

**Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und  
Schulentwicklung  
– eine sozialpsychologische Analyse**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor/-in der Philosophie  
(Dr. phil.)

der Fakultät für Bildungswissenschaften  
an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

**Kristin Bitan**

geboren am 18.10.1982 in Duisburg

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Gisela Steins  
(Universität Duisburg-Essen)  
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Barbara Moschner  
(Universität Oldenburg)

Datum der Disputation: 26. August 2014



**Inhaltsverzeichnis**

<b><i>Inhaltsverzeichnis</i></b> .....	<b>3</b>
<b><i>1 Einleitung</i></b> .....	<b>10</b>
<b><i>Stand der Forschung</i></b> .....	<b>18</b>
<b><i>2 Feedback</i></b> .....	<b>18</b>
<b>2.1 Begriffsklärungen und Grundlagen</b> .....	<b>19</b>
2.1.1 Allgemeine Forschungsergebnisse zum Thema Feedback.....	25
2.1.2 Feedback und Selbstwert.....	25
2.1.3 Einfluss von Feedback auf Leistung und Motivation.....	30
2.1.4 Der Zusammenhang von Feedback, Selbstwirksamkeit und Attributionen .....	33
2.1.5 Weitere positive und negative Auswirkungen von Feedback .....	33
2.1.6 Feedback im Kontext von Organisationen .....	37
<b>2.2 Die Rolle von Feedback im schulischen Kontext</b> .....	<b>39</b>
2.2.1 Feedback in Prüfungs- und Testsituationen .....	39
2.2.2 Feedback und Selbstregulation.....	41
2.2.3 Selbsterhaltung, Leistungsmotivation und Feedback bei Schüler/-innen .....	44
2.2.4 Kritik an der Praxis des Peer-Feedbacks .....	44
2.2.5 Auswirkungen von Feedback auf die Anwendung von Strategien .....	45
2.2.6 Feedback in Lehr-Lern-Situationen .....	46
2.2.7 Zusammenfassung: Der Einfluss von Feedback auf allgemeine psychologische und schulische Aspekte .....	49
<b>2.3 Feedback in der Lehrer/-innenausbildung in Deutschland/ NRW</b> .....	<b>58</b>
2.3.1 Die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase im Allgemeinen.....	58
2.3.2 Entwicklung der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase bis in die Gegenwart ...	59
2.3.3 Die Struktur der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase heute.....	61
2.3.4 Charakteristika und Problematiken der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase ..	64
2.3.5 Empirische Forschung zur zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase: Das Referendariat - Feedback für Studienreferendar/-innen.....	74
2.3.6 Populärwissenschaftliche Rezeptionen des Referendariats.....	86
2.3.7 Zusammenfassung: Feedback in der Lehrer/-innenausbildung.....	89
<b>2.4 Evaluationen und Schulinspektionen als Feedback</b> .....	<b>95</b>
2.4.1 Ursprung und Begriffsklärung .....	95
2.4.2 Die Bedeutung von Evaluation für die Institution Schule.....	99
<b>2.5 Internationale Befunde zum Umgang mit externer Evaluation</b> .....	<b>107</b>
2.5.1 Allgemeine internationale Forschungsergebnisse .....	108
2.5.2 Einstellungen zu und Umgang mit Schulinspektionen bei Lehrkräften.....	112
2.5.3 Einstellungen zu und Umgang mit Schulinspektionen bei Schulleitungen.....	116
2.5.4 Die Effektivität von Schulinspektionsverfahren .....	118
2.5.5 (Unerwünschte) Nebenwirkungen von Schulinspektionen .....	121
2.5.6 Effekte von Schulinspektionen auf Schüler/-innenleistungen .....	123
2.5.7 Der Zusammenhang von interner und externer Evaluation .....	125
2.5.8 Kritische Betrachtungen von Schulinspektionen .....	125
2.5.9 Zusammenfassung: Internationale Befunde zum Umgang mit externen Evaluationen.....	131
<b>2.6 Nationale Befunde zum Umgang mit externer Evaluation</b> .....	<b>138</b>
2.6.1 Allgemeine Ergebnisse zu nationalen Schulinspektionen.....	138

2.6.2 Die strukturelle Organisation nationaler Schulinspektionen.....	139
2.6.3 Auswirkungen psychologischer Komponenten.....	141
2.6.4 Wirkungsweisen und Wirksamkeit der externen Schulinspektion auf nationaler Ebene.....	143
2.6.5 Evaluation durch außerschulische Instanzen und Kooperationspartner.....	148
<b>2.7 Die Qualitätsanalyse in NRW.....</b>	<b>148</b>
2.7.1 Einsatz der QA NRW an Schulen .....	150
2.7.2 Die Zusammensetzung und Ausbildung der Qualitätsteams.....	151
2.7.3 Durchführung und Ablauf der Qualitätsanalyse: Ausgewählte Aspekte .....	152
2.7.4 Die Rückmeldung: Mündliches und schriftliches Feedback.....	152
2.7.5 Zielvereinbarungen.....	153
<b>2.8 Befunde und theoretische Ansätze zur QA NRW .....</b>	<b>154</b>
2.8.1 Zusammenfassung: Nationaler Stand der Forschung und Qualitätsanalyse NRW	156
<b>2.9 Führungshandeln: Stand der Forschung .....</b>	<b>159</b>
2.9.1 Emotionen, Eigenverantwortung und berufliches Selbstkonzept .....	159
2.9.2 Interventionen bei Stress .....	160
2.9.3 Umgang mit Widerständen.....	160
2.9.4 Kollegiales Coaching .....	161
2.9.5 Führungsstilforschung .....	161
2.9.6 Umgang mit Feedback .....	163
<b>2.10 Die schulische Führungsebene .....</b>	<b>168</b>
2.10.1 Schulleiter/-in werden – Schulleiter/-in sein: Ausbildung und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in den gesetzlichen Bestimmungen .....	168
2.10.2 Die Führungsebene in der Schule: Stand der Forschung .....	173
2.10.3 Zusammenfassung: Die Qualitätsanalyse NRW: Feedback für Schulleitungen .	183
<i>Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit .....</i>	<i>191</i>
<b>3 Die Reaktanztheorie .....</b>	<b>191</b>
<b>3.1 Die zentralen Annahmen der Reaktanztheorie .....</b>	<b>192</b>
3.1.1 Arten der Einengung von Freiheiten .....	194
<b>3.2 Äußerungen von Reaktanz: Die Stärke psychologischer Reaktanz, Reaktanzeffekte und Manifestationen von Reaktanz .....</b>	<b>195</b>
3.2.1 Determinanten der Reaktanzstärke.....	195
3.2.2 Effekte von Reaktanz .....	197
3.2.3 Manifestationen von psychologischer Reaktanz .....	198
<b>3.3 Verbindungen der Theorie der psychologischen Reaktanz zu anderen Theorien</b>	<b>200</b>
<b>3.4 Anwendungskontexte der Theorie der psychologischen Reaktanz .....</b>	<b>202</b>
3.4.1 Reaktanz und Persönlichkeit: Wer wird reaktant? .....	203
<b>3.5 Empirische Forschungsergebnisse.....</b>	<b>204</b>
3.5.1 Reaktanzprozesse bei der Prävention und Intervention im Gesundheitsbereich...	205
3.5.2 Reaktanzprozesse durch Werbung .....	209
3.5.3 Reaktanzprozesse in feedbackähnlichen Situationen .....	211
<b>3.6 Die Relevanz von Reaktanzprozessen im schulischen Kontext.....</b>	<b>215</b>
<b>4 Die Theorie der kognitiven Dissonanz .....</b>	<b>218</b>
<b>4.1 Die zentralen Annahmen der kognitiven Dissonanztheorie .....</b>	<b>219</b>
4.1.1 Entstehungsbedingungen kognitiver Dissonanz.....	223



<b>4.2 Modifikationen, empirische Forschungsfelder und Anwendungskontexte der Theorie der kognitiven Dissonanz .....</b>	<b>228</b>
<b>4.3 Empirische Forschungsergebnisse .....</b>	<b>230</b>
4.3.1 Dissonanz nach Entscheidungen .....	231
4.3.2 Erzwungene Einwilligung und Meinungsänderung .....	232
4.3.3 Auswirkungen von Emotionen auf die Dissonanzprozesse .....	234
4.3.4 Die Rolle von Selbst und Gruppe bei kognitiver Dissonanz.....	236
4.3.5 Weitere Aspekte kognitiver Dissonanz .....	238
<b>4.4 Die Relevanz kognitiver Dissonanz im schulischen Kontext .....</b>	<b>239</b>
<b>5 Selbsttheorien .....</b>	<b>242</b>
<b>5.1 Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung .....</b>	<b>244</b>
<b>5.2 Selbstwertschutz und soziale Vergleiche .....</b>	<b>248</b>
<b>5.3 Der Einfluss von Attributionen .....</b>	<b>253</b>
5.3.1 Selbstwertdienliche Attributionen .....	254
<b>5.4 Reaktionen von Individuen auf Rückmeldungen über die eigene Person .....</b>	<b>257</b>
<b>5.5 Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes .....</b>	<b>263</b>
<b>5.6 Die Relevanz von Selbsttheorien im schulischen Kontext .....</b>	<b>265</b>
<b>6 Die rational-emotive Verhaltenstherapie nach Ellis .....</b>	<b>267</b>
<b>6.1 Theoretische Einordnung in die Emotions- und Sozialpsychologie.....</b>	<b>267</b>
6.1.1 Emotionstheorien: Eine Einordnung .....	267
6.1.2 Kognitive Emotionstheorien .....	270
6.1.3 Wichtige Konzepte und Forschungsfelder in der kognitiven Emotionsforschung	271
6.1.4 Kognitive Therapieansätze .....	275
<b>6.2 Entwicklung der REVT und Vorüberlegungen.....</b>	<b>278</b>
<b>6.3 Grundlagen der REVT .....</b>	<b>279</b>
<b>6.4 Einflüsse auf das Menschenbild .....</b>	<b>284</b>
6.4.1 Philosophie: Stoizismus und Hedonismus .....	285
6.4.2 Die Einflüsse der General Semantics und die Rolle der Sprache .....	289
<b>6.5 Ziele der REVT.....</b>	<b>293</b>
<b>6.6 Instrumente und Arbeitsweisen der REVT .....</b>	<b>295</b>
6.6.1 Das ABC-Modell.....	295
6.6.2 Diagnostik und therapeutische Beziehung in der REVT .....	298
6.6.3 Disputation und Übungen.....	301
<b>6.7 Die rational-emotive Verhaltenstherapie im Schulkontext .....</b>	<b>305</b>
6.7.1 Die Schüler/-innenebene .....	305
6.7.2 Die Lehrer/-innenebene .....	313
6.7.3 Führungskräfte: Die Schulleitungsebene .....	318
<b>6.8 Zusammenfassung: Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit.....</b>	<b>326</b>
<b>7 Hinleitung zur Fragestellung .....</b>	<b>333</b>
<b>8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung .....</b>	<b>339</b>
<b>8.1 Vorüberlegungen zur Durchführung der Studie.....</b>	<b>339</b>

<b>8.2 Inhaltliche Überlegungen .....</b>	<b>340</b>
<b>8.3 Methodische Überlegungen .....</b>	<b>340</b>
8.3.1 Entwicklung des Fragebogens.....	341
8.3.2 Aufbereitung der Daten und verwendete Skalen.....	345
8.3.2.1 Teil I des Fragebogens .....	346
8.3.2.2 Teil II des Fragebogens .....	352
8.3.3 Offene Fragen.....	359
<b>8.4 Stichprobe .....</b>	<b>360</b>
<b>8.5 Durchführung und Ablauf der Erhebung.....</b>	<b>361</b>
<b>8.6 Ergebnisse: Allgemeine Angaben .....</b>	<b>362</b>
<b>8.7 Korrelationsanalysen der einzelnen Themenbereiche .....</b>	<b>365</b>
8.7.1 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale .....	365
8.7.2 Korrelationsanalyse der feedbackbezogenen Skalen .....	367
8.7.3 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen.....	369
8.7.4 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale differenziert nach Geschlecht	371
8.7.5 Korrelationsanalyse der feedbackbezogenen Skalen differenziert nach Geschlecht .....	376
8.7.6 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen differenziert nach Geschlecht .....	383
<b>8.8 Multivariate Analysen.....</b>	<b>387</b>
8.8.1 Faktor Geschlecht.....	387
8.8.2 Faktor Note.....	388
8.8.3 Faktor Umgang mit negativem Feedback .....	393
8.8.4 Faktoren Umgang mit negativem Feedback und Geschlecht.....	399
<b>8.9 Deskription der offenen Fragen des Fragebogens.....</b>	<b>402</b>
8.9.1 Deskription der offenen Frage 1: Definieren Sie stichpunktartig, was Feedback für Sie persönlich bedeutet.....	402
8.9.2 Deskription der offenen Frage 2: Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihre Schüler/- innen den Umgang mit Feedback lernen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort. ....	410
8.9.3 Deskription der offenen Frage 3: Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen. .....	414
8.9.4 Deskription der offenen Frage 4: Wie bewerten Sie die Ausbildung, die Sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am ZfsL bekommen haben? Bitte erläutern und begründen Sie.....	422
8.9.5 Deskription der offenen Frage 5: Wie bewerten Sie das Feedback, das Sie am ZfsL im Rahmen Ihrer Ausbildung erlebt haben? Bitte begründen Sie.....	426
8.9.6 Deskription der offenen Frage 6: Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung? Nennen Sie mindestens drei Faktoren.....	431
8.9.7 Deskription der offenen Frage 7: Woran erkennen Sie eine gelungene Nachbesprechung? Nennen Sie mindestens drei Faktoren.....	440
8.9.8 Deskription der offenen Frage 8: Bitte ergänzen Sie hier Aspekte zum Thema Rückmeldungen und Feedback im ZfsL, die Sie noch loswerden möchten. ....	451
<b>8.10 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse .....</b>	<b>453</b>
8.10.1 Wie gehen die befragten Referendar/-innen mit Feedback um? .....	453

8.10.2 Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback bei den befragten Referendar/-innen? .....	455
8.10.3 Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback bei den befragten Referendar/-innen? .....	458
<b>8.11 Diskussion Studie I .....</b>	<b>460</b>
8.11.1 Umgang der befragten Referendar/-innen mit Feedback .....	460
8.11.2 Faktoren, die einen positiven Umgang mit Feedback begünstigen.....	462
8.11.3 Faktoren, die einen negativen Umgang mit Feedback begünstigen.....	464
<b>8.12 Implikationen Studie I .....</b>	<b>465</b>
8.12.1 Umgang von Referendar/-innen mit Feedback .....	465
8.12.2 Verbesserung des positiven Umgangs mit Feedback bei Referendar/-innen .....	467
8.12.3 Verhinderung eines negativen und ablehnenden Umgangs mit Feedback bei Referendar/-innen.....	469
<b>8.13 Vorläufiges Fazit: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback.....</b>	<b>471</b>
<b>9 Studie II: Umgang von Schulleitungen mit Feedback durch die Qualitätsanalyse NRW .....</b>	<b>473</b>
<b>9.1. Vorüberlegungen zur Durchführung der Studie.....</b>	<b>473</b>
<b>9.2 Methode und Design.....</b>	<b>476</b>
9.2.1 Ermittlung der Einstellungen mit Hilfe des fokussierten Interviews .....	476
9.2.2 Die Interviewerin.....	477
9.2.3 Die Stichprobe.....	477
9.2.4 Kontaktaufnahme .....	480
9.2.5 Vorgehensweise bei der Durchführung der Interviews.....	480
9.2.6 Der Interviewleitfaden.....	481
9.2.7 Die Dokumentation der Interviews .....	485
9.2.8 Die Auswertung des Interviewmaterials .....	485
<b>9.3 Ergebnisse .....</b>	<b>492</b>
9.3.1 Deskription der Ergebnisse .....	492
9.3.1.1 Die Veränderung der Einstellung zu und Bewertung des Feedbackinstrumentes QA durch die Schulleiter/-innen .....	492
9.3.1.2 Die Bewertung der Vorinformation durch die Schulleitungen .....	514
9.3.1.3 Die Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen.....	519
9.3.1.4 Die Vorbereitung der Schule auf die Qualitätsanalyse .....	526
9.3.1.5 Die Einschätzung der Belastung durch die Qualitätsanalyse .....	537
9.3.1.6 Die Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der Qualitätsanalyse.....	547
9.3.1.7 Die Bewertung der Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen .....	553
9.3.1.8 Die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Qualitätsanalyse.....	560
9.3.1.9 Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung durch die Qualitätsanalyse .....	566
9.3.1.10 Die generelle Bewertung der Qualitätsanalyse durch die Schulleiter/-innen.....	584
9.3.1.11 Die gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der Qualitätsanalyse .....	590
9.3.1.12 Die Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10.....	594
9.3.1.13 Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse .....	608
9.3.1.14 Aussagen zum Qualitätsbericht der Qualitätsanalyse .....	628
9.3.1.15 Die Rückmeldung der Ergebnisse der Qualitätsanalyse.....	630
9.3.1.16 Aussagen von Schulleitungen zur eigenen Tätigkeit .....	635
9.3.1.17 Allgemeine Aussagen zum Thema Schule .....	640
9.3.1.18 Aussagen zum Projekt der Universität .....	652

9.3.2 Eine quantitative Analyse der negativen und positiven Einstellungen gegenüber der Qualitätsanalyse .....	653
9.3.2.1 Einstellungsermittlung der Stichprobe zum Feedbackinstrument QA .....	653
9.3.2.2 Einstellungsveränderungen der Schulleitungen im Längsschnitt.....	657
9.3.2.3 Zusammenhang der Einstellungsveränderung gegenüber dem Feedbackinstrument QA mit dem Belastungserleben der Schulleitungen .....	661
9.3.2.4 Bedeutung der Bewertung der Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen für die Einstellungsveränderung gegenüber dem Feedbackinstrument QA .....	661
9.3.2.5 Die Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala in Zusammenhang mit der Einstellungsveränderung .....	663
9.3.3 Zusammenhänge der Einstellung der Schulleiter/-innen gegenüber dem Feedbackinstrument QA mit dem Qualitätsbericht .....	669
9.3.3.1 Bereitstellung des Qualitätsberichtes für Forschungszwecke .....	669
9.3.3.2 Abgleich der Bewertungen im Bericht mit der Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen .....	670
9.3.4 Eine qualitative Analyse negativer und positiver Prototypen .....	673
9.3.4.1 Ein negativer Prototyp I .....	674
9.3.4.2 Ein negativer Prototyp II .....	677
9.3.4.3 Ein positiver Prototyp.....	683
<b>9.4 Zentrale Ergebnisse Studie II.....</b>	<b>690</b>
<b>9.5 Diskussion der zentralen Ergebnisse Studie II .....</b>	<b>692</b>
<b>9.6 Implikationen Studie II.....</b>	<b>695</b>
<b>9.7 Vorläufiges Fazit: Umgang von Schulleitungen mit Feedback .....</b>	<b>704</b>
<i>10 Studienübergreifende zentrale Ergebnisse.....</i>	<i>707</i>
<i>11 Diskussion der Ergebnisse .....</i>	<i>711</i>
11.1 Zur Bewertung.....	711
11.2 Zur feedbackerteilenden Person .....	714
11.3 Zum Kontrollerleben .....	716
11.4 Zur Verwertbarkeit.....	719
11.5 Zu den Feedbackkriterien .....	721
<i>12 Implikationen.....</i>	<i>725</i>
12.1 Zur Bewertung.....	725
12.2 Zur feedbackerteilenden Person .....	729
12.3 Zum Kontrollerleben .....	733
12.4 Zur Verwertbarkeit.....	734
12.5 Zu den Feedbackkriterien .....	737
<i>13 Grenzen der Studien.....</i>	<i>739</i>
<i>14 Studienübergreifendes Fazit: Umgang mit Feedback in Referendariat und Schulentwicklung .....</i>	<i>741</i>
<i>15 Ausblick .....</i>	<i>750</i>
<i>Literaturverzeichnis.....</i>	<i>753</i>

<i>Tabellenverzeichnis</i> .....	783
<i>Abbildungsverzeichnis</i> .....	794
<i>Anhang</i> .....	796
<i>Danksagung</i> .....	809

### 1 Einleitung

In immer wiederkehrenden gesellschaftlichen Bemühungen und Reformbewegungen ist seit Beginn der Existenz der Institution Schule die Tendenz ersichtlich, diese zu verbessern und zu reformieren. Auch in den letzten Jahrzehnten ist in der deutschen Schullandschaft ein grundlegender und noch nicht abgeschlossener Wandel bemerkbar, welcher maßgeblich initiiert durch die PISA-Untersuchung im Jahre 2001 und die darauf folgenden Überlegungen zur Reformierung des Schul- und Bildungswesens einsetzte. Seit den zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch Deutschland erzielten, vergleichsweise schlechten Ergebnissen in der PISA-Studie, haben die deutschen Bundesländer und zuständigen Bildungsministerien sich durch die Einführung verschiedener Maßnahmen, Richtlinien und Programme um eine Veränderung der Schul- und Lernkultur an deutschen Schulen bemüht.

Einhergegangen mit den Bemühungen um die Verbesserung und Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems sind Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen: Zu beobachten ist einerseits, dass Ansätze zur Verbesserung des schulischen Bildungssystems vermehrt darauf abzielen, Ergebnisse vergleichbarer zu gestalten und datengestützt Resultate aus Schulen zu gewinnen und aufzubereiten, wie etwa die Maßnahmen des Zentralabiturs, die Lernstandserhebungen sowie zentrale Abschlussprüfungen zeigen. Auch wurden deutschlandweit mittlerweile externe Evaluationen eingeführt, welche den Status Quo der Schulen analysieren und mit ihnen auf Grund der Ergebnisrückmeldungen Ziele für die Weiterarbeit vereinbaren.

Eine weitere, zumindest für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) geltende, Neuerung ist die Verkürzung der zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung von 2 auf 1,5 Jahre, einhergehend mit Änderungen in den Ausbildungsrichtlinien sowie den Vorgaben für den Erwerb des zweiten Staatsexamens. Auch erfolgte die Abschaffung des ersten Staatsexamens in der universitären Lehrer/-innenausbildungsphase und die Ersetzung desselbigen durch das Bachelor- und Mastersystem.

Andererseits erfolgte in den meisten Bundesländern ein Umdenken hinsichtlich der in den Schulen vorherrschenden Lern- und Unterrichtspraxis. Die, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nach Verkürzung der Vorbereitungszeit auf das Abitur nach 8 Jahren, neu eingeführten Kernlehrpläne verdeutlichen, dass schulisches Lernen nun nicht mehr von den Inhalten her, sondern im Sinne des Kompetenzerwerbs von Lernenden gedacht wird. Diese Veränderung führte auch zu einer Verstärkung der Bemühungen, Schule und Unterricht so umzugestalten, dass alle Schüler/-innen auf dieser theoretisch-pädagogischen Grundlage optimal individuell angeleitet und unterstützt werden können.

Die Umsetzung einer für alle gewinnbringenden Differenzierung im Unterricht und der Einsatz von sowohl kooperativen als auch individualisierenden Methoden erfordert ein hohes Maß an Organisations-, Selbstreflexions- und Selbstregulationskompetenz, einesteils auf Seiten der Schüler/-innen, andernteils aber auch auf Seiten der Lehrkräfte und aller weiteren an Schule beteiligten Personengruppen. Die Interaktionen verlaufen in den gewünschten und geforderten Unterrichtssettings nicht mehr primär linear, in dem Sinne, dass eine Gruppe als Ganzes ihre Aufmerksamkeit auf die frontal unterrichtende und hauptsächlich agierende Lehrkraft lenkt. Im Gegenteil, das Klassenzimmer der Zukunft berücksichtigt idealerweise unterschiedliche Begabungen, inkludiert, stellt verschiedenste Ansätze und Materialien zur Erschließung eines Gegenstandes zur Verfügung und ermöglicht es den Schüler/-innen, Zielkompetenzen auf vielen verschiedenen, selbst gewählten Wegen zu erwerben.

Das oben gezeichnete Bild einer modernen Schule mit zeitgemäßen didaktisch-methodischen Ansätzen erfordert natürlich auch vielfältige Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Gestaltung von Unterricht und Schule. Schüler/-innen, die selbstständig entscheiden, welche Arbeitswege sie wählen oder ob sie das Ziel der Unterrichtsreihe alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit erreichen können und möchten, bedürfen dementsprechend einer deutlich höheren Kompetenz, sich selbst und ihre Handlungen zu überwachen, zu überprüfen und, wenn nötig, zu regulieren. Lehrer/-innen bedürfen kongruent zu den Anforderungen an die Schüler/-innen einer hohen Kompetenz in der Organisation und Steuerung von Lernarrangements, bei einem gleichzeitig herrschenden Bewusstsein, dass die anzuregenden Lernsettings häufig eher Moderator/-innen, Kurskorrektor/-innen und Beobachter/-innen, denn allein agierende Akteur/-innen benötigen. Bei den anzustrebenden Veränderungen in der Unterrichts- und Schulkultur kommt insbesondere der Fähigkeit eines Individuums, die eigenen Verhaltensweisen zu regulieren ein hoher Stellenwert zu.

Andererseits ist jedoch zu beachten und hervorzuheben, dass zwar die dargestellten Neuerungen dazu geführt haben, dass die Relevanz der Förderung von Selbstregulations- und Selbstreflexionskompetenzen von Individuen derzeit wieder vermehrt in den Fokus des bildungswissenschaftlichen Reformdiskurses und Interesses getreten ist, dass diese Kompetenzen jedoch unabhängig davon bereits seit jeher von hoher Relevanz im konstruktiven Miteinander mit Heranwachsenden waren und es auch, unabhängig vom bildungswissenschaftlichen Zeitgeist und Diskurs, nach wie vor bleiben werden. Zimmermann (2000) äußerte sich beispielsweise bereits vor der Einführung vieler der oben thematisierten Maßnahmen wie folgt zur Kompetenz der Selbstregulation: *“Perhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate.”* (Zimmerman, 2000, S. 13). Dabei wird deutlich, dass die Fähig-



keit zur Selbstregulation zu einer der Kernkompetenzen unserer Zeit gehört und von jedem Individuum zur Gestaltung seines Lebens benötigt wird sowie dass den in der Schullandschaft derzeit als neuartig propagierten Einsichten und Methoden bereits seit geraumer Zeit in Disziplinen wie beispielsweise der Sozial- und Emotionspsychologie ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde.

Eine zentrale Unterstützungshilfe bei der Regulation von sozialen Lernprozessen erfolgt über die bewusst gespiegelte Rückmeldung der Fremdwahrnehmung eines Handelns, Ergebnisses oder eines Produktes, auch bezeichnet als Feedback (vgl. Butler & Winne, 1995). Feedback soll dazu dienen, einem lernenden Individuum Fortschritte zu verdeutlichen und positive Er rungenschaften zu loben. Gleichzeitig dient es jedoch auch dem Ziel, Menschen zur Reflexion anzuregen, Lernfortschritte zu unterstützen und sie in weiterführende Richtungen denken zu lassen. Eine weitere positive Eigenschaft von Feedback ist, dass dieses dazu beiträgt, dass sich eine Person mitsamt einem in Frage stehenden Sachverhalt durch die Augen einer außenstehenden Person wahrnehmen kann und dementsprechend einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdperspektive erfährt. Feedback hat also großes Potential, positiv auf Lernprozesse einzuwirken.

Feedback ist dabei kein neues Konstrukt, sondern nimmt schon seit mehreren Jahrzehnten einen bedeutenden Platz in der Regulation der Lernprozesse von Individuen sowie in der Forschung ein. Bereits im Jahre 1946 begann der Forscher Lewin sich damit zu beschäftigen, inwiefern Feedback innerhalb von Gruppenprozessen zu weiterführenden Lerngelegenheiten und Verhaltensmodifikationen beitragen kann (vgl. hierzu auch McLeod & Kettner-Polley, 2004; Ramage & Shipp, 2006).

Auf Grund der oben geschilderten, veränderten Ansprüche an die Arbeit von Schulen sind nun das Erteilen und Erhalten von Feedback jedoch in hohem Maße wieder als bedeutsame Interaktionsprozesse für eine angestrebte „neue“ Lernkultur in deutschen Schulen in den Fokus gerückt. Feedbackprozesse sind dabei, auf Grund des schon lange herrschenden Bewusstseins für ihre Relevanz, einerseits bereits auf vielen Ebenen gut erforscht, andererseits betonen Forscher/-innen (vgl. Bamberg, 2010) wie Praktiker/-innen immer noch, dass Forschungsdesiderate im Feld des Feedbacks bestehen und vielerlei Probleme bei der praktischen Umsetzung von Feedback auftauchen. Dementsprechend stellen sich zum Einsatz dieses speziellen Selbstregulations- und Reflexionsinstrumentes natürlich eine Vielzahl von Fragen, beispielsweise: Gibt es verallgemeinerbare Kriterien für die gelungene Erteilung und Verarbeitung von Feedback, und lässt sich aus diesen ein theoretisches Konzept, das auch praktisch im Schulalltag umsetzbar ist, ableiten?



Die Forschung deutet darauf hin, dass es sowohl begünstigende als auch limitierende Aspekte gibt, die auf Feedback einwirken können. Auch kann Feedback positive oder gar keine Auswirkungen haben, jedoch auch negativ auf Individuen einwirken und dadurch Lernprozesse verhindern. Dementsprechend ist es von hoher Relevanz, sich darum zu bemühen, optimale Bedingungen für den positiven und konstruktiven Einsatz von Feedback in schulischen Lehr-Lern-Situationen zu schaffen.

Eine kleine Auswahl weiterer Fragen könnte lauten: Wie etablieren Lehrkräfte eine positive Feedbackkultur in ihrer Klasse oder an der Schule? Wie wird Feedback sowohl unter Schüler/-innen als unter Lehrer/-innen reflektiert? Wo lernen Lehrkräfte, implizit oder explizit, was es bedeutet, gutes Feedback zu erteilen? Können Lehrer/-innen automatisch Feedback erteilen und mit diesem umgehen? Wenn nicht, wo erwerben sie diese Kompetenz? Aus der bereits seit langem immer wieder geäußerten Notwendigkeit heraus, Feedback zur Förderung, Regulierung und Verbesserung des Lernprozesses von Schüler/-innen in schulischen Kontexten einzusetzen, ergeben sich weitere spannende Fragen, von denen nur einige obenstehend aufgeführt sind.

Allein diese verdeutlichen aber bereits, wie komplex die Thematik Feedback ist und das selbst Jahrzehnte nach der Entdeckung des Potentials dieses Instruments noch viele offene Fragen bestehen. Deutlich wird hier auch, dass diese Fragen sich ausgehend von der Schüler/-innenebene ausweiten und auch andere in der Schule agierende Personengruppen in den Fokus rücken: So stehen nicht mehr nur die Fragen nach der Reaktion und dem Umgang von Schüler/-innen mit Feedback im Raum, sondern diese lassen sich auch dahingehend erweitern, zu untersuchen, wie beispielsweise Lehrer/-innen oder Schulleitungen sich zu Feedback positionieren. Denn es ist davon auszugehen, dass allgemein positive oder negative Einstellungen von Lehrpersonen bezüglich des Sachverhaltes Feedback auch dazu führen können, dass sich dies in ihrem Feedbackverhalten gegenüber den Schüler/-innen bemerkbar macht und dass diese Einstellungen daher von hoher Relevanz sind.

Da jeder Mensch außerdem fortwährend, sowohl privat als auch beruflich, als Individuum handelt, das sich in Bezug zu einer Gruppe setzt, führt dies unweigerlich zu Rückmeldungen, nicht nur hinsichtlich des Lernens, sondern auch bezüglich der eigenen Denk- und Verhaltensweisen und des Handelns und der Entscheidungen, die getroffen werden. Viele dieser Rückmeldungen sind beispielsweise relevant dafür, um sich positiv in gesellschaftlichen Kontexten zu bewegen und zu verhalten und daher nicht nur auf die Institution Schule beschränkt. Wie die Forschung zeigt, gehen jedoch nicht alle Menschen konstruktiv mit Rückmeldungen um, sondern viele fühlen sich dadurch bedroht, abgeschreckt oder verärgert.

Auch im beruflichen Bereich erfahren Individuen immer wieder Rückmeldungen – sei es von ihrem Vorgesetzten, von Arbeitskolleg/-innen oder Mitarbeiter/-innen. Diese können direkt oder indirekt erfolgen, sie können günstiges Feedback oder eher ungünstiges Feedback enthalten. Es ist auf der Grundlage von Forschungsergebnissen davon auszugehen, dass Individuen eher nach günstigen Rückmeldungen streben, um ihren Selbstwert nicht zu gefährden. Dementsprechend verlaufen die Reaktionen auf unterschiedliches Feedback auch sehr verschieden.

Ausgehend von diesen Überlegungen beleuchtet diese Arbeit das Thema des Umgangs mit Feedback aus einer bislang wenig erforschten Perspektive und widmet sich der Analyse des Umgangs von professionellen Feedbackgeber/-innen mit Rückmeldungen. Es handelt sich dabei insbesondere um Personen, die tagtäglich selbst in einem professionellen Kontext Feedback erteilen, insofern der Fokus dieser Untersuchung auf Referendar/-innen und Schulleitungen liegt. Es wird dabei betrachtet, wie sich Referendar/-innen und Schulleitungen zur Thematik Feedback positionieren, wie ihre Akzeptanz und ihr Umgang mit Feedbacksituationen ist, welche Kriterien für konstruktives Feedback genannt werden und welche Faktoren dazu führen, dass Feedback abgelehnt wird. Interessant wird es sein, festzustellen, ob Personen, die im Rahmen ihrer beruflichen Handlungen ständig Feedback erteilen, auch einen positiven Umgang mit diesem an den Tag legen. Die zur Untersuchung ausgewählten Personengruppen eignen sich besonders zur Erforschung der fraglichen Zusammenhänge, da sie in hohem Maße Feedback zugleich erteilen und empfangen. Das anvisierte Untersuchungssetting ist zudem sehr spannend, da es entgegen vieler anderer Arbeitsbereiche bisher wenige Rückmeldungsebenen beispielsweise für Lehrer/-innen gab – das Bild des geschlossenen Klassenraumes, in dem jede/r Lehrer/-in seinen Unterricht ohne Beobachtung durchführt, ist vielen Personen noch aus eigenen Schulzeiten bekannt und auch im 21. Jahrhundert noch deutlich überrepräsentiert.

Um einen differenzierten Einblick zu erhalten, sollen hier zwei Personengruppen über unterschiedliche Methoden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Schulkarriere befragt werden, um mit Hilfe der Ergebnisse ein exemplarisches Bild des Umgangs mit Feedback innerhalb einer sich momentan stark wandelnden Schulkultur in Deutschland (und hier insbesondere dem Bundesland NRW) darzustellen: Auf der einen Seite Schulleiter/-innen und auf der anderen Seite Studienreferendar/-innen. Die Befragung dieser Personengruppen umfasst, beispielsweise hinsichtlich ihres Erfahrungsgrades innerhalb der Profession, zwei sehr unterschiedliche Positionen, die in der Schule eingenommen werden können – von der Lehrkraft in

Ausbildung zur Schulleitung, die bereits über viel Erfahrung verfügt und innerhalb einer Schule die Führungsposition einnimmt.

Dazu haben sich folgende sehr interessante Fragen gestellt: Wie gehen Personen, die selbstständig bewerten, deren Beruf es ist, Rückmeldungen über Lernfortschritte und den Status Quo zu tätigen, selber mit Feedback um? Welche Faktoren auf der Ebene der Persönlichkeit begünstigen die Akzeptanz und den konstruktiven Umgang mit Feedback? Welche Rahmenbedingungen spielen darüber hinaus eine Rolle, damit Feedback aufgenommen, akzeptiert und im Sinne einer Professionalisierung in den weiteren Arbeitsablauf integriert werden kann? Auf der anderen Seite lohnt es sich ebenfalls, die Frage nach den negativen Auswirkungen von Feedback und dem Widerstand gegenüber Rückmeldungen zu stellen: Welche Faktoren auf der Ebene der Persönlichkeit lassen Widerstand, Ablehnung und Abwertung gegenüber Feedback entstehen? Und welche Rahmenbedingungen spielen auf der anderen Seite bei der Ablehnung von Rückmeldungen eine Rolle?

Besonders deutlich wird bei der Beschäftigung mit der Thematik Feedback außerdem, dass es sich hierbei explizit um eine komplexe Interaktion zwischen zwei Individuen, zwischen einem Individuum und einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen bedeutet. Das heißt, dass Feedback in dem Falle nicht nur als ein didaktisch-methodisches Instrument, sondern auch als ein Instrument betrachtet werden kann, das gewichtige soziale und psychologische Komponenten enthält. Der Umgang von Referendar/-innen und Schulleitungen mit Feedback wird daher in der vorliegenden Arbeit aus einem sozialpsychologischen Blickwinkel beleuchtet und analysiert.

„Die Sozialpsychologie betont vor allem, inwieweit soziale Aspekte sowohl die Person als auch die Umwelt beeinflussen. (...) Sozialpsychologen stellen dabei Fragen wie: Inwieweit beeinflusst die soziale Umwelt (also z.B. die Gruppengemeinschaft, andere Menschen) die einzelne Person bei ihrer Personenwahrnehmung, bei ihrer Motivation? Wie beeinflussen einzelne Menschen oder Gruppen von Menschen ihre soziale Umwelt?“ (Bierhoff & Frey, 2011, S. 13)

Dabei kann eine sozialpsychologische Perspektive sowie ein derart gewählter Betrachtungsschwerpunkt in vielerlei Hinsicht Aufschlüsse über die hier aufgeworfene Fragestellung geben, da die Disziplin der Sozialpsychologie sich explizit mit dem Einfluss der sozialen Welt auf Individuen sowie umgekehrt von Menschen auf ihre Umwelt beschäftigt. Allport (1954) weist darauf hin, dass die Disziplin der Sozialpsychologie ebenfalls darum bemüht ist

„das Denken, Fühlen und Verhalten von Individuen zu verstehen und zu erklären, so wie diese durch die tatsächliche, vorgestellte oder implizite Anwesenheit anderer menschlicher Wesen beeinflusst werden.“ (Allport, 1954, zitiert nach: Keupp, 1994, S. 9).

Dementsprechend scheint diese Perspektive ideal zu sein, um Feedbackinteraktionen in zwei besonderen Kontexten der schulischen Bildungsinstitution zu beleuchten und zu untersuchen.

### **Konzeptueller Aufbau der Arbeit**

Diese empirische Forschungsarbeit widmet sich unter Zuhilfenahme qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden dem Umgang von Akteur/-innen im Bildungsbereich mit Feedback.

Dabei wird in Kapitel 2 zunächst der Stand der Forschung skizziert und aufgezeigt werden, inwieweit Feedbackprozesse außerhalb wie innerhalb der Schule bisher erforscht sind und welche Modelle und Theorien zur Interpretation und Weiterarbeit mit diesen Ergebnissen existieren. Im Fokus stehen dabei die Ausbildungssituation angehender Lehrer/-innen im Referendariat sowie eine relativ neue Feedbacksituation auch für Schulleiter/-innen, die externe Evaluation und Rückmeldung durch Schulinspektionen.

Anschließend wird in einem theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 3 bis 6) die Darstellung von und Verknüpfung des Themas Feedback mit theoretischen sozialpsychologischen Erklärungsansätzen erfolgen. In diesem Teil werden zunächst die Theorie der psychologischen Reaktanz (Kapitel 3) und die Theorie der kognitiven Dissonanz dargestellt (Kapitel 4). Anschließend wird auf Selbsttheorien sowie damit in Verbindung stehende Ansätze der Attributionstheorien eingegangen (Kapitel 5). Alle genannten Theorien werden darauf untersucht und geprüft werden, inwiefern sie Ansätze zur Erklärung vom Umgang von Individuen mit Feedback bieten. Abgeschlossen wird der theoretische Teil durch die ausführliche Darstellung der Theorie und Praxis der rational-emotiven Verhaltenstherapie (Kapitel 6).

Hinleitend zum empirischen Teil der Arbeit erfolgt auf der Basis des skizzierten Forschungsstandes sowie der dargestellten Theorien die Entwicklung der explorativen Fragestellung (Kapitel 7), welche insbesondere durch die empirische Untersuchung der Gruppe der Referendar/-innen und Schulleitungen getestet werden soll.

Um einen besseren Überblick zu gewährleisten sowie beide Forschungsbereiche ausführlich betrachten zu können, werden die beiden in dieser Arbeit präsentierten Studien getrennt aufgeführt. So widmet sich Kapitel 8 zunächst im Rahmen einer quantitativen Untersuchung der Analyse des Umgangs von Referendar/-innen mit Feedback im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes an einem Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung in Nordrhein-

Westfalen. In Kapitel 9 wird anschließend der Umgang von Schulleitungen mit Feedback aus der durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens eingeführten externen Schulinspektion Qualitätsanalyse im Rahmen einer qualitativen Untersuchung analysiert. Die Darstellung der Ergebnisse sowie die Diskussion der sich aus ihnen ergebenden Implikationen erfolgt für die beiden Studien zunächst getrennt, um die jeweiligen Besonderheiten dieser Untersuchungen würdigen zu können.

Anschließend erfolgt in Kapitel 10 eine Synthese aus den Forschungsergebnissen der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse beider Untersuchungen, welche dann explizit für die Formulierung allgemeiner Schlussfolgerungen genutzt wird. Auf der Basis dieser Ergebnisse wird versucht, die Frage zu beantworten, wie man den Umgang mit und die Aufnahme und Verwertung von Feedback im Allgemeinen optimieren kann. Die sich aus den beiden Teilstudien ergebenden Resultate sollen konstruktiv verwendet werden, um zum bereits bestehenden Forschungsstand Faktoren hinzuzufügen, die in Rückmeldungsprozessen Beachtung finden sollten, um diese hinsichtlich ihrer Verarbeitung produktiver zu gestalten.

### **Lesehilfen für die vorliegende Arbeit**

Im Folgenden werden einige Lesehilfen für die vorliegende Arbeit dargestellt. Auf Grund der Tatsache, dass Anhänge in Forschungsarbeiten häufig kaum zur Kenntnis genommen werden, da das Hin- und Herblättern den Lesefluss erheblich beeinträchtigt, wurde im Rahmen dieser Arbeit bewusst entschieden, die Tabellen der qualitativen Befragung in den Text zu integrieren, da diese spannende Ergebnisse darstellen und die deskriptiven Passagen der einzelnen Kategorien bereichern. Dies gilt zum einen für die offenen Fragen, welche im Fragebogen an die Referendar/-innen gestellt wurden. Und zum anderen gilt dies insbesondere für die gesamte qualitative Erhebung, welche mit den Schulleitungen durchgeführt wurde.

Um einen größtmöglichen Lesefluss zu garantieren, jedoch andererseits dem Leser beziehungsweise der Leserin auch zu ermöglichen, Einblicke in die quantitativen Passagen zu nehmen ohne einen Anhang hinzuziehen zu müssen, sind die tabellarisch dargestellten Aussagen der Befragten durchaus exemplarisch lesbar. Vor jeder Tabelle erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Inhalte der Kategorie beziehungsweise Subkategorie, so dass die exemplarische Sichtung der Aussagen theoretisch auch gänzlich entfallen könnte. Sollte eine Tabelle einmal die Länge von zwei Seiten übersteigen, so ist aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils eine „Lesehilfe“ vor die Tabelle gesetzt worden, welche angibt, auf welcher Seite die Deskription im Text fortgeführt wird.

## Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand hinsichtlich der untersuchten Themengebiete präsentiert und ein Fundament für den Umgang mit diesen Begriffen im Verlauf der Arbeit gelegt. Das Kernstück der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Umgangs mit Feedback, einerseits in der Ausbildung von Lehrkräften und andererseits bezüglich Rückmeldungen aus externen Evaluationen an Führungskräfte im schulischen Bereich. Um einen umfassenden Überblick des Forschungsfundamentes darzustellen, auf welchem diese Arbeit samt ihrer empirischen Analysen beruht, wird in diesem Kapitel der Stand der Forschung dargelegt. Durch den anschließenden sozialpsychologischen Theoriebezug (vgl. Kapitel 3 bis 6) findet daran anschließend eine Verknüpfung von Themen der empirischen Bildungsforschung sowie des *Educational Governance* mit sozialpsychologischen Erklärungsansätzen statt.

Diese Arbeit untersucht dementsprechend, ob und inwiefern systemimmanente Probleme beim Erteilen von Feedback entstehen, sowie ob und wann Komplikationen auch auftreten können, weil es Widerstände im Umgang des Individuums selbst mit Feedback gibt. Es werden auch positive Lernmöglichkeiten durch empfangenes Feedback untersucht sowie der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Annahme und Akzeptanz von Feedback begünstigen. Die Möglichkeit der Erweiterung des Ist-Standes der Forschung durch die sozialpsychologische Reflexion dieses Themengebietes wird innerhalb der Auswertung und Diskussion zweier empirischer Studien aufgezeigt.

Zunächst jedoch wird im nachfolgenden Kapitel 2 ein umfassender Überblick bezüglich der Thematik „Feedback“ gegeben, wobei beide hier untersuchten Feedbackfelder, Referendar/-innenebene und Schulleitung, beleuchtet werden.

## 2 Feedback

Das Thema Feedback und die Erteilung von Rückmeldungen sind mittlerweile gut erforscht.<sup>1</sup> Bamberg (2010) führt aus, dass insgesamt gesehen eine große Einmütigkeit hinsichtlich der Bewertung der Relevanz des Themas bestehe.

„Nahezu unumstritten werden Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Feedback betont. Demnach ist es kaum möglich, ohne Feedback etwas über sich selbst zu erfahren, die eigene Wirkung, Stärken und Schwächen zu erleben; Lernprozesse können ohne Feedback nicht gesteuert werden, Gruppenprozesse können nicht optimiert werden, gezielte Personal- und Organisationsentwicklung sind kaum möglich. Einigkeit herrscht darüber, dass Feedback in den unterschiedlichsten Lebenslagen von zentraler Bedeutung ist. So ist Feedback wichtig für die menschliche

---

<sup>1</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Begriffe Feedback und Rückmeldung synonym verwendet.

Entwicklung, für soziale Interaktionen und für institutionalisierte Lernprozesse. Feedback ist für Individuen ebenso von Relevanz wie für Dyaden, Gruppen und Organisationen. Feedback ist Teil unseres Alltagshandelns und wird in pädagogischen und sozialen Prozessen gezielt als Intervention eingesetzt.“ (Bamberg, 2010, S. 1)

In dem obenstehenden Zitat wird deutlich, dass Feedback in der Forschung einhellig als eine grundlegende Komponente von Lern- und Entwicklungsprozessen betrachtet wird, sei es nun auf individueller oder auf institutioneller Ebene. Ohne entsprechendes Feedback ist es Individuen, ob allein, in Interaktionen oder im größeren Zusammenschluss innerhalb einer Gruppe nicht möglich, Handlungen adäquat zu reflektieren, zu steuern und diese gegebenenfalls anzupassen.

Obwohl sich bereits grundlegend und intensiv mit dem Begriff und dem Konzept von Feedback auseinandergesetzt wurde und die Relevanz von Feedback, wie oben beschrieben, unbestritten ist, betont Bamberg (2010), dass eine Reihe ungeklärter Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Rückmeldungen weiterhin bestehen bleiben und dementsprechend der Klärung bedürfen. Es werden dabei von der Autorin unter anderem die trennscharfe Definition von Feedback sowie die Abgrenzung von anderen Konzepten in Frage gestellt und außerdem auf die noch ungeklärte Frage des Umgangs mit und der Gefahren von negativem Feedback hingewiesen. Des Weiteren sind, besonders in Unternehmen oder Abhängigkeitsverhältnissen, bestimmte begleitend ablaufende Prozesse mit zu beachten und die Frage zu klären, ob und inwiefern Feedback nicht nur Rückmeldung an sich ist, sondern auch einen Motor für zu initierende Veränderungen darstellen kann (vgl. Bamberg, 2010, S. 1-2).

Die von Bamberg (2010) genannten Aspekte, welche laut der Autorin noch der weiteren Präzisierung durch passgenauere Forschung bedürfen, sind auch für diese Arbeit von Bedeutung und sollen durch die vorliegenden empirischen Untersuchungen vertieft werden.

An dieser Stelle wird zunächst einmal der Begriff des Feedbacks einer näheren Betrachtung und Definition unterzogen. Auf dieser Grundlage werden Studien über den Umgang von Individuen mit Feedback im Allgemeinen präsentiert. Innerhalb eines zweiten grundlegenden Schrittes wird der schulische Bereich in Bezug auf Feedback betrachtet und anschließend die beiden Bereiche der Referendar/-innenausbildung ebenso wie das Feedback durch Evaluationen bei Führungskräften im schulischen Bereich thematisiert.

### **2.1 Begriffsklärungen und Grundlagen**

Fengler (2010) definiert die dem Begriff des Feedbacks zu Grunde liegenden Ursprünge folgendermaßen:



„Der Begriff Feedback stammt aus der Kybernetik, der Lehre von den Regelungsprozessen. Er bezeichnet ursprünglich die Rückmeldung oder Rückkoppelung von Informationen. Im Alltag wird Feedback oft synonym mit kybernetisch, vernetzt, systemisch, interdependent und Ähnlichem benutzt.“ (Fengler, 2010, S. 6)

Dabei bezieht sich Fengler (2010) zunächst auf Rückmeldungsprozesse im technischen und im biologischen Bereich, indem er das Zusammenspiel von einzelnen Maschinenteilen und Regelkreisen im lebendigen Organismus beschreibt. Zwar grenzt er dabei die Rückmeldungen in Interaktionen zwischen Individuen klar von den oben angesprochenen technischen Regelkreisen ab, da sich das oben präsentierte Verständnis von Feedback nicht vollends auf diese übertragen lässt, definiert jedoch auch Gemeinsamkeiten. *„Als gemeinsame Bedeutung halten wir zunächst den Vorgang der Rückbindung zwischen zwei oder mehreren Personen oder anderen Systemen bzw. Subsystemen sowie die Kreisförmigkeit des Prozesses fest.“* (Fengler, 2010, S. 6).

Fengler (2010) datiert die Entstehung und die Idee des Feedbacks auf ein Seminar von Lewin im Jahre 1946, in welchem, eher zufällig, festgestellt wurde, dass die Rückmeldung des wahrgenommenen Verhaltens an Individuen eine interessante Methode darstellt, die innerhalb von Gruppenprozessen zu weiterführenden Einsichten und Lerngelegenheiten beiträgt (vgl. hierzu auch McLeod & Kettner-Polley, 2004, S. 343-344; Ramage & Shipp, 2006, S. 227). Die heutige Entwicklung des Feedbackkonzeptes unterscheidet sich jedoch immer stärker von ihrer im Labor entwickelten Ausgangsform (vgl. Fengler, 2010, S. 7-8).

„Das Feedback kann heute demgemäß als gemeinsame Verständigungsleistung von zwei oder mehreren Personen verstanden werden. Der Sender beobachtet das Verhalten des Empfängers und beschreibt es ihm, verbunden mit der eigenen gefühlsmäßigen Resonanz darauf. Er macht ihm vielleicht einen Vorschlag, sein Verhalten zu korrigieren oder neu einzustellen (Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, Gefühlsresonanz und Selbstmitteilung, Handlungsimpuls).“ (Fengler, 2010, S. 8)

Dabei stehen bei Feedbackprozessen insbesondere ein Austausch und eine Übereinstimmungsfindung zwischen mindestens zwei Individuen im Fokus. So wird Feedback von Fengler (2010) als eine Folge dreier Schritte verstanden: 1. Darstellung der Wahrnehmung des Verhaltens eines Individuums, 2. Beschreibung der Reaktion auf diese Wahrnehmung durch den Feedbacksender sowie 3. darauf folgende Hinweise beziehungsweise Aufforderungen zur Modifikation des Verhaltens an den Feedbackempfänger.

Kongruent mit der oben dargestellten Definition von Feedback als eines Akts der Verständigung stellt Fengler (2010) weiterhin dessen Vorzüge und positiven Auswirkungen heraus und



weist dabei insbesondere auf die Subjektivität von Feedback hin. Der Autor bezieht diesen Aspekt als explizit positiv und bedeutsam für Feedback in die Beschreibung mit ein. Es wird an dieser Stelle auch die besondere Schwierigkeit des Erteilens von Feedback deutlich gemacht: Laut Fengler (2010) begeben sich sowohl der empfangende als auch der erteilende Part im Feedbackprozess in eine ungeschützte Position, da beide sich öffnen und etwas von sich preisgeben.

„Feedback ist eine gute Übung bei dem Bemühen, eigenes und fremdes Erleben und Verhalten sensibel aufeinander abzustimmen. (...) Seine besondere Bedeutung in der Begegnung zwischen Menschen gewinnt das Feedback daraus, dass zwischen den Beteiligten keine distanzierende Rollenbeziehung besteht: Eine Person schildert ihren Eindruck von der anderen Person, spricht also gleichzeitig vom anderen und von sich selbst, und bekennt sich dabei zu ihrer Subjektivität. Das ist keine leichte Aufgabe. Denn mit dieser persönlich gehaltenen Stellungnahme exponiert sich der Feedback-Geber selbst als Person und macht sich angreifbar.“  
(Fengler, 2010, S. 9)

Des Weiteren betont Fengler (2010), dass Feedback viele wichtige Aufgaben erfüllt. Diese bezieht er auf die Alltagskommunikation sowie die Psychotherapie. Die genannten Funktionen lassen sich jedoch ebenfalls auf Situationen im Arbeits- beziehungsweise Ausbildungsbereich beziehen. Insgesamt listet Fengler (2010) unter Bezugnahme auf London (1997) dreizehn Wirkungsbereiche von Feedback auf. Die genannten Aspekte (vgl. Tabelle 1) können in drei Hauptbereiche unterteilt werden: Zum einen die Ermunterung und Motivation sowie zum anderen die Selbstüberprüfung und die Selbststeuerung und letztlich eine persönliche wie auch aufgabenbezogene Entwicklungskompetenz. Im Folgenden werden diese Aspekte in der untenstehenden Tabelle 1 dargestellt.

### ***Tabelle 1: Funktionen des Feedbacks***

(vgl. Fengler, 2010, S. 10)

---

Das Feedback übernimmt in der Alltagskommunikation und in der Psychotherapie viele Funktionen:

1. Feedback steuert Verhalten.
  2. Feedback hilft, zielgerichtet zu arbeiten.
  3. Positives Feedback ermutigt.
  4. Feedback hilft bei der Fehlersuche.
  5. Feedback fördert persönliche Lernprozesse.
  6. Feedback hebt die Motivation.
  7. Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung.
  8. Feedback ermöglicht, sich hilfreiches Feedback zu beschaffen.
  9. Feedback führt zu einem Zuwachs an Einfluss sowohl beim Empfänger wie beim Geber von Rückmeldungen.
  10. Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe.
  11. Feedback hilft bei der Identifikation mit der Arbeitsumgebung und der Planung der beruflichen Entwicklung.
  12. In Verhandlungen hilft Feedback bei der Einschätzung von Angeboten.
  13. Feedback hilft, die Qualität von Entscheidungen zutreffend zu bewerten und zu beurteilen.  
(London, 1997, S. 14 f., Übersetzung durch den Autor)
- 

Auf der Grundlage dieser Aufstellung von Feedbackfunktionen lassen sich einige grundlegende Arbeitsfelder und Möglichkeiten des Feedbacks ableiten. Feedback kann dementsprechend sowohl motivieren (vgl. Punkte 3, 6, 10) als auch Verhalten verändern und steuern (vgl. Punkte 1, 2, 4, 7, 8, 12, 13) sowie zu einem Zuwachs an aufgabenbezogener Leistungs- und Lösungskompetenz und persönlicher Entwicklungsbereitschaft beitragen (vgl. Punkte 2, 4, 5, 7, 8, 9). Die genannten Aspekte verdeutlichen, dass Individuen wiederkehrendes Feedback benötigen, um Aufgaben erfolgreich lösen zu können.

In Ergänzung zu den von Fengler (2010) genannten Funktionen des Feedbacks, können weitere wichtige Kriterien für das Erteilen guten Feedbacks aufgestellt werden. Die acht Aspekte, welche von Fengler (2010) unter Bezugnahme auf Antons (1998) dargestellt werden, beschreiben, an welchem Punkt eines Kontinuums gutes Feedback jeweils angesiedelt ist. Dabei wird eine Orientierung hin zu den Qualitäten „*beschreibend*“, „*konkret*“, „*einladend*“, „*verhaltensbezogen*“, „*erbeten*“, „*sofort und situativ*“, „*klar und pointiert*“ sowie „*durch Dritte überprüfbar*“ als Rahmenbedingung für gutes Feedback beschrieben (vgl. Tabelle 2, Fengler, 2010, S. 11).

### ***Tabelle 2: Kriterien für gutes Feedback***

(vgl. Antons 1998 zitiert nach: Fengler, 2010, S. 11)

- 
- eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
  - eher konkret als allgemein,
  - eher einladend als zurechtweisend
  - eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
  - eher erbeten als aufgezwungen,
  - eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,
  - eher klar und pointiert als verschwommen und vage,
  - eher durch Dritte überprüfbar als auf dyadische Situationen beschränkt.
- 

Aus den von Fengler (2010) aufgeführten Kriterien lassen sich grundsätzliche Aspekte herausfiltern. Dementsprechend kommt es beim Geben von Feedback darauf an, was (vgl. die Kriterien beschreibend, konkret, überprüfbar) einem Gegenüber in welcher Haltung (vgl. die Kriterien einladend, erbeten, klar) bezogen auf welche Aspekte (vgl. das Kriterium verhaltensbezogen) wann (vgl. die Kriterien sofort und situativ) zurückgemeldet wird.

De Villiers (2013) strebt an, ein theoretisches Feedback-Modell zu entwerfen, das in der Weiterentwicklung von Führungskräften im Bildungsbereich eingesetzt werden kann. Der Autor geht darauf ein, dass Feedback in vielfältigen Bildungskontexten erfolgreich genutzt werden kann, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Auch in Kontexten des Coachings wird Feedback zum Zwecke der Kompetenzerweiterung eingesetzt. Jedoch weist auch De Villiers (2013) darauf hin, dass die Ergebnisse der Feedbackforschung mehrdeutig sind und mittlerweile deutlich geworden ist, dass Feedback nur unter bestimmten Voraussetzungen positive Effekte hat. Der Autor stellt auch heraus, dass ein Forschungsdesiderat darin besteht, die Rolle von Feedback hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von Individuen zu durchdringen (vgl. De Villiers, 2013, S. 66).

De Villiers (2013) identifiziert insgesamt 7 Prinzipien, welche zusammengenommen zu effektivem Feedback und somit auch einer Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Individuen führen. Dementsprechend sollte Feedback situational sein, insofern es auf die jeweilige Aufgabe bezogen sein und Lerninformationen enthalten sollte. Des Weiteren sollte der produktive Umgang mit dem Feedback ermöglicht werden. Dies bedeutet, dass der Umfang des Feedbacks nicht zu hoch sein darf; das Vorwissen des Empfängers sollte beachtet werden, ebenso sollte Verarbeitungs- und Implementierungszeit bestehen, um die neuen Informationen aufzunehmen, mit ihnen zu arbeiten und diese in veränderte Verhaltensweisen zu überführen. Eine weitere Komponente gelungenen Feedbacks betrifft die Tatsache, dass Feedback spezi-

fisch sein sollte, was unter anderem bedeutet, dass die Komplexität der Rückmeldung auf den Lernenden und seine Bedürfnisse abgestimmt ist (vgl. diesbezüglich auch Shute, 2008). Ein weiteres Merkmal gelungenen Feedbacks ist, dass es bedeutungsvoll für den Lernenden sein soll. Hier argumentiert De Villiers (2013) in Übereinstimmung mit Hattie und Timperley (2007), dass Feedback auf mehreren Ebenen relevant sein sollte, beispielsweise hinsichtlich der Aufgabe und ihrer Bearbeitung sowie bezüglich der Selbstregulationskompetenzen des Individuums. Außerdem sollten auch motivierende und positiv bestärkende Appelle hinsichtlich der Lösung einer Aufgabe mit aufgenommen werden.

“Feedback reports to the monitoring party (organization/employer) are considered meaningful when they provide honest, relevant, timely information from which the employer can determine the progress and further developmental needs of the coachee/learner.” (Shaw & Linnecar, 2007 zitiert in: De Villiers, 2013, S. 71).

Hinsichtlich der Frage des Zeitpunktes, wann Feedback gegeben werden sollte, existieren bislang derart divergierende Forschungsergebnisse, dass zusammenfassend lediglich angeführt werden kann, dass dem Empfänger bewusst sein sollte, zu welchem Zeitpunkt das Feedback erfolgt. Auch der sechste Aspekt, der sich darauf konzentriert, dass Feedback relevant sein sollte, deutet darauf hin, dass konkreter Bezug zum Lernenden und der Aufgabe hergestellt werden und dementsprechend auch durch das Feedback auf die zu erreichenden Ziele hin gearbeitet werden sollte. Das letzte Merkmal guten Feedbacks nach De Villiers (2013) ist die Verlässlichkeit. So sollte dem Empfänger/ der Empfängerin des Feedbacks bewusst sein, wann die Rückmeldung erfolgt, dass diese glaubwürdig ist und unparteiisch sowie vorurteilslos gegeben wird, dass das Feedback objektiv erfolgt und sich an bestimmte Standards und Kriterien hält (vgl. De Villiers, 2013, S. 69-72).

“The trustworthiness and credibility of feedback is highly rated in coaching literature (Giglio, Diamante, & Urban, 1998; Gregory et al., 2008; Ilgen et al., 1979; Kilburg, 2001). On the issue of reliability, Gregory, Levy and Jeffers state: “[Feedback] must be trustworthy, credible and exhibit some degree of expertise... feedback should be communicated clearly and objectively, highlighting both the executive’s shortcomings and strengths” (2008, p. 53). Moreover, feedback should be unbiased and objective (Kluger & DeNisi, 1996) and will be less likely discarded and more seriously considered, when received from a credible, trustworthy source. So in summary, both the feedback message and the coach/mentor providing the feedback need to be perceived as reliable by the learner/protégé and the third party in the tripartite, e.g. the client, employer or organization.” (vgl. De Villiers, 2013, S. 72)

De Villiers (2013) weist abschließend darauf hin, dass Feedback ein integraler Bestandteil jeglicher Intervention zur Erhöhung von Kompetenzen, auch auf der Ebene von Führungskräften, ist. In Anlehnung an weitere Autor/-innen verweist De Villiers (2013) auf die Nützlichkeit von Kriterienkatalogen oder Checklisten, an denen sich Feedback erteilende Personen orientieren können.

### **2.1.1 Allgemeine Forschungsergebnisse zum Thema Feedback**

Im Folgenden wird zur Spezifizierung des Gegenstandes auf die psychologisch orientierte Forschung im Bereich des Feedbacks eingegangen. Dabei werden wichtige Ergebnisse dargestellt, die grundlegend für die Fragestellung und die Hypothesen dieser Arbeit sind. Als allgemein werden die Ergebnisse in diesem Teilabschnitt verstanden, da sie sich grundsätzlich mit dem menschlichen Verhalten und Erleben in Bezug auf das Thema Feedback beschäftigen und sich an dieser Stelle noch nicht explizit auf einen schulischen oder bildungstheoretischen Kontext beziehen.

### **2.1.2 Feedback und Selbstwert**

Wie bereits in der Begriffsdefinition festgestellt, ist das Geben und Empfangen von Feedback ein Prozess, welcher das Selbstkonzept einer Person grundlegend berühren kann. Es ist davon auszugehen, dass dies auch in den hier untersuchten Forschungsbereichen, der Lehrer/-innenausbildung sowie der Schulleitungsebene, eine Rolle spielt. Dementsprechend wird der Blick an dieser Stelle zunächst auf Forschungsergebnisse gerichtet, die sich mit dem Einfluss von Feedbackprozessen auf den Selbstwert beschäftigen.

### **Feedbackprozesse und Selbstwertgefühl**

Crocker (1993) untersuchte, wie Feedbackprozesse in Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl von Individuen stehen und wie diese davon beeinflusst werden. Dabei wurde in zwei zusammenhängenden Studien zunächst der Selbstwert der Probanden ermittelt, und anschließend wurde ihnen zu einem Test im sozialen Bereich positives beziehungsweise negatives Feedback gegeben. In dem ersten Test wurden den Probanden Aussagen zu negativen und positiven Verhaltensweisen fremder Personen vorgespielt, mit dem Ergebnis, dass diejenigen, die hohe Werte im Bereich des Selbstwertgefühls aufwiesen, sich nach erhaltenem negativen Feedback dreimal häufiger an die negativen Aussagen erinnerten. Crocker (1993) interpretierte dies als Maßnahme, um das Selbstwertgefühl zu steigern und fügte hinzu, dass Individuen

anscheinend dazu tendieren, nach negativem Feedback weniger großzügig und gutmütig in der Erinnerung an andere Menschen zu sein (vgl. Crocker, 1993, S. 35-48).

Diese Ergebnisse sind insofern interessant für die vorliegende Arbeit, als dass selbstwertsteigernden Tendenzen bei Individuen Beachtung geschenkt werden und damit sensibel umgegangen werden sollte, um sicherzustellen, dass das gegebene Feedback auch tatsächlich angenommen und nicht aus Gründen des Selbstwertschutzes abgelehnt wird.

### **Narzissmus, Selbstwert und Umgang mit Feedback**

Kernis und Sun (1994) untersuchten in einer Studie den Effekt von Narzissmus auf den Umgang mit Feedback. Sie kamen dabei zu dem Ergebnis, dass narzisstisch veranlagte Individuen auf negatives Feedback mit der Abwertung der verwendeten Messmethode und der durchführenden Personen reagierten, während sie die Bewertung bei positivem Feedback umgekehrt wahrnahmen (sehr kompetente, sympathische Durchführende, reliable Messmethoden). Auf der anderen Seite ließen sich jedoch keine Auswirkungen von Narzissmus auf die affektiven Reaktionen auf Feedback feststellen. Dementsprechend zeigt die Studie, dass Narzissmus positiv mit selbstwerterhöhenden Strategien in Reaktion auf Feedback korreliert (vgl. Kernis & Sun, 1994, S. 4-13).

Die Ergebnisse von Kernis und Sun (1994) deuten darauf hin, dass Personen, die sich selber als besonders kompetent empfinden und eine sehr positive Einschätzung von sich selbst als Person haben, mit höherer Wahrscheinlichkeit mit Ablehnung auf negatives Feedback reagieren. Positives Feedback sowie die Feedback erteilende Person und Institution werden dagegen eher aufgewertet. Diese Mechanismen sind möglicherweise auch im Hinblick auf die hier durchgeführten Studien wirksam und daher für diese Arbeit von besonderer Bedeutung.

### **Chancen und Risiken der Feedbackarbeit hinsichtlich des Selbstwertes**

Semmer und Jacobshagen (2010) widmen sich der Frage, wie Feedback vom Empfänger aufgenommen und verarbeitet wird und wie es sich auf den Selbstwert des Empfängers auswirkt. Sie definieren Feedback als „(...) eine Information über das Verhältnis von Ist- und Sollwert (...).“ (Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 40). Dabei wird Feedback als sehr wichtig für das Lernen und eine angemessene sowie zufriedenstellende Gestaltung des Lebens verstanden. Jedoch betonen Semmer und Jacobshagen (2010) auch, dass Feedback zwar positive Aspekte beinhaltet und aus dem Leben der Menschen nicht wegzudenken sei, auf der anderen Seite jedoch ebenfalls Probleme auftreten können. Dabei verorten sie die potentiellen Schwierigkeiten auf drei Ebenen, nämlich der kognitiven, der motivationalen und der affektiven.

„Kognitive Aspekte beziehen sich darauf, dass man in der Lage sein muss, Feedback wahrzunehmen, zu interpretieren und umzusetzen. (...) Motivational ist die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung wichtig: Die Wahrnehmung, dass man sich nicht an sein Ziel annähert, oder so langsam, dass die Zielerreichung unmöglich scheint, wirkt demotivierend, während herausfordernde, aber machbar erscheinende Ziele motivierend wirken (...). Die affektive Seite bezieht sich auf emotionale Reaktionen wie Stolz und Befriedigung im positiven, Frustration, Ärger, Sorgen und Verzweiflung im negativen Fall.“ (Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 40)

Semmer und Jacobshagen (2010) führen an, dass Feedback im Normalfall über eine Handlung oder ein Produkt, generelle Handlungstendenzen oder Leistungen, oder über Personen gegeben wird. Als besonders kritischer Bereich gilt Feedback, welches negativ ist und gleichzeitig auf die feedbackempfangende Person selbst ausgerichtet erscheint. Dieser Umstand beruht darauf, dass Individuen bestrebt sind, ihren Selbstwert unter anderem dadurch zu erhalten, dass sie ein möglichst positives Bild von sich selbst kreieren (vgl. hierzu auch u. a. Dauenheimer, Frey & Petersen, 2002; Dufner, Denissen, Van Zalk, Matthes, Meeus, Van Aken & Sedikides, 2012; Festinger, 1954; Kruger & Dunning, 1999; Sedikides & Gregg, 2007; Tesser & Campbell, 1982). Diese Tatsache hat dementsprechend in vielen Bereichen deutliche Auswirkungen auf den Umgang mit positivem und negativem Feedback und gestaltet auch die Reaktionen von Individuen (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 41). Die Autor/-innen folgern daher unter Einbezug der existierenden Forschungsergebnisse:

„Feedback, vor allem negatives Feedback, gehört daher zu den schwierigsten – und oft folgenreichsten – Aspekten betrieblicher Kommunikation im Allgemeinen und des Führungshandelns im Besonderen.“ (Semmer & Jacobshagen 2010, S. 41).

Hinweise für gutes Feedback wurden oben bereits in der Tabelle aufgezählt und es besteht aktuell bei den meisten Punkten ein allgemeiner Konsens (vgl. Fengler, 2010). Trotzdem existieren darüber hinaus einige kritische Punkte, welche von Semmer und Jacobshagen (2010) besonders unter Betrachtung der Selbstwert-Perspektive beleuchtet werden.

Der erste sehr kritisch diskutierte und zu betrachtende Punkt ist die internale Attribution. Es ist davon auszugehen (vgl. auch Kapitel 5), dass internale Attributionen bei schlechter Leistung eine Bedrohung des Selbstwertes einer Person darstellen, auf die Personen höchstwahrscheinlich mit Widerstand reagieren können (vgl. auch Kapitel 3). Auf der anderen Seite zeigen Ergebnisse aus der Forschung, dass eine Attribution auf externale Gründe sehr viel seltener zu einer Verhaltensänderung führt, da die Umstände für die Situation verantwortlich ge-



macht werden. Die Aufnahme und Akzeptanz sowie Umsetzung von Rückmeldungen erscheint jedoch insbesondere bei den hier thematisierten Personengruppen (angehende Lehrkräfte und Schulleitungen) essentiell, da deren (un-)professionelle Haltungen sich direkt auf die Gestaltung der Schule und des Unterrichts und somit insbesondere auf die Schüler/-innenschaft auswirken.

Semmer und Jacobshagen (2010) schlagen an dieser Stelle vor, dass eine Kombination, welche beide Attributionsrichtungen, die internale wie die externale, berücksichtigt, im Bereich des Erteilens von Feedback erfolgversprechend wirken könnte. Sie beschreiben die Möglichkeit, eine internale Attribution durch Gründe aus dem externen Bereich abzuschwächen und somit auf der einen Seite einem Individuum die Möglichkeit zur Weiterentwicklung durch Feedback, welches auf internale Attribution gerichtet ist, zu gewährleisten und auf der anderen Seite den Selbstwert des Individuums nicht derart anzugreifen, dass es mit Reaktanz und Ablehnung reagiert und sich der Lerngelegenheit komplett verschließt (vgl. Semmer & Jacobshagen 2010, S. 42).

Weitere kritische Felder der Feedbackarbeit sind die Begründung von Feedback und die übermäßige Fokussierung auf negatives Feedback. Hinsichtlich des ersten Bereichs besteht die Gefahr, zu viele Begründungen heranzuziehen, die verdeutlichen, was die potentiellen Auswirkungen der kritisierten Handlung sind. Diese können sich letztendlich selbstwert-schwächend auswirken und dazu führen, dass das Feedback deutlich negativer beurteilt wird. Negatives Feedback sollte daher lediglich so ausführlich erklärt werden, dass der Empfangende in der Lage ist es zu verstehen. Dieser Bereich ist besonders kritisch, da es lediglich ein schmaler Grat zwischen der Übertreibung der Erklärungen, von Semmer und Jacobshagen (2010) als ‚overkill‘ bezeichnet, und der guten und gründlichen Begründung (vgl. hierzu auch Fengler, 2010) ist (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 43).

Der zweite oben genannte Bereich, die Fokussierung auf negatives Feedback, kann ebenfalls negative Auswirkungen auf den Selbstwert haben. Um der Fokussierung auf negatives Feedback vorzubeugen ist eine Mischung aus Feedback mit positiven und negativen Aspekten empfehlenswert. Grundlegend gilt es, insbesondere aus der Perspektive der Feedback erteilenden Person, zu beachten, dass negatives Feedback unter Umständen implizit sehr viel mehr über den Empfänger und Sender von Feedback, deren Verhältnis und den zur Debatte stehenden Sachverhalt aussagen kann, als in den meisten Fällen tatsächlich intendiert ist. Das untenstehende Zitat exemplifiziert die Spannbreite der in negativem Feedback möglicherweise enthaltenen Implikationen.



„Der entscheidende Punkt bei negativem Feedback ist nicht, ob man einen Fehler begangen hat. Der entscheidende Punkt liegt in den Implikationen für das eigene Selbst: Was sagt der Fehler über die eigenen Kompetenzen, die eigene Integrität, die eigene Zuverlässigkeit usw. aus? Und was sagt er über die Wertschätzung durch andere aus? (...) Daneben ist der Kontext dieses Feedbacks zu berücksichtigen: Welche Botschaften werden, neben dem eigentlichen negativen Feedback, noch vermittelt? Zwei Aspekte scheinen uns hier wesentlich: Zum ersten ist es wichtig, dass neben dem negativen Feedback mögliche positive Aspekte nicht aus dem Blickfeld geraten. Zum zweiten ist es wichtig, über das gerade anstehende Thema hinaus Stärken der betroffenen Person zu würdigen, was auf vielfältige Art geschehen kann.“ (Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 44)

Um den Selbstwert eines Feedbackempfangenden nicht anzugreifen, empfehlen Semmer und Jacobshagen (2010) eine Veränderung beziehungsweise Modifikation der Feedbackregeln insofern, als dass *„gute, aber nicht übertrieben ausführliche Begründungen, ein Minimum an internaler Attribution und die Einbettung in Positives (...)“* (Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 45) als weitere Richtlinien hinzukommen sollten.

Bei wiederholt auftauchenden Missachtungen von Regeln, beispielsweise am Arbeitsplatz, oder dem Fall, dass keinerlei Verbesserungen in bereits thematisierten Situationen auftreten, kann eine Pauschalisierung bei der Rückmeldung laut Semmer und Jacobshagen (2010) nicht vermieden werden; sie sollte jedoch so wenig wie möglich vertieft werden. Ich-Botschaften sind in vielen dieser Situationen ein wichtiges Instrument, beispielsweise, wenn man erste Eindrücke von einem Individuum gewonnen hat und es darauf hinweisen möchte, ohne diese jedoch bereits anhand von konkreten Beispielen begründen zu können (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 45-47).

Derjenige, der Feedback erteilt, gemeinhin als Sender bekannt, kann durch das Verbalisieren inadäquaten Feedbacks, beispielsweise aus Gründen mangelnder Sozialkompetenz oder nicht erfolgter Perspektivenübernahme, Probleme erzeugen. Auch falsche Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg sowie mangelnde Selbstkontrolle können Gründe für nicht reüssierendes Feedback seitens des Senders sein. Es gibt aber auch die gegenläufige Tendenz, das Aussprechen negativen Feedbacks eher zu vermeiden, was zu übertrieben positiven Bewertungen oder heftigeren Reaktionen nach einer gewissen Zeit des sich Anstauens führen kann (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 47-50).

Führungskräfte oder Personen in höheren Positionen sowie Lehrkräfte oder Ausbilder/-innen sollten sich darüber bewusst sein, dass jegliche Handlung ihrerseits im Arbeitskontext von Mitarbeiter/-innen als Feedback interpretiert werden kann, beispielsweise Art und Weise der Kontaktaufnahme, unterschiedlich vertrauter Umgang mit einzelnen Mitarbeiter/-innen, Dauer und Häufigkeit des Umgangs und vieles mehr (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 47-50).

Zu Schwierigkeiten beim Annehmen von Feedback auf der Empfängerseite können ebenfalls verschiedene Persönlichkeitsmerkmale führen. Auch die sogenannte Zielorientierung des Empfängers spielt eine Rolle. Grundsätzlich ist es wichtig zu betonen, dass eine Atmosphäre der Wertschätzung als Grundlage der Akzeptanz von Feedback jeglicher Art als besonders relevant bewertet werden muss (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 47-50).

Auf Probleme beim Geben von Feedback wird im Theorieteil noch einmal ergänzend eingegangen (vgl. Kapitel 3-6). Nachdem in diesem Abschnitt auf die Einflüsse eingegangen wurde, welche Feedbackprozesse auf den Selbstwert haben können, beschäftigt sich das nachfolgende Teilkapitel mit dem Einfluss von Feedback auf die Leistung und die Motivation eines Individuums.

### **2.1.3 Einfluss von Feedback auf Leistung und Motivation**

Der nachfolgend thematisierte Bereich des Einflusses von Feedback auf die Leistung und die Motivation eines Individuums wurde einerseits bereits in der oben angegebenen Begriffsdefinition (vgl. Teilkapitel 2.1) als relevant benannt. Andererseits lässt sich an dieser Stelle auch ein expliziter Zusammenhang zu dem in dieser Arbeit behandelten Untersuchungsfeld insofern herstellen, als dass sowohl Referendar/-innen als auch Schulleitungen relevante Gruppen im schulischen Kontext sind und dementsprechend die Erhaltung des Leistungswillens und der Motivation dieser Personengruppen eine wichtige Rahmenbedingung für die Erhaltung positiver Bildungssettings darstellt.

Ashford und Cummings (1983) bestätigen, dass Feedback positive Auswirkungen auf die Leistung und die Motivation von Individuen haben kann. Dies wird von den Autor/-innen direkt auf die Möglichkeiten übertragen, welche Ausbilder/-innen und Führungskräften in der Arbeitswelt durch das Instrument und die Ressource Feedback zur Verfügung stehen. Diese werden insbesondere durch die Verwendung des Instruments Feedback in die Lage versetzt, ihre Auszubildenden und Mitarbeiter/-innen anzuleiten, zu begleiten und zu motivieren.

“Interest in the feedback area has been primarily sustained because of its performance-enhancing effect. As such, feedback forms an important resource for the organization. It is in essence a tool that organizational leaders have at their disposal with which they can motivate, direct, and instruct the performance of subordinate members. Research in the feedback area focuses on how this resource might best be used by organizational leaders.” (Ashford & Cummings, 1983, S. 371)

Dabei gehen Ashford und Cummings (1983) jedoch auch davon aus, dass Feedback nicht nur für Organisationen und Führungskräfte einseitig sinnvoll und nützlich sein kann, sondern auch für das Individuum eine erhebliche Einflussquelle und Ressource darstellt, insofern eigenes Verhalten und dessen Wahrnehmung und Beurteilung durch relevante Personen über den Einsatz von Feedback nachvollzogen und überprüft werden kann.

“Specifically, feedback is defined as a subset of information available to individuals in their work environment. Feedback is that information that denotes how well individuals are meeting various goals. In the interpersonal realm, feedback involves information about how their behaviors are perceived and evaluated by relevant others.” (Ashford & Cummings, 1983, S. 372)

Feedback kann dementsprechend sowohl eine Signalfunktion erfüllen als auch Unsicherheiten reduzieren. Des Weiteren unterstützt Feedback Individuen in der persönlichen Kompetenzentwicklung und trägt dazu bei, eine adäquate Selbst- und Fremdeinschätzungsfähigkeit zu entwickeln.

Neben all den bisher genannten positiven Effekten von Feedback existiert die grundsätzlich bei Individuen vorzufindende Tendenz, auf der einen Seite eine akkurate Selbsteinschätzung zu erlangen und auf der anderen Seite den Selbstwert schützen zu wollen, was einerseits in einer Vermeidung von Feedback und andererseits in einer Verminderung der Informationssuche münden kann. Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere Individuen, die schlechte Leistungen zeigen, versuchen Feedback zu vermeiden (vgl. Ashford & Cummings, 1983, S. 372-377).

“Thus, it appears that the motivation to seek feedback is not entirely straightforward. Though in many situations it may be very useful to obtain feedback for its error corrective and uncertainty reducing properties, individuals may be reluctant to actively pursue it in an attempt to protect their self-esteem. Indeed, it is perhaps the poor performers, those that need feedback the most for its utilitarian value, who will be the most reluctant to seek it because of potential ego damage. In any situation, then, these various motives may be more or less operative depending upon various contextual factors such as the nature of the technology, the amount of feedback provided, the seeker's past experiences, and his or her expectations for future performance. It is the level of these motivations, in combination, which will determine the individual's level of active feedback seeking.” (Ashford & Cummings, 1983, S. 377)

Es wird an dieser Stelle deutlich, dass die Motivation, aktiv Feedback einzufordern, bei Individuen unterschiedlich stark ausgeprägt vorkommen kann. In dem obenstehenden Zitat weisen

Ashford und Cummings (1983) darauf hin, dass eine Reihe von Faktoren und insbesondere deren Kombination als Prädiktor dafür herangezogen werden kann, wie stark ein Individuum motiviert ist, um Feedback zu bitten.

Norris-Watts und Levy (2004) betonen die Bedeutung von Feedback für die Leistungen eines Individuums einerseits, jedoch auch für Organisationen andererseits. Allerdings betonen auch diese Autor/-innen, dass Feedback nicht immer gleich effektiv sein muss. Norris-Watts und Levy (2004) versuchen aufzuzeigen, welche Faktoren am Arbeitsplatz für die Wirksamkeit von Feedback besonders günstig sind.

“These salient contextual variables include factors such as the accuracy of the message that is delivered, the manner in which the message is delivered, the credibility of the individual providing feedback, and the perceived fairness of the message (Fedor, 1991; Ilgen et al., 1979). Feedback researchers stress that the feedback environment should not be conceptualized as one stable aspect of an organization, but rather as a continually changing, dynamic system that is shaped by the actions of the feedback recipient (Ashford, 1993; Becker & Klimoski, 1989; Herold & Fedor, 1998). A more comprehensive view of the feedback environment should treat source and message variables as integral to affecting an individual’s perceived feedback environment.” (Norris-Watts & Levy, 2004, S. 352)

Ergebnisse von Norris-Watts und Levy (2004) zeigen, dass die Wahrnehmung des von einem Vorgesetzten erhaltenen Feedbacks positiv mit dem Grad an Engagement und Leistungsbereitschaft für den Arbeitsplatz korreliert. Die Autor/-innen schlussfolgern, dass es für Arbeitgeber/-innen sehr wichtig ist, die Wahrnehmung des Feedbacks ihrer Mitarbeiter/-innen zu kennen, da diese nicht nur zu einer höheren Leistungsbereitschaft, sondern auch zu vielfältigen, den/ die Arbeitgeber/-in unterstützenden Aktivitäten führen kann.

“In other words, if one’s feedback environment is supportive, an employee seems to be more likely to become affectively committed to the organization. This affective commitment may in turn lead to an increase in behaviors that are helpful to other individuals within the organization.” (Norris-Watts & Levy, 2004, S. 361-362)

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Feedback eine grundlegende Motivationsquelle darstellen kann. Der konstruktive Einsatz von Feedback kann sich dementsprechend sowohl leistungs- als auch motivationssteigernd auswirken.

Ein interessanter Zusammenhang ist hier deutlich geworden: Eine Reihe von Faktoren ist dafür verantwortlich, ob ein Individuum überhaupt eine Rückmeldung erhalten möchte. Dabei

ist unter Umständen davon auszugehen, dass insbesondere Individuen, die eine schlechtere Leistung erbringen, eher weniger Feedback einfordern werden.

### **2.1.4 Der Zusammenhang von Feedback, Selbstwirksamkeit und Attributionen**

Alden (1986) untersuchte den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und kausalen Attributionen in Verbindung mit Feedback bezüglich Aspekten des sozialen Bereichs bei Individuen. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass Feedback, das konsistent zu den Erwartungen eines Individuums ist, weniger auf externale Ursachen attribuiert wird, als Feedback, welches inkonsistent mit den eigenen Erwartungen ist (vgl. Alden, 1986, S. 460-473).

“(…), these data suggest that an individual’s sense of self-efficacy in a social situation influence his or her causal attributions for feedback. Feedback that was inconsistent with the individual’s sense of efficacy was dismissed as less accurate and was more likely to be attributed to external causes than was expectancy-consistent information.” (Alden, 1986, S. 471)

Hat ein Individuum dementsprechend eine hohe Selbstwirksamkeit in einem Bereich, so wird negatives Feedback wahrscheinlicher als inkonsistent mit der eigenen Wahrnehmung empfunden, external attribuiert und als nicht zutreffend abgewiesen. Dieses Forschungsergebnis bietet insofern wertvolle Informationen für Individuen an, als dass jeder Mensch in seinem Leben Feedback erhält und seine dementsprechende Reaktion anhand dieses Wissens über Selbstwirksamkeitserwartungen, Attributionen und Reaktionen auf Feedback auf einer Metaebene reflektieren kann. Auf der anderen Seite ist die Kenntnis dieses Befundes wichtig für diejenigen, die beruflich viel Feedback mit dem Ziel erteilen, dass dieses als Lernmöglichkeit betrachtet und angenommen wird. In diesem Falle dürfte es sinnvoll sein, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Individuen zu kennen, denen man Feedback erteilt, um eventuell stattfindende externale Attributionen abzumildern, damit das gegebene Feedback auch tatsächlich beim Empfänger ankommt.

### **2.1.5 Weitere positive und negative Auswirkungen von Feedback**

Kluger und DeNisi (1996) führen in ihrer Meta-Analyse an, dass Feedback verschiedene Auswirkungen haben kann. Es existieren sowohl Studien, welche finden, dass Feedback zur Verbesserung von Leistungen beiträgt, als auch solche, die zeigen, dass es kaum Einfluss auf die Leistungen eines Individuums hat, oder sogar negative Auswirkungen haben kann. Kluger und DeNisi (1996) verdichten die bestehenden Erklärungsansätze unter Hinzuziehung eigener Ergänzungen zur sogenannten *Feedback Intervention Theory*. Die Autoren gehen davon aus,

dass das Verhalten eines Individuums durch den Vergleich zwischen Feedback und existierenden Standards oder Zielen reguliert wird. Weiterhin wird angenommen, dass Ziele und Standards hierarchisch organisiert sind, durch die begrenzte Aufmerksamkeitskapazität eines Individuums nur *feedback-standard gaps* Aufmerksamkeit erhalten und dadurch Verhalten reguliert wird. Auch gehen die Autoren davon aus, dass Aufmerksamkeit meist auf ein mittleres Level der innerhalb einer Hierarchie organisierten Ziele und Standards gerichtet ist, und dass Feedback-Interventionen den Fokus der Aufmerksamkeit verändern und daher das Verhalten eines Individuums beeinflussen (vgl. Kluger & DeNisi, 1996, S. 254-262). Als weitere einflussnehmende Variable führen die Autoren an, dass Persönlichkeitsmerkmale sich auf die Annahme und Verarbeitung von Feedback auswirken können (vgl. Kluger & DeNisi, 1996, S. 269).

Zusammenfassend stellen sie fest, dass Feedback eine Reihe positiver Effekte haben kann, besonders wenn es hinsichtlich einer bekannten Aufgabe gegeben wird und Hinweise enthält, welche es dem Lernenden ermöglichen, sich noch besser auf die Aufgabe zu konzentrieren. Kluger und DeNisi (1996) weisen darauf hin, dass Feedback dann besonders positive Effekte erzielt, wenn es nicht zu stark auf das Selbst der Feedback empfangenden Person gerichtet ist. Vorgeschlagen wird auch, dass Lernumgebungen für Lernende häufiger direktes Aufgabenfeedback im Sinne von *trial and error* enthalten sollten, damit sie unmittelbar von der Aufgabe und ihrer Struktur her Feedback erhalten. Abschließend schlagen Kluger und DeNisi (1996) vor, dass die weitere Forschung insbesondere auf die Frage gerichtet sein sollte, welche Prozesse durch Feedback angestoßen werden (vgl. Kluger & DeNisi, 1996, S. 278).

Shute (2008) befasst sich in einer Metaanalyse mit Studien, deren Untersuchungsgegenstand bildendes, gestaltendes und formatives Feedback ist. Dabei führt sie ebenso wie Bangert-Drowns, Kulik, Kulik und Morgan (1991) aus, dass bereits viele Untersuchungen zum Thema Feedback und zur Bedeutung von Feedback in Bezug auf Lernerfolg und Motivation existieren. Auf der anderen Seite jedoch tauchten immer noch widersprüchliche und inkonsistente Ergebnisse auf. Shute (2008) untersucht dabei schwerpunktmäßig, unter welchen Umständen Feedback besonders wirksam ist und wie es gegeben werden muss, damit es die größtmögliche positive Wirkung entfalten kann. Trotz der großen Anzahl an Studien und Metaanalysen folgert Shute (2008), dass das Forschungsfeld „Feedback“ immer noch nicht zufriedenstellend beschrieben, eingegrenzt und erfasst werden kann (vgl. Shute 2008, S. 156).

Wie auch im Verlauf des Kapitels noch durch Bangert-Drowns, Kulik, Kulik und Morgan (1991) bestätigt werden wird, kann Feedback per se auch negative Effekte haben. Auch Shute

(2008) führt an, dass negatives oder kontrollierendes Feedback häufig den nicht intendierten Effekt hat, die Steigerung einer Leistung zu behindern (vgl. Shute, 2008, S. 156).

Bildendes Feedback erfüllt dennoch einige Zwecke: Auf kognitiver Ebene kann ein lernendes Subjekt darauf hingewiesen werden, welche Anstrengungen es vollziehen muss, um zum erwünschten Leistungslevel zu gelangen. Darüber hinaus kann Feedback motivieren, eine stärkere Anstrengung zur Erreichung eines Zieles aufzubringen und Unsicherheiten durch eine realistische Selbsteinschätzung reduzieren, was wiederum zu stärkerer Motivation und effizienteren Lernstrategien führen kann. Für Lernende, die neu in einem Gebiet sind oder dort Schwierigkeiten haben, kann die Komplexität von Aufgaben durch Feedback reduziert werden (vgl. Shute, 2008, S. 157). Dazu kommt, dass “(...), *feedback can provide information that may be useful for correcting inappropriate task strategies, procedural errors, or misconceptions (...)*.” (Shute, 2008, S. 157). Ein besonders wichtiges Merkmal des Feedbacks ist seine Genauigkeit und die Frage, wie spezifisch und konkret dieses gegeben wird. Feedback ist bedeutend effektiver, wenn es Wege und Strategien aufzeigt, wie etwas verändert und verbessert werden kann, an Stelle der bloßen Einteilung in richtig oder falsch. Lernende betrachten unspezifisches Feedback als frustrierend und nicht verwertbar, was im weiteren Verlauf zu Unsicherheiten und einem Rückgang der Motivation führen kann.

“In summary, providing feedback that is specific and clear, for conceptual and procedural learning tasks, is a reasonable, general guideline. However, this may depend on other variables, such as learner characteristics (e.g., ability level, motivation) and different learning outcomes (e.g., retention vs. transfer tasks).” (Shute, 2008, S. 158)

Hinsichtlich der Länge und Komplexität von Feedback existieren hingegen sehr unterschiedliche Befunde. Auf der einen Seite existiert empirische Forschung, die darauf hinweist, dass Feedback, das zu lang und komplex ist, schlechter verwertet werden kann. Andere Ergebnisse zeigen wiederum, dass Komplexität keinerlei Auswirkung auf die Reaktionen auf das Feedback und das Verständnis hat, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass andere Faktoren eine weitaus größere Rolle spielen. Hier wäre auch der Punkt der Zielsetzungen zu beachten: Feedback kann eine Auskunft darüber geben, inwieweit ein Lerner auf dem Weg ist, sein Ziel zu erreichen. Dabei sollten Anforderungen an Lernende immer so hoch wie möglich sein, ohne sie zu überfordern (vgl. Shute, 2008, S. 158-162).

Interessant ist in dieser Hinsicht auch die Zielorientierung des lernenden Individuums, welche nachgewiesenermaßen dazu beiträgt, dass eine jeweils unterschiedliche Haltung gegenüber



dem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einerseits und dem Misserfolg bei der Bewältigung einer Aufgabe andererseits eingenommen wird.

“Research has shown that the two types of goal orientation differentially influence how individuals respond to task difficulty and failure (Dweck & Leggett, 1988). That is, learning orientation is characterized by persistence in the face of failure, the use of more complex learning strategies, and the pursuit of challenging material and tasks. Performance orientation is characterized by a tendency to withdraw from tasks (especially in the face of failure), less interest in difficult tasks, and the tendency to seek less challenging material and tasks on which success is likely. Consistent with these labels, research has generally shown that learning orientation is associated with more positive outcomes and performance orientation is related to either equivocal or negative outcomes (...).” (Shute, 2008, S. 162)

Ein weiterer Punkt beinhaltet die Frage, wann Feedback gegeben werden sollte, und ob sich auf Grund eines unterschiedlichen Zeitpunktes differierende Effekte ergeben. Hier ist die Forschungslage inkonsistent, da beispielsweise in Feldversuchen häufig Hinweise auf die positive Wirkungsweise von direktem Feedback gefunden werden konnten, in Laborversuchen jedoch verzögertes Feedback wiederum zu positiven Effekten führte.

Im Folgenden sollen noch kurz weitere Variablen aufgezählt werden, die einen Einfluss auf Feedback haben können. Dazu gehören unter anderem das Level der Lernenden, die Reaktionen von Lernenden auf das Feedback, die Zielorientierung und die Orientierung von Feedback an unterschiedlichen Bezugsnormen. Diese sollten bei schlechter abscheidenden Lernenden eher auf der individuellen Bezugsnorm beruhen und persönlichen Fortschritt berücksichtigen als auf der sozialen oder kriterialen Bezugsnorm zu basieren (vgl. Shute, 2008, S. 166-167).

Lam, DeRue, Karam und Hollenbeck (2011) untersuchten, inwieweit sehr häufig erteiltes Feedback positive Effekte hat. Die Autor/-innen gehen davon aus, dass häufiges Feedback bei Individuen dazu führen kann, dass sie überfordert sind und dementsprechend keine ausreichenden kognitiven Ressourcen mehr zur Verfügung haben, um das erhaltene Feedback zu verarbeiten, so dass als Resultat die auf eine Aufgabe gerichtete Anstrengungsbereitschaft gesenkt wird. Die Autor/-innen finden, dass positive Affekte als einflussnehmende Variable eine Rolle für den Umgang von Individuen mit häufigem Feedback und leistungsbezogener Aufgabenbewältigung spielen. So zeigen Individuen mit niedrigem positivem Affekt eine deutlich geringere Verarbeitung von häufig gegebenem Feedback, was sich negativ auf die Aufgabenbewältigung auswirkt (vgl. Lam et al., 2011, S. 217-224). Dementsprechend schlussfolgern Lam et al. (2011), dass Organisationen grundsätzlich ein angemessenes Maß an Feedback ausloten und einsetzen sollten. Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass es insbe-



sondere in der Phase des Erlernens neuer Aufgabenbereiche nicht günstig erscheint, häufiges Feedback zu erteilen. Auch wirkt sich positiver Affekt auf die Verarbeitungsfähigkeit häufigen Feedbacks aus und beeinflusst die Leistung von Individuen positiv (vgl. Lam et al., 2011, S. 224-227).

### **2.1.6 Feedback im Kontext von Organisationen**

Nachdem im Verlauf des vorherigen Abschnitts wesentliche Aspekte genannt wurden, die beim Umgang mit und der Einstellung zu Feedback eine Rolle spielen und eine gute Basis hinsichtlich der empirischen Untersuchungen in dieser Arbeit darstellen, wird nachfolgend auf ausgewählte Forschungsergebnisse eingegangen, welche auf die Spezifika von Feedback in Organisationen hinweisen. Dieser Aspekt ist insbesondere für die zweite in dieser Arbeit präsentierte Untersuchung des Umgangs von Schulleitungen mit dem Feedback aus externer Schulevaluation interessant.

#### **Haltungen von Vorgesetzten gegenüber Feedback**

Abraham, Morrison und Burnett (2006) untersuchten die Verhaltensweisen und Haltungen von Vorgesetzten in höheren Positionen des Transportwesens gegenüber Feedback. Nachdem die höheren Angestellten wenige Zeit nach ihrer Neueinstellung an einem Assessment Center zum Zwecke der Fortbildung und Weiterentwicklung teilgenommen hatten, wurde ihnen angeboten, dass sie sich diesbezüglich Feedback über ein Telefonat mit einem Coach geben lassen könnten. Die Ergebnisse von Abraham, Morrison und Burnett (2006) zeigen, dass diejenigen Personen, die schlecht abgeschnitten hatten, mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Feedbackgespräch initiierten. Dies gilt vor allem für diejenigen, die in interpersonellen Bereichen schlecht abgeschnitten hatten. Diese Ergebnisse wurden bereits von Ashford und Cummings (1983, S. 370-398) aufgeführt, und auch weitere Forschungsergebnisse konnten zeigen, dass Individuen dazu tendieren werden, Feedback zu vermeiden oder weniger aktiv zu suchen, wenn sie davon ausgehen, dass sie in einer Aufgabe schlecht abgeschnitten haben (vgl. Abraham, Morrison & Burnett, 2006, S. 383-385).

#### **Feedback von rangniedrigen Mitarbeiter/-innen**

Smith und Fortunato (2008) untersuchten die Feedbackkultur in Unternehmen. Sie führen an, dass es mittlerweile grundlegend zu einer modernen Unternehmensführung gehöre, Feedback von allen beziehungsweise den meisten Beteiligten eines Unternehmens oder einer Organisation einzuholen. Interessant ist in diesem Kontext das Feedback, das untergeordnete Ange-

stellte geben und die Frage, welche Gesichtspunkte sie veranlassen, sich in ihrem Feedback von Ehrlichkeit leiten zu lassen. Dabei zeigen die Ergebnisse von Smith und Fortunato (2008), dass bestimmte Prozesse das Feedback von Untergebenen an ihre Vorgesetzten durchaus verändern und verfälschen können. Hier genannte Prozesse beinhalten unter anderem Zynismus, ein Wissen über Feedback an Vorgesetzte („upward feedback“), Angst vor nachfolgenden Maßnahmen oder Vergeltung, soziale Erwünschtheit und erwartete Belohnungen und Vorzüge (vgl. Smith & Fortunato, 2008, S. 191-207).

Smith und Fortunato (2008) folgern aus ihren Untersuchungen, dass

“(…), organizations should attempt to create a rating context in which persons trust the organization, understand the upward feedback process, have ample opportunity to observe their supervisor's performance, perceive the process to be beneficial, have little fear of retaliation, and have the ability to rate accurately.”  
(Smith & Fortunato, 2008, S. 204)

Die Autoren betonen im obenstehenden Zitat, dass einige wichtige Grundlagen gegeben sein müssen, damit eine real funktionierende Feedbackkultur innerhalb eines Unternehmens oder einer Organisation geschaffen werden kann. Dazu gehören Vertrauen in das Unternehmen und die Etablierung einer grundsätzlich positiven Atmosphäre. Außerdem gehört zu einer funktionierenden Feedbackkultur die Möglichkeit, die Leistungen des/der Vorgesetzten in ausreichendem Maße zu beobachten und den Prozess des Feedback-Erteilens als positiv zu empfinden sowie keine Angst zu haben, auf Grund der Äußerung von Feedback negative Sanktionen zu erfahren.

### **Förderliche Feedbackverhaltensweisen von Führungskräften**

In einer Interviewstudie arbeiteten Rohde, Vincent und Janneck (2011) Verhaltensweisen auf der Führungsebene heraus, die förderlich für die Karriere sowie die Entwicklung weiterführender Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter/-innen sind. Während dabei vor allem das Bearbeiten von bedeutungsvollen Aufgaben an erster Stelle genannt wurde, steht das Feedback von Führungskräften direkt an der zweiten Stelle (vgl. Rohde, Vincent & Janneck, 2011, 351-375).

„Des Weiteren ist für Führungskräfte wichtig zu wissen, dass Mitarbeiter sich vor allem glaubwürdiges Feedback wünschen und sie die wahrgenommene Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung besonders schätzen. Sinnvoll ist, mit den Mitarbeitern zu sprechen, um auf diese Weise herauszufinden, in welche Richtung

sich diese weiterentwickeln wollen und wie die Führungskraft sie individuell auf diesem Weg unterstützen kann.“ (Rohde, Vincent & Janneck, 2011, S. 370).

Damit betonen Rohde, Vincent und Janneck (2011) die Bedeutung von Feedback nicht nur in der schulischen Umgebung und der direkten Ausbildung, sondern auch während des gesamten Arbeitslebens. Jedoch weisen sie auch kritisch darauf hin, dass Führungskräfte häufig auf Grund guter fachlicher Leistungen eine hohe Position einnehmen, jedoch selten in besonderem Maße für die Übernahme dieser mitarbeiterfördernden Aufgaben qualifiziert seien, so dass dringender Weiterbildungsbedarf bestehe (vgl. Rohde, Vincent & Janneck, 2011, S. 370). Nachdem nun zunächst für diese Arbeit wichtige Aspekte der allgemeinen, psychologisch orientierten Forschung zum Thema Feedback dargestellt wurden, widmet sich der nachfolgende Teil insbesondere der Rolle, welche Feedback im schulischen Kontext spielt.

### **2.2 Die Rolle von Feedback im schulischen Kontext**

Feedback und Rückmeldungen sind in der Schule allgegenwärtig. Lehrer/-innen geben ihren Schüler/-innen Feedback, sie geben den Eltern Rückmeldungen und auch Schüler/-innen können auf vielfachen Ebenen ihren Lehrer/-innen Rückmeldungen geben, auch wenn diese Rückmeldungen indirekter und nicht rechtlich verankert sind. Schulleitungen geben Lehrer/-innen Feedback, die sich auf Funktionsstellen beworben haben und Fachleiter/-innen melden ihren Referendar/-innen zurück, wie sich ihre Kompetenzen entwickelt haben. In den letzten Jahren sind außerdem immer mehr Formen von Rückmeldungen über die Leistungen ganzer Jahrgangsstufen (Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen) und sogar ganzer Schulen aufgekommen (Schulinspektionen und externe Evaluationen).

Wo früher das Geben von Feedback das Monopol des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin war, entwickelt sich im deutschen Bildungswesen seit der ersten PISA-Untersuchung zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine neue Kultur von Rückmeldungen, welche lange vernachlässigt wurde. Daher lohnt sich insbesondere ein Blick auf den Stand der Forschung in diesem Bereich.

#### **2.2.1 Feedback in Prüfungs- und Testsituationen**

Bangert-Drowns, Kulik, Kulik und Morgan (1991) beschäftigen sich mit der Wirkungsweise von Feedback in Prüfungs- und Testsituationen. Dabei führen sie aus, dass Feedback sowohl positive, leistungssteigernde Effekte als auch negative Effekte auf die Leistung und die Anstrengungsbereitschaft haben kann. Eines der von Bangert-Drowns et al. (1991) aufgeführten Beispiele soll hier zum besseren Verständnis präsentiert werden:

“When students are capable and willing to produce their own feedback or when a task is so easy that performance information is unnecessary, feedback from external sources may restrict or interrupt learning experiences to the point where they become cognitively or motivationally inhibiting (...).” (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991, S. 214)

Dabei existieren einige Dimensionen anhand derer man Feedbackarten und -formen differenzieren kann. Feedback kann zum Beispiel differenziert werden nach dem Grad der Intentionalität, wobei Feedback eher geplant und intentional oder aber ungeplant erfolgen kann. Bei intentionalem Feedback kann des Weiteren unterschieden werden, innerhalb welcher Interaktionsform es gegeben wird, beispielsweise ob es durch eine direkte Interaktion oder eine schriftliche oder computerbasierte Rückmeldung erfolgt. Auch eine Differenzierung hinsichtlich des Ziels, welches mit dem Erteilen von Feedback verfolgt wird, kann vorgenommen werden. Hier kann Feedback beispielsweise zur Verstärkung der affektiven Ebene dienen, wenn es um die Steigerung von Motivation oder Attributionen geht, oder es können metakognitive Prozesse angestoßen werden. Des Weiteren kann Feedback letztlich auch bezüglich des transportierten Inhalts differenziert werden (vgl. Bangert-Drowns et al., 1991, S. 214-215).

Innerhalb ihrer Metaanalyse untersuchten Bangert-Drowns et al. (1991) die Bedingungen von effektivem Feedback und insbesondere derjenigen Formen, die am häufigsten im Schulunterricht zu finden sind “(...), *our meta-analysis examined instructional uses of feedback in four kinds of instructional settings: programmed instruction, computer-assisted instruction, texts with adjunct questions, and conventional testing.*“ (Bangert-Drowns et al., 1991, S. 230).

Die Forscher/-innen konnten feststellen, dass direktes Feedback in Unterrichts- und Lernsituationen besonders effektiv ist und daher bevorzugt werden sollte. Die primäre und effektivste Form des Feedbacks in den untersuchten schulischen Situationen war die Form der Fehlerkorrektur. Darüber hinaus ist Feedback bedeutender, wenn der Inhalt komplex ist und die Schüler/-innen weniger Hilfestellung, Anhaltspunkte und differenzierte Aufgabenstellungen erfahren. Jedoch ist ebenso interessant, dass etwa ein Drittel aller in dieser Metaanalyse untersuchten Studien zu dem Ergebnis kam, dass Feedback keinen oder einen eher destabilisierenden und negativen Effekt auf das Lernen hat (vgl. Bangert-Drowns et al., 1991, S. 230-234).

Hier kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass trotz vieler Forschungsarbeiten zum Thema Feedback, sowohl im psychologischen als auch im erziehungswissenschaftlichen Bereich, einige Fragen zur Erforschung und Beantwortung offen geblieben sind.

### 2.2.2 Feedback und Selbstregulation

Butler und Winne (1995) beschäftigen sich mit Selbstregulationsprozessen bei Lernern im Allgemeinen und der Bedeutung von Feedback bei der Selbstregulation. Sie weisen insbesondere auf die Wichtigkeit von Strategien der Selbstregulation beim Lernen hin.

“(…), self-regulation is a style of engaging with tasks in which students exercise a suite of powerful skills: setting goals for upgrading knowledge; deliberating about strategies to select those that balance progress toward goals against unwanted costs; and, as steps are taken and the task evolves, monitoring the accumulating effects of their engagement. As these events unfold seriatim, obstacles may be encountered. It may become necessary for self-regulating learners to adjust or even abandon initial goals, to manage motivation, and to adapt and occasionally invent tactics for making progress. Self-regulated students are thus aware of qualities of their own knowledge, beliefs, motivation, and cognitive processing-elements that jointly create situated updates of the tasks on which the students work.” (Butler & Winne, 1995, S. 245)

Während das oben angeführte Zitat verdeutlicht, wie wesentlich die Rolle der Selbstregulation beim Lernen und Anpassen seines eigenen Verhaltens sowie im Reflektieren von gewohnten und der Aneignung neuer Strategien ist, soll an dieser Stelle auch auf die wichtige Verbindung eingegangen werden, die zwischen Selbstregulation und Feedback besteht. Dabei beschreiben Butler und Winne (1995) Feedback als Beschleuniger und wesentlich unterstützendes Element der Selbstregulation.

“For all self-regulated activities, feedback is an inherent catalyst. As learners monitor their engagement with tasks, internal feedback is generated by the monitoring process. That feedback describes the nature of outcomes and the qualities of the cognitive processing that led to those states. We hypothesize that more effective learners develop idiosyncratic cognitive routines for creating internal feedback while they are engaged with academic tasks.” (Butler & Winne, 1995, S. 246)

Butler und Winne (1995) weisen darauf hin, dass Feedback sowohl von Lernenden selbst generiert als auch durch außenstehende Personen gegeben werden kann. Feedback kann darüber hinaus sowohl zufällig und unfreiwillig von außen gegeben als auch geplant und zielgerichtet von einem/einer Lehrer/-in, Berater/-in, Ausbilder/-in oder Evaluator/-in ausgesprochen werden. Feedback kann auf die Prozesse des Erlernens und des sich Aneignens bestimmter fachlicher Inhalte gerichtet sein, aber auch auf soziale Interaktionen und Selbstprozesse (vgl. Butler & Winne, 1995, S. 264-265).

“Feedback, regardless of its source, is contextualized according to a student's prior knowledge and beliefs before cognitive tactics and strategies are applied. Thus, as prior reviews have concluded, feedback that informs students only about content in a domain is minimally sufficient to affect knowledge construction. At such minimal levels, feedback merely provides informational capital for modifying knowledge or beliefs.” (Butler & Winne, 1995, S. 264)

Butler und Winne (1995) zählen fünf Funktionen auf, die Feedback beim Lernen haben kann: Feedback kann Bestätigung geben, zusätzliche Informationen liefern oder falsche durch richtige ersetzen, es kann Lernenden helfen zu differenzieren und anspruchsvollere Ebenen zu erreichen, und es kann dabei unterstützen, vorhandenes Wissen und Vorannahmen völlig neu aufzubauen und zu strukturieren.

Die Autor/-innen differenzieren zwischen zwei Arten von Feedback: Demjenigen, welches sich direkt auf Rückmeldungen zum Lernstoff bezieht und demjenigen, welches eine Rückmeldung zur Selbstregulation des Lernens und zu metakognitiven Strategien gibt.

Viele Studien haben sich bereits mit Feedback im Lehr-Lernkontext beschäftigt und fokussieren dabei insbesondere die Fehlerkorrektur, die Anzahl von Informationen in Feedbacksituationen oder den Zeitpunkt des Feedbacks. Aber auch das Überprüfen und Trainieren der eigenen Strategien oder das Training von und die Rückmeldung zu Attributionen gehören zu der zweiten Sorte. Die Autor/-innen argumentieren hier, dass sich effektives Lernen aus all diesen genannten Formen des Feedbacks zusammensetzt, und dass sich die ältere Feedbackforschung zu exklusiv um Leistungen und Verbesserungen, insbesondere in den fachlichen Bereichen und bezüglich der Ergebnisse, gekümmert habe (vgl. Butler & Winne, 1995, S. 266-275).

“Feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, metacognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies.” (Butler & Winne, 1995, S. 275)

Bezugnehmend auf Butler und Winne (1995) sollte dementsprechend das Erteilen von Feedback integrativ auf verschiedenen Ebenen gedacht werden, zum einen innerhalb der fachlichen Dimension, jedoch gleichzeitig auch innerhalb der Dimension des Selbst oder der Selbstregulation.

Evans (2013) widmet sich in ihrer Meta-Analyse der Untersuchung von Feedback im universitären Kontext. Dabei stellt sie heraus, dass auch dort nicht jede Art des Feedbacks effektiv wirkt. In der Diskussion ihrer Ergebnisse stellt sie weiterführend fest, dass ein sehr wichtiger

Aspekt bei der Erforschung der Wirksamkeit und der Wirkungsweisen von Feedback die Untersuchung der Rolle der Emotionen in diesen Prozessen spielt.

“Värlander (2008), quite rightly, highlighted the relevance of sociological perspectives on emotions in assisting our understanding of feedback exchanges. A greater focus on cognitive and developmental psychology will also help to make more sense of feedback exchanges and enhance the design of learning environments to maximize student access to learning.” (Evans, 2013, S. 107)

Außerdem führt Evans (2013) auf der Basis ihrer eigenen Untersuchungen der bislang vorliegenden Forschungsliteratur an, dass deutlich mehr Forschung hinsichtlich folgender sich auf Feedback beziehende Bereiche, initiiert werden sollte:

- “1. the nature of the relationships between emotions, cognitive (including meta-cognition), and conative (motivations and volition) processes in the use, interpretation, and application of feedback to include the role of feedback in the development of self-concept;
2. the relationship between individual (e.g., culture, gender, cognitive styles) and contextual variables (e.g., subject-specific requirements of feedback);
3. the dynamics involved in both the giving and receiving of feedback including the nature of interactions between feedback giver and receiver;
4. the nature of feedback networks, communication flows, and consideration of the attributes of effective feedback seekers;
5. the nature and role of specific tools in assisting the development of co- and self-regulation;
6. the identification and interpretation of student learning transitions with a focus on a student’s receptivity to, and ability to use, and give feedback;
7. the implementation of longitudinal studies exploring the impact of assessment feedback practices on student learning and feed-up.” (Evans, 2013, S. 107)

White (2000) führte eine Untersuchung durch, welche die Wichtigkeit des Erlernens der relevanten Elemente guten Feedbacks verdeutlicht. So untersuchte die Autorin, inwiefern Aussagen von Lehrkräften Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Kindern hinsichtlich der Einschätzung ihrer Mitschüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten haben. White (2000) fand, dass die Aussagen von Lehrer/-innen einen Einfluss darauf ausüben, wie verhaltensauffällige Kinder von ihren Peers wahrgenommen werden. Sie schlägt auf der Basis ihrer Ergebnisse vor, eine sensible und vorsichtige Herangehensweise an die Äußerung öffentlicher Verhaltenseinschätzungen dieser Kinder zu pflegen. Des Weiteren sei die Anwendung klarer Strategien hilfreich, um die Aufmerksamkeit der Schulklasse auf das angemessene Verhalten des verhaltensauffälligen Kindes zu lenken und dementsprechend deren Einstellung nicht übermäßig zu prägen oder zu verstärken (vgl. White 2000, S. 302-324).



### **2.2.3 Selbstwerterhaltung, Leistungsmotivation und Feedback bei Schüler/-innen**

Thompson (1997) beschäftigt sich mit Selbstwerterhaltungstheorien in Kombination mit der Leistungsmotivation von Schüler/-innen und damit, welche Auswirkungen das Feedback ihrer Lehrer/-innen darauf hat. Dabei geht es Thompson (1997) darum, einen Beitrag dazu zu leisten, dass mehr Wissen über den Selbstwert und dessen Erhaltung in der Schule propagiert wird und Lehrer/-innen (beziehungsweise jegliche Lehrende und Ausbilder/-innen) sich dementsprechend verhalten und eigenes Handeln angemessen reflektieren.

Thompson (1997) bringt dabei den Selbstwertschutz insbesondere mit Formen unproduktiven und negativ wertenden Feedbacks in Verbindung. Formen von Feedback, welche sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken, sind unter anderem Lob für Erfolg bei der Bearbeitung leichter Aufgaben, Feedback, das aussagt, dass Schüler/-innen nicht intelligent genug sind, unspezifisches und unregelmäßiges Feedback sowie Rückmeldungen, die Leistungsdruck kommunizieren (vgl. Thompson, 1997, S. 49-63). Thompson (1997) schlussfolgert aus seinen Ergebnissen, dass Lehrer/-innen bei Schüler/-innen, die selbstwertschützende Verhaltensweisen zeigen, leistungshemmendes Verhalten auslösen und verstärken können. Dementsprechend gilt es insbesondere für diese Berufsgruppe, den Umgang mit Feedback sehr bewusst zu gestalten und zu reflektieren. Besonders günstig ist es daher laut Thompson (1997), wenn Lehrer/-innen spezifisches Feedback geben, und zwar zu ausgewählten Tätigkeiten und Aktionen, und wenn darüber hinaus das Feedback primär einen aufgabenbezogenen Rahmen aufweist. Thompson (1997) weist weiterhin deutlich darauf hin, dass ein Wissen über Attributionen im Lern- und Leistungskontext für Lehrer/-innen unabdingbar sei. Zum einen, um die Ursachenzuschreibungen der eigenen Rückmeldungen zu erkennen, und zum anderen, um ungünstige Attributionsmuster bei Schüler/-innen aufzudecken (vgl. Thompson, 1997, S. 49-63).

### **2.2.4 Kritik an der Praxis des Peer-Feedbacks**

Nilson (2003) kritisiert die Praxis des Peer-Feedbacks beziehungsweise einer Form des Feedbacks, bei welcher sich Schüler/-innen oder Lernende gegenseitig Feedback geben. Zwar könnten durch diese Form des Feedbacks auch positive Effekte entstehen, wie etwa die Schulung kritischen Denkens oder das Einüben bestimmter Kommunikationsformen, und einige Studien kommen auch zu durchaus positiven Ergebnissen, die Validität und Reliabilität dieser speziellen Feedbackform betreffend. Die Kritik an dieser Form des Feedbacks ergibt sich jedoch daraus, dass diese Methode häufig von Lehrenden als schwer etablierbar betrachtet wird. Zudem haben Studien gezeigt, dass soziale Aspekte, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu

einer Peer-Gruppe oder einer bestimmten Nationalität, die Art und Weise sowie den Inhalt des Feedbacks beeinflussen können. Darüber hinaus zeigt sich die Reliabilität insbesondere bei der gegenseitigen Bewertung von Textarbeiten oder Präsentationen als kaum gegeben, jedoch sind dies die Kontexte, in denen Peer-Feedback besonders häufig eingesetzt wird. Nilson (2003) schlägt als Verbesserungsmöglichkeit der dargelegten Problematik eine Veränderung des gegenseitigen Lernendenfeedbacks vor, indem sie neutrale Kriterien vorlegt, anhand derer Feedback durch die Lernenden erteilt werden sollte. Auf diese Art und Weise könnten Lernende sorgfältig auf die Fähigkeit Feedback zu geben vorbereitet und die kritischen Punkte dieses Prozesses vermieden werden (vgl. Nilson, 2003, S. 34-38).

### **2.2.5 Auswirkungen von Feedback auf die Anwendung von Strategien**

Vollmeyer und Rheinberg (2005) versuchten, die grundlegenden Auswirkungen von Feedback auf die Strategien sowie die Motivation der Lernenden und das Resultat ausfindig zu machen. Dementsprechend testeten sie zwei Gruppen: Eine erhielt Feedback und wusste dieses bereits vor Beginn der Bearbeitung der Aufgabe, die andere Gruppe erhielt kein Feedback. Der Befund von Vollmeyer und Rheinberg (2005) zeigt, dass die Gruppe, die Feedback bekommen sollte, von Anfang an bessere Strategien zur Lösung der Aufgaben verwendete als die Vergleichsgruppe. Insgesamt stellen Vollmeyer und Rheinberg (2005) basierend auf ihrer Untersuchung fest, dass Feedback dazu beiträgt, Leistungen zu steigern und das systematische Bearbeiten von Aufgaben zu verbessern. Auf der anderen Seite konnten in dieser Untersuchung jedoch keine besonderen Auswirkungen von Feedback auf die Motivation der Teilnehmenden festgestellt werden (vgl. Vollmeyer & Rheinberg, 2005, S. 589-602). Die durchgeführte Studie weist mit ihren Ergebnissen auf interessante Aspekte hinsichtlich des Lernens in der Schule, aber auch der Ausbildung und des Arbeitens in Unternehmen, hin. Denn wenn regelmäßiges Feedback von Lernenden oder Mitarbeiter/-innen erwartet wird, sollte in Anlehnung an die Ergebnisse der Studie das systematische Vorgehen bei der Planung und Bearbeitung von Aufgaben höher sein, als wenn keine Feedbackkultur etabliert ist.

Auch Espasa und Meneses (2010) stellten fest, dass die Etablierung einer Feedbackkultur dazu beitragen kann, eine leistungssteigernde Atmosphäre zu kreieren. Außerdem fanden sie Zusammenhänge zwischen einer existierenden Feedbackkultur und höheren Zufriedenheitsgraden mit dem Unterricht. Das Setting, welches sie untersuchten, bezieht sich in diesem Falle jedoch auf Feedback im Online-Kontext einer Universität. Die häufigsten dort anzutreffenden Formen von Feedback sind das Feedback während des laufenden Kurses durch die Be-

antwortung von Fragen Studierender sowie die Korrektur bereits eingereicherter Arbeiten (vgl. Espasa & Meneses, 2010, S. 277-292).

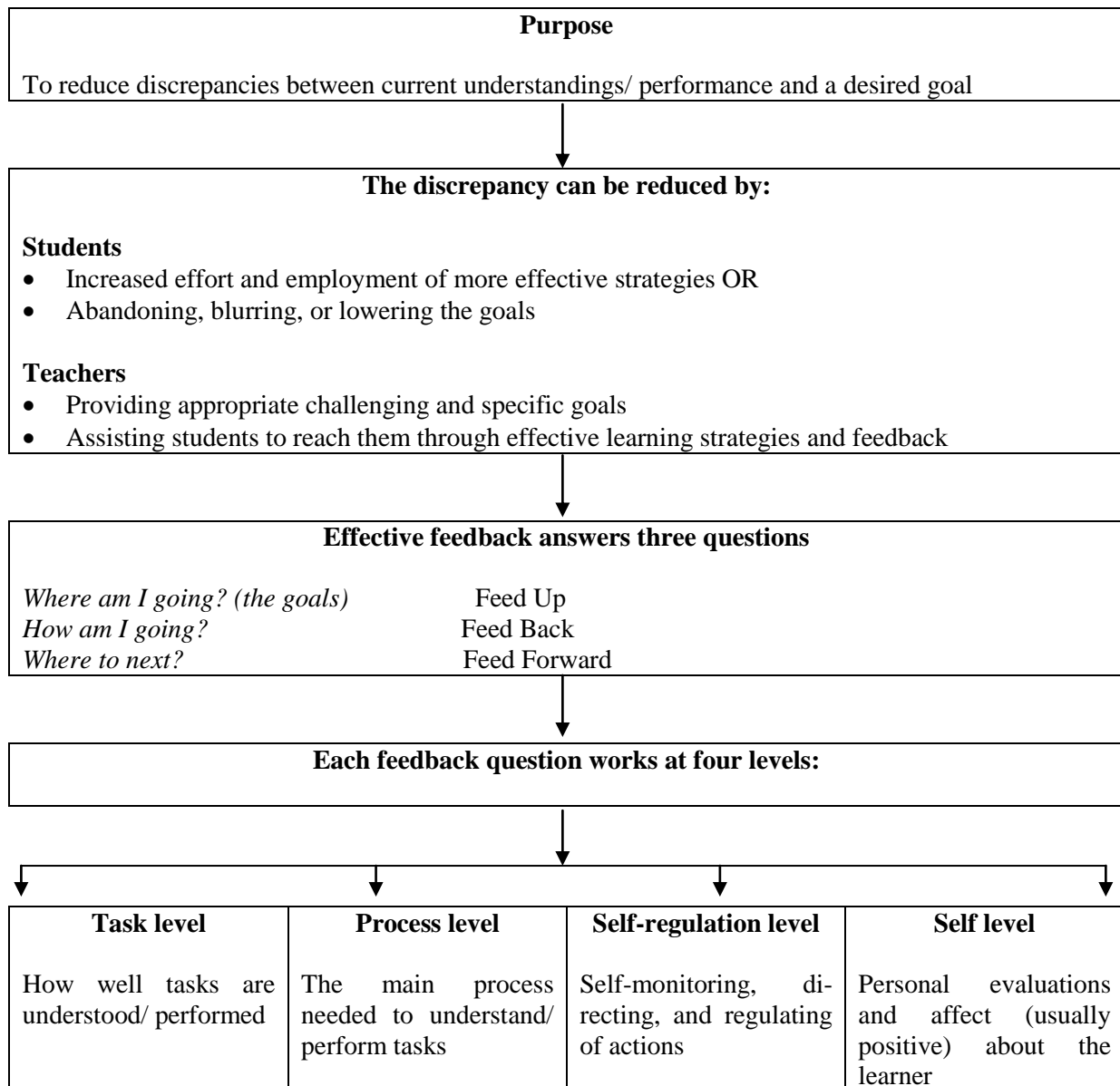
### 2.2.6 Feedback in Lehr-Lern-Situationen

Hattie und Timperley (2007) präsentieren wie Butler und Winne (1995) ein Modell für den effizienten Einsatz von Feedback in Lehr-Lern-Interaktionen. Dabei weisen auch diese Forscher/-innen darauf hin, dass *“Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative.”* (Hattie & Timperley, 2007, S. 81). Im Folgenden werden in Kürze die wichtigsten Befunde und Ergebnisse von Hattie und Timperley (2007) zum Thema Feedback präsentiert. Vorangestellt wird dabei die Sichtweise von Feedback, mit der die beiden Autor/-innen operieren.

“(…), feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance.“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 81)

Auch Hattie und Timperley (2007) stellen anhand der Aufarbeitung vieler Forschungsarbeiten in Metaanalysen zum Thema Feedback fest, dass die Ergebnisse zur Wirkungsweise nicht immer eindeutig ausfallen. Feedback wirkt nicht allein dadurch, dass es gegeben wird, sondern es sollten dabei ganz bestimmte Bedingungen berücksichtigt werden. Besonders wirksam sind dementsprechend Rückmeldungen, die sich direkt auf die Leistung in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe beziehen. Auch haben die Schwierigkeitsgrade der Aufgaben und der zu erreichenden Ziele einen großen Einfluss auf die Wirksamkeit des Feedbacks. Die höchste Wirksamkeit zeigen dabei herausfordernde sowie sehr spezifisch formulierte Ziele, bei denen die Aufgaben zur Erreichung jedoch nicht überkomplex sind. Ein weiterer Einflussfaktor bezüglich der Wirksamkeit von Rückmeldungen ist, dass das Loben von guten Leistungen keine besonders großen Effekte zeigt, da es dafür zu wenig auf eine Unterstützung des Lernprozesses an sich ausgelegt ist. Abschließend stellen Hattie und Timperley (2007) auf der Grundlage der Analyse des Forschungsstandes fest, dass Feedback besser aufgenommen werden kann, wenn das Selbstwertgefühl dadurch nicht bedroht wird (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 82-86).

Im Folgenden wird das von Hattie und Timperley (2007) entworfene Modell abgebildet und erläutert (vgl. Abbildung 1). Hattie und Timperley (2007) definieren die Aufgabe und das Ziel von Feedback so, dass es dazu dienen soll, die Diskrepanz zwischen einem aktuellen Stand an Verständnis oder Leistung und einem angestrebten Ziel zu vermindern beziehungsweise letztlich aufzuheben. Diese Diskrepanz kann sowohl durch die Aktivitäten des Lernenden als auch durch die Aktivitäten des Lehrenden verringert werden. In diesem Zusammenhang dienen drei Fragen dazu, effektive Rückmeldungen zu identifizieren; sie beziehen sich auf die angestrebten Ziele, die bisherige Leistung im Hinblick auf deren Erreichung und die Ausrichtung auf zukünftig angestrebte Maßnahmen, Leistungen und weitere Ziele (*“Where am I going? How am I going? Where to next?”*, vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 87). Jede dieser drei Fragen ist dabei auf verschiedenen Ebenen wirksam, die in untenstehender Tabelle aufgeführt sind. Dabei handelt es sich laut Hattie und Timperley (2007) um die Aufgabenebene, die Prozessebene, die Selbstregulationsebene und die Selbstebene (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 87).



**Abbildung 1: A Model of Feedback to Enhance Learning**

(Abbildung in Anlehnung an Hattie & Timperley, 2007, S. 87)

Hattie und Timperley (2007) weisen deutlich darauf hin, dass sowohl das Geben als auch das Empfangen von Feedback keine Technik ist, die Lehrende und Lernende automatisiert und ohne Qualifizierung aus sich heraus anwenden und umsetzen können. Auch können Rückmeldungen trotz des hohen Stellenwerts, welcher ihnen von den Autor/-innen zugewiesen wird, nicht als Lösung für jegliche existierende Probleme im Bildungsbereich herhalten.

Hattie und Timperley (2007) halten jedoch fest, dass qualitativ hochwertiges Feedback Lernende auf vielfältige Weise unterstützen kann. Als besonders wichtigen und ausschlaggebenden Faktor der Wirksamkeit von Feedback arbeiten die Autor/-innen heraus, dass Feedback

sich immer auf die Aufgabe, den Lernprozess oder auf Regulations- und Anpassungsstrategien beziehen sollte und niemals auf die Ebene des Selbst gerichtet sein darf, woraus sich wiederum wichtige Konsequenzen für Lernumgebungen im Allgemeinen ergeben.

“Feedback, however, is not "the answer"; rather, it is but one powerful answer. With inefficient learners, it is better for a teacher to provide elaborations through instruction than to provide feedback on poorly understood concepts. If feedback is directed at the right level, it can assist students to comprehend, engage, or develop effective strategies to process the information intended to be learned. To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and compatible with students' prior knowledge and to provide logical connections. It also needs to prompt active information processing on the part of learners, have low task complexity, relate to specific and clear goals, and provide little threat to the person at the self level. The major discriminator is whether it is clearly directed to the task, processes, and/or regulation and not to the self level. These conditions highlight the importance of classroom climates that foster peer and self-assessment and allow for learning from mistakes.” (Hattie & Timperley, 2007, S. 104)

Auch betonen Hattie und Timperley (2007), dass Lehrer/-innen selbst vom Feedback ihrer Schüler/-innen lernen und dieses auch aktiv suchen sollten. Informationen und Feedback von Schüler/-innen können dabei sowohl durch Test- oder Klassenarbeitsergebnisse oder Klausuren gewonnen werden als auch durch andere Formen expliziter und impliziter Rückmeldung. Auch betonen die Autor/-innen, dass Feedback eine der stärksten Kräfte ist, die auf das Lernen wirkt und daher weiterhin erforscht werden sollte (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 102-104).

### **2.2.7 Zusammenfassung: Der Einfluss von Feedback auf allgemeine psychologische und schulische Aspekte**

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit haben sich zunächst mit allgemeinen psychologischen und schulischen Aspekten von Feedback beschäftigt. Hieran anschließend werden die berichteten Befunde in Kürze zusammengefasst sowie tabellarisch dargestellt und hinsichtlich des Themas Feedback bei Referendar/-innen und Schulleitungen zugespitzt (vgl. Tabellen 3 bis 5).

**Tabelle 3: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback: Allgemeine Aspekte**

Feedback		
Bereich	Positiv/ Chancen	Negativ/ Risiken/ Probleme
Allgemeine Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steuerung und Entwicklung unterschiedlicher Lebensbereiche, bspw. menschliche Entwicklung, soziale Interaktionen, institutionalisierte Lernprozesse (vgl. Bamberg, 2010).</li> <li>• Abstimmung von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Fengler, 2010).</li> <li>• Gegeben von Führungskräften: Kann förderlich für Karriereentwicklung und Kompetenzerwerb sein (Rohde, Vincent &amp; Janneck, 2011).</li> <li>• Kann dazu dienen, die Diskrepanzen zwischen einem aktuellen Stand an Verständnis oder Leistung und einem angestrebten Ziel zu vermindern bzw. letztlich aufzuheben (Hattie &amp; Timperley, 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlen einer klaren Definition (Bamberg, 2010)</li> <li>• Bestehen vielerlei Forschungsdesiderate (DeVilliers, 2013; Shute, 2008; Bangert-Drowns et al., 1991; Kluger &amp; DeNisi, 1996; Evans, 2013)</li> <li>• Teilweise inkonsistente Befunde zum Thema (Hattie &amp; Timperley, 2007; Kluger &amp; DeNisi, 1996; Shute, 2008).</li> <li>• Ungeklärte Aspekte bspw. im Umgang mit und bei Gefahren von Feedback (Bamberg, 2010; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik &amp; Morgan, 1991), sowie spezifischen Einflüssen auf das Lernen (Shute, 2008).</li> <li>• Negatives Feedback gilt als schwierigster, oft folgenreichster Teil beruflicher Kommunikation (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Feedback von Untergebenen an ihre Vorgesetzten möglicherweise verfälscht durch: Zynismus, ein Wissen über Feedback an Vorgesetzte ("upward feedback"), Angst vor nachfolgenden Maßnahmen oder Vergeltung, soziale Erwünschtheit, erwartete Belohnungen und Vorzüge (Smith &amp; Fortunato, 2008).</li> <li>• Wirkt nicht allein dadurch, dass es gegeben wird (Hattie &amp; Timperley, 2007).</li> <li>• Weder Lernende noch Lehrende besitzen automatisch die Fähigkeit, Feedback zu geben (Hattie &amp; Timperley, 2007).</li> </ul>

Die obenstehende Tabelle fasst den Forschungsstand zu allgemeinen Aspekten von Feedback in komprimierter Form zusammen. So sind die positiven Aspekte von Feedback, dass dieses zur Steuerung und Entwicklung verschiedenster Bereiche des Lebens dienen kann (Bamberg, 2010). Es ermöglicht des Weiteren einen Abgleich zwischen der eigenen und der Fremdwahrnehmung (Fengler, 2010) und kann der beruflichen Entwicklung dienen (Rohde, Vincent & Janneck, 2011). Außerdem können Diskrepanzen zwischen dem Status Quo und einem Soll- beziehungsweise Wunschzustand verringert oder gänzlich behoben werden (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Tabelle 3).



Die genannten Aspekte verdeutlichen, dass Feedback notwendig ist, um sich selbst, privat wie beruflich, zu entwickeln und zu überprüfen, ob die eigene Wahrnehmung mit der Umwelt übereinstimmt. Für beide Untersuchungsfelder dieser Arbeit lassen sich an dieser Stelle Relevanzen herausarbeiten.

Referendar/-innen, welche nach einer schwerpunktmäßig theoretischen Ausbildung an der Universität zum ersten Mal an einer Schule Unterricht selbständig planen und durchführen, kann Feedback helfen, eine deutlichere Wahrnehmung des eigenen Unterrichtshandelns zu entwickeln. Weiterentwicklungs- und Veränderungsprozesse können so angestoßen werden und dementsprechend zu einer Professionalisierung verhelfen.

Verschiedenste Prozesse, auf die weiter unten noch eingegangen wird, verhindern, dass Individuen sich völlig objektiv wahrnehmen. Auch sind die ablaufenden unterrichtlichen Prozesse zunächst derart komplex, dass eine Selbstreflexion nicht immer alle Komponenten des eigenen Handelns überblicken und kritisch hinterfragen können. Durch das Erhalten von regelmäßigem Feedback können Referendar/-innen systematisch an sozialen, personalen und erziehungswissenschaftlichen, fachlichen sowie didaktisch-methodischen Kompetenzen arbeiten und diese stetig zum Wohle der Schüler/-innen verbessern.

Hinsichtlich der Auswirkungen von Feedback auf Schulleitungen lassen sich ähnliche Komponenten anführen. Während die neue Situation in der Schule und im Unterricht Feedback für Referendar/-innen als besonders wichtig konstituiert, beinhaltet auch die Rolle der Schulleitung einige Besonderheiten, welche das Empfangen von Feedback notwendig erscheinen lässt. Schulleitungen sind für die Entwicklung ihrer Schule immer eigenständiger verantwortlich und können dementsprechend als der Motor und Initiator von Schulentwicklungsmaßnahmen verstanden werden. Dementsprechend kann Feedback bezüglich ihrer Schulsituation einerseits und ihres Schulleitungshandelns andererseits helfen, Probleme zu identifizieren und zu beheben sowie eine persönliche Entwicklung als Führungskraft zu initiieren.

Strukturell bedeutet die Tatsache, dass viele Bereiche hinsichtlich des Themas Feedback noch unerforscht sind, dass es durchaus lohnenswert ist, diese auf der Basis der bereits bestehenden Forschung zu vertiefen und unerforschte Aspekte zu ergründen. Dies soll unter anderem im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschehen.

Die Tatsache, dass insbesondere berufliche Kommunikation und Feedbackprozesse komplex sind, kommt in beiden hier durchgeführten Untersuchungen zum Tragen. Sowohl bei der Ausbildung von Referendar/-innen als auch bei der Rückmeldung von Ergebnissen einer externen Schulinspektion an die Schulleitung finden diese Prozesse statt. Dementsprechend werden im oben präsentierten Forschungsstand bereits bei beiden Untersuchungen mögli-

cherweise anzutreffende Probleme benannt. Zum einen die Tatsache, dass negatives Feedback in vielerlei Hinsicht komplex und ein sehr schwieriger Aspekt innerhalb von beruflicher Kommunikation ist. Dies betrifft unter Umständen sowohl die Rückmeldungen an Referendar/-innen hinsichtlich der Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht als auch die Rückmeldungen an Schulleitungen hinsichtlich der Gestaltung und Entwicklung ihrer Schule, des Umgangs mit den Lehrkräften und den Schüler/-innen und weiterer Führungsaufgaben.

Zum anderen wird im Hinblick auf beide Studien zu klären sein, welche Faktoren für die jeweiligen Personengruppen besonders relevant für die Akzeptanz von Feedback sind und welche dazu verhelfen, dass Feedback letztlich als wirkungsvoll und verhaltenswirksam angenommen wird.

Auch der Hinweis von Hattie und Timperley (2007), dass kein Individuum automatisch über die Fähigkeit verfügt, Feedback zu erteilen, ist relevant für die vorliegenden Untersuchungen. Um zu erfassen, wie Feedback in der Lehrer/-innenausbildung und bei Schulleitungen wirkt, inwiefern es akzeptiert wird und welche Faktoren zu Akzeptanz beziehungsweise Ablehnung führen, ist ebenfalls von Wichtigkeit auf welche Art und Weise die im Fokus stehenden Feedbackgeber/-innen Feedback erteilen und welche Auswirkungen dies auf die stattfindenden Feedbackprozesse und Interaktionen zwischen dem Geber und dem Empfänger von Rückmeldungen hat.

Nachfolgend stellt Tabelle 4 die Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback im Bereich der Psychologie dar.

**Tabelle 4: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback: Psychologie**

Feedback		
Bereich	Positiv/ Chancen	Negativ/ Risiken/ Probleme
Psychologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtig für angemessene, zufriedenstellende Lebensgestaltung (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Positive Auswirkungen auf Leistung, Motivation möglich (Ashford &amp; Cummings, 1983).</li> <li>• Konstruktiver Einsatz von Feedback kann sich leistungssteigernd und motivierend auf Individuen auswirken (Norris-Watts &amp; Levy, 2004).</li> <li>• Auf individueller Ebene: Feedback als Ressource, Signalfunktion, Reduzierung von Unsicherheiten, ermöglicht akkurate Selbsteinschätzung (Ashford &amp; Cummings, 1983).</li> <li>• Unterstützt die Selbstregulation, Selbstprozesse und metakognitiven Strategien von Individuen (Butler &amp; Winne, 1995).</li> <li>• Persönlichkeitsmerkmale können sich auf die Annahme und Verarbeitung von Feedback auswirken (Kluger &amp; DeNisi, 1996).</li> <li>• Positive Effekte können erzielt werden, wenn das Feedback nicht zu stark auf das Selbst einer Person gerichtet ist (Kluger &amp; DeNisi, 1996).</li> <li>• Feedback als Ressource für Ausbilder/-innen, Führungskräfte (Ashford &amp; Cummings, 1983).</li> <li>• Wahrnehmung von Vorgesetztenfeedback als positiv korreliert mit Grad an Engagement und Leistungsbereitschaft für den Arbeitsplatz (Norris-Watts &amp; Levy, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleme auf kognitiver, motivationaler und affektiver Ebene: Mangelnde Fähigkeit zur Wahrnehmung, Interpretation und Umsetzung, niedrige Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung, Frustration, Ärger, Sorgen, Verzweiflung (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Feedback konsistent mit eigenen Erwartungen: Internale Attribution; Feedback inkonsistent mit eigenen Erwartungen: Externale Attribution (Alden, 1986).</li> <li>• Internale Attributionen als Bedrohung des Selbstwertes, Folge: Widerstand; externale Attribution vermindert Verhaltensänderung (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Herabsetzen des Selbstwertes durch: Zu viele Begründungen, Fokussierung auf negatives Feedback durch Feedbackgeber (Semmer &amp; Jacobshagen 2010).</li> <li>• Selbsterhaltung: Vermeidung von Feedback, Verminderung der Informationssuche (insbesondere bei schlechter Leistung) (Abraham, Morrison &amp; Burnett, 2006; Ashford &amp; Cummings, 1983), Erinnerung negativer Eigenschaften von Personen nach negativem Feedback (Crocker, 1993).</li> <li>• Formen von negativem Feedback für das Selbstwertgefühl: Lob für Erfolg bei der Bearbeitung leichter Aufgaben; Feedback, das global aussagt, dass Schüler/-innen nicht intelligent genug sind; unspezifisches, unregelmäßiges Feedback; Rückmeldungen, die Leistungsdruck kommunizieren (Thompson, 1997).</li> <li>• Problemfelder beim Sender: Mangelnde Sozialkompetenz/ Empathiefähigkeit, falsche Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg, mangelnde Selbstkontrolle, Vermeidung der Thematisierung negativen Feedbacks, Folgen: übertrieben positive Bewertungen, spätere heftigere Reaktionen (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Erfordert hohe personale Kompetenzen des Senders, Hinweis auf Fortbildungsbedarfe (Rohde, Vincent &amp; Janneck, 2011).</li> </ul>

Die obenstehende Tabelle 4 fasst den Stand der Forschung zum Thema Feedback im Bereich Psychologie zusammen. Bei einer Betrachtung der möglichen positiven Auswirkungen von Feedback wird deutlich, dass es sich förderlich auf die Gestaltung des gesamten Lebens auswirken kann (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Insbesondere finden Forscher/-innen die Möglichkeit positiver Auswirkungen auf die Leistung und Motivation von Individuen (vgl. Ashford & Cummings, 1983; Norris-Watts & Levy, 2004). Außerdem kann Feedback Individuen unterstützen, indem es Unsicherheiten durch die Ermöglichung der Darstellung der Fremdwahrnehmung reduziert und die Selbstregulation, Selbstprozesse sowie metakognitiven Strategien von Individuen anstößt (vgl. Ashford & Cummings, 1983; Butler & Winne, 1995). Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wirken sich dabei positiver auf die Akzeptanz von und Weiterarbeit mit Feedback aus als andere, und Feedback kann insbesondere dann positive Effekte erzielen, wenn es nicht so stark auf das Selbst fokussiert (vgl. Kluger & DeNisi, 1996). Auf der Ebene beruflicher und ausbildungsbezogener Kommunikation kann Feedback nicht nur als Ressource für Individuen, sondern auch für Führungskräfte und Ausbilder/-innen genutzt werden, denn die positive Wahrnehmung des Feedbacks korreliert mit höherem Engagement und mehr Leistungsbereitschaft am Arbeitsplatz (vgl. Ashford & Cummings, 1983; Norris-Watts & Levy, 2004).

Bezogen auf die beiden Forschungsfelder dieser Arbeit, ergeben sich hinsichtlich des Forschungsstandes der positiven psychologischen Auswirkungen von Feedback vielerlei Bezugspunkte. Sowohl für Referendar/-innen in der Ausbildung zur Lehrkraft als auch für Führungskräfte an Schulen sind die aufgeführten positiven Potentiale bedeutsam.

Innerhalb des Ausbildungszeitraumes kann Feedback Referendar/-innen motivieren und hinsichtlich ihrer Leistungen eine positive Wirkung erzielen. Insbesondere die Reduktion von Unsicherheiten durch Feedback kann sich in der Ausbildung positiv auswirken. Auch die Anregung von Prozessen der Selbstregulation und die Ermöglichung der Entwicklung metakognitiver Strategien sind besonders wichtige Fähigkeiten für den angestrebten Lehrberuf und unterstützen somit nicht nur während der Ausbildungszeit, sondern können sich darüber hinaus auch positiv auf die spätere Zeit als Lehrkraft auswirken.

Auch für Schulleitungen gilt, dass eine hohe Motivation sowie Leistungsfähigkeit innerhalb ihrer Tätigkeit gefordert ist. Schulleitungen müssen den Erwartungen von verschiedensten Personengruppen gerecht werden und in Zeiten selbstständiger Schulen und großer Konkurrenz um die Anmeldungen der Schüler/-innen ihre eigene Schule stetig innovativ gestalten, in Bewegung halten und weiterentwickeln. Insbesondere in dieser anspruchsvollen Position werden Kompetenzen der Selbstregulation und metakognitive Strategien von den Schulleitungen

gen gefordert, welche durch Feedback angeregt werden können. Auch kann ein Wissen über die Auswirkungen des Gebens von Feedback dazu führen, dass Schulleitungen stärker in der Lage sind, eine Schulgemeinschaft zu bilden, Schüler/-innen wie Lehrkräfte zu motivieren und eine angenehme und produktive Lernumgebung zu gestalten.

Neben den positiven Leistungen von Feedback auf der psychologischen Ebene kann es jedoch auch Probleme mit sich bringen. Laut Semmer und Jacobshagen (2010) können feedbackbezogene Probleme und negative Reaktionen sowohl auf kognitiver Ebene als auch auf motivationaler und affektiver Ebene auftreten. Es ist des Weiteren zu beachten, dass die Attributionen, welche in Reaktion auf das Feedback auftreten, davon abhängen, ob das Feedback sich konsistent zu den eigenen Erwartungen verhält. Bei Konsistenz mit den eigenen Erwartungen tendieren Individuen zu internaler Attribution, bei Feedback, welches inkonsistent mit den eigenen Erwartungen ist, treten vermehrt externe Attributionen auf (vgl. Alden, 1986).

Problematisch ist hierbei auch, dass internale Attributionen bei negativem Feedback den Selbstwert bedrohen können, was unter Umständen Widerstände nach sich zieht. Externale Attributionen wiederum vermindern auf der anderen Seite die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensänderung (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Der Selbstwert von Individuen kann beispielsweise durch zu viele herangezogene Begründungen oder eine starke Fokussierung des Senders auf negatives Feedback erfolgen (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Auch Lob für Erfolg bei der Bearbeitung leichter Aufgaben, Feedback das global aussagt, dass Individuen nicht intelligent genug sind sowie unspezifisches, unregelmäßiges Feedback und Rückmeldungen, die Leistungsdruck kommunizieren (vgl. Thompson, 1997), können sich negativ auf den Selbstwert auswirken. Zur Erhaltung des Selbstwertes ziehen Individuen dann häufig Strategien wie die Vermeidung von Feedback und die Verminderung der Informationssuche heran (vgl. Abraham, Morrison & Burnett, 2006; Ashford & Cummings, 1983).

Beim Sender können sich beispielsweise mangelnde Sozialkompetenz und Empathiefähigkeit, falsche Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg, eine mangelnde Selbstkontrolle sowie die Vermeidung der Thematisierung kritischen Feedbacks mit der Folge von zunächst übertrieben positiven Bewertungen und späteren heftigeren negativen Reaktionen ungünstig auf das Feedback und den Selbstwert von Individuen auswirken (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Feedback zu erteilen erfordert dementsprechend hohe personale Kompetenzen (vgl. Rohde, Vincent & Janneck, 2011).

Sowohl auf der Ebene der Referendar/-innen als auch der Schulleitungen können sich die genannten Problemfelder auf psychologischer Ebene auswirken und Unsicherheiten erzeugen sowie Lerngelegenheiten vermindern beziehungsweise gänzlich verhindern.

Der Forschungsstand, welcher die positiven und negativen Aspekte von Feedback im psychologischen Bereich darstellt, verdeutlicht dementsprechend die Relevanz des Themengebietes für jedes Individuum, insbesondere jedoch für diejenigen, welche hohen beruflichen Ansprüchen hinsichtlich ihrer Interaktionsfähigkeit und Interaktionsgestaltung ausgesetzt sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Forschungsstandes unter einer dritten Kategorie, dem Bereich Lernen, subsummiert (vgl. Tabelle 5). Die untenstehend aufgeführte Tabelle verdeutlicht, dass Feedback sehr viele Chancen für das Lernen von Individuen bereithält, andererseits jedoch auch einige Risiken birgt.

Dies bedeutet auch für die beiden in den Studien dieser Arbeit untersuchten Personengruppen, dass Feedback positive Effekte auf den Kompetenzerwerb und den Lernzuwachs haben kann. Referendar/-innen erlernen die komplexe Fähigkeit, mit einer Klasse zu interagieren, Unterricht fachlich und didaktisch-methodisch zu planen und durchzuführen und weitere, vielfältige Aufgaben über den Unterricht hinaus zu bewältigen. Schulleitungen leiten verschiedene Personengruppen in einem hochkomplexen Interaktionsfeld, sie müssen nicht nur die Schüler/-innenschaft, das Kollegium und die Eltern zufriedenstellen, sondern auch auf wechselnde Ansprüche aus bildungspolitischen Kreisen und auf regionale und schultypspezifische Aspekte reagieren, um lediglich eine kleine Auswahl an Tätigkeitsfeldern zu nennen.

Der Erhalt von Feedback kann entsprechend den in Tabelle 5 zusammengefassten Ergebnissen Lernprozesse in Gang setzen, zu einer höheren Motivation und einer besseren, effizienteren Strategiebildung beziehungsweise unter Umständen auch zu einer Kurskorrektur führen. Des Weiteren konnte die Forschung auch zeigen, dass Individuen ihre Leistung steigern, wenn sie in einer Umgebung agieren, in welcher Feedback erteilt wird.

Hinsichtlich der Problematiken, welche sich durch Feedback negativ auf das Lernen auswirken können, existieren verglichen mit den positiven Aspekten weniger Befunde (vgl. Tabelle 5). Diese Aspekte sind jedoch ebenfalls für die Personengruppen der Referendar/-innen und der Schulleitungen relevant. So benötigen beide eine Unterstützung durch konkretes, spezifisches Feedback, um daraus ihre Schlüsse ziehen und sich und ihre Strategien weiter entwickeln zu können. Sollten sie Feedback erhalten, welches aus den oben aufgeführten negativen Komponenten besteht, so werden Lerngelegenheiten möglicherweise verschlossen bleiben, da stark negatives Feedback zu Unsicherheiten, einem Rückgang an Motivation, Widerständen und Ablehnung führen kann. Und auch wenig konkretes und spezifisches Feedback oder bloßes Lob führen nicht dazu, dass Referendar/-innen lernen, besseren Unterricht zu machen oder Schulleitungen ihre Vorstellungen zur Führung einer Schule professionalisieren.

**Tabelle 5: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback**

Feedback		
Bereich	Positiv/ Chancen	Negativ/ Risiken/ Probleme
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtig für Lernprozesse (vgl. Bamberg, 2010; Fengler, 2010; Semmer &amp; Jacobshagen, 2010; Shute 2008).</li> <li>• Ermöglicht die Steuerung der Aneignung des Lernstoffes (Butler &amp; Winne, 2005).</li> <li>• Kognitiv: Möglichkeit der Verdeutlichung von erforderlichem Maß an Anstrengung zur Erreichung des erwünschten Leistungslevels (Shute, 2008).</li> <li>• Motivation: stärkere Anstrengung, realistische Selbsteinschätzung, effizientere (Lern-)Strategien, Reduktion von Komplexität, Korrektur von Strategien (Shute, 2008).</li> <li>• Feedback kann Bestätigung geben, zu einem Hinzufügen von Informationen dienen, falsche Informationen durch richtige ersetzen, es kann helfen zu differenzieren und anspruchsvollere Ebenen zu erreichen und vorhandenes Wissen bzw. Vorannahmen neu aufzubauen, zu strukturieren (Butler &amp; Winne, 1995).</li> <li>• Peer-Feedback: schult kritisches Denken, dient Einübung von Kommunikationsformen (Nilson, 2003).</li> <li>• Aussicht, Feedback zu erhalten, führt von Anfang an zu besseren Strategien, trägt dazu bei, Leistungen zu steigern und das systematische Bearbeiten von Aufgaben zu verbessern (Vollmeyer &amp; Rheinberg, 2005).</li> <li>• Eine etablierte Feedbackkultur kreiert eine leistungssteigernde Atmosphäre (Espasa &amp; Meneses, 2010).</li> <li>• Positive Auswirkungen bei Feedback zu einer bekannten Aufgabe (Kluger &amp; DeNisi, 1996).</li> <li>• Organisationen sollten grundsätzlich ein angemessenes Maß an Feedback finden. Häufiges Feedback zu erteilen, ist beim Erlernen eines neuen Sachverhaltes wenig günstig. Auch wirkt sich positiver Affekt auf die Verarbeitungsfähigkeit häufigen Feedbacks aus und beeinflusst die Leistung von Individuen (Lam et al., 2011).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatives, kontrollierendes Feedback kann Leistungssteigerung verhindern (Shute, 2008).</li> <li>• Unspezifisches Feedback: für Lernende frustrierend, nicht verwertbar, Resultat: Unsicherheiten, Rückgang der Motivation (Shute, 2008).</li> <li>• Peer-Feedback: von Lehrenden als schwer etablierbar bewertet, kann durch Zugehörigkeiten (bspw. Peer-group, Nationalität) beeinflusst werden, Validität und Reliabilität unklar (Nilson, 2003).</li> <li>• Alleiniges Loben von guten Leistungen zeigt keine großen Effekte, da es dafür zu wenig auf eine Unterstützung des Lernprozesses an sich ausgelegt ist (Hattie &amp; Timperley, 2007).</li> <li>• Unangemessenes Feedback in der Schulklasse kann den Fokus der Gruppe auf Kinder mit Verhaltensproblemen erhöhen (White, 2000).</li> </ul>



Die obenstehenden Tabellen haben zusammenfassend und unterteilt in drei verschiedene Bereiche verdeutlicht, welche positiven Auswirkungen und Chancen Feedback einerseits bietet, und andererseits aufgezeigt, welche potentiellen Risiken und negative Auswirkungen von Feedback ausgehen können. Dabei wird deutlich, wie komplex das Themengebiet des Feedbacks sich darstellt.

Nachdem in den vorangegangenen Teilkapiteln Feedbackprozesse im Allgemeinen sowie im schulischen Bereich ausführlich beleuchtet und die Komplexität sowie die Relevanz der Thematik exemplifiziert wurde, wird im Folgenden explizit auf die Bereiche und Personengruppen des schulischen Handelns eingegangen, welche in dieser Arbeit im Vordergrund stehen: Auf die Referendar/-innen und deren Ausbildungszeit einerseits und auf die Schulleitungen und Rückmeldungen zu ihrem Leitungshandeln andererseits.

### **2.3 Feedback in der Lehrer/-innenausbildung in Deutschland/ NRW**

Das nachfolgende Kapitel gliedert sich in sechs Teilabschnitte. Zur Einbettung des Gegenstandes Lehrer/-innenausbildung in einen allgemeinen Rahmen und zur Begründung, warum insbesondere diese Ausbildungsphase in Kombination mit der Thematik Feedback von großem Interesse ist, wird zuerst die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase im Allgemeinen dargestellt (vgl. Teilkapitel 2.3.1). Anschließend wird in Kürze auf die Entwicklung der zweiten Ausbildungsphase des Lehramts (vgl. Teilkapitel 2.3.2) sowie auf die heute existierenden Strukturen eingegangen (vgl. Teilkapitel 2.3.3). Danach werden die Charakteristika, Besonderheiten und Problematiken der Ausbildungsphase (vgl. Teilkapitel 2.3.4) und abschließend die empirische Forschung präsentiert, welche sich mit der Kombination der Thematik der Lehrer/-innenausbildung einerseits und des Feedbacks andererseits beschäftigt (vgl. Teilkapitel 2.3.5).

#### **2.3.1 Die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase im Allgemeinen**

Es gibt wenige Ausbildungsprogramme, die sich nach dem Abschluss eines wissenschaftlichen Studiums in derart intensiver und strukturierter Art und Weise der Ausbildung der beruflichen Persönlichkeit widmen, wie die Zeit des Vorbereitungsdienstes für ein Lehramt. Das Referendariat ist eine Ausbildungsform, welche vielerlei Möglichkeiten für Feedback anbietet und bereithält. Diese Arten der Rückmeldung finden häufig in einem Gesprächskontext statt, beispielsweise bei Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen, jedoch spätestens zum Ende der Ausbildung auch schriftlich. Ohne intensives Feedback wäre die Ausbildung zur Lehrkraft in der momentan in Deutschland praktizierten Form nicht denkbar.

Das Referendariat wird außerdem häufig als sehr anstrengende Zeit empfunden; nicht zuletzt die Ratgeber für das ‚Überstehen‘ der Ausbildungszeit zeugen davon (vgl. hierzu bspw. aus wissenschaftlicher Perspektive Speck, Schubarth & Seidel, 2007).<sup>2</sup> Feedback richtet sich in der zweiten Ausbildungsphase nicht nur auf die didaktische Aufbereitung des gewählten Unterrichtsstoffes, sondern auch auf die körperliche Haltung, die Stimme, die Ausdrucksweise sowie die gewählten Formulierungen und die Akzeptanz durch die Schüler/-innen. Die Rückmeldungen zielen nicht zuletzt immer wieder auf die Etablierung und Entwicklung der sogenannten Lehrer/-innenpersönlichkeit ab. Zum einen ist dieses Feedback unter Umständen also sehr persönlicher Art, zum anderen ist die Rückmeldungssituation häufig in einem kleinen Rahmen gehalten, erfolgt also unter Umständen lediglich zwischen Referendar/-in und einem oder zwei Fachleiter/-innen direkt nach dem Unterrichtsbesuch. Nicht nur auf Grund der aufgezeigten Merkmale ist es äußerst interessant, wie Referendar/-innen mit dieser Situation und dem intensiven Feedback, welches sie erhalten, umgehen. Auch die Tatsache, dass Referendar/-innen als angehende Lehrer/-innen, sowohl in ihrer Position als auch im bevorstehenden Berufsleben, diejenigen sind, die sehr viel Feedback an andere Personengruppen, allen voran ihre zukünftigen Schüler/-innen, verteilen werden und dies bereits während der Ausbildung innerhalb ihres Unterrichts tun, erhöht die Komplexität des Untersuchungsfeldes. Von daher ist es umso spannender, herauszufinden, wie Referendar/-innen mit dem Feedback, welches sie bekommen, umgehen.

### **2.3.2 Entwicklung der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase bis in die Gegenwart**

Die Lehrer/-innenausbildung in Deutschland, als spezielle Ausbildungsform für diese Profession, entstand erst am Ende des 18. beziehungsweise zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dabei bedingte die Trennung des Schulwesens in ein höheres und niederes Schulwesen auch die Entwicklung von in ihren Schwerpunkten unterschiedlich gestalteten Lehrer/-innenausbildungen in Vorbereitung auf damals noch stärker differierende Aufgaben.

Auch historisch betrachtet gab es innerhalb der Lehrer/-innenausbildung immer wieder den Versuch, die Vereinbarkeit von theoretischen, wissenschaftlichen Kenntnissen mit denen der

---

<sup>2</sup> Vergleiche hierzu auch aktuelle Ratgeberliteratur zum Referendariat wie bspw.:

Kostka, M. & Köster, P. (2009). *Kompetent unterrichten: Ein Praxisbuch für das Referendariat.*;

Schmidt, J. (2012). *Kompass Referendariat: So finde ich meinen Weg.*;

Berkenfeld, J. (2012). *Kein Stress im Referendariat!: Selbsttests, Tipps und Übungen.*;

Böhmman, M. (2011). *Fit für das Referendariat: Als Junglehrer/-in gelassen durch die ersten Jahre.*;

Brose, K. (2010). *Survival für Referendare.*;

Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende.*;

Daschner, P. & Drews, U. (2007). *Kursbuch Referendariat.*

Praxis gewinnbringend zu verknüpfen. Dabei war jedoch zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Teil der Ausbildung, der heute als zweite und praktische Ausbildungsphase (beziehungsweise das Referendariat) bekannt ist, eine wenig angeleitete und reflektierte Phase der Ausbildung von Lehrkräften.

„Dafür wurde die einzige berufspraktische Anforderung aus der Reformzeit, nämlich eine einzige Lehrprobe zu halten, ausgedehnt zu „unterrichtspraktischen Übungen“ durch ein außeruniversitäres so genanntes Probejahr als additiver Ergänzung. Es handelte sich dabei allerdings um Unterrichtsversuche unter Anleitung Erfahrener und ohne systematische Reflexion.“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 878)

Die Vorbilder der heutigen Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung<sup>3</sup> in Nordrhein-Westfalen und der bis 2011 als Studienseminar bekannten Ausbildungsstätten<sup>4</sup> wurden zumindest für Lehrer/-innen an Gymnasien am Ende des 19. Jahrhunderts etabliert. Die Reformen, die im 20. Jahrhundert für die Weiterentwicklung der Lehrer/-innenausbildung in Gang gesetzt wurden, zeigten sich laut Kolbe und Combe (2008) besonders deutlich zu Zeiten der Weimarer Republik und in den Reformbemühungen ab den 1960er Jahren. Doch auch wenn in dieser Zeit weitere Reformen etabliert wurden, blieb und bleibt die Lehrer/-innenausbildung bis zum heutigen Tage umstritten und enthält eine Vielzahl ungelöster Fragen, auf welche untenstehend intensiver eingegangen wird (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 878-800). Kolbe und Combe (2008) führen auch heute noch zwei wesentliche Bestandteile professionellen Lehrer/-innenhandelns an, die auf die Aktualität der historisch entstandenen Bemühungen um eine Vereinbarkeit von Theorie und Praxis in der Lehrer/-innenausbildung auch im 21. Jahrhundert hinweisen, nämlich

„(...) wissenschaftlich angeleitete theoretische und fallverstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits. Unstrittig sind für den Aufbau dieser Handlungsbasis zwei Elemente erforderlich: die Bildung durch Wissenschaft und die eigenständig-konstruktive Verwendung der Wissensbestände in Abarbeitung an der Praxis.“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 877)

In Deutschland spricht man im Bildungsbereich auch von der Kulturhoheit der Länder, was bedeutet, dass jedes Bundesland die maßgeblichen Entscheidungen im Bildungssystem eigenständig trifft. Eine Möglichkeit, die Entscheidungen der Länder einander anzugleichen, bietet

---

<sup>3</sup> Im Folgenden: ZfsL

<sup>4</sup> Vergleiche die Seite des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Essen: „Den Regelungen im Lehrerausbildungsgesetz 2009 entsprechend wurden die bisherigen Studienseminare am 1. August 2011 in Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung umbenannt.“ (<http://www.zfsL-essen.nrw.de/>, Stand: 19.01.2013)

die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (vgl. Fischler, 2010, S. 709). Dabei äußert sich die KMK wie nachfolgend dargestellt zur Stellung der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase innerhalb der gesamten Lehrer/-innen(aus-)bildung:

„Besonderen Nachdruck legt der KMK-Abschlussbericht zu Perspektiven der Lehrerbildung (Terhart 2000) auf die Feststellung, dass alle drei Phasen der Lehrerbildung (erste und zweite Phase, Fort- und Weiterbildung) (...) als Einheit zu betrachten sind, die insgesamt eine „kohärente und kumulative Entwicklung der Kompetenz“ zu gewährleisten haben (Terhart 2000, 61).“ (Fischler, 2010, S. 718)

Nach dieser kurzen Darstellung der historischen Entwicklung sowie Einordnung der gegenwärtigen Position der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase heute, wird im Folgenden auf die aktuelle Struktur des Referendariats eingegangen.

### **2.3.3 Die Struktur der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase heute**

Die zweite Phase der Ausbildung von Lehrkräften ist, wie bereits der historische Kurzübersicht exemplarisch verdeutlichen sollte, von jeher starken Reformversuchen unterworfen. Im Folgenden werden die Strukturen und Ausbildungsrichtlinien in der aktuellen, erst im August 2011 modifizierten, Version dargestellt, um den Rahmen abzustecken, in welchem das Feedback innerhalb des Vorbereitungsdienstes an die Lehramtsanwärter/-innen weitergegeben wird. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung<sup>5</sup> des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>6</sup> legt auf seiner Informationsseite im Internet die grundsätzlichen Rahmenbedingungen für die Lehrer/-innenausbildung der zweiten Ausbildungsphase fest.

Dort heißt es, dass der Vorbereitungsdienst sowohl an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) als auch an den jeweiligen Schulen stattfindet. Die Verantwortung für die begleitende Ausbildung liegt bei den Leiter/-innen der ZfsL sowie den Schulleiter/-innen; beide Institutionen sind dabei zur Kooperation angehalten. Auch der Beginn des Vorbereitungsdienstes ist festgelegt: Die zweite Phase der Lehrer/-innenausbildung beginnt jeweils am 01. Mai oder 01. November eines Jahres (vgl. MSW NRW, 2013).

Unabhängig von den Rahmenverordnungen der jeweiligen Landesregierungen beschreiben Döbrich und Storch (2012) die Funktion der ehemals Studienseminare genannten und seit August 2011 in Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung umbenannten Ausbildungsstätten für Lehrkräfte folgendermaßen:

---

<sup>5</sup> Im Folgenden: MSW

<sup>6</sup> Im Folgenden: NRW

„**Studienseminare**<sup>7</sup> sind Agenturen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes. Sie knüpfen mit ihrer Arbeit an die Kompetenzvermittlung der Lehramtsstudiengänge an und haben sowohl qualifizierende als auch bewertende Aufgaben. In Flächenstaaten dienen sie oft auch als regionale Qualifizierungszentren für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. In systemischer Sicht haben sie wegen ihrer Aufgabe der Bewertung von berufsbezogenen Kompetenzen der Referendarinnen und Referendare eine „Wächterfunktion“ für den Lehrerberuf.“ (Döbrich & Storch, 2012, S. 5)

An dieser Stelle machen Döbrich und Storch (2012) die wichtige Funktion der ZfsL deutlich, da diese durch ihre sowohl qualifizierenden als auch bewertenden Aufgaben einen bedeutenden Beitrag zum Kompetenzerwerb nach dem Lehramtsstudium und zur Berufsqualifikation angehender Lehramtsanwärter/-innen leisten. Der Vorbereitungsdienst folgt auf die erste Phase der Lehrer/-innenausbildung, welche (bis auf Praktika und schulpraktische Studien) primär an der Universität stattfindet. In der Ordnung des Vorbereitungsdienstes regelt das MSW (2012) die grundlegenden Eckpfeiler dieser Ausbildungsphase:

„Der Vorbereitungsdienst bereitet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen vor. Die Ausbildung orientiert sich an den grundlegenden Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei ist Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und Umgang mit Heterogenität unter Beachtung der Erfordernisse der Inklusion besonders zu berücksichtigen. Den genannten Zielen dient die wissenschaftlich fundierte schulpraktische Ausbildung, die Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung und Schule gemeinsam verantworten. Auf der Grundlage der Kompetenzen und Standards für den Vorbereitungsdienst (...) und eines von dem für Schulen zuständigen Ministerium zu erlassenden Kerncurriculums zielt die Ausbildung auf den Kompetenzerwerb in allen Handlungsfeldern des Lehrerberufs.“ (MSW NRW, 2012, OVP, S. 1)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die dortigen Regelungen des Vorbereitungsdienstes. Vielfach sind jedoch die Strukturen der Ausbildung, beispielsweise was die Arbeit in den begleitenden Seminaren betrifft, in anderen deutschen Bundesländern ähnlich organisiert (vgl. Bölting & Thomas, 2007, S. 203 ff.).

Der Vorbereitungsdienst dient der Einführung in den Lehrer/-innenberuf mit einem Fokus auf der Umsetzung des Lehrer/-innenhandelns in der Praxis und ist anhand von verschiedenen Kompetenzen und Standards strukturiert, die die Lehramtsanwärter/-innen in wichtige Ar-

---

<sup>7</sup> Fett gedruckt übernommen aus dem Original von Döbrich & Storch, 2012, S. 5.

beitsbereiche des schulischen Lebens und Arbeitens einführen sollen, welche auch über das sogenannte Kerngeschäft von Lehrer/-innen, das Unterrichten, hinausgehen. Diese Standards waren bis zur Neuregelung der *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen* (OVP) 2011 in der Fassung der OVP aus dem Jahre 2004 zusammengefasst und orientierten sich hier an den Lehrer/-innenfunktionen „*Unterrichten; Erziehen; Diagnostizieren und Fördern; Beraten; Leistung messen und beurteilen; Organisieren und Verwalten; Evaluieren, Innovieren und Kooperieren.*“ (MSW NRW, 2004, S. 1) Auch die OVP des Jahres 2011 basiert auf diesen Lehrer/-innenfunktionen und Handlungsfeldern, zeigt jedoch zusammenfassend einige kleinere Änderungen, die nachfolgend zur Konkretisierung des Sachverhaltes ausführlich dargestellt werden.

„Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule konkretisiert sich in typischen, den Lehrerberuf kennzeichnenden Handlungsfeldern:

1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen
2. Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen
3. Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen
4. Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten
5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen
6. Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

In diesen Handlungsfeldern erwerben Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst an Standards orientierte professionelle Handlungskompetenzen. Alle Handlungsfelder stehen untereinander in einer engen wechselseitigen Beziehung: sie sind mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung in allen schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen relevant. Die den Handlungsfeldern zugeordneten Kompetenzen und Standards beschreiben die Ziele des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen und sind Grundlage für die Ausbildung und die Staatsprüfung.“ (MSW NRW, 2012, OVP, S. 8)

Seit dem Start des Ausbildungsjahrgangs im November 2011 wurde die Ausbildungsdauer des Vorbereitungsdienstes in NRW von 2 auf 1,5 Jahre verkürzt, womit sich auch bestimmte Bewertungsschwerpunkte, die Anzahl der abzuleistenden eigenständigen Unterrichtsstundenzahlen und einige weitere Umstände verändert haben (vgl. MSW NRW, 2012, OVP, S. 2 ff.).

Das Referendariat ist dadurch gekennzeichnet, dass die auszubildenden Lehrer/-innen einen Teil der Ausbildung durch begleitende, meist wöchentlich stattfindende Seminare erfahren, jedoch den hauptsächlichen Teil innerhalb der ihnen zugewiesenen Schule ableisten. Dort sind sie angehalten, bedarfsdeckenden Unterricht zu erteilen, in weiteren Klassen zu hospitieren sowie unter Anleitung von Ausbildungslehrern/-innen unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln. Die Ausbildung in den begleitenden Seminaren untergliedert sich in ein Kernseminar (bis zum ersten Ausbildungsjahrgang des 1,5-jährigen Durchgangs im November

2011 wurden diese noch als Hauptseminare bezeichnet) und zwei Fachseminare, die sich direkt auf die jeweiligen Fächer beziehen, in denen die Studienreferendar/-innen ausgebildet werden. Die Leiter/-innen dieser drei Seminare sind auch diejenigen, die die Referendar/-innen bei Unterrichtsbesuchen beobachten, beraten und bewerten. Weiterhin werden in den Seminaren verbindliche Themen besprochen und diese werden beispielsweise in Intensivwochen oder Blockveranstaltungen vertieft, aber auch die Referendar/-innen selbst können sich mit Themenwünschen einbringen. Jedes Lehramt (in NRW: Gymnasium/ Gesamtschule, Grund-/Haupt-/Realschule mit Schwerpunkt Haupt-/Realschule und Grund-/Haupt-/Realschule mit Schwerpunkt Grundschule) hat dabei seine besondere Ausbildungsstruktur mit den jeweiligen Vermittlungsinhalten im Sinne der schulformspezifischen Charakteristika (vgl. Bölting & Thomas, 2007, S. 203-207).

Die Staatsprüfung, welche zur Erlangung des zweiten Staatsexamens dient, soll nachweisen, dass die oben aufgeführten Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen während der Zeit der Ausbildung erworben werden konnten. Dies wird über zwei zu zeigende Unterrichtsstunden, genannt unterrichtspraktische Prüfungen, sowie die dazugehörigen schriftlichen Planungen und ein Prüfungskolloquium überprüft. Dabei finden alle geschilderten Prüfungsleistungen an einem Tag hintereinander folgend innerhalb eines bestimmten Prüfungszeitraumes im letzten Halbjahr des Referendariats statt (vgl. MSW NRW, 2012, OVP S. 4-6).

Im nächsten Abschnitt wird auf einige der Charakteristika, Besonderheiten und Schwierigkeiten der zweiten Phase eingegangen, welche im Forschungsdiskurs und in der Öffentlichkeit häufig thematisiert und kontrovers diskutiert werden.

### **2.3.4 Charakteristika und Problematiken der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase**

In der Lehrer/-innenausbildungsfrage existieren vielfältige Bereiche, die trotz der langjährigen Historie dieser Profession einerseits und der Lehrer/-innenausbildungsgeschichte andererseits, noch ungeklärt geblieben sind. Zum einen scheint der Forschungsstand in vielen Bereichen noch nicht ausreichend zu sein, zum anderen werden viele Konzepte kontrovers diskutiert. Ein interessantes und definitiv noch weiter zu erforschendes Feld stellt die Verbindung der ersten und zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung zur Schaffung der bestmöglichen Vorbereitung der angehenden Lehrer/-innen auf ihre berufliche Praxis dar, also die Verbindung von primär theoretischer Vorbereitung an der Universität und schulpraktischer Tätigkeit im Rahmen des Referendariats.



### **Gegenüberstellung der ersten und zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase**

Zur Einführung in die Charakteristika und Problematiken der Lehrer/-innenausbildung sei an dieser Stelle auf Bölting und Thomas (2007) verwiesen, welche die Lehrer/-innenausbildung in der Universität (erste Lehrer/-innenausbildungsphase) der Ausbildung im Studienseminar (mittlerweile: Zentrum schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), zweite Lehrer/-innenausbildungsphase) gegenüberstellen. Dabei führen die Autoren zusammenfassend aus, welche Unterschiede im Bereich des Systems des schulbezogenen Wissenserwerbs und der Praxis in beiden Phasen existieren. Für einen umfassenden Überblick wird die Aufstellung von Bölting und Thomas (2007) in Anlehnung an Stiller (2006) untenstehend dargestellt.

#### ***Tabelle 6: Lehrerausbildung an der Universität und im Studienseminar***

(Quelle: Stiller 2006 S. 50 in Bölting & Thomas, 2007, S. 214)

Universität	Studienseminar (ZfsL)
Dominanz des theoretischen, professionsbezogenen Wissenserwerbs; forschungsorientierter Zugang	Dominanz der anwendungsorientierten, theoriegeleiteten Praxisbewältigung; anwendungsbezogener Zugang
Distanz zur Schulpraxis in der Regel	Unmittelbarkeit der Schulpraxis, Ausbildungspartner Schule
Großsysteme	Kleineres oder mittleres System
Wenige Standorte in Zentren	Viele Standorte in der Fläche
Schwacher Personenbezug	Starker Personenbezug
Vielzahl wechselnder Bezugsgruppen	Wenige stabile Bezugsgruppen
Punktuelle Begleitung	Langzeitbegleitung
Primär modularer Kompetenzaufbau	Primär spiralförmiger Kompetenzaufbau

Wie aus obenstehender Tabelle deutlich wird, besteht die Ausbildung an der Universität aus primär theoretischen und forschungsorientierten Zugängen, wobei in den häufigsten Fällen eine Distanz zu praktischen Erfahrungen in der Schule entsteht. Es besteht ein schwächerer Bezug zu Personen, die Bezugsgruppen wechseln häufiger und die Begleitung erfolgt im Vergleich zum Studienseminar (ZfsL) häufig stark punktuell. Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt an der Universität modular organisiert. Im Vergleich bietet das Studienseminar (ZfsL) einen stärkeren Fokus auf die Anwendung und durch die regelmäßige Arbeit in der Schule ist die Praxiserfahrung hoch. Es herrscht ein starker Bezug zu Ausbilder/-innen und Mentor/-innen, die Bezugsgruppen bleiben in der Regel stabil und die Begleitung erstreckt sich in den

Regelfällen über die gesamte Ausbildungszeit. Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt im Referendariat spiralförmig (vgl. Böting & Thomas, 2007, S. 214).

### **Systembedingte Problematiken der Lehrer/-innenausbildung**

Terhart (2007) geht kritisch auf die Probleme der Lehrer/-innenausbildung in Deutschland ein. Auch beschreibt der Autor, dass Phasen der Erneuerung der Ausbildungskonzeption des Referendariats jeweils durch dessen kritische Überprüfung angetrieben wurden, wobei in der Feststellung des Status Quo jeweils einheitlich argumentiert, jedoch in den daraus zu ziehenden Konsequenzen teils sehr unterschiedlich geschlussfolgert wurde.

„Antreibendes Element innerhalb dieses Entwicklungsprozesses war die permanente Kritik des jeweils erreichten Zustandes. Dies gilt bis heute. Gegenwärtig sieht sich die Lehrerbildung erneut starker Kritik ausgesetzt, wobei sich die Diagnosen zwar sehr ähneln, gleichwohl aber – wie in allen Bildungsfragen - aus diesen Diagnosen sehr unterschiedliche ‚Therapien‘ abgeleitet werden.“ (Terhart, 2007, S. 45)

Das Referendariat beschreibt Terhart (2007) als „*praxisorientierte Berufsvorbereitung*“ (S. 47), während welcher die Lehramtsanwärter/-innen „*kontinuierlich beraten und beurteilt*“ (S. 47) werden. Auch an dieser Stelle findet sich demnach ein expliziter Bezug zum Stellenwert des Feedbacks in der Ausbildung.

Dabei weist Terhart (2007) darauf hin, dass diejenigen, die in Deutschland in den Lehrer/-innenberuf einsteigen, mit 31,3 Jahren im Bundesdurchschnitt und mit 34 Jahren in NRW zu den „*ältesten Berufsanfängern der Welt*“ (S. 48) zählen. Terhart (2007) betont dabei einen starken Bezug der Lehrer/-innenausbildung und des späteren Berufs zum Staat und zu dessen Ausbildungsordnungen und Gesetzen. So würden viele angehende Lehrer/-innen einen beruflichen Werdegang erfahren, welcher sich ausnahmslos innerhalb der Institutionen des Bildungswesens abspiele, wobei jeglicher Karriereverlauf bis hin zur Pensionierung durch staatliche Institutionen geregelt würde. „*Dies vermag vielleicht die in der Lehrerkultur weit verbreitete Haltung zur Schulaufsicht und Bildungsverwaltung erklären, die durch die Ambivalenz von Hoffnung auf und Furcht vor ‚dem Staat‘ gekennzeichnet ist.*“ (Terhart, 2007, S. 48) So deutet Terhart (2007) darauf hin, dass Lehrer/-innen durch diese besondere Situation der beruflichen Sozialisation eine besondere Haltung zu Verwaltungsinstanzen einnehmen würden.

Oelkers (1997) problematisiert das System der Lehrer/-innenausbildung, indem er beschreibt, wie die Umwelt und Gesellschaft sowie die Erwartungen und der öffentliche Diskurs dazu

beitragen, die festgelegten Ziele beispielsweise in der Ausbildung von Lehrkräften zu bestimmen und zu verändern.

„Die Ziele der Lehrerbildung reagieren auf Erwartungen, die entweder das Ausbildungssystem selbst erzeugt oder die an das System herangetragen werden. Oft sind diese Erwartungen diffus und widersprüchlich, immer aber sind sie großflächig und meistens unerfüllbar.“ (Oelkers, 1997, S. 16)

Auch problematisiert Oelkers (1997) die Ausbildungspraxis und beschreibt, welchen kontradiktorischen Ansätzen und Herausforderungen der Bereich der Lehrer/-innenausbildung ausgesetzt ist.

„Man kann diese Suchbewegung (nach wirksamen Verfahren in der Lehrerausbildung, die Verfasserin) positiv verstehen, Lehrerbildung ist eine ständig tastende Operation, die ein komplexes und oft undankbares Berufsfeld zu bedienen hat, dem sie sich annähern und von dem sie sich zugleich unterscheiden muss. Der "Praxisbezug" der Ausbildung darf nie die Praxis selbst sein, soll die Ausbildung nicht überflüssig erscheinen, aber was die Differenz ausmacht, ist oft unklar oder bleibt vage, (...).“ (Oelkers, 1997, S. 17)

Oelkers (1997) stellt unter Bezugnahme auf die erfolgte Forschung zur nachhaltigen Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung im späteren Berufsumfeld fest:

„Offenbar sozialisiert vorrangig die unmittelbare Anforderung des Berufsfeldes, wenigstens verdrängt oder entwertet diese Erfahrung vielfach die Erfahrung der Ausbildung, die ja überwiegend komplett vor den Ernstfallsituationen absolviert wird.“ (Oelkers, 1997, S. 20)

Diese Feststellung weist darauf hin, dass die Erfahrungen der zweiten Ausbildungsphase von angehenden Lehrer/-innen als wirksamer für die berufliche Sozialisation sowie die spätere berufliche Praxis betrachtet werden als die erste Ausbildungsphase.

### **Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer/-innenausbildung**

Unter Berufung auf den aktuellen Forschungsstand stellen Kolbe und Combe (2008) heraus, dass innerhalb der Forschung zur Ausbildung von Lehrer/-innen erhebliche Teilbereiche existieren, die noch nicht genügend empirisch abgesichert sind. Wohl jedoch sind im großen Maße Konzepte für die Reformen der ersten und somit direkt angeschlossen auch der zweiten Phase der Lehrer/-innenbildung vorhanden (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 881-885). Ein Thema, welches auch laut Kolbe und Combe (2008) in der Literatur durchgängig als proble-

matisch dargestellt wird, ist dabei insbesondere die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und die Entwicklung der Abstimmung zwischen beiden Phasen der Lehrer/-innenausbildung. Weitere Aspekte, die noch ungeklärt sind und einer weitreichenden Diskussion unterliegen, sind die Vermittlung des Fachwissens, der Fachdidaktik und des erziehungswissenschaftlichen Wissens an Lehramtsstudierende im Rahmen der ersten Ausbildungsphase an der Universität (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 881-885). Die Autoren betonen dabei die Wichtigkeit beider Phasen und ihrer spezifischen Charakteristika: So sei einerseits die wissenschaftliche Fundierung unabdingbar, andererseits jedoch die auf dieser Grundlage stattfindende Erprobung und Erfahrung der Kommunikation notwendig.

„Die Struktur pädagogischen Handelns in der Schule erfordert eine Wissensbasis und Verstehenskompetenz, die die Reflektion von Lernvorgängen der Bildung und Erziehung, von Lehr-Lern-Formen und dem Beitrag der Lehrer dazu ermöglicht – vor der Entwicklung eines Könnens in der zweiten Phase. Um diese Wissensbasis mit aufzubauen, bedarf es auch der Abarbeitung an erziehungswissenschaftlichen theoretischen Modellen und empirischen Befunden. Aber die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen erschöpft sich nicht in Wissenstransfer. Als Lehrer zu unterrichten bedeutet auch, in komplexen Interaktionsrahmen pädagogische Kommunikation so zu beeinflussen, dass auf Schülerseite eigenlogisch-konstruktive Entwicklungsprozesse möglich werden.“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 885)

Insbesondere deuten Kolbe und Combe (2008) an, dass Studierende häufig die Vermittlung von Kompetenzen aus dem sozialen Bereich zur Professionalisierung des Umgangs mit den an Schulen anzutreffenden Personengruppen (Kolleg/-innen, Eltern, Schüler/-innen) vermissen (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 885). Inwieweit Kompetenzen und theoretisches Wissen vorhanden sind, sich selbst und das eigene professionelle Handeln in der Ausbildung auf einer Metaebene zu reflektieren sowie gegebenenfalls ungünstige Muster zu hinterfragen und zu korrigieren, ist unter anderem Gegenstand dieser Arbeit und wird durch die Untersuchung des Umgangs mit Feedback bei Studienreferendar/-innen im empirischen Teil näher beleuchtet. Kolbe und Combe (2008) weisen auf die Relevanz beider Teilbereiche, Theorie und Praxis, und deren Integration im beruflichen Handeln für eine gelungene Berufssozialisation hin.

„Berufliches Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis entsteht erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis. Mit der Institutionalisierung professionellen Handelns entstehen Konventionen und Organisationsregeln der Lehrer-Zunft, die aus der Erfahrung mit der alltäglichen Problembewältigung mit hervorgehen. Diese stellen eine in diesen Konventionen eingeschlossene Art sozialen Wissens dar, das sich Berufsanfänger aneignen müssen.“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 890)

Insbesondere die zweite Phase der Lehrer/-innenausbildung besteht aus dem oben genannten Grund, dass professionelles Handeln innerhalb des Berufsfeldes erst auf der Grundlage der Anwendung des erworbenen Wissens entstehen könne, aus einem größtmöglichen Anteil von Praxis in der Ausbildung.

Lersch (2006) weist auf die Problematik des Forschungsbereiches der Lehrer/-innenausbildung hin. Dabei beruft er sich auf Diskussionen zur politischen Einführung von Maßnahmen der Professionalisierung von Lehrer/-innen, die jedoch kontrovers geführt werden, da nicht erwiesen sei, ob und inwiefern besser ausgebildete Lehrer/-innen tatsächlich zu besseren Schulleistungen der Schüler/-innen führen (vgl. Lersch, 2006, S. 164-181).

„Ihren (vorläufigen) Höhepunkt hat diese Entwicklung in der Idee der Implementation von Standards in der Lehrerbildung gefunden (Terhart 2002; KMK 2004, Bericht 2004), auch wenn nach wie vor keineswegs hinreichend geklärt ist, *wie* (aufgrund welcher Inhalte und Strukturen der Ausbildung), *wann* und *bis zu welchem Grad* im Laufe der berufsbiografischen Entwicklung die mit solchen Standards beschriebenen professionellen Kompetenzen erworben werden können oder sollen (vgl. z.B. Lersch 2005).“ (Lersch, 2006, S. 164)

Lersch (2006) befragte in seiner Untersuchung sowohl Referendar/-innen als auch Studierende zu ausgewählten Lehrer/-innenausbildungsinhalten. Er stellt unter anderem fest, dass in der ersten Lehrer/-innenausbildung kaum Merkmale einer Professionsorientierung auffindbar sind. Die Studienteilnehmer/-innen deklarierten hinsichtlich dieser Frage deutlich, dass sie sich eine stärkere Berufsfeldorientierung wünschen würden (vgl. Lersch, 2006, S. 167-170). Die Referendar/-innen sagen aus, dass sie sich insbesondere hinsichtlich des fachdidaktischen und pädagogischen Aspekts ihrer Berufslaufbahn schlecht durch das erste Staatsexamen vorbereitet fühlen. Lersch (2006) findet des Weiteren, dass je weiter die Befragten in ihrer beruflichen Vorbereitung auf den Lehrberuf bereits sind, desto schlechter schätzen sie den Anteil erziehungswissenschaftlicher Aspekte der Ausbildung ein. Das Fach Psychologie wird dabei an zweiter Stelle der stärker in ihrer Vermittlung gefragten Teilgebiete des erziehungswissenschaftlichen Studiums angeführt (vgl. Lersch, 2006, S. 173-180). Lersch (2006) plädiert dabei eindeutig dafür, die Verschränkung des theoretischen Wissens mit der Praxis bereits in die erste Phase der Lehrer/-innenausbildung zu integrieren.

Speck, Schubarth und Seidel (2007) bezeichnen die Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis ebenfalls als ein „(...) *spannungsreiches und bis heute in der Ausbildung nicht befriedigend gelöstes Dilemma* (...)“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 6). Was weiterhin

in diese, von den Autoren als Dilemma beschriebene, Situation herein spielt, ist die Tatsache, dass es

„(...) bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zur ersten und vor allem zur zweiten Phase der Lehrerausbildung gibt. Über die Leistungsfähigkeit und die Theorie-Praxis-Probleme der zweiten Phase gibt es mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse.“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 6)

Erschwerend kommt zu den nicht ausreichend vorliegenden empirischen Forschungsdaten zur zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung hinzu, dass die existierenden Studien sehr stark differierenden Rahmenbedingungen unterliegen, beispielsweise was die Population, die Fragestellung, die Herangehensweise an die Untersuchung oder die Form der Ergebnisse angeht (vgl. Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 7). Auf den aktuellen Stand der Forschung bezogen stellen Speck, Schubarth und Seidel (2007) zusammenfassend folgende Punkte aus der Sicht der Referendar/-innen als besonders kritisch heraus.

„Die Kritikpunkte beziehen sich insbesondere auf größere Defizite und Unsicherheiten der Referendare in der Kompetenzentwicklung, vor allem außerhalb des Unterrichtsbereiches, Kooperationsprobleme zwischen den Ausbildungsbestandteilen, methodisch-didaktische Defizite in den Seminaren, Probleme der Betreuung, Beratung und Beurteilung, die Rollenambivalenz der ReferendarInnen sowie ihre hohe Belastung (besonders durch „praxisferne“ Anforderungen und die Unterrichtsbesuche).“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 7)

Es wird deutlich, dass der in dieser Arbeit untersuchte Bereich des Feedbacks eindeutig dem von den Autoren als kritisch bezeichneten Bereich der Beratung und Beurteilung zugeordnet werden kann.

Des Weiteren führen die Autoren aus, dass sich bei der Untersuchung des Forschungsstandes eine auffällige Fokussierung auf die Erforschung von Strukturen und Prozessen feststellen lasse, es jedoch insbesondere an breiter angelegten Untersuchungen mit dem Fokus auf Zusammenhänge und Auswirkungen beispielsweise der Theorie-Praxis-Problematik mangle. Auch die Sichtweise der Seminarleiter/-innen wird von Speck, Schubarth und Seidel (2007) zusammenfassend thematisiert. Hier ergeben sich weitere Problemfelder, die insbesondere auf eine Notwendigkeit der kontinuierlichen und systematischen Verbesserung der Lehrer/-innenausbildung in der zweiten Phase einerseits und der Intensivierung der empirischen Forschung andererseits hinweisen.

„Kritik an fehlenden Vorgaben zur Rekrutierung und Auswahl von SeminarleiterInnen, nicht verankerte Qualifizierung der SeminarleiterInnen vor Antritt ihrer Tätigkeit als AusbilderInnen, unzureichende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, kaum ausgeprägte Kultur der Seminarentwicklung und Qualitätssicherung, Probleme im Zusammenhang mit der fehlenden Anerkennung, mangelnde Abstimmung und Zusammenarbeit mit den an der Ausbildung beteiligten Institutionen, ungünstige organisatorische und materielle Rahmenbedingungen, eingeschränkte Eingangsvoraussetzungen der LehramtskandidatInnen, ungünstige Prüfungsmodalitäten sowie mangelnde Offenheit der Seminarlehrer für Veränderungen.“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 7)

Auch diese obenstehend dargestellten Verweise auf die Kritik an der Auswahl, der Qualifizierung, der Weiterbildung und vielen weiteren Aspekten hinsichtlich der AusbilderInnen der ZfsL deuten darauf hin, dass der Bereich des Feedbacks unter Umständen durchaus in die kritisierten Bereiche fallen könnte.

### **Belastungen der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase**

Speck, Schubarth und Seidel (2007) stellen fest, dass das Referendariat von vielerlei potenziellen Schwierigkeiten geprägt ist und weisen als Lösung auf die Etablierung einer deutlich verbesserten Betreuung und Beratung der Auszubildenden hin. Auch dieser Aspekt deutet wiederum auf die Relevanz der in dieser Arbeit durchgeführten Studie hin, welche sich unter dem Überbegriff Feedback insbesondere mit den unten angesprochenen fachlichen und sozialen Betreuungs- und Beratungssituationen befasst.

„Der Vorbereitungsdienst stellt für die LehramtskandidatInnen eine harte Bewährungsprobe in vielerlei Hinsicht dar. Es ist eine Zeit voller Anspannungen, Belastungen, Ambivalenzen und Konfliktpotenziale. Die Ergebnisse sprechen für die Intensivierung der fachlichen und sozialen Betreuung und Beratung der LehramtskandidatInnen innerhalb des Vorbereitungsdienstes.“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S: 20)

Interessante Einsichten in die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase bieten innerhalb der von Speck, Schubarth, und Seidel (2007) präsentierten Forschungsergebnisse außerdem die unterschiedliche Wahrnehmung des Vorbereitungsdienstes durch die Referendar/-innen auf der einen und die Seminarleiter/-innen auf der anderen Seite. Dies interpretieren die Autoren als dringendes Bedürfnis nach einem intensiveren Austausch über die gegenseitige Wahrnehmung der Seminare, jedoch auch über die Richtlinien der Ausbildung (vgl. Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 20). Speck, Schubarth und Seidel (2007) schließen mit einer auf den Forschungsergebnissen der Brandenburger Studie



mit Lehramtsanwärter/-innen und Referendar/-innen basierenden Liste, in welcher sie diverse Punkte für die Weiterarbeit an der Lehrer/-innenausbildung benennen. Diese sollen aus Gründen der Vollständigkeit in Gänze hier aufgeführt werden, um der Komplexität des Themas Rechnung zu tragen sowie einen Überblick über bestehende zu klärende Fragen zu geben. Auch auf den Aspekt, welcher in dieser Arbeit untersucht wird, wird insbesondere in den Punkten 7 und 8 rekurriert.

- „1. Debatte zu einem modernen Lehrerleitbild
2. Verständigung über relevante Kompetenzen und Überprüfung der Kompetenzentwicklung
3. Entwicklung eines Stufenkonzepts der Kompetenzentwicklung über alle Phasen hinweg
4. Integration und Kooperation von Studienseminaren und Ausbildungsschulen
5. Integration und Kooperation von erster, zweiter und dritter Phase
6. Aufwertung des Stellenwertes der Ausbildungsschule
7. Professionalisierung der AusbilderInnen und Aufbau eines Unterstützungssystems für die Ausbildungsschulen
8. Förderung der fachlichen und vor allem sozialen Betreuung und Beratung der LehramtskandidatInnen
9. Überarbeitung der Vorgaben und Ausbildungsrichtlinien
10. Verstärkung der Lehrerausbildungsforschung.“ (Speck, Schubarth & Seidel, 2007, S. 20/21)

Es wird deutlich, dass Speck, Schubarth und Seidel (2007) auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse für die zweite Phase der Lehrer/-innenausbildung einen deutlichen Reformbedarf identifizieren und Verbesserungen auf mehreren Ebenen anregen.

Hascher (2006) beschäftigt sich mit der Frage, wie wirksam Praktika sich auf die Expertise von Lehramtsstudierenden auswirken und ob durch diese praktischen Erfahrungen an der Schule Veränderungen entstehen. Dies ist als Ausgangspunkt auch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant. Dabei nennt der Autor zusammenfassend als grundlegende Probleme der gesamten Lehrer/-innenausbildung

„(...) fehlende Standards, Zweifel an der Wirksamkeit, Lücken in den Ausbildungskonzepten, Bedenken bezüglich der Berufseignung mancher Studierender, Kritik am Ausbildungsniveau, heterogene Qualifikation der Auszubildenden etc.“ (Hascher, 2006, S.130).

Mehrere Studien belegen, dass das Praktikum von Studierenden des Lehramts in hohem Maße als positiv beurteilt wird. Lehrende an der Universität sowie weitere Ausbilder/-innen im theoretischen Bereich der Lehrer/-innenbildung und deren Inhalte werden dabei eher abgelehnt,

da sie als zu theorielastig klassifiziert werden. Personen, die im Praxisumfeld agieren, werden umgekehrt deutlich positiver beurteilt (vgl. Hascher, 2006, S. 130-134). Hascher (2006) kann als weiteres Ergebnis seiner Studie bestätigen, dass angehende Lehrpersonen ihr Praktikum zunächst sehr positiv beurteilen, dieser Effekt jedoch nach etwas längerer Zeit korrigiert und das Praktikum als Vorbereitung auf den Lehrberuf dann kritischer beurteilt wird.

Auch Terhart (2007) bestätigt die Ambivalenz der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase insofern, als dass diese Ausbildungszeit als weitaus wichtiger für den angestrebten Beruf bewertet wird als die erste Phase. Auf der anderen Seite weist er jedoch auch auf die Wahrnehmung des Referendariats als eine Zeit sehr starker Herausforderungen und Belastungen hin, nicht ohne jedoch an dieser Stelle auch Vergleiche zu anderen Berufsgruppen zu ziehen.

„Von den Referendaren wird die Zeit im Vorbereitungsdienst durchweg als sehr belastend erlebt; zugleich wird jedoch der berufsqualifizierende Wert des Referendariats von im Dienst befindlichen Lehrern im Nachhinein als sehr viel höher bewertet als derjenige der Ersten Phase.“ (Terhart, 2007, S. 50)

Terhart (2007) schildert einige strukturelle Problematiken. Zum einen bestehen grundlegende Schwierigkeiten innerhalb der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase darin, dass die Partizipierenden häufig sehr unterschiedliche Voraussetzungen aus der universitären Lehrer/-innenbildung mitbringen. Terhart (2007) verwendet für die mangelnde Kontingenz in beiden Ausbildungsphasen den Begriff der „Zersplitterung“ (Terhart, 2007, S. 51/52), weist jedoch darüber hinaus auf weitere Elemente eben jener Zersplitterung in beiden Phasen selbst hin. „*Erste und zweite Phase sind vielfach noch völlig getrennte Welten. Dies führt zu Brüchen, Doppelungen und Entfremdungen.*“ (Terhart, 2007, S. 52). Problematische Elemente im Referendariat sind unter anderem auch die unterschiedlichen einzunehmenden Rollen im Studienseminar und an der Schule, des Weiteren eine Schwierigkeit der Verbindung beider Lern- und Ausbildungsorte sowie die Doppelfunktion der ausbildenden Seminarleiter/-innen (Beratung und Bewertung). Zusätzlich weist Terhart (2007) auf eine komplizierte Prüfungsregelung und die weiter oben bereits thematisierte Problematik der sich regelmäßig wiederholenden Phasen von Lehrer/-innenmangel und Lehrer/-innenüberschuss hin (vgl. Terhart, 2007, S. 52-54).

Wie bereits weiter oben ausgeführt, hat die Lehrer/-innenausbildung der zweiten Ausbildungsphase im Bundesland NRW, auf das sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit bezieht, eine Neuausrichtung durch veränderte Ausbildungsrichtlinien erfahren (vgl. Kapitel 2.3.3). Wie sich die Auswirkungen dieser Reform gestalten, kann derzeit jedoch noch nicht erfasst werden.

### **2.3.5 Empirische Forschung zur zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase: Das Referendariat - Feedback für Studienreferendar/-innen**

Zunächst einmal lässt sich konstatieren, dass vergleichsweise sehr wenig Forschung hinsichtlich des Referendariats besteht. Viele Studien zum Lehrberuf beziehen sich auf Ausbildungsperioden vor der zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung, also auf die Kompetenzen die während der Ausbildung an der Universität erworben werden (vgl. hierzu bspw. Strietholt & Terhart, 2009; Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007; Schaefers, 2002; Schubarth & Pohlenz, 2006). Es existiert wiederum einiges an Forschung bezüglich Lehrer/-innen, die bereits im Berufsleben agieren. Hier wird in hohem Maße auf die Erforschung der ersten Berufsjahre und der Sozialisation durch den Beruf oder auch auf die Erforschung der Lehrer/-innenbelastung fokussiert (vgl. hierzu bspw. Gräsel, Fussangel und Parchmann, 2006).

Im Folgenden wird auf einige Studien eingegangen, die sich in die Richtung des in dieser Arbeit angestrebten Forschungsvorhabens orientieren, also auf den Umgang von angehenden Lehrkräften mit Rückmeldungen und Feedback in der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase. Dabei sollte vorab angemerkt werden, dass auf Grund des in diesem Bereich bestehenden Forschungsdesiderats nicht auf eine breite Basis von Studien geblickt werden kann und dementsprechend auch thematisch verwandte oder übertragbare empirische Forschungsergebnisse dargestellt werden.

#### **Bewertungen des Referendariats durch die Studienreferendar/-innen**

Ulich (1996) gibt in einer Untersuchung Ergebnisse zur Einschätzung der ersten und zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung wieder. Dabei bestätigt auch er, dass die zweite Ausbildungsphase von den angehenden Lehrer/-innen (und auch von bereits tätigen Lehrer/-innen) etwas besser beurteilt wird als das Lehramtsstudium. Kritik richtet sich insbesondere gegen den häufig im Referendariat verspürten Druck, und die Seminare im ZfsL werden häufig als nicht besonders relevant eingeschätzt (vgl. Ulich, 1996, S. 88-89).

Ulich (1996) berichtet unter Berufung auf vorliegende Forschungsergebnisse ebenfalls, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung des Referendariats gibt. Frauen üben demnach schärfere Kritik und zeigen eine deutlichere Tendenz, unter dem herrschenden Druck zu leiden. Des Weiteren nennt er Lehrproben, eine fast ständig vorhandene Prüfungssituation und ein hohes tatsächliches Arbeitsaufkommen, welches sich mit der Wahrnehmung verbindet, immer noch mehr machen zu können, sowie Stress und eine Persönlichkeitseinschränkung als hauptsächliche Belastungen der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase. Aus

den oben in Kürze dargestellten belastenden Aspekten des Referendariats schlussfolgert Ulich (1996):

„Aus all dem läßt sich unschwer schließen, daß das Referendariat ziemlich hohe Anforderungen stellt, die wiederum einen entsprechenden Konformitätsdruck auslösen. Die Sozialisation in der zweiten Ausbildungsphase vollzieht sich insofern nach wie vor als wesentlicher Prozeß der Anpassung an die institutionellen Anforderungen von Schule und Unterricht.“ (Ulich, 1996, S. 91)

Neben den vielfachen Forderungen, das Referendariat in wesentlichen Punkten zu verändern und zu verbessern, äußern bereits fertig ausgebildete Lehrer/-innen beispielsweise den Wunsch nach besserer Schulung und Qualität von Ausbilder/-innen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase sowie einer verbesserten Ausbildung im Schwerpunktbereich der Psychologie als zu verändernde Schwerpunkte (vgl. Ulich, 1996, S. 91-95).

Auf einige vorliegende Forschungsergebnisse zur zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase wird im Folgenden unter Anlehnung an Strietholt und Terhart (2009) eingegangen. Sehr deutlich kann dabei bestätigt werden, dass der Praxisbezug, den die zweite Phase der Lehrer/-innenausbildung durch die Verknüpfung der Ausbildung im Studienseminar einerseits und der (teilweise sogar eigenverantwortlich beziehungsweise bedarfsdeckend ausgeübten) unterrichtspraktischen Tätigkeit andererseits aufweist, von den Referendar/-innen als positiv beurteilt wird. Bei der Beurteilung der begleitenden Seminare im Studienseminar werden die an die Fächer anknüpfenden Fachseminare dabei positiver beurteilt als das Hauptseminar.

Die Struktur des Referendariats sowie die Position, welche Referendar/-innen innerhalb des Systems einnehmen, werden auf der anderen Seite als sehr belastend beschrieben. Dabei wird das Referendariat von den Ausbilder/-innen als effektiver eingeschätzt als von den Referendar/-innen selbst oder deren Ausbildungslehrer/-innen an den Schulen (vgl. Strietholt & Terhart, 2009, S. 623-624).

Befunde liegen mittlerweile auch zu der Frage vor, welche Kompetenzen im Bereich der zweiten Ausbildungsphase insbesondere fokussiert, herausgebildet und geschult werden. Dabei erleben Referendar/-innen die größte Entwicklung im Bereich des Unterrichtens sowie in den unmittelbar damit verknüpften Teilbereichen der Sozialkompetenz sowie der Methodenkompetenz. Bereiche, die noch zu wenig in den Fokus gerückt werden, sind unter anderem der professionelle Kontakt zu Personengruppen außerhalb des Unterrichts (beispielsweise den Eltern), die Entwicklung von Schule außerhalb des Lehrens und die Entwicklung von personaler Kompetenz und Sachkompetenz (vgl. Strietholt & Terhart, 2009, S. 624).

Die Autoren weisen darauf hin, dass zwar die Belastung im Referendariat von den meisten Referendar/-innen thematisiert, der Ertrag der Ausbildung jedoch nicht angezweifelt wird.

„Trotz dieser Ambivalenzen und Widersprüche wird von den Referendaren das Referendariat insgesamt als „ertragreiche Initiation im belastenden Ausnahmezustand“ (ebd., S. 471) betrachtet: Referendar zu sein wird als schwierige biographische Sondersituation erlebt; der Nutzen des Referendariats wird jedoch nicht bezweifelt.“ (Strietholt & Terhart, 2009, S. 624).

Fast schon Topoi in der Kritik der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase scheinen zum einen die Bewertung der Referendar/-innen innerhalb der Lehrproben beziehungsweise Unterrichtsbesuche zu sein, welche häufig als konstruierte, der Schulrealität entfremdete Unterrichtssituation empfunden werden. Zum anderen wird ebenfalls häufig die besondere Position der Referendar/-innen erwähnt, welche sich nach dem abgeschlossenen Studium wieder in einem schülerähnlichen Ausbildungsverhältnis befinden. Als weiterer zu nennender Punkt gilt die Frage nach der Ausbildung der Seminarleiter/-innen selbst (vgl. Strietholt & Terhart, 2009, S. 624-625).

### **Bewertungs- und Beurteilungspraxis im Referendariat**

Strietholt und Terhart (2009) führten eine Studie zu den Beurteilungen von Referendar/-innen durch ihre Seminausbilder/-innen durch. Da die Bewertung der Ausbilder/-innen sowie der Schulleitungen direkte Auswirkungen auf die Abschlussnote des zweiten Staatsexamens hat, es jedoch keine verbindlichen Diagnoseinstrumente gibt, war es den Forschern wichtig, in diesem Bereich die gängige Praxis zu erfassen und durch eine explorative Studie einen Einblick in die Beurteilungsstrategien der Studienseminare (ZfsL) zu erhalten. In deutschen Studienseminaren wird dabei vorrangig mit den Techniken der Beobachtung und Befragung gearbeitet, sei es durch Unterrichtsbesuche, die (mittlerweile abgeschaffte) zweite Staatsarbeit, Entwürfe zu den Unterrichtsstunden, Nachbesprechungen der Unterrichtsstunden etc., wohingegen in anderen Ländern auch standardisierte Tests, Assessment-Center, Portfolios oder andere Instrumente eingesetzt werden (vgl. Strietholt & Terhart, 2009, S. 638).

Was die Vergleichbarkeit der Beurteilung von Studienreferendar/-innen angeht, so schlussfolgern Strietholt und Terhart (2009), dass die Ausbilder/-innen bei der Bewertung und Beurteilung der Referendar/-innen verschiedene Instrumente zur Verdeutlichung der angelegten Kriterien sowie zur Unterstützung der Evaluation verwenden. Dennoch folgern die Autoren:

„Der Charakter und die Qualität der uns zur Verfügung gestellten Beurteilungsschemata variierten sehr stark. Eine konkrete Operationalisierung des Beurteilungsaktes selbst ist nur in sehr wenigen Instrumenten zu erkennen: (...). Dies macht die Klage vieler Referendare über uneinheitliche Beurteilungskriterien und -standards verständlich.“ (Strietholt & Terhart, 2009, S. 642)

Anhand der empirischen Untersuchungsergebnisse bestätigen Strietholt und Terhart (2009) dementsprechend, dass Bewertungskriterien im Vorbereitungsdienst in einem stark uneinheitlichen und unsystematischen Maße verwendet werden. Dabei sprechen die Autoren davon, dass die gegenwärtige Praxis, Bewertungen unter Einbezug nicht einheitlicher sowie unsystematisch eingesetzter Kriterien abzugeben, allenfalls „*das funktionale Minimum*“ (Strietholt & Terhart, 2009, S. 642) erfülle. Die Relevanz der Umsetzung von Implikationen, die sich für die Forscher aus dem Ergebnis ihrer Studie ergeben, werden insbesondere damit begründet, dass der Berufsstand einer Lehrkraft zu grundlegend wichtig sei, als dass die Komponenten der Beratung und Bewertung von Lehrkräften in der Ausbildung einen derart uneinheitlichen Stand aufweisen dürften (vgl. Strietholt & Terhart, 2009, S. 642).

### **Einstellungen von Referendar/-innen gegenüber der Hilfesuche**

Dickhäuser, Butler und Tönjes (2007) untersuchten die Einstellungen, die Referendar/-innen gegenüber dem Aufsuchen von Hilfe haben. Dabei setzten sie dieses Verhalten in Verbindung mit der Zielorientierung der untersuchten Individuen. Sie bestätigen, dass es innerhalb des Forschungsgebietes der pädagogischen Psychologie keine dezidierte Forschung in diesem Bereich gibt. Das Suchen von beziehungsweise der Umgang mit Feedback kann in vielerlei Bereichen der Hilfesuche gleichgesetzt werden. Daher stellt die Arbeit von Dickhäuser, Butler und Tönjes (2007) einen fruchtbaren Rahmen für die in dieser Arbeit vorliegende Forschungsfrage dar. Personen, die eine starke Vermeidungsleistungszielorientierung haben und diejenigen, die einen starken Fokus auf den Aspekt der Arbeitsvermeidung legen, suchen weniger Hilfe. Im Vergleich dazu suchen Lehramtsanwärter/-innen mit einer starken Orientierung hin zur Ausbildung von Kompetenzen und zu einem Zuwachs an Wissen und professionellem Handeln, also einer starken Lernzielorientierung, eher Hilfe (vgl. Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007, S. 120-126).

„Die vorliegenden Daten liefern einen Hinweis darauf, dass die Zielorientierung (genauer: das Ausmaß der Lernzielorientierung) vorhersagen kann, inwieweit Personen positiv über Hilfesuche denken und Hilfe möglicherweise nachfolgend stärker in Anspruch nehmen. Insgesamt zeigt sich, dass die Personen Hilfesuche auch im Dienste des von ihnen verfolgten Ziels interpretieren: als potenziell lernförder-

lich im Fall von Lernzielen, als potenziell Schwächen offen legend im Falle von Vermeidungsleistungszielen und als potenziell Arbeit verursachend im Falle von Arbeitsvermeidung.“ (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007, S. 125)

Die Ergebnisse legen einige Hintergründe auch in Hinblick auf das Suchen beziehungsweise Vermeiden von Feedback offen. Wie die Autor/-innen bestätigen, zeigen weiterführende Daten, dass die Vermeidung von Hilfesuche auch häufig mit dem stärkeren Gefühl einhergeht, einer höheren Belastung durch den Beruf ausgesetzt zu sein (vgl. Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007, S. 125).

Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) weisen auf die wichtige Funktion von Ausbildungslehrer/-innen und Mitreferendar/-innen hin. Auch von Ausbildungslehrer/-innen erhalten Referendar/-innen ein Feedback und reflektieren mit ihnen wichtige Aspekte des eigenen Unterrichts. Mitreferendar/-innen können laut Ergebnissen der Forscher/-innen zu einer höheren Belastbarkeit beitragen, da durch sie insbesondere personale Ressourcen gestärkt werden können (vgl. Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011, S. 35-59).

### **Die Bedeutung des Erwerbs von Reflexions- und Regulationskompetenzen**

Sieland (2008) stellt die Frage, ob Lehrkräfte genügend Ressourcen für die Reflexion eigener Lerngelegenheiten und Emotionen mitbringen.

„Lehrkräfte sollen Fachleute für das Lernen und Lernberater ihrer Schülerinnen und Schüler sein. Sind sie es auch für die eigenen Lernprozesse? Können sie das Eine ohne das Andere überhaupt qualitativvoll realisieren? Wenn es stimmt, dass alle Partner in Interaktionsprozessen mit jeder Handlung zwangsläufig auch lernen, dann beeinflussen Lehrkräfte entweder bewusst und Ziel führend oder eher unbewusst und richtungslos immer auch ihre eigenen Lernprozesse. Sie schaffen damit mehr oder weniger günstige Voraussetzungen für sich selbst und ihre Schüler. Sie sollten also auch bewusst für sich selbst Lern- und Entwicklungsziele setzen und ihren Entwicklungsfortschritt evaluieren. Die selbstbezogene Lern- und Emotionsarbeit zählt m. E. zu den elementaren Leistungsvoraussetzungen guter und gesunder Lehrkräfte. Gleichwohl fehlt es an theoretischen Modellen z. B. für die Kontrolle inzidenteller Lernprozesse und -Effekte (...), für die emotionale Prozesssteuerung bei Lehrkräften und Schülerinnen sowie für die laufende Selbstreflexion und Intervision.“ (Sieland, 2008, S. 101-102)

Sieland (2008) betont dabei, dass die Reflexion eigener Emotionen für Lehrer/-innen ein wirkungsvolles und professionelles Verhalten darstellt und diesen Bereichen als fachliche Aufgaben noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Als Lösungsansätze schlägt er eine vermehrte Supervision und einen größeren Austausch von Lehrer/-innen untereinander, beispielsweise in Internetforen, vor (vgl. Sieland, 2008, S. 101-126). Wichtig ist, dass auch hier Rückmel-



dungen eine wichtige Rolle spielen: Sie legen den Entwicklungsstand offen und zeigen notwendige und weiterführende Schritte auf. Außerdem können (exemplarische) Beratungen, wie beispielsweise im Referendariat üblich, auch diese Aspekte der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften thematisieren.

Winkelmann (2011) schlägt den Einsatz eines Trainings vor, welches Ressourcen bei angehenden Lehrer/-innen bewusst verstärken soll. Dabei handelt es sich um Unterstützung in verschiedensten Bereichen, die insbesondere auch für den Umgang mit Rückmeldungen eine entscheidende Rolle spielen. Auch weist sie darauf hin, dass angehende Lehrer/-innen viel mehr gezielte und differenzierte Rückmeldungen zur Unterstützung der Ausbildung einer hohen Professionalität benötigen (vgl. Winkelmann, 2011, S.48-57).

### **Rückmeldungen durch kollegiale Zusammenarbeit**

Gräsel, Fussangel und Parchmann (2006) widmeten sich in einer leitfadensbasierten Studie mit 69 Interviews der Frage, wie sich Kooperationen, beispielsweise zum Zwecke der Optimierung des eigenen Unterrichts, auf die schulische Arbeit auswirken. Hier geht es jedoch schwerpunktmäßig um die Fortbildung von bereits berufstätigen Lehrkräften. Die Autor/-innen betonen, die Forschungslage zeige, dass Fortbildungen und deren Inhalte dann fruchtbar genutzt werden können, wenn sie einen Fokus auf Kooperationen legen und Wege aufzeigen, wie Lehrkräfte in der Schule zusammenarbeiten und ihren Unterricht professioneller gestalten können, indem sie sich gegenseitig über Unterricht austauschen und sich Feedback geben (vgl. Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006, S.545-561). Die Autor/-innen gehen davon aus

„(...), dass die Veränderung von Handlungsrountinen eine diskursive Auseinandersetzung erfordert. Das Aushandeln und gemeinsame Akzeptieren eines neuen Ansatzes kann damit die Realisierung von Veränderungen bei den einzelnen Lehrkräften unterstützen.“ (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006, S.547).

Dementsprechend kann hier argumentiert werden, dass Feedback, Rückmeldungen und der Austausch über eigene und fremde Unterrichtspraxis nicht nur für Lehrkräfte in der Ausbildung, sondern auch für bereits qualifizierte Lehrpersonen relevant sind, jedoch noch zu wenig Verbreitung finden (vgl. Gräsel, Fussangel & Parchmann 2006, S.545-561).

Gudjons und Kömm (2005) schlagen ein selbst in der Ausbildung erprobtes, Beratungskonzept zwischen Referendar/-innen (und bereits fertig ausgebildeten Lehrer/-innen) vor. Dabei beziehen sie sich auf Aspekte des Peer-coachings beziehungsweise der kollegialen Fallberatung (Intervision), die zur Strukturierung der Beratungssituation nach festgelegten Regeln und

einem festgelegten Ablauf erfolgen. Diese Formen der Rückmeldung, Ideensammlung und Beratung ohne Bewertung wird von beiden Autorinnen äußerst positiv beurteilt und als Teil einer Professionalisierung einerseits wie auch der Vorbeugung negativer Gefühle durch belastende Probleme und Situationen im schulischen Alltag andererseits betrachtet (vgl. Gudjons & Kömm, 2005, S. 32-34).

Bezüglich des Themas Feedback im Lehrer/-innenberuf äußert sich Fischler (2010) in der Betrachtung der Herausforderungen an Lehrer/-innenausbildung und Weiterbildung nach PISA und der Bologna-Reform folgendermaßen. Fischler (2010) führt an

„(...) dass jede Bemühung einer Lehrkraft, allein oder in kollegialer Zusammenarbeit dauerhafte Veränderungen im Unterrichtshandeln zu erreichen, der Unterstützung in Form eines Feedbacks bedarf. Rückmeldungen geben Impulse für Reflexionen über getroffene Entscheidungen und ihre Konsequenzen, indem sie eingeschlagene Wege bestätigen, korrigierend dort wirken, wo die geplanten Veränderungsprozesse nicht optimal verlaufen, oder Signale senden, wenn die beobachteten Abläufe sich von den Intentionen, mit denen Veränderungen begonnen wurden, allzu weit entfernen. Als Quelle für Rückmeldungen kommen sowohl Schüler(innen) als auch Lehrer(innen) in Frage.“ (Fischler, 2010, S. 727-728)

Fischler (2010) geht davon aus, dass Feedback, das gegenseitig von Lehrkräften gegeben wird, erfolgreich genutzt werden kann. Er betont jedoch auch, dass es in Deutschland zurzeit nicht üblich sei, dass diese sich gegenseitig einen Einblick in ihr Unterrichtshandeln verschaffen, beispielsweise über kollegiale Hospitationen, oder eng als Team miteinander kooperieren. Auch fehle einer derart gestalteten Zusammenarbeit in der derzeitigen Schullandschaft der organisatorische Rahmen (vgl. Fischler, 2010, S. 728).

### **Positive Aspekte und Kritikpunkte des Referendariats**

Schaefers (2002) fasst den Forschungsstand beider Phasen der Lehrer/-innenausbildung seit dem Jahr 1990 zusammen. Dabei geht sie, kongruent mit weiteren Bildungsforscher/-innen, auf den Stand der zweiten Ausbildungsphase als eher nachrangig im Vergleich zur stark thematisierten und diskutierten universitären Ausbildungsphase ein. Es finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass es kaum abgesicherte Ergebnisse im Bereich der Auswirkungen der aktuellen Lehrer/-innenausbildungsprogramme gibt. Darüber hinaus besitzen die existierenden Studien, welche in hoher Anzahl als quantitative Studien sowie als Querschnitte vorliegen, keine uneingeschränkte Aussagekraft (vgl. Schaefers, 2002, S. 65-90).

Hinsichtlich des in dieser Arbeit im Fokus stehenden Teilbereichs des Feedbacks gibt sie an, dass Lerngelegenheiten und Förderung im Bereich der sozialen Kompetenzen innerhalb des

Referendariats selten sind. Des Weiteren wird die Undurchsichtigkeit von Kriterien der Beurteilung sowie von Rückmeldungen der Seminarleiter/-innen thematisiert.<sup>8</sup> Schaefers (2002) weist dabei unter anderem auf den Bedarf an Untersuchungen zu folgenden Themen hin: Geschlechterunterschiede im Belastungserleben der zweiten Ausbildungsphase und tatsächliche sowie empfundene Ansprüche an die Lehramtsanwärter/-innen sowie deren Umgangsweisen damit. Auch verweist Schaefers (2002) darauf, dass Rückmeldungen im Referendariat als belastend empfunden würden durch

„Das Gefühl einer permanenten Kontrolle und Beurteilung seitens der Ausbilder sowie die Problematik, durch diese nicht nur in den Leistungen, sondern als Person kritisiert zu werden (...).“ (Schaefers, 2002, S. 77-78).

So schlussfolgert Schaefers (2002) letztlich bezüglich der Forschung zum Referendariat allgemein und daher auch bezüglich der Forschungsergebnisse bezogen auf Rückmeldungen im Vorbereitungsdienst:

„Völlig unzureichend ist die Forschungs- und Erkenntnislage in Bezug auf die zweite Phase der Lehrerausbildung. Auch aus Sicht der Lehrerbildungsforschung ist es berechtigt, von einem «vergessenen Teil der Lehrerbildung» zu sprechen. Dies ist umso problematischer, da sich gerade diese Phase als überaus sozialisationsrelevant erweist. (...) Mit dem Mangel an Daten geht ein Mangel an Theorien zur Lehrerbildung einher. Vordringlich ist daher die Forderung nach systematischer und *theoriegeleiteter* empirischer Forschung zur Lehrerbildung. Nötig ist die Entwicklung von konsensfähigen Standards in der Lehrerbildung, anhand derer die Effektivität des vorhandenen Lehrerbildungssystems überprüft werden kann.“ (Schaefers, 2002, S. 82)

Schubarth, Speck, Große, Seidel und Gemsa (2006) nennen vielfältige problematische Bereiche der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase, die im Forschungsstand wiederkehrend diskutiert werden. Dazu gehört im Bereich der Ausbildung beispielsweise die teilweise unkritische Sichtweise der eigenen Arbeit durch die Studienseminare. Auch gehört dazu die

„Unklarheit über die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes (z.B. mangelnde Prognosefähigkeit des Vorbereitungsdienstes, einschließlich der Bewertung der Zweiten Staatsprüfung, Entwicklung nachweisbarer Ziele und einer Feedback-Kultur)“ (Schubarth, Speck, Große, Seidel & Gemsa, 2006, S. 19)

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu bspw. auch Czerwenka und Nölle (2000) und Sjuts (2000) in: Schaefers, 2002, S. 77

Auch weitere Gegenstandsbereiche, die eng mit Feedback im eigentlichen Sinne zu tun haben, lassen sich als problemhaft identifizieren. Zum einen stehen die Referendar/-innen während ihrer Vorbereitungszeit sowohl als Lehrperson als auch als Lernende im Fokus des Geschehens und müssen einen Weg finden, dabei den Ansprüchen innerhalb beider Tätigkeitsfelder gerecht zu werden. Im Bereich der Ansprüche von Ausbilder/-innen und Seminarleiter/-innen ist auch hier eine gegenseitige und ausgeprägte Feedbackkultur essentiell. Die Zeit des Referendariats wird zudem charakterisiert als eine Phase voller Belastungen, zu denen laut Schubarth et al. (2006) auch konflikt- und krisenhafte Selbstwertproblematiken gehören.

Ein weiteres Problem ergibt sich, wenn es explizit um das Thema des Feedbacks von Seiten der Seminarlehrer/-innen geht, weil diese in mehrdeutigen Rollen wahrgenommen werden. Zum einen bilden sie aus und haben die Funktion, die Referendar/-innen zu beraten, zum anderen üben sie eine klare Beurteilungsfunktion aus und erteilen ihren Auszubildenden Noten. Laut den Autor/-innen fehlt es in diesem Zusammenhang an einer gemeinsamen Feedbackkultur von Seminarstandorten und Schulen (vgl. Schubarth et al., 2006, S. 19).

Schubarth et al. (2006) geben weiterhin einen Überblick über aktuelle seminarinterne Evaluationen, die jedoch insgesamt zu stark exemplarisch angelegt sind und methodisch sowie inhaltlich differieren und sich daher nicht zusammenfassend betrachten lassen. Jedoch kristallisieren sich auch in den Seminarevaluationen die oben genannten Kernpunkte heraus. Insgesamt folgern die Autor/-innen, dass es in den letzten Jahren zumindest Versuche gab, die zweite Phase der Lehrer/-innenausbildung stärker wissenschaftlich zu durchdringen (vgl. Schubarth et al., 2006, S. 19-32).

Hinsichtlich der Ergebnisse der vorliegenden Studie von Schubarth et al. (2006) ergeben sich einige für diese Arbeit interessante Ergebnisse, welche im Folgenden kurz dargelegt werden sollen. Bezüglich der positiven Seiten des Referendariats stellen sie fest, dass die Ausbildung zunächst einmal grundsätzlich positiv bewertet wird. Als Stärken der Ausbildung wurden ergänzend die Reflexion der Praxis und die Nachbesprechung und Rückmeldungen im Rahmen der zu absolvierenden Unterrichtsbesuche genannt. Als Schwächen der Ausbildung werden teilweise mangelnde Absprachen, Koordination und Kommunikation genannt sowie eine zu geringe Fokussierung auf den Aspekt des Beratens. Ansonsten taucht in dieser Studie das Thema Feedback lediglich implizit durch die Betonung des Anpassungsdrucks auf (vgl. Schubarth et al., 2006, S. 156-159).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass die hauptsächlichen Probleme und Handlungsfelder, die sich aus der Potsdamer Studie von Schubarth et al. (2006) ergeben, eng mit einer guten Feedbackkultur verbunden sind. So fassen Schubarth et al. (2006) zusammen:

„Zudem bestehen offensichtliche Reserven bei der Implementation einheitlicher Standards zu den Kompetenzen, bei der Leistungsbewertung, bei der Professionalisierung der Seminarleiterinnen und Ausbildungslehrerinnen (...).

5. Der Vorbereitungsdienst stellt für die Lehramtskandidatinnen eine **harte Bewährungsprobe**<sup>9</sup> in vielerlei Hinsicht dar. Es ist eine Zeit voller Anspannungen, Belastungen, Ambivalenzen und Konfliktpotenziale. Die Ergebnisse sprechen für die Intensivierung der fachlichen und sozialen Betreuung und Beratung der Lehramtskandidatinnen innerhalb des Vorbereitungsdienstes.“ (Schubarth et al., 2006, S. 161-162)

Die genannten Spannungsfelder weisen zwar nur indirekt auf den Umgang mit Feedback an den Potsdamer Studienseminaren hin, zeigen jedoch auf der anderen Seite viele Punkte auf, die sehr eng mit einer gelingenden Feedbackkultur verknüpft sind. So sind einheitliche Standards wichtig, um Rückmeldungen glaubwürdig erscheinen zu lassen. Die Glaubwürdigkeit einer Rückmeldung ist wiederum die Voraussetzung für dessen Akzeptanz. Der Hinweis auf die Verstärkung der Bemühungen zur Professionalisierung der Ausbilder/-innen weist in dieselbe Richtung: Professionelle Ausbilder/-innen sollten in der Lage sein, Feedback zu erteilen, das angemessen und lernförderlich ist. Des Weiteren ist das Wissen über Selbstwerttheorien in Zusammenhang mit Feedback essentiell, insbesondere wenn die Zeit des Referendariats ohnehin, so der Konsens der existierenden Studien, eine belastende Zeit für die angehenden Lehrkräfte darstellt.

Meyerhöfer und Rienits (2006) stellen Ergebnisse einer Untersuchung der Fachseminare Mathematik des Landes Brandenburg vor. Diese Studie führten die Autor/-innen in Kooperation und Anlehnung an die Studie von Schubarth et al. (2006) durch. Dabei gewinnen sie auf der Grundlage ihrer Untersuchung Ergebnisse, die von denen von Schubarth et al. (2006) abweichen. So weisen sie zusammenfassend auf das „*Verhältnis der Abhängigkeit*“ (S. 214) zwischen Referendar/-in und Ausbilder/-in hin, welches zur Konsequenz habe, dass

„(...) Kritik nicht geäußert und bearbeitet wird, dass Differenzen nicht thematisiert werden, sondern dem Abhängigkeitsverhältnis zum Opfer fallen. Dies geschieht zumeist gar nicht mehr als Folge erlebter Bestrafung, sondern schon vorbeugend, als vernünftiger Verhaltensweise.“ (Meyerhöfer & Rienits, 2006, S. 214)

Dabei kritisieren Meyerhöfer und Rienits (2006) unter anderem, dass innerhalb des Referendariats Elemente eines demokratischen Umgangs miteinander fehlen, was sich unter anderem durch ein fehlendes bis stark eingeschränktes Fehler- und Rückmeldungsverhalten sowie in

---

<sup>9</sup> Fett gedruckt im Original durch die Autoren, vgl. Schubarth et al., 2006, S. 161-162.

einer Kultur äußere, „(...) *in der die Vernunft nicht zur Meinungsäußerung, sondern zum Schweigen rät, (...)*“ (Meyerhöfer & Rienits, 2006, S. 214).

Die genannten Aspekte weisen sicherlich auf Defizite in der Gestaltung des Verhältnisses von Fachseminarleiter/-innen zu Referendar/-innen hin und deuten weiterhin Mängel in der Gestaltung des Verhältnisses an, die einer Feedbackkultur im Sinne einer stattfindenden Professionalisierung nicht zuträglich sind. Jedoch muss auch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der Untersuchung von Meyerhöfer und Rienits (2006) um eine kleine Stichprobe mit qualitativer Auswertung handelt, welche zwar Hinweise auf Defizite in der Feedbackkultur geben, jedoch nicht stellvertretend für die Ausbildung im Allgemeinen stehen kann (vgl. Meyerhöfer & Rienits, 2006, S. 209-231).

### **Das Verhältnis von Theorie und Praxis**

Niggli (2004) stellt die Entwicklung eines Fragebogens dar, welcher dazu dienen soll, die reflexiven Grundhaltungen von zukünftigen Lehrer/-innen in der Schweiz, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in unterschiedlichen Semestern ihres Lehramtsstudiums befinden, zu erfassen. Dabei interessiert den Autor vor allem die Verknüpfung von Theorie und Praxis, und es wird als eine Komponente die Distanz von Studierenden zur Theorie untersucht. Es kann, was insbesondere für die vorliegende Arbeit relevant ist, festgestellt werden, dass Studierende mit besonders guten Leistungen im Bereich der praktischen Abschlussprüfung eine geringere Distanzierung von theoretischen Inhalten aufweisen (Niggli, 2004, S. 343-364). Hier wiederum kommt, angelehnt an die Studie von Niggli (2004), das Thema Feedback ins Spiel. Eine gelingende Feedbackkultur könnte unterstützend helfen, eine praktische Ausbildung zu gewährleisten, die sich bei Entscheidungen im schulischen Handlungsfeld in ausgeglichener Art und Weise sowohl auf Erfahrung als auch auf theoretisches Wissen beruft und damit bestmögliches effektives Handeln zu Gunsten der Schüler/-innen garantiert.

Auch Blömeke, Müller und Felbrich (2006) beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der gesamten Zeit der Lehrer/-innenausbildung (universitär und schulpraktisch) und erfassen diesbezügliche Einstellungen von Studierenden und Studienreferendar/-innen aus dem Bereich Mathematik. Ein Ergebnis stimmt in dieser Studie interessanterweise nicht mit den weiteren vorliegenden Ergebnissen in diesem Bereich überein: Die Ausbildung im wissenschaftlich-theoretischen Bereich wird vergleichsweise außergewöhnlich positiv eingeschätzt, obwohl die praktische Ausbildung, wie bereits durch mehrere andere Studien gezeigt, trotzdem als etwas besser wahrgenommen wird. Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf eine Möglichkeit der Verbesserung der Ausbildung durch den vermehrten Einbau von Forschungs-

aktivitäten und eine bessere erziehungswissenschaftliche Ausbildung hin (vgl. Blömeke, Müller & Felbrich, 2006, S. 178-189).

Zu einer Stärkung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und der Grundausbildung von Lehrer/-innen gehört auch der Umgang mit sich selbst und anderen im Bereich der Rückmeldungen.

### **Weitere Ergebnisse und Themenbereiche**

Speck (2006) zeigt den Stand der Evaluationen in deutschen Studienseminaren auf. Dabei bestätigt er in einer zusammenfassenden Darstellung des Ist-Standes sowohl bezüglich der Forschung als auch der Anforderungen an Evaluationen, dass sich einige Entwicklungstendenzen zur Etablierung und Wahrung von Qualität finden lassen. So seien basierend auf amerikanischen Vorbildern durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation Richtlinien für selbige formuliert worden. Speck (2006) betont, dass die letzten Jahre einen Anstieg an anspruchsvollen komparativen Untersuchungsdesigns verzeichnen konnten (vgl. Speck, 2006, S. 321-337). Weitere Untersuchungen stammen zumeist aus den Studienseminaren selbst, sind jedoch weder einheitlich noch vergleichbar. Speck (2006) verweist dabei auf einige wichtige Aspekte, welche eine Evaluation verkomplizieren. Zum einen die unterschiedlichen Akteur/-innen, und demnach eine Vielzahl an unterschiedlichen Einflüssen in diesem Bereich, das Ausklammern der Ausbildung an den Schulen sowie die Schwierigkeit der praktischen Nutzung von Forschungsergebnissen aus komplexen universitären Evaluationsstudien. Speck (2006) zieht daher die Schlussfolgerung, dass Evaluationsmaßnahmen in der zweiten Ausbildungsphase, unter anderem unter Einbezug dezidiert Fallanalysen, integriert und seminarübergreifend eine Kultur der Transparenz, des Feedbacks und des Interesses zur Arbeit damit etabliert werden müsse (vgl. Speck, 2006, S. 332).

Döbrich und Storch (2012) entwickelten in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium ein Projekt zur Evaluation an Studienseminaren. Dabei betonen sie die hohe Relevanz von Evaluationen, einerseits auf Grund einer sich stetig und rasch wandelnden Schullandschaft im Allgemeinen und andererseits für den Vorbereitungsdienst im Speziellen, da dieser zwischen dem Erwerb wissenschaftlicher Qualifikationen und Grundlagen an der Universität und dem tatsächlichen Einstieg in den Beruf des Lehrers/ der Lehrerin eine relevante Stellung einnimmt (vgl. Döbrich & Storch, 2012, S. 1-167).

„In einer Zeit der sich entwickelnden größeren Selbständigkeit der einzelnen Schulen wird Lehrerbildung zum immer wichtiger werdenden Schlüssel für die Qualitätsentwicklung des Schulsystems. ‚Bilanzierung im Vorbereitungsdienst‘



wiederum wird (...) als Schlüssel für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung verstanden, weil das Referendariat die entscheidende Nahtstelle zwischen universitärer Lehrerausbildung und dem Eintritt in eine selbstverantwortete Berufstätigkeit ist.“ (Döbrich & Storch, 2012, S. 3).

Hericks und Kunze (2002) untersuchten im Rahmen einer Interviewstudie den Erwerb von Teilkompetenzen bei Lehrer/-innen. Dabei entwickelten sie ein theoretisches Modell, welches vier wichtige Entwicklungsaufgaben von Lehrern in der Berufseingangsphase benennt, nämlich Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution (vgl. Hericks & Kunze, 2002, S. 401-416). Auf Grund der Ergebnisse ihrer Studien folgern Hericks und Kunze (2002), dass die Strukturierung der Lehramtsausbildung insgesamt dem Erwerb dieser Teilkompetenzen zumindest nicht unterstützend begegnet. Des Weiteren folgern Hericks und Kunze (2002) aus ihren Ergebnissen, dass zukünftige Lehrer/-innenbildung sich mehr öffnen müsse, mehr Beratung für Lehramtskandidaten in beiden Ausbildungsphasen zur Verfügung stehen und verstärkt über eigene Bildungsprozesse im Zusammenhang mit dem Beruf reflektiert werden sollte.

Reinhardt (2009) geht davon aus, dass Lehrer/-innenbildung nur gelingen kann, wenn Theorie und Praxis miteinander in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/-innen verwoben werden.

„Lehrerbildung muss das Wechselspiel von Theorie und Praxis von Anfang an und durch alle Phasen, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten, verwirklichen. Denn Theorie bleibt ohne Praxis unbegriffen, Praxis bleibt ohne Theorie blind in Krisen und für Veränderungen; Reflexion verweist das eine aufs andere. Unterrichten involviert ganze Personen, weshalb die Ausbildung das Risiko von Kränkungen besonders in der Referendarzeit mit sich bringt. Für die Ausbildung durch die Universität ist zu fordern, dass die Hochschullehrer nicht nur wissen, sondern auch können, also selbst ausgebildete Professionelle sind. Seminarausbilder wiederum müssen auch theorienah reflektieren können, also nicht bloß praktizieren.“ (Reinhardt, 2009, S. 23)

Dabei fordert Reinhardt (2009) insbesondere von den Ausbilder/-innen in beiden Ausbildungsphasen, dass sie sowohl Theorie als auch Praxis beherrschen und diese sinnhaft sowie modellhaft miteinander verknüpfen können sollten.

### **2.3.6 Populärwissenschaftliche Rezeptionen des Referendariats**

Nach der zusammenfassenden Rezeption wissenschaftlicher Untersuchungen soll an dieser Stelle abschließend auf die Literatur zur Beurteilung und Bewertung der Ausbildungsphase durch Referendar/-innen selbst eingegangen werden, um eine weitere Perspektive exemplarisch einzubeziehen. Es muss natürlich an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden,

dass diese Betrachtungen lediglich der Erweiterung der Blickwinkel auf die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase dienen und keine Forschungsergebnisse ersetzen können und sollen. Katzenbach (1999) bezeichnet die zweite Ausbildungsphase als „*schlimmste Zeit*“ (Katzenbach, 1999, S. 49) im Leben vieler Lehrer/-innen und thematisiert die Frage, ob und wie der Leidensdruck durch Techniken, wie die der Supervision, verringert werden kann. Dabei gibt er unter Berufung auf eine Studie von Gecks (1990) an, dass eine hohe Anzahl von Referendar/-innen unter anderem unter einzelnen Ausbilder/-innen leiden würde. Als größtes Problem sieht er jedoch das Konstrukt der Lehrer/-innenpersönlichkeit an. So folgert er schließlich:

„Die (Über-)Forderung des Referendariats liegt nicht darin, daß diese grundsätzlichen Persönlichkeitsmerkmale fehlen oder noch nicht entwickelt seien. Die Überforderung liegt vielmehr in der diffizilen Balance zwischen persönlichen und rollenförmigen Anteilen in den Beziehungen zu den AusbilderInnen: Die Überbetonung der diffusen, kindlichen Anteile wird ebenso wenig honoriert (...) wie die Überbetonung der autonom-erwachsenen, rollenförmigen Beziehungsdefinition. (...) Diese aus der Position der SchülerIn zu bewerkstelligen, darin liegt die besondere Belastung des Referendariats.“ (Katzenbach, 1999, S. 52)

Die laut Katzenbach (1999) schwierige Situation der ständigen Leistungsanforderungen bei ungenügender Beratung könne durch Supervision abgeschwächt werden. Referendar/-innen können hierdurch möglicherweise in den Bereichen der Schüler/-inneninteraktion, Begegnung mit den Ausbilder/-innen und Herausbildung von Werkzeugen zum Umgang mit typischen Herausforderungen und Schwierigkeiten des Berufsfeldes Lehrer/-in gestärkt werden (vgl. Katzenbach, 1999, S. 52-53).

Auch Engartner (2005) kritisiert die zweite Ausbildungsphase, unter anderem resultierend aus eigenen Erfahrungen im Referendariat. Dabei führt er ähnliche Gründe wie Katzenbach (1999) an, wenn er einleitend angibt, dass viele Lehramtsanwärter/-innen das Referendariat als „(...) *eine Zerreißprobe zwischen lehrenden Lernern und lernenden Lehrern* (...)“ (Engartner, 2005, S. 20) wahrnehmen. Des Weiteren führt er als belastende Elemente des Referendariats an, dass in den Studienseminaren immer noch Wissen gelehrt werde, welches sich nicht auf die Schulrealität beziehe, und dass Beurteilungen von Unterrichtsstunden durch verschiedene Ausbilder/-innen stark divergierten. Der Notendruck und die Abhängigkeit von einer positiven Bewertung würden außerdem Studienreferendar/-innen zum Einnehmen einer unkritischen Haltung zwingen. Engartner (2005) kritisiert darüber hinaus die Rückmeldungsmodalitäten durch das Entwicklungsgespräch sowie die oft bis zum Ende der Ausbildung grundsätzliche Unklarheit der Referendar/-innen über den tatsächlichen Leistungsstand und die Ausbildung der Seminarleiter/-innen selbst. Letztlich erwähnt er auch den Bereich der

politischen Entscheidungen und verweist auf die Verschiebung der Ausbildung zu einem Instrument der Einsparung von Lehrer/-innenstellen durch den bedarfsdeckenden Unterricht (BdU). (vgl. Engartner, 2005, S. 20-21).

Hartig (2005) kritisiert am Referendariat unter anderem die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis mit dem Hinweis, dass in der zweiten Ausbildungsphase eine stark ablehnende Haltung von theoretischen Bezügen und Fundierungen erkennbar sei. Diese Distanzierung von der Theorie berührt der Autorin zufolge beispielsweise stereotype Reflexionen von Personen und Schulsituationen sowie die Bewertung und Rückmeldung bezüglich des erteilten Unterrichts. Wie Katzenbach (1999) so bezieht sich auch Hartig auf die Problematik der Lehrer/-innenpersönlichkeit und geht wie Engartner (2005) auf die Notwendigkeit einer Anpassung ein (vgl. Hartig, 2005, S. 40-48). Bezüglich des Themas der Rückmeldung und Beratung beschreibt Hartig (2005) ihre Erfahrungen folgendermaßen:

„Der Begriff „Beratungsgespräch“ ist in Anführungszeichen zu setzen, weil es sich meines Erachtens weder um eine Beratung noch um ein Gespräch handelt, sondern eben um ein Unterwerfungsritual. Nach Unterrichtsbesuchen habe ich niemals die Erfahrung gemacht, dass versucht wurde, erst Begriffe für Erfahrungen aus dem Unterricht zu suchen und darüber zu sprechen. Stattdessen wurde das Geschehene unter vorgegebene Begriffe subsumiert, die nicht mehr hinterfragbar waren. Zudem fehlte oft die Bereitschaft der Ausbilderinnen und Ausbilder, sich auf ein wirkliches Gespräch (in dem auch die Referendarin/der Referendar etwas mitteilen darf) einzulassen.“ (Hartig, 2005, S. 44).

Die Autorin beschreibt das Feedback nach Unterrichtsbesuchen aus eigener Erfahrung als eine Art der Unterwerfung des Auszubildenden unter den Ausbilder/ die Ausbilderin. Das Verfahren wird des Weiteren als wenig dialogisch beschrieben. Außerdem kritisiert sie mehrere Bestimmungsmerkmale der zweiten Staatsprüfung (vgl. Hartig, 2005, S. 44-48).

### 2.3.7 Zusammenfassung: Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

Nachdem im vorangehenden Kapitel 2.3 der Forschungsstand hinsichtlich der zweiten Ausbildungsphase dargestellt wurde, wird in diesem Teilkapitel eine Zusammenfassung der empirischen Befunde in tabellarischer Form präsentiert (vgl. Tabelle 7). Da kaum Forschungsarbeiten existieren, die sich explizit mit dem Umgang von Referendar/-innen mit Feedback beschäftigen, werden die existierenden Forschungsergebnisse auf das Themengebiet übertragen und in der erforderlichen Weise zugespitzt.

**Tabelle 7: Feedback in der Lehrer/-innenausbildung (vgl. Teilkapitel 2.3)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
1. Weiterer Forschungsbedarf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielfach existieren Forschungsdesiderate hinsichtlich der empirischen Erforschung der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase (Kolbe &amp; Combe, 2008; Schaefers, 2002; Speck, Schubarth &amp; Seidel, 2007; Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die hier vorgelegte Untersuchung erweitert einen bislang eher unerforschten Teilbereich von den Umgangsweisen der Akteure mit Feedback und von den Auswirkungen des Feedbacks auf relevante Akteure im schulischen Bildungsbereich.</li> </ul>
2. Erziehungswissenschaftliche und personale Kompetenzen angehender Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je weiter die Befragten in ihrer beruflichen Vorbereitung auf den Lehrberuf bereits sind, desto schlechter schätzen sie den Anteil erziehungswissenschaftlicher Aspekte der Ausbildung ein. Das Fach Psychologie wird dabei an zweiter Stelle als stärker gefordertes Vermittlungsgebiet angegeben (Lersch, 2006; Ulich, 1996).</li> <li>• Dringende Forderung nach besserer erziehungswissenschaftlicher Ausbildung (Blömeke, Müller &amp; Felbrich 2006).</li> <li>• Das Referendariat vermittelt zu wenig personale Kompetenz (Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> <li>• Die Reflexion eigener Emotionen stellt für Lehrer/-innen ein besonderes und wirkungsvolles Fachwissen dar und diesen Bereichen wird als fachliche Aufgaben noch zu wenig Beachtung geschenkt (Sieland, 2008).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungswissenschaftliches Wissen umfasst unter anderem das Wissen über die Unterstützung eines aktiven und erfolgreichen Lernprozesses, was auch Feedback mit einbezieht.</li> <li>• Psychologisches Wissen unterstützt dabei, eigene und die Reaktionen anderer auf Feedback zu antizipieren bzw. auf einer Meta-Ebene zu reflektieren.</li> <li>• Der Umgang mit Feedback erfordert hohe beidseitige personale und soziale Kompetenzen, sowohl auf der Seite des Senders als auch des Empfängers, welche weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase systematisch angeleitet und erworben werden. Dementsprechend könnte der Umgang mit Feedback für einige der Referendar/-innen problematische Komponenten enthalten.</li> <li>• Selbstwertproblematiken können unter Umständen auch durch</li> </ul>

## 2 Feedback

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angehende Lehrer/-innen benötigen viel mehr gezielte und differenzierte Rückmeldungen zur Unterstützung der Ausbildung einer hohen Professionalität (Winkelmann, 2011).</li> <li>• Lerngelegenheiten und Förderung im Bereich der sozialen Kompetenzen innerhalb des Referendariats selten (Schaefers, 2002).</li> <li>• In der Zeit des Referendariats treten bei einigen Referendar/-innen vermehrt konflikt- und krisenhafte Selbstwertproblematiken auf (Schubarth et al., 2006).</li> </ul>	<p>die mangelnde Fähigkeit ausgelöst werden, offen mit negativem Feedback umgehen zu können. Auch kann ein negatives, einseitiges oder stark persönliches und subjektives Feedback zu Widerständen, Dissonanzen, ungünstigen Attributionsmustern und Selbstwertproblematiken führen.</p>
3. Beratung und Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu wenige Kompetenzen in den Bereichen Beratung und Beurteilung werden den angehenden Lehrkräften vermittelt (Speck, Schubarth &amp; Seidel, 2007; Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Wissen über Beratung und Beurteilung ist direkt mit der Kompetenz des Erteilens von Feedback verknüpft. Bei der Reflexion des Erteilens von Feedback werden in der Regel beide Seiten berücksichtigt, die des Senders und die des Empfängers, so dass die Entstehung eines Meta-Wissens begünstigt wird.</li> </ul>
4. Hilfesuche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuen mit einer starken Vermeidungszielorientierung und einem Fokus auf Arbeitsvermeidung suchen weniger Hilfe (Dickhäuser, Butler &amp; Tönjes, 2007).</li> <li>• Individuen mit einer starken Lernzielorientierung suchen eher Hilfe und interpretieren diese dabei als unterstützend (Dickhäuser, Butler &amp; Tönjes, 2007).</li> <li>• Die Vermeidung von Hilfesuche geht häufig mit dem stärkeren Gefühl einher, einer höheren Belastung durch den Beruf ausgesetzt zu sein (Dickhäuser, Butler &amp; Tönjes, 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Forschungsergebnisse von Dickhäuser et al. (2007) legen nahe, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen, inwiefern Hilfe gesucht und eingefordert wird.</li> <li>• Feedback kann in gewissen Komponenten mit einer Hilfesuche gleichgesetzt werden, da auch Feedback Unterstützung zum Erreichen des Lernzieles bietet.</li> <li>• Der Zusammenhang zwischen der Vermeidung von Hilfesuche und einem starken Belastungserleben durch den Beruf könnte auch für diese Arbeit relevant sein und sollte überprüft werden.</li> </ul>
5. Auswahl und Ausbildung der Seminar-ausbilder/-innen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifizierung von Ausbilder/-innen nicht ausreichend, keine Aspekte der Qualitätssicherung vorhanden (Speck, Schubarth &amp; Seidel, 2007; Ulich, 1996; Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> <li>• Es werden zwar Bewertungskriterien zugrunde gelegt, jedoch sind diese uneinheitlich (Strietholt &amp; Terhart, 2009; Schaefers, 2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Forschung zu Feedback betont, dass dieses nicht ohne vorherige Schulung professionell und optimal erteilt werden kann. Wenn der Forschungsstand aufzeigt, dass Ausbilder/-innen häufig nicht ausreichend genug ausgebildet sind, könnte sich das auch auf die Komponente des Feedbacks auswirken, was in dieser Arbeit zu überprüfen ist.</li> <li>• Uneinheitliche bzw. von einzelnen Individuen angelegte Kri-</li> </ul>

## 2 Feedback

<p>6. Verhältnis Seminar-ausbilder/-innen und Studienreferendar/-innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es herrscht eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung des Vorbereitungsdienstes durch die beiden Personengruppen vor (Speck, Schubarth &amp; Seidel, 2007).</li> <li>• Doppelfunktion der Ausbilder/-innen als Berater und Beurteiler problematisch (Terhart, 2007; Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Referendariat als Abhängigkeitsverhältnis, es fehlen Elemente eines demokratischen Umgangs (Meyerhöfer &amp; Rienits, 2006).</li> </ul>	<p>terien der Bewertung bergen die Gefahr von subjektivem Feedback.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gilt in dieser Arbeit u.a. zu überprüfen, ob die negativere Beurteilung des Referendariats durch die Referendar/-innen auch der Komponente Feedback geschuldet ist.</li> <li>• Die Doppelfunktion als Berater und Beurteiler ist immer kritisch und könnte sich ggf. auch auf die Wahrnehmung und Akzeptanz des Feedbacks auswirken. Abhilfe wurde in der Ausbildungsreform geschaffen, indem der/ die Hauptseminarleiter/-in nunmehr lediglich berät und nicht benotet.</li> <li>• Hinsichtlich des Themas Feedback ist interessant, ob sich Elemente des Abhängigkeitsverhältnisses auch dort widerspiegeln.</li> </ul>
<p>7. Wahrnehmung des Referendariats durch die Referendar/-innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ausbildungszeit wird durchgängig als belastend erlebt (Terhart, 2007; Ulich, 1996; Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Die zweite Phase wird trotz des hohen Belastungserlebens positiver beurteilt als die erste Ausbildungsphase (Terhart, 2007; Ulich, 1996; Strietholt &amp; Terhart, 2009; Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Stärken der Ausbildung: Reflexion der Praxis und die Nachbesprechungen sowie Rückmeldungen im Rahmen der zu absolvierenden Unterrichtsbesuche; Schwächen der Ausbildung: mangelnde Absprachen, Koordination und Kommunikation sowie eine zu geringe Fokussierung auf den Aspekt des Beraters (Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Unterschiedliche Rollen werden von den Studienreferendar/-innen in der Schule und im Seminar eingefordert (Terhart, 2007, Strietholt &amp; Terhart, 2009, Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Frauen üben schärfere Kritik und zeigen eine deutlichere Tendenz unter dem herrschenden Druck zu leiden (vgl. Ulich, 1996).</li> <li>• Die Seminare werden unterschiedlich wahrgenommen, das</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der bisherige Forschungsstand offenbart sowohl mögliche positive Sichtweisen auf das Feedback im Referendariat als auch Schwachpunkte (siehe Stärken/ Schwächen). Die Ergebnisse in der hier durchgeführten Untersuchung sollten genutzt werden, um weitere Aufschlüsse zu diesem Thema zu erhalten.</li> <li>• Wenn Unterrichtsbesuche als konstruierte Situationen empfunden werden, so könnte dies darauf hinweisen, dass das anschließende Feedback ebenfalls abgewertet und nicht angenommen wird. Dies wiederum würde bedeuten, dass eine verringerte Möglichkeit bestünde, aus den Rückmeldungen zu lernen. Die Akzeptanz des Feedbacks nach Unterrichtsbesuchen sollte dementsprechend ein Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sein.</li> <li>• Wie bereits oben dargestellt, birgt der Mangel an Kriterien, an welchen sich das Feedback orientiert auf der Seite des Senders die Möglichkeit, dass das Feedback subjektiv gegeben wird. Auf der Seite des Empfängers kann die Beurteilung von Bewertungs- und Rückmeldungskriterien als unsystematisch und</li> </ul>

## 2 Feedback

	<p>Hauptseminar dabei schlechter (Strietholt &amp; Terhart, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsbesuche werden als konstruierte, der Schulrealität entfremdete Situationen empfunden (Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> <li>• Bewertungskriterien und Standards der Beurteilung werden als unsystematisch und subjektiv empfunden (Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> </ul>	<p>subjektiv zu einer Abwertung und Nicht-Akzeptanz des Feedbacks führen. Stark subjektives Feedback kann des Weiteren negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept und auf Attributionsmuster haben.</p>
8. Wahrnehmung des Referendariats durch die Studienseminare/Ausbilder/-innen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Referendariat wird von den Ausbilder/-innen als effektiver eingeschätzt als von den Referendar/-innen selbst oder deren Ausbildungslehrer/-innen an den Schulen (Strietholt &amp; Terhart, 2009).</li> <li>• Studienseminare reflektieren sich und ihre Arbeit teilweise sehr unkritisch (Schubarth, Speck, Große, Seidel &amp; Gemsa, 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Forschungsstand deutet darauf hin, dass die Studienseminare und Ausbilder/-innen unter Umständen selten eine ehrliche Rückmeldung und somit keine Korrektur des eigenen Bildes erhalten. Dies könnte auch dem in der Forschung genannten Abhängigkeitsverhältnis geschuldet sein. Des Weiteren könnte die unrealistisch positive Selbsteinschätzung auch für den Teilbereich des Feedbacks gelten.</li> </ul>
9. Wahrnehmung der erhaltenen Rückmeldungen im Referendariat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldungen werden im Referendariat als belastend empfunden. Diese Belastungserfahrungen entstehen durch ein Gefühl der starken Kontrolle und Beurteilung durch die Ausbilder/-innen und der Erfahrung, dass nicht nur die Leistungen, sondern auch die gesamte Person kritisiert wird (Schaefers, 2002).</li> <li>• Fehlen einer gemeinsamen Feedbackkultur von Seminarstandorten und Schulen (Schubarth et al., 2006).</li> <li>• Durch Abhängigkeitsverhältnisse stark eingeschränkte Fehler- und Kritikkultur (Meyerhöfer &amp; Rienits, 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Stand der Forschung deutet innerhalb der wenigen existierenden Forschungsergebnisse darauf hin, dass Rückmeldungen im Referendariat belastend und eher negativ sind. Es wird auf eine subjektive, das Selbst kritisierende Feedbackkultur hingewiesen.</li> <li>• Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass das Feedback durch herrschende Abhängigkeitsverhältnisse stark eingeschränkt wird.</li> </ul>

In der obenstehenden Tabelle werden neun thematische Bereiche aus dem im Stand der Forschung dargestellten Teilkapitel 2.3 in Kurzform dargestellt und auf das Thema Feedback bezogen. Die tabellarische Zusammenfassung des Forschungsstandes macht deutlich, dass sich viele Forschungsergebnisse auf das Thema Feedback übertragen lassen und zu ersten hilfreichen Grundlegungen hinsichtlich der Fragestellung und der empirischen Untersuchung zum Umgang von Referendar/-innen mit Feedback führen.



So ist auf Grund des Forschungsstandes davon auszugehen, dass Referendar/-innen innerhalb ihrer Ausbildung wenig systematisch angeleitete und in der Ausbildung verankerte Gelegenheiten erhalten, ausreichende soziale und personale Kompetenzen zu erwerben, welche das Geben und Empfangen von Feedback sowie die Selbstreflexionskompetenz unter Umständen verbessern könnten (vgl. Punkt 2. in Tabelle 7).

Weiterhin werden Referendar/-innen selten ausreichend in der Kompetenz des Beratens und Beurteilens geschult, sodass keine professionelle Meta-Ebene hinsichtlich dieser Kompetenzen durch die Lehrer/-innenausbildung entstehen kann (vgl. Aspekt 3., Tabelle 7). Die bisherige Forschung geht außerdem davon aus, dass Verhaltensweisen, wie etwa die Hilfesuche, durch Persönlichkeitsmerkmale gesteuert werden. Auch wird darauf hingewiesen, dass ein höheres Belastungserleben mit der Vermeidung von Hilfesuche zusammenhängt. Das Suchen, die Akzeptanz sowie das aktive Umsetzen und Nutzen von Feedback kann als Teilkomponente einer Hilfesuche zur Weiterentwicklung verstanden werden. Somit sollte geprüft werden, ob bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mit der Akzeptanz und einem positiven beziehungsweise negativen Umgang mit Feedback einhergehen, und ob ein hohes Belastungserleben und eine negative Einstellung zur Referendar/-innenausbildung auch zur Abwertung von Feedback führen (vgl. 4., Tabelle 7).

Ein weiterer interessanter Aspekt wird im 5. Themenbereich dargestellt. Der Stand der Forschung zeigt bezüglich der Ausbilder/-innen, dass diese häufig nicht professionell genug auf ihre Tätigkeit vorbereitet, und dass wenige systematische Kriterien bei der Beurteilung der Referendar/-innen angelegt werden. Dies deutet auf die Gefahr hin, dass die Ausbilder/-innen zum einen theoretisch über ein nicht ausreichendes Wissen hinsichtlich der Bedeutung von Feedback und der daraus entstehenden, unter Umständen problematischen, psychologischen Prozesse sowie der Auswirkungen von Feedback auf das Lernen haben. Eine weitere Thematik ist das Verhältnis von Ausbilder/-innen und Referendar/-innen. Hier zeigt der Stand der Forschung deutlich, dass die Doppelfunktion des Beratens und Beurteilens kritisiert wird, ebenso wie die im Referendariat herrschenden Abhängigkeitsverhältnisse der Referendar/-innen von den Ausbilder/-innen negativ bewertet werden (vgl. 6.). Die Doppelfunktion des Beratens und Beurteilens kann sich gegebenenfalls problematisch auf das Feedback auswirken, welches die Ausbilder/-innen erteilen. Dadurch, dass diese Doppelfunktion von den Referendar/-innen als spannungsgeladen beurteilt wird, deuten sich Schwierigkeiten an, die in der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden sollten. Zusätzlich können sich Abhängigkeitsverhältnisse negativ auf eine positive Feedbackatmosphäre sowie auf das objektive und kriteriengeleitete Erteilen von Feedback auswirken, was ebenfalls Ge-

genstand der Betrachtung der Untersuchung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sein sollte.

Der Forschungsstand hinsichtlich des 7. Themenbereiches, die Wahrnehmung des Vorbereitungsdienstes durch die Referendar/-innen, offenbart, dass die Rückmeldungen innerhalb der Ausbildung sowohl negative als auch positive Aspekte aufweisen. Hier sollte die vorliegende Untersuchung den Stand der Forschung durch das Aufdecken von vorhandenen Stärken und Schwächen der Rückmeldung im Referendariat erweitern. Vertiefend sollte geprüft werden, ob die Wahrnehmung von Unterrichtsbesuchen als konstruiert und realitätsfern zu einer Ablehnung der darauf folgenden Rückmeldungen führt, oder ob diese trotzdem akzeptiert und die Hinweise umgesetzt werden. Hinsichtlich der ebenfalls benannten fehlenden Beurteilungskriterien wurde bereits obenstehend darauf eingegangen, was dies für Rückmeldungen und deren Akzeptanz bedeuten kann.

Der 8. Themenbereich stellt die Ergebnisse des Forschungsstandes dar, welche darlegen, wie die Studienseminare und die dort tätigen Ausbilder/-innen das Referendariat bewerten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ausbildung seitens dieser Personengruppe deutlich positiver beurteilt wird, als von den Referendar/-innen. Die Ergebnisse deuten wenig Evaluation und ehrliche Rückmeldungsmöglichkeiten der Referendar/-innen an. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass die Seminarlehrer/-innen unter Umständen ein selbstwertschützendes und dementsprechend positives Bild ihrer Tätigkeit entwickelt haben.

Der 9. Themenbereich befasst sich mit den wenigen Forschungsergebnissen, welche hinsichtlich des Themas Rückmeldungen im Referendariat vorliegen. Hier deutet der Stand der Forschung darauf hin, dass Rückmeldungen im Referendariat als belastend und eher negativ wahrgenommen und bewertet werden. Es wird insgesamt eher auf eine subjektive, das Selbst stark kritisierende Feedbackkultur an Studienseminaren hingewiesen.

Der Forschungsstand offenbart, obwohl sich nur wenige Untersuchungen explizit mit Feedback im Referendariat beschäftigen, dass diese innerhalb des Vorbereitungsdienstes eine komplexe Angelegenheit darstellen, welche als stark ambivalent bezeichnet werden kann. Viele der herausgearbeiteten Aspekte und bereits bestehenden Forschungsergebnisse sollen für die in dieser Arbeit vorgelegte Untersuchung als Grundlage genutzt werden, um dementsprechend zu weiterführenden Ergebnissen bezüglich des Umgangs von Referendar/-innen mit Feedback zu gelangen.

Im nächsten Teilkapitel erfolgt ein umfassender Überblick über den Forschungsstand zum Themengebiet der zweiten Studie dieser Arbeit. Es werden Evaluationen und Schulinspektionen als eine spezielle Art des Feedbacks betrachtet.

### 2.4 Evaluationen und Schulinspektionen als Feedback

„Evaluation ist viel mehr als Erfolgskontrolle. Evaluieren bedeutet entdecken, den verborgenen Wert eines Programms, einer Methode oder eines Lernergebnisses wahrnehmen. Evaluieren bedeutet auch benennen, aus der Vielzahl möglicher Variablen dem Wesentlichen einen Namen geben. Evaluation macht einen Wert sichtbar und gibt einem Wert Wirksamkeit. Evaluation beschreibt Qualität, erschafft Qualität und vermag sie zu legitimieren. Evaluieren heißt registrieren und konstruieren: „Program evaluation is a process by which society learns about itself“ (Cronbach u.a. 1980, S. 2).“ (Wessler, 2009, S. 1031)

Dieses Kapitel legt den Stand der Forschung zum Thema Evaluation als einer Form von Rückmeldung dar. An dieser Stelle soll zunächst zusammenfassend aufgezeigt werden, was Evaluationen sind, welchem Zweck sie dienen, in welcher Form sie auftreten und welche Grenzen und Möglichkeiten sie haben.

Anschließend wird auf eine spezielle Form der Evaluation im Bildungsbereich eingegangen, in diesem Falle auf die externe Schulevaluation. Es wird zunächst der Forschungsstand aus dem internationalen Bereich diskutiert (Teilkapitel 2.5), um anschließend auf die Forschungslage in Deutschland einzugehen (Teilkapitel 2.6). Exemplarisch wird darauf folgend die externe Schulevaluation des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) herausgegriffen und ausführlich erläutert (Teilkapitel 2.7). Der letzte Teil dieses Kapitels widmet sich zunächst exkurshaft dem Stand der Forschung hinsichtlich der Rolle von Führungskräften innerhalb der Institution Schule sowie deren Aufgaben, um letztlich eine Synthese aus beiden Aspekten vorzunehmen und als Grundlage der zweiten Studie dieser Arbeit zu untersuchen: Wie ist der Stand der Forschung zum Umgang von Schulleitungen mit Feedback durch externe Evaluationen, in diesem Falle der Schulinspektion in NRW?

Die nachfolgenden Teilkapitel zeigen, dass Evaluationen verwendet werden, um Institutionen und Organisationen Feedback zu ihren Leistungen und ihrem Entwicklungsstand zu erteilen.

#### 2.4.1 Ursprung und Begriffsklärung

In Anlehnung an Wottawa und Thierau (1990) führt Meyer (2002) zunächst die Ursprünge des Wortes Evaluation aus, die auch hier von Interesse sind. So kann der Begriff „Evaluation“ auf folgende Ursprünge zurückgeführt werden:

„Der Begriff Evaluation stammt von dem lateinischen Wort „valor“, d. h. „Wert“, und der Vorsilbe e / ex, d. h.: aus, und bedeutet übersetzt „Bewertung“, „einen Wert aus etwas ziehen“. In seinem weitesten Wortsinn beschreibt der Begriff den „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Pro-

grammes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert“ (Meyer, 2002, S. 2)

Stockmann (2008) geht zunächst auf die Evaluation als gesellschaftliches Phänomen ein.

„Evaluation ist eine Erfindung der Moderne. Sie ist einerseits verknüpft mit der Vision eines wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts, eines Aufwärtstrebens und ständig Bessermachens und andererseits mit dem Glauben an die Machbarkeit und steuernde Beeinflussbarkeit der gesellschaftlichen Entwicklung.“ (Stockmann, 2008, S. 1)

Stockmann (2008) beschreibt die vielfältigen gesellschaftlichen Funktionen von Evaluationen, wozu er beispielsweise die Funktion der demokratischen Staatsführung und die Funktion der Kritik zählt (vgl. Stockmann, 2008, S. 1-5). Außerdem dient Evaluation laut Stockmann (2008, S. 4) einem dreifachen Zweck, zum einen der Steuerung, zum anderen der Legitimierung und als Drittes dient sie der Aufklärung. Die Beschreibung der Zweckbestimmung von Evaluationen auf drei Ebenen, verdeutlicht dabei die Komplexität des Gegenstandes. Im Folgenden wird eine Definition von Stockmann (2011) zur weiteren Klärung des Sachverhaltes und zur Eingrenzung des Gegenstandes verwendet:

„Evaluation steht nicht nur für spezifisches Handeln, das die Bewertung von empirisch gewonnenen Informationen zum Ziel hat, auf deren Basis rationale Entscheidungen getroffen werden können, sondern auch für das Ergebnis dieses Prozesses. Wissenschaftlich durchgeführte Evaluationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie (a) auf einen klar definierten Gegenstand bezogen sind; (b) dass für die Informationsgewinnung objektivierende empirische Datenerhebungsmethoden eingesetzt werden und dass (c) die Bewertung anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien, (d) mit Hilfe systematisch vergleichender Verfahren vorgenommen wird. Die Evaluation wird (e) in der Regel von dafür besonders befähigten Personen (Evaluatoren) durchgeführt, um (f) auf den Evaluationsgegenstand bezogene Entscheidungen zu treffen.“ (Stockmann, 2011, S. 1)

Im Folgenden geht Stockmann (2011) auch auf die Funktionen von Evaluationen ein und benennt deren vier, nämlich den Erkenntnisgewinn, die Ausübung von Kontrolle, weiterhin die Legitimation und die Weiterentwicklung von Programmen.

„Evaluationen können folgenden vier unterschiedlichen, aber miteinander verknüpften Funktionen dienen: (a) Der Gewinnung von Erkenntnissen, um die Prozessabläufe oder die Wirkungszusammenhänge in einem Programm zu verstehen. (b) Um Kontrolle auszuüben, indem festgestellt wird, ob die in der Planung festgelegten Ziele erreicht wurden. (c) Um Lernpotenziale zu eröffnen, die für die

Weiterentwicklung von Programmen genutzt werden sollen. (d) Um Programme zu legitimieren, in dem öffentlich belegt wird, wie nützlich, wirksam oder nachhaltig sie waren.“ (Stockmann, 2011, S. 3)

Dabei betont Stockmann (2011), dass die vier dargestellten Funktionen sehr häufig miteinander verknüpft sind.

Wesseler (2009) thematisiert die Bedeutung von Evaluationen in der heutigen Gesellschaft. So weist er auf die starke Entwicklung dieses Bereiches sowie auf Grenzen und Möglichkeiten von Evaluationen hin. Wesseler (2009) verankert den Beginn von Evaluationsprogrammen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Dabei benennt er vier Entwicklungsstufen von Evaluationen in dieser Zeit (vgl. Tabelle 8).

### ***Tabelle 8: Vier „frühe“ Generationen von Evaluierungen***

(vgl. Guba & Lincoln, 1989, zitiert in: Wesseler, 2009, S. 1033)

	Zugang der Evaluierung	Kriterium
1. Generation	Kosten-Nutzen-Analyse	Ökonomische Effizienz
2. Generation	Prozess-Orientierung	Validität der Bewertung
3. Generation	Methoden-Orientierung	Zuverlässigkeit der Verfahren
4. Generation	Wirkungs-Orientierung	Überzeugungskraft der Ergebnisse

Laut Wesseler (2009) hat sich seit dem Ende des zwanzigsten und zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein fünfter Evaluationsansatz herauskristallisiert. Dieser bemüht sich, die Interessen der Beteiligten zu fördern und gleichzeitig eine Grundlage für weiterführende Entscheidungen von größerer Qualität herbeizuführen (vgl. Wesseler, 2009, S. 1033). Kritisch gibt Wesseler (2009) zum Thema Evaluation und ihrer Entwicklung zu bedenken, dass man Evaluationen immer kritisch beleuchten und niemals eine absolute Gültigkeit annehmen oder vertreten sollte.

„Mitunter tendieren Evaluationen dazu, mit ihren Verfahren und Instrumenten Gültigkeit jenseits aller Zweifel einzufordern. Dann kann es hilfreich sein, nicht zu vergessen, dass auch Evaluationen eine wechselvolle Geschichte und einen Kontext haben. Sie haben sich in ihren Konzeptionen, Verfahren und Instrumentarien entwickelt – und werden sich weiter entwickeln. Es gibt immer ein Davor, ein Danach und oft genug auch ein Daneben.“ (Wesseler 2009, S. 1033)

Auch verweist Wesseler (2009) auf die Schwierigkeit der Einigung auf eine allgemein gültige Definition von Evaluation (vgl. Wesseler, 2009, S. 1033-1035); auch Ditton (2010) weist darauf hin (vgl. Ditton, 2010, S. 607), und ebenso geht Kromrey (2001) auf die Schwierigkeit einer Festlegung und allgemeingültigen Definition des Begriffes der Evaluation ein. Dabei führt er auf, dass der Begriff der Evaluation sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in Bereichen der Politik sowie der empirischen Forschung und der Umfrageforschung verwendet wird (vgl. Kromrey, 2001, S. 105-107). Jedoch arbeitet er trotz der Unterschiede einen gemeinsamen Nenner aller Evaluationstypen heraus, welchen er folgendermaßen bestimmt:

„Gemeinsam ist allen diesen Verwendungen, dass – im *Unterschied zum alltags-sprachlichen Verständnis* – nicht „irgend etwas“ evaluiert wird, sondern dass spezifizierte Sachverhalte, Programme, Maßnahmen, manchmal auch ganze Organisationen Gegenstand der Betrachtung sind. Zweitens nimmt nicht „irgend jemand“ die Evaluation vor, sondern es sind Personen, die dazu in besonderer Weise befähigt erscheinen: „Sachverständige“, methodische oder durch Praxiserfahrungen ausgewiesene „Experten“, konkret „Betroffene“. Drittens kommt das Urteil nicht nach „irgend welchen“ Kriterien zustande, sondern diese müssen *explizit* auf den zu bewertenden Sachverhalt bezogen sein. Und schließlich darf bei einer systematischen Evaluation nicht „irgendwie“ vorgegangen werden, sondern das Verfahren ist zu „objektivieren“, d. h. im Detail zu planen und in einem „Evaluationsdesign“ verbindlich für alle Beteiligten festzulegen.“ (Kromrey, 2001, S. 107)

Kromrey (2001) klassifiziert darüber hinaus drei verschiedene Typen von Evaluationen, welche in ihrer Klassifikation eng mit dem Zweck der jeweiligen Evaluation zusammenhängen. Zum einen existiert laut Kromrey (2001) eine Form der Evaluation, die danach strebt, bestehendes Wissen zu vergrößern und durch forschendes Evaluieren zu erweitern.

„Insbesondere für Universitätswissenschaftler gelten Evaluationsprojekte als Chance und als Herausforderung, neben dem „eigentlichen“ Evaluationszweck grundlagenwissenschaftliche Ziele zu verfolgen. Evaluation wird aus dieser Perspektive verstanden als angewandte Forschung, die sich mit der Wirksamkeit von sozialen Interventionen befasst. Ihr kommt die Rolle eines Bindeglieds zwischen Theorie und Praxis zu (vgl. Weiss 1974, S. 11). Insbesondere staatliche Auftragsforschung eröffnet einen Weg, Zugang zu den internen Strukturen und Prozessen des politisch-administrativen Systems zu erhalten.“ (Kromrey, 2001, S. 114)

Der zweite Typus basiert auf dem Bestreben, ein bestehendes System oder Programm durch Evaluation zu kontrollieren, und der dritte Typus strebt mit Hilfe des Einsatzes einer Evaluation nach der Entwicklung eines ausgewählten Feldes, Programms oder Systems (vgl. Kromrey, 2001, S. 114).

Dill (2006) führt einige Punkte aus, die innerhalb der Evaluationsforschung übereinstimmend akzeptiert werden. Dazu gehört, dass Evaluationen auf diejenigen eingehen, die evaluiert werden. Das bedeutet ganz grundsätzlich, dass die Sichtweise der Evaluierten wahrgenommen und ernst genommen werden sollte. Bezüglich der Forschungsmethoden besteht eine Übereinstimmung in dem Punkt, dass sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz kommen dürfen. Dabei sollen letztlich die Ergebnisse von Evaluationen für alle Beteiligten von Nutzen sein, was bedeutet, dass die Evaluierten ebenso davon profitieren sollten wie die Auftraggeber/-innen und letztlich auch die Forscher/-innen und Durchführenden der Evaluation einen Gewinn daraus ziehen können (vgl. Dill, 2006, S. 3883).

Evaluationen sollten laut Atria, Reimann und Spiel (2006) verschiedenen Standards gerecht werden. Wichtig ist hier die Nützlichkeit, insofern die Evaluation allen Beteiligten helfen und sie weitergehend informieren soll. Dementsprechend ist es von Bedeutung, genau zu überprüfen, welche Personengruppen involviert sind und diesen auch entsprechend Grundlagen und Systematik der Bewertungskriterien zu verdeutlichen. Als weitere Punkte werden außerdem die Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit genannt. Durchführbarkeit meint hier vor allem, dass mit Ressourcen möglichst sparsam und sorgsam umgegangen werden sollte (vgl. Atria, Reimann & Spiel, 2006, S. 574-586).

### **2.4.2 Die Bedeutung von Evaluation für die Institution Schule**

Van Ackeren und Klemm (2009) stellen Prozesse heraus, die mittlerweile in jeder Schule stattfinden sollten, damit diese wirkungsvoll Rechenschaft über ihre Arbeit ablegt. Diese Funktion ist bildungspolitisch insbesondere in der Debatte um die Wirkungsweise des deutschen Schulsystems seit der PISA-Studie 2001 in den Fokus gerückt. Ein wichtiger Punkt innerhalb dieser Diskussion und im Versuch, das deutsche Schulsystem zu verbessern und effektiver zu gestalten, ist unter anderem die Auskunft über erreichte Ziele der Arbeit von Schulen. Dies soll über zu vergleichende Untersuchungen beziehungsweise Evaluationen geschehen. Gründe für dieses Vorgehen sind nicht nur in den internationalen Schulleistungstudien zu suchen, sondern auch in dem Faktum, dass die Arbeit von Schulen in zunehmendem Maße davon geprägt ist, dass diese immer autonomer agieren. Zum anderen soll trotz großer Autonomie ein Maßstab für die vereinheitlichte Überprüfung aller Schulen etabliert werden (vgl. van Ackeren & Klemm, 2009, S. 159-160).

Dabei differenzieren van Ackeren und Klemm (2009) zwischen drei verschiedenen Formen der Evaluation, welche in der Institution Schule zum Einsatz kommen können: Die Selbsteva-



uation, die Meta-Evaluation und zuletzt die Fremdevaluation. Diese drei Evaluationsformen und ihre Funktionen werden untenstehend tabellarisch dargestellt.

**Table 9: Typisierung von Evaluationsformen**

(vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 160)

Wozu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formative Evaluation: Evaluation während Lernphasen zur Förderung</li> <li>• Summative Evaluation: Evaluation nach Lernphasen zur abschließenden Bewertung</li> </ul>
Wann?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozessbezogene Evaluation</li> <li>• Produktbezogene Evaluation</li> </ul>
Durch wen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstevaluation als interne Evaluation</li> <li>• Metaevaluation</li> <li>• Fremdevaluation als externe Evaluation</li> </ul>
Wie oft?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einmalige Evaluation</li> <li>• Mehrfache Evaluation</li> <li>• Kontinuierliche Evaluation</li> </ul>
Welcher Maßstab?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Norm: Vergleich mit früheren Erhebungen</li> <li>• Soziale Norm: Vergleich mit anderen Evaluierten</li> <li>• Kriteriale Norm: Vergleich mit einem vorher festgelegten Standard</li> </ul>
Was?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programm-Evaluation</li> <li>• Unterrichtsevaluation</li> <li>• Lernstandsevaluation</li> </ul>

Van Ackeren und Klemm (2009) berufen sich bei der Beschreibung der Selbstevaluation auf die Definition von Eickenbusch (1997).

„Selbstevaluation „ist ein systematischer, kontinuierlicher Lern- und Arbeitsprozess, in dem vor Ort Informationen und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie begründet zu bewerten. Dies dient der Selbstreflexion über die Arbeit, der Schulentwicklung, der Beteiligung von Betroffenen oder der Selbstkontrolle und Rechenschaft“ (Eickenbusch 1997, S. 7 zitiert in: Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 160)

Demnach geht es bei der Selbstevaluation vor allem darum, in einem lange andauernden und geplanten Prozess, bestimmte Teilbereiche von Schule zu untersuchen und die gewonnenen Ergebnisse zu reflektieren, woraufhin wiederum Maßnahmen zur Veränderung oder Verbesserung eingeleitet werden, oder auch neu eingeführte Programme in ihrer Wirksamkeit überprüft werden können. Innerhalb des Rahmens der Selbstevaluation ist es demnach möglich, dass einzelne Schulen Schwerpunkte festlegen und ihre individuellen Stärken ausbauen und Schwächen vermindern.

Eine weitere Form ist die Metaevaluation: Dieses Verfahren beinhaltet, dass ein von der Einzelschule eingeleitetes Selbstevaluationsverfahren anschließend von kritischen externen Expert/-innen überprüft wird. Van Ackeren und Klemm (2009) führen an, dass dies dazu führen soll, eventuelle unkritische Haltungen zu revidieren und die Selbstevaluation einzelner Schulen vergleichbar zu machen (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 161).

Ein weiteres Evaluationsdesign in Abgrenzung von der Selbst- und Metaevaluation ist die Fremdevaluation. Diese kann zusätzlich zu beiden anderen Formen der Evaluation eingesetzt werden, jedoch auch unabhängig davon. Van Ackeren und Klemm (2009) definieren die Fremdevaluation folgendermaßen:

„Bei der Fremdevaluation beurteilen Externe (die Schulaufsicht, die Abnehmer, Wissenschaftler u.a.) die Arbeit und die Arbeitsergebnisse einer Schule; sie geben auf der Grundlage ihrer Bestandsaufnahme und ihrer Analyse Entwicklungsempfehlungen.“ (Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 161).

Mögliche Probleme sind hier, ganz im Gegensatz zur vorher thematisierten Selbstevaluation, die Frage nach der Anwendbarkeit von externen Evaluationen auf alle Institutionen, und es steht die Frage im Raum, ob eine externe Evaluation einer derart komplexen Organisation wie der Schule überhaupt gerecht werden kann (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 161).

In Deutschland existieren mittlerweile einige externe Evaluationen von Schule. Dazu zählen unter anderem Schulleistungsstudien wie PISA oder TIMMS und weitere. Außerdem können in diesem Bereich auch Vergleichs- und Parallelarbeiten (beispielsweise VERA) sowie zentrale Abschlussprüfungen nach der Mittelstufe sowie das Zentralabitur genannt werden. Interessant ist, dass bei einigen externen Evaluationen, wie beispielsweise dem Zentralabitur, große Unterschiede im Verfahren zwischen den einzelnen Bundesländern zu beobachten sind. Und auch der Nutzen von zentralen Abschlussprüfungen konnte bisher wissenschaftlich nicht in ausreichendem Maße, weder national noch international, belegt werden (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 162-168).

„Die nationale und internationale Forschung ergibt derzeit keine eindeutige und abgesicherte Befundlage zu den Effekten von zentralen Abschlussprüfungsverfahren auf schulische, unterrichtliche und individuelle Arbeitsprozesse und -ergebnisse. Umso weniger existieren aussagekräftige Forschungsbefunde zu den Effekten unterschiedlicher Standardisierungsgrade bei zentralen Abschlussprüfungen.“ (Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 168).

Eine weitere, zumindest landesweit zentrale und einheitliche, externe Evaluation ist die externe Schulinspektion. Auf diese Form der Fremdevaluation wird im Nachfolgenden noch genau eingegangen, es werden sowohl der nationale als auch der internationale Forschungsstand zu deutschen Schulinspektionen dargestellt und exemplarisch anhand des Beispiels der Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen der Umgang von Schulleitungen mit dem Feedback durch externe Evaluationen untersucht (vgl. Teilkapitel 2.5 bis 2.8).

Berkemeyer und Müller (2010) legen in ihrer Betrachtungsweise der Evaluation einen Fokus auf die Selbstevaluation von Schulen. Dabei stellen sie fest, dass die Anforderungen hinsichtlich des Durchführens von Selbstevaluationen sowohl an Lehrer/-innen als auch an die Institution Schule gestiegen sind. Allerdings ist auch dieser Bereich nicht unproblematisch, was die Forschungslage betrifft, da bisher noch kaum empirische Fundierung existiert (vgl. Berkemeyer & Müller, 2010, S. 195-196).

„So unbestritten die Bedeutsamkeit von Selbstevaluation für die Schulentwicklung auch sein mag, so unklar ist die tatsächliche Verwendung von Verfahren der Selbstevaluation in der Praxis, deren Wirkung auf die eigene Arbeit und auf die Entwicklung von Schulen.“ (Berkemeyer & Müller, 2010, S. 195)

Die nachfolgende Tabelle 10 gibt einen beispielhaften Überblick über Formen und Bestandteile von verschiedenen Evaluationsformen. Dabei wird insbesondere deutlich, dass sich beispielsweise Selbst- und Fremdevaluation nicht immer gänzlich voneinander separieren lassen, sondern dass in diesem Kontext auch Vermischungen und Überschneidungen entstehen können.

**Table 10: Selbst- und Fremdevaluation**

(aus Altrichter et al., 2006, S. 21 zitiert nach: Berkemeyer &amp; Müller, 2010, S. 197)

Welche Akteure treffen Entscheidungen über...	Elemente von Selbst-evaluation	Elemente von Fremd-evaluation
<b>Anfang</b> Woher kommt der Impuls oder Auftrag?	z.B.: Ein Kollegium entscheidet sich auf einer pädagogischen Konferenz zu einer Bestandsaufnahme der pädagogischen Arbeit.	z.B.: Es besteht ein behördlicher Auftrag zur Evaluation.
<b>Ziele</b> Wer definiert Evaluationsbereiche und Kriterien?	z.B.: Evaluationsfelder und Entwicklungsziele werden vom Kollegium selbst gewählt.	z.B.: Ein externer Auftrag gibt einzelne Evaluationsfelder als verpflichtend vor.
<b>Durchführung</b> Wer ist für die Auswahl/ Entwicklung von Instrumenten und die Sammlung von Informationen zuständig?	z.B.: Die Evaluationsmethoden werden schulintern festgelegt und angewendet.	z.B.: Die Konferenz beauftragt eine universitäre Forschergruppe mit den Untersuchungen.
<b>Interpretation der Ergebnisse und Konsequenzen</b> Von wem werden die Daten interpretiert und Handlungskonsequenzen entwickelt?	z.B.: Die Steuergruppe der Schule wertet Daten aus und schreibt einen Rohbericht, der in einer Konferenz diskutiert und ergänzt wird.	z.B.: Die Schulaufsicht liest den Bericht der Schule und kommentiert ihn (unter Umständen mit Anweisungen für erforderliche Entwicklungsinitiativen).

Mittlerweile werden Schulen immer häufiger dazu aufgefordert, Selbstevaluation zu betreiben. Auch sind in einigen Teilen des deutschsprachigen Raumes Tendenzen entstanden, die Pflicht zur Evaluation im Gesetz festzulegen.<sup>10</sup> Darüber hinaus gibt es weiterführende Bestrebungen, interne und externe Evaluation zu verbinden, so beispielsweise wenn die Ergebnisse interner Evaluation auch für externe Evaluationen, wie beispielsweise bundeslandweite Schulinspektionen, genutzt werden. Dabei verweisen Berkemeyer und Müller (2010) auf verschiedene Anwendungsbereiche, für die die interne Evaluation wichtige Erkenntnisse generieren könne. Dies ist zunächst die Bestandsaufnahme, des Weiteren wird die Selbstevaluation des Unterrichts genannt und zuletzt die interne Evaluation von Mitgliedern der Schule sowie das schulinterne Qualitätsmanagement. Der fünfte angeführte Anwendungsbereich ist das Feedback, welchem verschiedene Aufgaben zukommen (vgl. Berkemeyer & Müller, 2010, S. 200-205).

<sup>10</sup> Diese gesamtgesellschaftlich hinsichtlich aller Bereiche feststellbaren Tendenzen werden durchaus auch kritisch betrachtet und kommentiert. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Evaluation im Bereich des Gesundheitswesens vgl. bspw. Walach (2009).

„Dabei kann Feedback unterschiedliche Funktionen übernehmen, wie beispielsweise die der Diagnose, der Bewertung, der Beteiligung, der Kommunikation sowie der Entwicklung. Zudem wird Feedback einerseits zur Reflexion einzelner Handlungen (Individualfeedback) eingesetzt, andererseits aber auch zur Bewertung von umfassenderen Maßnahmen zur Schulentwicklung. (...) Insgesamt stellt Feedback eine sehr professionsgemäße Form der Evaluation dar, da Feedbackprozesse sowohl spontan als auch systematisch, beispielsweise im Kontext professioneller Lerngemeinschaften, entwickelt und eingesetzt werden können.“ (Berkemeyer & Müller, 2010, S. 202)

Schulinterne Evaluation kann auf vielfältige Weise dazu beitragen, Schule zu verbessern und zu entwickeln. Wie bereits oben aufgeführt, deckt auch die interne Evaluation als eine der gängigen Evaluationsformen bestimmte Bereiche ab. Dabei kann sie laut Berkemeyer und Müller (2010) sowohl im Bereich der Schulentwicklung und des Schulmanagements als auch bei der Personalentwicklung unterstützen, sie kann zur Kontrolle des gesamten Systems dienen und letztlich allen Personengruppen zur Beteiligung an Entwicklungsprozessen verhelfen.

„Verfahren interner Evaluation zielen auf die Verbesserung der Entscheidungsgrundlagen in Schulen durch Bereitstellung systematisch erhobener Informationen durch die Schule sowie weitere Akteure (z.B. Schulinspektion, Lernstandsmessung und anderem mehr) ab.“ (Berkemeyer & Müller, 2010, S. 205).

Berkemeyer und Müller (2010) geben einen kurzen Überblick zum Stand der Forschung bezüglich interner Evaluation von Schulen, der an dieser Stelle in den Grundzügen dargestellt werden soll. Dabei soll zunächst auf den Stand der Forschung im internationalen Bereich eingegangen werden, um dann die Erkenntnislage in Bezug auf Deutschland zu präsentieren. Die internationalen Forschungsergebnisse zu internen Schulevaluationen sind geprägt von einer hohen Uneindeutigkeit und vielfach wenig trennscharfen Begrifflichkeiten. Dabei konnte bei einer internationalen Untersuchung zur Zusammenarbeit und dem Zusammenwirken von externer Schulinspektion und der Selbstevaluation von Schulen festgestellt werden, dass in keinem der untersuchten Länder eine allgemeingültige Definition für Selbstevaluation als Grundlage vorhanden war, trotz der Tatsache, dass von den Schulen eine Selbstevaluation verlangt wurde. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass es Schulen häufig am notwendigen Wissen für eine sinnvolle Selbstevaluation mangelt. Letztlich wurde deutlich, dass sich bei einem engen Zusammenspiel von Selbstevaluation und externer Schulinspektion eine starke Orientierung der Schulen an den extern vorgegebenen Kriterien

ergab, was sich in einer deutlichen Gleichschaltung und Normierung auch bei der Selbstevaluation ausdrückte (vgl. Berkemeyer & Müller, 2010, S. 211-212).

Im deutschsprachigen Raum präsentiert sich die Forschungslage zur Selbstevaluation wie folgt: Im Rahmen externer Schulinspektionen wird als ein Qualitätskriterium auch die vorhandene Evaluationspraxis der Schulen untersucht. Auch wenn die einzelnen Bundesländer bezüglich ihrer Verfahren und Ansprüche nicht immer einheitlich agieren, konnten flächendeckend ähnliche Schwächen von Schulen im Bereich der Evaluationspraxis ausgemacht werden (vgl. Berkemeyer & Müller, 2010, S. 209-210).

„In Nordrhein-Westfalen erhielten von den 325 im Schuljahr 2007/2008 inspizierten Schulen über die Hälfte (52,3 %) bezogen auf den Qualitätsaspekt „Selbstevaluation“ die Bewertungsstufe 2 („eher schwach als stark“) und 1,9 % wurden mit Stufe 1 als „erheblich entwicklungsbedürftig“ bewertet. Als „vorbildlich“ (Stufe 4) wurden dagegen nur 2,2 % der Schulen eingestuft, 43,6 % erhielten die Bewertungsstufe 3 („eher stark als schwach“). Dabei wurde die Bewertungsstufe 2 in 62 % der Grundschulen, 63 % der Hauptschulen, 42 % der Realschulen, 48 % der Gymnasien, 43 % der Gesamtschulen, 55 % der Förderschulen und 29 % der Berufskollegs vergeben (vgl. MSW 2009).“ (Berkemeyer & Müller, 2010, S. 210)

Auch in diesem Bereich ist es noch nicht gelungen, dem vorhandenen Forschungsdesiderat Genüge zu tun. Dementsprechend existiert bislang noch wenig Klarheit über die tatsächlichen Auswirkungen und Verbesserungen, die möglicherweise durch die Selbstevaluation von Schulen in Gang gesetzt werden. Auf lange Sicht werden von einigen Forscher/-innen Effekte auf den Unterricht und Lernleistungen der Schüler vermutet. Dies konnte jedoch bislang nicht nachgewiesen werden (vgl. Berkemeyer & Müller, 2010, S. 209-211).

Auch wenn empirisch noch nicht abgesichert ist, dass Evaluationen tatsächlich nachhaltige positive Beeinflussungen bewirken, soll an dieser Stelle auf eine Studie von Keller-Ebert (2006) verwiesen werden, die die Wirksamkeit von Evaluationen aus der Sicht der jeweiligen Auftraggeber/-innen untersuchte. Diese befragte vier Auftraggeber/-innen nach dem Nutzen, den sie aus der vorangegangenen Evaluation ziehen konnten. Dabei stellte Keller-Ebert (2006) fest, dass die Auftraggeber/-innen von Evaluationen deren Ergebnisse tatsächlich nutzen, sich häufig eine höhere Akzeptanz gegenüber dem evaluierten Gegenstand ergibt und die durch die Evaluation entstandenen Hinweise teilweise auch noch nach Jahren verwendet werden (vgl. Keller-Ebert, 2006, S. 101-107). Dies gibt interessante Hinweise auf die Verwendung von und die Arbeit mit Evaluationsergebnissen. Allerdings ist im Fall dieser Studie die Stichprobe zu klein, als dass die Ergebnisse verallgemeinert werden könnten.

Bohl und Kiper (2009) führen an, dass neue Formen der, im Bildungsbereich und insbesondere an Schulen, durchgeführten Evaluationen zu einem völlig neuen Handlungsbereich und dementsprechend neuen Herausforderungen führen. Als besonders herausforderndes Feld führen Bohl und Kiper (2009) an, dass Akteure in der Schule die Fähigkeit erlernen müssen, aus Evaluationen gewonnene Daten zu nutzen und auf der Grundlage der Interpretation der Daten Schulen zu entwickeln. Diese Aufgaben stellen, zumindest in dem mittlerweile eingeführten institutionalisierten Ausmaß, ein noch wenig bekanntes Feld in der Tätigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen dar. Dementsprechend folgern Bohl und Kiper (2009):

„Auf allen Ebenen des Bildungs- und Schulsystems ist eine Kultur des Lernens aus Daten zu entfalten, die Sorgfalt und Diskretion im Umgang mit Daten ebenso einschließt wie ein Prüfen der Fragestellungen, der Methoden und Ergebnisse von empirischen Untersuchungen.“ (Bohl & Kiper, 2009, S. 10).

Böttcher (2009) stellt die Frage nach dem Nutzen von Evaluationen und deren Ergebnisse für die Entwicklung schulischer Qualität(standards). Der Autor geht kritisch der Frage nach, inwiefern Evaluationsmaßnahmen wie PISA oder die in den deutschen Bundesländern durchgeführten Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen valide und reliabel konstruiert sind, und was Lehrkräfte und Schüler/-innen letztendlich daraus lernen können. Des Weiteren verweist er darauf, dass keinerlei Untersuchungen bezüglich der Qualität von Testverfahren zur internen Evaluation von Schulen existieren. Und selbst bei den, in allen deutschen Bundesländern, eingeführten Verfahren von externer Evaluation durch Schulinspektionsverfahren stellt Böttcher (2009) einige Aspekte in Frage, denn laut dem Autor berufen sich diese

„(...) zwar auf mehrdimensionale Qualitätsschemata, die Ergebnisse der Schulforschung seien, letztlich sind diese Modelle jedoch nichts anderes als schlichte Taxonomien, die unterhalb des organisationstheoretischen Grobmodells, das zwischen Kontexten (bzw. Inputs), Prozessen und Ergebnissen unterscheidet, lediglich intuitiv Qualitätsbereiche (wie z.B. Management, Lernen und Lehren oder Schulklima) benennt. Dennoch finden sich gleichzeitig bei Operationalisierungen normative Setzungen über „gute Schulen“, die ihrerseits die Entscheidungsfreiheit der – angeblich in ihrer Selbstständigkeit gestärkten Schulen – aushebeln.“ (Böttcher, 2009, S. 209)

Zusätzlich verweist Böttcher (2009) auf die Frage, ob die verwendeten Messinstrumente zur Erfassung der Qualitätsstandards und Qualitätsbereiche bei Schulinspektionen den Anspruch an Validität und Reliabilität erfüllen können. Weitere Kritikpunkte des Autors liegen darin begründet, dass externe Schulevaluationen bislang keine Kosten-Nutzen-Relation aufweisen



können. *„Es fallen hohe Kosten (Geld, Zeit, Energie) für Diagnosen an, denen keine andere Therapie folgt, als die Aufforderung an die Schule, besser zu werden.“* (Böttcher, 2009, S. 209). Auch zeigten die bislang vorhandenen Instrumente keine plausible Abstimmung zwischen Evaluation, Rückmeldung, Beratung und Unterstützung. Eine Untersuchung und empirische Validierung der eingesetzten Evaluationsmaßnahmen in Deutschland ist laut Böttcher (2009) noch nicht ausreichend gegeben. Er verweist in diesem Zuge auf die bereits seit Jahren existierende internationale Evaluationspraxis im Bildungsbereich, welche teilweise schädliche Effekte von Evaluationen aufzeigen konnte, was unter anderem zu einer Überarbeitung und Verschlankung sowie in manchen Ländern sogar zur Abschaffung der Evaluationen führte. Böttcher (2009) führt das Argument an, dass Evaluationsmaßnahmen nicht auf die Kontrolle von Schulen ausgerichtet sein dürfen, um erfolgreich zu sein, sondern dass Beratung und Weiterentwicklung im Fokus stehen müssten. Abschließend stellt Böttcher (2009) fest, dass insbesondere hochkomplexe Systeme wie Schulen nicht einfach zu verändern und zu reformieren sind. Er stellt die Triade von Datenanalyse, Kommunikation und Kompetenzentwicklung als Möglichkeit dar, Schulen systematisch zu verbessern und betont, dass ein in diesen Prozess eingebettetes Evaluationssystem zur erfolgreichen Weiterentwicklung und Professionalisierung von Schulen beitragen könnte (vgl. Böttcher, 2009, S. 210-216).

### **2.5 Internationale Befunde zum Umgang mit externer Evaluation**

In diesem Kapitel werden die Befunde zur Wahrnehmung und zum Umgang mit externen Evaluationen im internationalen Raum vorgestellt. Nachdem zunächst Definitionen, Forschungsstand und Ansätze zu Evaluationen allgemein vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 2.4), wird nun der internationale Forschungsstand hinsichtlich der Schulinspektion aufgezeigt. Anschließend wird explizit auf den nationalen Rahmen eingegangen, indem die nunmehr in allen 16 deutschen Bundesländern etablierten externen Schulinspektionen präsentiert und auch dementsprechende (erste) Forschungsergebnisse beleuchtet werden. Verglichen mit internationalen Praktiken der Schulevaluation sind Schulinspektionen in Deutschland noch ein relativ neues Phänomen. Um das Thema hinsichtlich der hier durchgeführten zweiten Studie noch weiter zu spezifizieren, wird in den Teilkapiteln 2.7 bis 2.10 ein expliziter Blick auf die Abläufe der Qualitätsanalyse Nordrhein-Westfalen und auf die Thematik schulischer Führungskräfte geworfen. Hier soll dargestellt werden, inwiefern externe Evaluation im Allgemeinen und die Qualitätsanalyse NRW im Speziellen als Feedback für Schulleitungen dienen, indem eine Darstellung des Forschungsstandes sowie ein Ausblick auf die Anforderungen an schulische Führungskräfte erfolgen.

### 2.5.1 Allgemeine internationale Forschungsergebnisse

Insgesamt können international existierende Studien zu Schulinspektionen in vier Hauptuntersuchungsbereiche aufgeteilt werden. Der erste Bereich beschäftigt sich mit der Zufriedenheit von Lehrer/-innen und Schulleitungen mit der Schulinspektion. Die existierenden Studien finden dabei hohe Werte (70-90%) bei der Bewertung der Inspektion als professionell, unterstützend und in positivem Maße zur Verbesserung der Qualität der Schulen beitragend. Auch findet eine Studie, dass die Bewertung der Schule eine Rolle spielt und bei positiver Bewertung eine insgesamt höhere Zufriedenheit vorliegt (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 384-385). Allerdings ist es wichtig, zu betonen, dass in diesem Bereich eine genauere Klärung der Ursachen für Zufriedenheit respektive Unzufriedenheit benötigt wird, denn:

“According to the studies by FitzGibbon and Stephenson-Forster (1996, 1999), however, the exact effects of school inspections are still unclear. These authors found that school principals are neither satisfied nor dissatisfied with inspection visits.” (De Wolf & Janssens, 2007, S. 385).

Im Bereich der Auswirkungen auf das Verhalten der an Schule beteiligten Personen existieren nicht viele Studien. Die vorliegenden Untersuchungen zeigen jedoch eine Tendenz zu positiver Verhaltensänderung bei Lehrer/-innen auf und weisen darauf hin, dass insbesondere das von den Inspektor/-innen erteilte Feedback ein entscheidender Faktor für die Bereitschaft und die Umsetzung positiv veränderten Verhaltens ist. Auch im Bereich der Schulleitungen stellen bisher durchgeführte Studien fest, dass die Mehrzahl einen Willen zur Veränderung ihrer Schule zeigt, sich durch die Schulinspektion unterstützt fühlt und die Rückmeldungen auch in konkrete Handlungen umsetzt (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 385).

Ein dritter Forschungsbereich konzentriert sich auf den größeren Sektor der Schulentwicklung und stellt die Frage nach den Einflüssen von Schulinspektionen. Auf der Grundlage der bislang vorhandenen Datenlage lassen sich zunächst einmal positive Wirkungen feststellen, die sich aber noch nicht hinsichtlich bestimmter Bereiche von Schule und Schulentwicklung konkretisieren lassen (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 385-386).

Der vierte angeführte Bereich der bisherigen Untersuchungen zu internationalen Schulinspektionen beschäftigt sich mit einer möglichen Verbesserung von Ergebnissen der Schüler/-innen. Die vorliegenden Studien kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere im Jahr der Inspektion zunächst einmal abfallende Schüler/-innenleistungen auftreten, in einer weiteren Studie kamen eher Schulen mit schlechterer Qualität zu einem positiven Ergebnis (60% Zustimmung bei den Lehrer/-innen, 79 % bei den Schulleitungen). Bei besseren Schulen stimm-

ten nur etwa ein Drittel der Schulleitungen und ein Viertel der Lehrer/-innen zu, dass sich die Leistungen ihrer Schüler/-innen verbessert hätten (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 386).

Bourke und McGee (2012) berichten über die Einführung einer neuen Maßnahme in den Bildungsbereich in Neuseeland. Dieselben Mechanismen, welche die beiden Autorinnen anführen, können auch als Erfolgsgaranten für die Aufnahme und die Verarbeitung der Ergebnisse von Schulinspektionen betrachtet werden. Dabei betonen die Autorinnen, dass sowohl die Neueinführung als auch die nachfolgende Implementation von neuen Maßnahmen im Bildungssystem eine große Herausforderung darstellen können. Bourke und McGee (2012) arbeiten als Gelingensfaktoren unter anderem die Herausarbeitung eines klaren Ziels der eingeführten Maßnahme, welches allen Beteiligten verständlich gemacht wird sowie die Involviertheit aller Beteiligten heraus. Im Übrigen machen sie auf Herausforderungen und Faktoren wie etwa Veränderungen in der Bildungspolitik und veränderte Prioritäten in der finanziellen Unterstützung aufmerksam, welche sich negativ auf die interne Akzeptanz der Maßnahmen auswirken können (vgl. Bourke & McGee, 2012, S. 217-233). Bourke und McGee (2012) führen diesbezüglich an, dass *“Clearly change creates tension and conflict, but this can be positive. Contradictions are recognised as necessary and pivotal for change and are inherent in activity systems (...).”* (Bourke & McGee, 2012, S. 231). Auch wenn die Untersuchung der Autorinnen nicht direkt auf eine Schulinspektion bezogen war, so lässt sie sich doch auf die Einführung einer Neuerung im Bildungssystem, wie beispielsweise eine externe Evaluation, beziehen.

Van Ackeren (2007) entwickelt mit Blick auf die flämische Schulinspektion Perspektiven für externe Evaluationsmaßnahmen an deutschen Schulen. Sie stellt dabei heraus, dass

„Abgesehen von tendenziell günstigeren Kontextfaktoren (z.B. hinsichtlich der Migrantenanteile und der Arbeitslosenquote) erscheint insbesondere die prozessbegleitende Entwicklung der Einzelschule am individuellen Schulstandort durch die kontrollierende Aufsichtsfunktion der Schulinspektion und - dies ist ein zentraler Unterschied gegenüber der deutschen Entwicklung - die ergänzende beratende Tätigkeit der pädagogischen Begleitdienste erklärungs mächtig für die Entwicklung und Sicherung von Qualität auf diesem attestierten hohen Niveau.“ (Van Ackeren, 2007, S.19)

Von weiteren in Belgien erfolgreich verwendeten Maßnahmen bezüglich der Inspektion von Schulen können laut Van Ackeren (2007) auch deutsche Verfahren lernen und profitieren. So setzt die flämische Inspektionspolitik bewusst auf eine starke Akzeptanz und propagiert, dass Veränderungsprozesse lediglich unter der Voraussetzung ihre volle Wirkung entfalten können, dass sie von allen Beteiligten akzeptiert und umgesetzt werden. Dementsprechend kon-

statiert Van Ackeren (2007), dass insbesondere bei schwächer abscheidenden Schulen eine Mischung aus Unterstützung und Kontrolle beziehungsweise Antrieb durch Druck verwendet wird. Es wird dabei der Fokus auf den Entwicklungsprozess der Einzelschule gelegt und somit verdeutlicht, dass jede Schule mit ihren individuellen Fortschritten im Vordergrund der externen Inspektion steht (vgl. Van Ackeren, 2007, S. 3-21). Laut Van Ackeren (2007) wäre eine stärkere Orientierung an einem derartigen Modell auch für Deutschland wünschenswert, „*wo sich schulpolitische Steuerungsstrategien eher an Instrumenten der Rechenschaftslegung orientieren, die Schulen stark unter Druck setzen.*“ (Van Ackeren, 2007, S. 20).

Van Ackeren (2007) zeigt vergleichend die Evaluationstraditionen der Länder England, Frankreich und der Niederlande auf. Einzelne auf externe Schulinspektionen fokussierende Aspekte werden an dieser Stelle dargestellt. Dabei werden in allen drei untersuchten Ländern Leistungsübersichten von Schulen öffentlich publiziert. In Frankreich und England existiert diese Praxis bereits seit den 1960er/ 1970er Jahren, während die Niederlande damit am Ende der 1990er Jahre begannen. Auch herrscht in allen Ländern ein reger Austausch darüber, wie schulische Qualität erfasst, valide gemessen und abgebildet werden kann. Wie auch im deutschen Bildungssystem, zeigt sich in allen drei von Van Ackeren (2007) gegenübergestellten europäischen Ländern eine Bewegung zu mehr Autonomie von einzelnen Schulen, wobei dem ein zentrales Überprüfungssystem der qualitativen Arbeit der Institutionen an die Seite gestellt wird. Letztlich richtet sich der Blick der Autorin auch auf externe Evaluationen, die nicht nur auf die Messung von Schülerleistungen beschränkt sind. Als eine Intention arbeitet van Ackeren (2007) heraus, dass der Unterricht von einer Tätigkeit der einzelnen Lehrkraft hinter verschlossener Tür geöffnet und somit Lernprozesse im Klassenzimmer stärker in den Fokus gerückt und öffentlich diskutiert werden sollen (vgl. Van Ackeren, 2007, S. 168-216).

„Inspektion erscheint in allen drei Untersuchungsländern nicht als einfaches Set von Methoden und Prozeduren, sondern vielmehr als komplexe soziale Praxis, die sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Die Breite der Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungsstrategien lässt sich in den Systemen der Schulinspektionen jedoch nicht widerspiegeln. Die Validität der Inspektionen kann nie definitiv versichert werden. Grundsätzliches Ziel jedes Inspektionssystems ist die Beobachtung und Sicherung, aber auch die Entwicklung der Qualität eines Bildungssystems (,safeguard' und ,promotion'-Funktion, vgl. SICI 2000).“ (Van Ackeren, 2007, S.181)

In den Niederlanden sowie in England werden dabei Inspektionen durchgeführt, welche die gesamte Schule in den Blick nehmen, jedoch werden hier auch verstärkt Maßnahmen der in-

ternen Evaluation von den Schulen eingefordert und mit in den externen Evaluationsprozess einbezogen. In Frankreich hingegen wird stärker auf externe Inspektionsmaßnahmen gesetzt. Ein Vergleich wird dabei auf Grund der unterschiedlichen Entwicklung und Organisation der jeweiligen Schulinspektionen als eher kompliziert angesehen.

Auch wird dargelegt, dass es momentan noch kaum möglich ist, die längerfristigen Wirkungsweisen externer Evaluationen, so auch der Schulinspektionen, abschließend zu beurteilen. Was sich jedoch grundlegend formulieren lässt, sind Hinweise auf einige wirkungsvolle Prinzipien. So hat sich eine Mischung aus Beratung und Unterstützung, aber auf der anderen Seite auch Druck bewährt. In allen drei Ländern fehlen derzeit abgesicherte Ergebnisse aus der Wissenschaft, die die Wirksamkeit der Schulinspektionen belegen und herausarbeiten, welche Mechanismen insbesondere zu positiven Effekten führten. Abschließend beschreibt Van Ackeren (2007) das Forschungsfeld als neues und komplexes Gebiet, welches große Herausforderungen an alle Beteiligten stellt. So sei auch die Politik gefordert, Maßnahmen zunächst einmal greifen und sich entwickeln zu lassen, bevor weitere Verbesserungsstrategien ergriffen werden. Auch eine multiprofessionelle Zusammenarbeit aller Beteiligten erscheint vor dem Hintergrund der Komplexität des Feldes erforderlich (vgl. Van Ackeren, 2007, S. 168-216).

Ergänzend sei an dieser Stelle noch auf die Forschung von Thrupp und Lupton (2006) hingewiesen, die anführen, dass bei der Untersuchung von Schulen der Kontext eine wesentliche Rolle spielt und dass dies auch bei Schulinspektionen berücksichtigt werden sollte (vgl. Thrupp & Lupton, 2006, S. 308-328).

Lindgren, Hult, Segerholm und Rönnerberg (2012) berichten anhand einer Analyse sprachlicher Strukturen und versprachlichter Konzepte in den Jahren von 2003 bis 2010 in Schweden von einer Verschiebung der Inspektionspolitik. Dabei konstatieren die Autor/-innen, dass eine vormals unterstützende Haltung des zuständigen Inspektorats sich tendenziell zu einer Inspektionspolitik gewandelt hat, welche die Aufdeckung von Misständen und die Rechenschaftslegung stärker in den Blick nimmt. Des Weiteren werden in der aktuellen Herangehensweise der Inspektion Schulen stärker selbst für ihren Erfolg oder Misserfolg verantwortlich gemacht. Die Autoren deuten den Wandel und Fokus auf gute Ergebnisse von Inspektionen als eine gesellschaftliche Repräsentation der Wertigkeit qualitativ hochwertiger Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnerberg, 2012, S. 569-590).

### **2.5.2 Einstellungen zu und Umgang mit Schulinspektionen bei Lehrkräften**

Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) führten in einem Zeitraum von drei Jahren Untersuchungen zu den Erfahrungen, Einstellungen und Reaktionen von Lehrkräften in England auf die OFSTED Schulinspektion durch. Dabei teilen sie die Reaktionen auf die Zeit vor, während und nach der Inspektion ein. Die Ergebnisse der Autoren zeigen, dass die Zeit vor der externen Schulinspektion den meisten Stress mit sich bringt. Gründe, die Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) nennen, umfassen unter anderem die Haltung der Schulleitungen zur Inspektion, eine Angst vor der unbekanntem und neuen Situation und das Gefühl, als Lehrer/-in wenig Kontrolle über die Situation als Ganzes zu haben. Die Studie förderte ein stark erhöhtes Arbeitsaufkommen vor der Inspektion zutage, was insbesondere an der Vorbereitung von vorzulegenden Dokumenten lag, und es konnte darüber hinaus ein Unterschied zwischen den Geschlechtern gefunden werden: Männer zeigten sich dabei hinsichtlich der Inspektion und der Vorstellung, beim Lehren beobachtet und beurteilt zu werden, zuversichtlicher und selbstsicherer als Frauen, von denen ein höherer Anteil berichtete, sich bezüglich des bevorstehenden Ereignisses zu sorgen (vgl. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995, S. 53-56).

Während der Inspektion berichteten viele Lehrkräfte von einer starken Anspannung, wohingegen einige im Vergleich zur Vorbereitungsphase bereits eine deutliche Entspannung feststellten. Die Besuchstage der Inspektion gingen mit einer sorgfältigen Unterrichtsplanung einher. Weitere Aspekte, die berichtet wurden, betreffen die Unsicherheit über den Zeitpunkt des Besuchs der Inspektor/-innen im Unterricht und die Belastung, die sich zuweilen aus vielen Hospitationen bei einzelnen Lehrkräften in kleineren Systemen ergibt. Auch das Verhalten der Inspektor/-innen ist ein wichtiger Faktor, der darüber entscheidet wie anstrengend und stressgeladen Lehrkräfte die Schulinspektion wahrnehmen (vgl. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995, S. 56-58).

Nach der Inspektion erzeugt das sich anschließende Feedback Stress. Hier bedauerten in der Studie von Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) viele Lehrer/-innen, dass sie nicht mehr Beratung erhalten würden. Auch spielen hier Hilflosigkeitserfahrungen eine Rolle, da die Aussagen der Inspektor/-innen nicht diskutierbar sind und der Austausch nicht auf Augenhöhe stattfindet. Viele Lehrkräfte waren auch besorgt darüber, dass das Ausmaß ihrer Professionalität öffentlich gemacht werden würde. An einigen Schulen wurde ein besonders hohes Aufkommen an Fehlzeiten nach der Inspektion deutlich, was die Autor/-innen auf eine deutliche Belastung in der Vorbereitungsphase zurückführen. Die Autor/-innen empfehlen eine grundsätzliche Reduzierung des Stresslevels bei Inspektionen für alle Beteiligten, weisen jedoch auch darauf hin, dass viele Lehrkräfte im Nachhinein die Inspektion als sehr viel weniger



stresserzeugend empfinden, als sie zunächst erwartet hatten (vgl. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995, S. 58-60).

Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach, ob Lehrkräfte, die durch die externe Schulinspektion OFSTED evaluiert wurden, ihre professionelle Praxis verändern beziehungsweise erweitern würden, indem sie 821 Lehrkräfte an englischen Schulen mit Hilfe eines Fragebogens befragten. Insbesondere die aufgeführten Gründe sind für die Fragestellung dieser Arbeit interessant. Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) führen als Gründe für den Fokus auf die Lehrkräfte in ihren Untersuchungen an, dass

“Teachers can respond to the feedback of the inspection, to the fact that they know they are going to be inspected and to the experience of being inspected. It is these individual changes that aggregate and add to the overall changes.”  
(Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 340).

Dementsprechend ist die Haltung von Lehrkräften in hohem Maße dafür verantwortlich, ob Entwicklung in einer Schule stattfindet und Vorschläge und Maßnahmen zur Verbesserung greifen. Auf der einen Seite beschreiben Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) die externe Schulinspektion als anstrengendes, Stress evozierendes Ereignis für Lehrkräfte, was unter anderem durch die zusätzlich anfallende Arbeit und die höhere zeitliche Belastung der Vorbereitung einer Schulinspektion begründet wird.

Auf der anderen Seite zeigen Forschungsergebnisse von Brimblecombe et al. (1995), dass der erhöhte Arbeitsaufwand zumindest für einige Lehrkräfte lohnenswert erscheint, da sie den potentiellen zukünftigen Nutzen der externen Schulinspektion mit ins Kalkül nehmen. Inwiefern eine Schulinspektion dazu führt, dass Schulen die gegebenen Empfehlungen auch umsetzen, wird von Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) mit Blick auf den Forschungsstand ambivalent betrachtet (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 339-341).

Die Ergebnisse von Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) zeigen, dass der Anteil der Lehrkräfte, die als Reaktion auf die Schulinspektion an ihrem beruflichen Handeln etwas ändern wollen, bei etwas mehr als einem Drittel liegt (38%). Dabei zeigten die Lehrkräfte mit einer höheren Position eine etwas höhere Bereitschaft, Veränderungsprozesse einzuleiten (hier: Senior Managers 49,1%, Middle Managers 40,4% und Classroom Teachers 29,4% bei insgesamt 38%). Weibliche Lehrkräfte (42,5%) tendierten dabei stärker als männliche (37,8%) dazu, Prozesse im Klassenraum zu ändern, während männliche Lehrkräfte höhere Prozentzahlen im Bereich der organisatorischen Änderungen (27,6%) im Vergleich zu den weiblichen (20,5% erzielten).



Auch die Art und Weise des Feedbacks durch die Inspektor/-innen führt laut den Ergebnissen der Autor/-innen zu einem Unterschied im Änderungswillen der Lehrkräfte. Wenn die Inspektor/-innen als offen, kritisch, hilfreich und unterstützend sowie relevant, präskriptiv und konstruktiv in ihrem Feedback wahrgenommen wurden, dann korrelierte dies jeweils mit guten Werten im Hinblick auf die Intention die eigene Lehrpraxis zu verändern. Letztlich wiesen auch die Lehrkräfte höhere Werte in der Intention zur Veränderung auf (42,5%), die sich gut auf die Inspektion vorbereitet fühlten, im Vergleich zu denjenigen, die dies nicht empfanden (32,5%) (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 341-345).

Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) weisen jedoch auch darauf hin, dass die Intention, das eigene professionelle Lehrer/-innenverhalten nach einer externen Schulevaluation zu verändern, nicht bedeutet, dass diese auch tatsächlich in die Tat umgesetzt wird. In diesem Bereich existiert noch nicht ausreichend aussagekräftige Forschung, um abschließende Aussagen zu diesem Sachverhalt zu tätigen. Jedoch weisen einige Ergebnisse in diese Richtung: So beziehen Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) die Ergebnisse von McGrath (1993) ein, die besagen, dass die Kapazität für Schulentwicklung bei den Schulen am höchsten ist, die dies am wenigsten benötigen und umgekehrt bei denjenigen am geringsten auffindbar ist, die es am meisten benötigen. Die Ergebnisse von Gray und Wilcox (1994) weisen darauf hin, dass ein Jahr nach der Inspektion die wenigsten Empfehlungen zur Verbesserung vollständig umgesetzt worden sind, jedoch bei etwa 75% der Schulen ein Fortschritt in den empfohlenen Bereichen erkennbar ist (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 345).

Bezüglich dieser Ergebnisse werfen Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) die kritische Frage auf, ob die in der empirischen Untersuchung geäußerte Intention der Teilnehmer/-innen sich anschließend tatsächlich in Taten äußert. Des Weiteren erklären sie die Diskrepanz zwischen ihren eigenen Forschungsergebnissen verglichen mit den gerade präsentierten unter Bezugnahme auf die Position der befragten Schulangestellten. Dementsprechend sei davon auszugehen, dass in der Schule Beschäftigte in höheren Positionen eher zur Veränderung ihres Handelns in der Praxis bereit seien als einfache Lehrkräfte (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 345-346).

Auch Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) weisen darauf hin, dass externe Schulinspektionen nicht nur positive Veränderungen mit sich bringen, sondern Schulen eventuell auch von bereits begonnen Veränderungen abbringen und auf andere Pfade lenken sowie Entwicklungen durch Normierungen, Abwehr- und Reaktanzprozesse und der alleinigen Orientierung an den Kriterien der externen Schulevaluation auch verhindern könnten (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston 1996, S. 346-347).

Ein letzter, insbesondere für die vorliegende Arbeit bedeutsamer Aspekt und Einflussfaktor auf den Änderungswillen und die Bereitschaft, Änderungsprozesse einzuleiten, sind das Verhalten und Auftreten der Inspektor/-innen sowie das von ihnen verteilte Feedback. In der Untersuchung von Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) wurden die Inspektor/-innen überwiegend positiv wahrgenommen. Faktoren, die diese Einschätzung begünstigen, sind unter anderem die wahrgenommene Glaubwürdigkeit der Inspektor/-innen eine als positiv interpretierte non-verbale Kommunikation im Klassenraum, die Validität der ausgesprochenen Empfehlungen sowie der Eindruck von Zugänglichkeit und Freundlichkeit bei der Interaktion mit allen Schulangestellten (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 349-351).

In Bezug auf das gegebene und erhaltene Feedback lassen sich dementsprechend folgende Aussagen treffen: Feedback kann auf der Grundlage der vorliegenden Forschungsliteratur allgemein zunächst als wichtiger Bestandteil von Schulinspektionen und Schulentwicklungsmaßnahmen verstanden werden.

“Our results show that feedback affects intention to change and that any feedback, whatever its nature, is better than none in this respect. (...), our findings indicate that, whilst receiving feedback of any kind is important, the nature of the feedback is additionally so, with intention to change greater with certain types of feedback.”  
(Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 351)

Wie bereits oben erwähnt, zeigen die Ergebnisse von Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996), dass Feedback die beste Wirkung zeigt, wenn es als offen, kritisch, hilfreich und unterstützend sowie relevant, deskriptiv und konstruktiv wahrgenommen wird. Schlussfolgernd weisen die Autor/-innen darauf hin, dass ihre Ergebnisse insbesondere bezüglich des Feedbacks, welches durch externe Schulevaluationen erfolgt, relevante Hinweise zur Gestaltung dieses Instruments darlegen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Trennung von Analyse beziehungsweise Inspektion einer Schule und der anschließend erfolgenden Beratung, welche laut Brimblecombe, Shaw und Ormston (1996) überdacht werden sollte (vgl. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996, S. 351-353).

Auch Husfeldt (2011) gibt einen Überblick zum internationalen Stand der Forschung bezüglich externer Schulinspektionen. Der Beginn der Forschung zu diesem Themenfeld kann laut der Autorin auf die Mitte der 1990er Jahre datiert werden. Im Folgenden werden jedoch nur noch Ergebnisse von Studien dargestellt, die nicht bereits explizit in diesem Teilkapitel erwähnt wurden. So fasst Husfeldt (2011) zusammen, dass das Feedback durch externe Evaluationen von einem großen Teil der Lehrkräfte als wichtig für die Entwicklung der jeweiligen Schule bewertet wird. Auch die Interaktion zwischen Inspektor/-innen und Lehrkräften wird

in der Regel als positiv bewertet. Bezugnehmend auf eine Studie von Kogan und Maden (1999) arbeitet Husfeldt (2011) heraus, dass Eltern der externen Schulinspektion ein hohes Potenzial hinsichtlich der Sicherung von schulischer Qualität zusprechen, und auch Politiker/-innen diesbezüglich eine eher positive Einstellung haben. Jedoch konnte in dieser Studie auch festgestellt werden, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte eine tendenziell negative Einstellung gegenüber Schulinspektionen aufweisen und der Wirksamkeit von OFSTED eher skeptisch gegenüberstehen (vgl. Husfeldt, 2011, S. 259-273).

### **2.5.3 Einstellungen zu und Umgang mit Schulinspektionen bei Schulleitungen**

Russell (1996) untersucht ebenfalls die Frage, was Schulleitungen nach der Schulinspektion durch OFSTED umsetzen und auf welchem Wege sie die Umsetzung der angestrebten Ziele planen. Dabei schlussfolgert die Autorin, dass die Gefahr eines bürokratischen Ansatzes und eines starren Schulmanagements durch die Herangehensweise von OFSTED unterstützt wird, wohingegen Arbeitsweisen wie eine gemeinschaftliche Führung, welche in der Forschung als Charakteristika einer sich verbessernden und lernenden Schule gesehen werden, nur bei einer kleinen Anzahl von Schulen beobachtet werden konnten. Die Gründe dafür, dass die Ergebnisse der Inspektion nicht optimal zur Verbesserung genutzt werden können, sieht Russell (1996) unter anderem im Bereich der Einstellungen und der Einsicht gegenüber den Ergebnissen der externen Evaluation sowie in unterschiedlichen Vorstellungen über die (Dringlichkeit der) Umsetzung der Maßnahmen und einem insgesamt für den Lernprozess wenig hilfreichen Ist-Zustand der jeweiligen Schulen (vgl. Russell, 1996, S. 325-340).

Ouston, Fidler und Earley (1997) berichten in einer Studie von den Einstellungen von Schulleitungen zur OFSTED-Inspektion und den aus der Inspektion folgenden Verbesserungsmaßnahmen, die von den Schulen ergriffen wurden. Dabei wurde der Einfluss der Inspektion von 36% der Schulleitungen in Befragung 1 und 21% der Schulleitungen in Befragung 2 als beträchtlich bezeichnet. 39% (Befragung 2: 36%) der Schulleitungen bezeichneten den Einfluss als mittelmäßig. 75% der Schulleitungen in Befragung 1 und 63% der Schulleitungen in Befragung 2 bezeichneten den Einfluss als positiv. Die befragten Schulleitungen äußerten sich bezüglich der weiteren positiven Auswirkungen von Inspektionen dahingehend, dass diese eine Bestätigung seien, dass es sich um eine gute beziehungsweise gut arbeitende Schule handeln würde, dass weiterführende Betriebsinformationen über die Schule zur Verfügung gestellt würden, und dass Programme und Leitbilder zur Schulentwicklung weiter präzisiert und definiert werden könnten (vgl. Ouston, Fidler & Earley, 1997, S. 95-100). Auf der Seite der

negativen Auswirkungen wurden folgende Punkte in der Untersuchung von Ouston, Fidler und Earley (1997) berichtet:

- “(i) a lack of confidence in the accuracy of inspectors’ judgements;
  - (ii) the stress and demoralisation inspection may create for staff at all levels;
  - (iii) the negative impact it may have on the community.
- There was also concern in some schools that the report ‘only told them what they knew already’. Many schools commented that they would have valued a more developmental approach, which included suggestions about how to implement the inspectors’ recommendations.” (Ouston, Fidler & Earley, 1997, S. 100)

Insgesamt schlussfolgern Ouston, Fidler und Earley (1997) dass die interviewten Schulleitungen, welche zwischen einem halben Jahr und neun Monaten nach der Inspektion befragt wurden, dieser insgesamt eher positiv gegenüber stehen. Voraussetzungen, die laut den Schulleitungen besonders wirksam für die Schulentwicklung sind, umfassen unter anderem die Vorbereitung der Inspektion, das Feedback nach einer externen, kriteriengeleiteten Evaluation bezüglich positiver und zu verbessernder Aspekte und die Verarbeitung der Rückmeldung über die Aufstellung von Zielen für die Weiterentwicklung. Ob sich die Schule nach der Inspektion tatsächlich entwickelt, hängt laut den Ergebnissen der Autor/-innen von der Einstellung der Schulleitung zur Evaluation ab, davon, wie diese durchgeführt wird und welche konkreten Erlebnisse und Erfahrungen die Schulen an den Inspektionstagen sammeln und letztlich auch davon, worauf die jeweilige Inspektion strukturell und kriteriell ihr Augenmerk richtet (vgl. Ouston, Fidler & Earley, 1997, S. 100-102).

Buschmann, Hofmann-Reiter und Thonhauser (2002) untersuchen in einer Interviewstudie, wie Führungskräfte im Bildungsbereich externe Evaluation bewerten. Der Grund für die Studie war zum einen Forschung, die berichtet, dass Evaluation vor allem dann etwas bewirkt, wenn sich die Betroffenen auch einen Nutzen davon versprechen. Zum anderen gehen auch hier die Autor/-innen auf die sich verändernde Schullandschaft ein, in welcher der Einzelschule in Zukunft eine eigenständigere Position eingeräumt wird, was auch bedeutet, dass eigenverantwortlich initiierte Maßnahmen evaluiert werden müssen. Dabei weisen ihre Ergebnisse einerseits darauf hin, dass es unter den befragten Führungskräften sehr unterschiedliche Positionen zu Evaluationen gibt, auf der anderen Seite finden Buschmann, Hofmann-Reiter und Thonhauser (2002) eine Tendenz zur positiven Bewertung von Evaluationen, wenn die Befragten größere Erfahrungen damit gesammelt haben. Bei denjenigen, die noch nicht so viele Erfahrungen gesammelt haben, herrschen hingegen stärkere Befürchtungen und Vorbehalte vor (vgl. Buschmann, Hofmann-Reiter & Thonhauser, 2002, S. 705-721).

In einer weiteren Studie von Cuckle und Broadhead (1999), auf welche Husfeldt (2011) Bezug nimmt, zeigten die Ergebnisse, dass Schulleitungen insgesamt die Kosten-Nutzen-Relation von Schulinspektionen anzweifeln, selbst wenn sie durchaus auf einzelne positive Veränderungen durch externe Evaluation verweisen. Bezüglich der Auswirkungen, welche die Inspektion auf tatsächlich ergriffene Veränderungsmaßnahmen hat, berichtet Lowe (1998), dass von insgesamt sieben exemplarisch untersuchten Schulen lediglich eine Schule die von OFSTED vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts ergriffen hat (vgl. Husfeldt, 2011, S. 273-274).

### **2.5.4 Die Effektivität von Schulinspektionsverfahren**

Ehren und Visscher (2006) bemühen sich um theoretische Zugangsweisen zum Thema Schulinspektionen. Dabei stellen sie die These auf, dass unterschiedlich leistungsfähige und innovationsbereite Schulen auch einen differenzierteren Umgang der Schulinspektion insbesondere in puncto Feedback erforderlich machen. In den Niederlanden wurden Schulinspektionen mit dem *Dutch Educational Supervision Act* aus dem Jahre 2002 eingeführt. Die erklärten Ziele sind zum einen die Garantie eines Mindestmaßes an Qualität an den Schulen und zum anderen die Unterstützung der Schule bei der Schulentwicklung. Die Erreichung dieser Ziele wird unter anderem durch die Rechenschaftsablegung der schulischen Aktivitäten im Rahmen von Schulinspektionen erwartet (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 51-52). Ehren und Visscher (2006) beschäftigen sich auch mit der Frage, inwiefern durch Maßnahmen der Schulinspektion eine Verbesserung der Schulqualität erwartet werden kann.

“Although Inspectorates generally have no direct control over or responsibility for the entire process of school improvement, both direct interventions (such as providing directly feedback to schools) and indirect interventions (for example, the publication of school reports) are expected to lead to school improvement. However, to what extent is this assumption correct?” (Ehren & Visscher, 2006, S. 52)

Insgesamt präsentiert sich die Forschung zu Schulinspektionen hinsichtlich dieser Frage mit divergierenden Aussagen und Ergebnissen, was auch von Ehren und Visscher (2006) bestätigt wird.

Unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung von Schulqualität und Schüler/-innenergebnissen existieren derzeit voneinander abweichende Ergebnisse, auf die sich die Forscher/-innen berufen. So zeigen Forschungsergebnisse, dass Inspektionen kaum bis eventuell nur leichte Verbesserungen im Bereich der Lern- und Unterrichtsqualität hervorrufen. Andere Forscher/-

innen fanden jedoch auch Verbesserungen nach Inspektionen. Und wiederum andere Studien konnten belegen, dass insbesondere Schulleitungen sich durch Schulinspektionen und deren Rückmeldungen unterstützt und bestätigt fühlen. Bezüglich negativer Auswirkungen von Schulinspektionen nennt die existierende Forschungsliteratur beispielsweise Stress und eine hohe Arbeitsbelastung, sowie Täuschungsversuche und den Aufschub weiterer Innovationen. Insgesamt stellen Ehren und Visscher (2006) fest, dass zwar Forschung bezüglich Schulinspektionen existiert, sich jedoch daraus kein einheitliches Bild über die tatsächlichen Auswirkungen externer Evaluationen gewinnen lässt, da diese sich stark divergierend präsentieren (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 52-53).

Diverse Merkmale haben laut Ehren und Visscher (2006) konkrete Auswirkungen auf die Effektivität von Schulinspektionen. Diese sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Zum einen haben die Zielsetzungen von Schulinspektionen und die dementsprechend erfolgende Begegnung der Inspektor/-innen mit den geprüften Schulen eine Auswirkung. Wenn das explizite Ziel einer Inspektion die Verbesserung des funktionierenden Systems ist, dann werden auch die Inspektor/-innen eher als „*critical friends*“ (Ehren & Visscher, 2006, S. 54) auftreten. Auch die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und den Inspektor/-innen spielt dabei eine entscheidende Rolle für die Annahme der Inspektion und eine kooperative Haltung aller Beteiligten im Evaluationsprozess. Dementsprechend sollten sich Inspektor/-innen im Prozess offen und transparent verhalten, damit die Schulen eine vertrauensvolle Haltung zur Evaluation gewinnen. Ebenso wichtig ist das Kommunikationsverhalten der Evaluator/-innen, da diese sich einerseits freundlich zeigen, jedoch auch die Machtverhältnisse deutlich machen sollten (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 54-56).

Das Feedback, das Schulen von den Inspektor/-innen erhalten, sollte einige Vorgaben erfüllen, um erfolgreich zu sein. Dabei existieren laut Ehren und Visscher (2006) keine forschungsbasierten Empfehlungen für das Geben von Feedback in Evaluationssituationen, jedoch könnten die vorhandenen Erkenntnisse über Feedback im Allgemeinen auf das vorliegende spezielle Forschungsfeld angewendet werden.

Zunächst sollte das Feedback relevant, klar, so spezifisch wie möglich und eindeutig sein, um Erfolg zu haben. Des Weiteren sollten die genannten Kriterien mit einem Fokus auf positive und konstruktive Rückmeldungen kombiniert werden. Auch zeigen Forschungsergebnisse, dass Feedback leichter akzeptiert wird, wenn die feedbackgebende Person glaubwürdig wirkt und das Feedback als angemessen und realistisch wahrgenommen wird. Weiterhin lässt sich ableiten, dass Individuen sich dem erhaltenen Feedback eher verpflichtet fühlen, wenn ihnen die Möglichkeit einer persönlichen Stellungnahme beziehungsweise Reaktion eingeräumt



wird. Außerdem zeigen Ergebnisse, dass Schulen mit unterschiedlichen Hintergründen und Einzugsgebieten auch andere Hilfestellungen und dementsprechend unterschiedliche Arten von Feedback benötigen (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 56-57).

Ein weiterer essentieller Aspekt, wenn es um die Einstellungen zu und den Umgang mit externen Schulinspektionen geht, sind unerwünschte Begleiterscheinung. Eine gemeinsame Vision und die konstruktive Zusammenarbeit aller Akteure einer bereitwillig lernenden und sich weiterentwickelnden Institution können zu kontinuierlicher Entwicklung und Verbesserung schulischer Praxis beitragen. Schulleitungen können Lehrkräfte insofern involvieren, als dass sie ihnen ein Mitspracherecht bei Entscheidungen zur Schulentwicklung einräumen. Der Schulleitung wird dabei als Führungskraft eine besondere Rolle beim Entwickeln eines zukünftigen Leitbildes, der Motivation der Mitarbeiter und bei der Organisation von Ressourcen zugesprochen (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 59-60). Dementsprechend ergeben sich vielfältige Tätigkeitsfelder von Schulleitungen bei der Implementierung von Veränderungen und der Schulentwicklung. Ehren und Visscher (2006) gehen in Anlehnung an Geijsel (2001) davon aus, dass eine Schulleitung durch ihre Haltung gegenüber den Lehrkräften in der Lage ist, den Aufbau einer Vision der Entwicklung von Schule zu unterstützen.

“A vision only exists, according to Geijsel (2001), if it is discussed with teachers and if teachers participate in creating and maintaining it. This will be the case if teachers feel that their school leader backs them up, respects their opinions, and supports them if problems arise. Effective school leaders share responsibility and power, show interest in their teachers and know what happens in the classroom. They are capable of reducing the administrative workload in order to create time for implementing change. (...) Such a school leader initiates, supports and directs vision development, stimulates teachers to learn by offering challenges, evaluations and reflections. He or she also recognises and acknowledges teachers as professionals and rewards efforts and good work.” (Ehren & Visscher, 2006, S. 60)

Laut Forschungsstand ist nur eine relativ geringe Anzahl an Schulen (10 %) in der Lage, sich aus eigener Kraft und ohne äußere Impulse weiterzuentwickeln, alle weiteren sind auf eine externe Begutachtung und weitere Unterstützung angewiesen (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 60-61).

Auch ist eine allgemeine Bereitschaft in der Schulgemeinschaft erforderlich, um Veränderungen einzuleiten. Doch auch bei vorhandener Innovationsbereitschaft können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Rückmeldungen der Inspektor/-innen nicht mit denen der Schulgemeinschaft übereinstimmen.



“If inspectors and staff differ in their views of a school's performance it is likely that attention will focus more on the inspection process than on school improvement (Gray and Wilcox, 1995). The school may question the value of the recommendations and the credibility of the inspectors. Genuine school improvement requires that school staff are willing to change and that the inspection findings and the recommendations are translated into a strategy for improvement.” (Ehren & Visscher, 2006, S. 61).

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Implementierung von Veränderungsvorschlägen in Organisationen ist der Zeitfaktor: Ehren und Visscher (2006) schätzen ihn bei geringfügigeren Veränderungen auf etwa drei bis fünf und im Falle von weitergehenden Entwicklungen auf bis zu zehn Jahre (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 62).

### **2.5.5 (Unerwünschte) Nebenwirkungen von Schulinspektionen**

Im Folgenden wird in Kürze auf mögliche Nebeneffekte bei der Inspektion von Schulen eingegangen. Dieser Abschnitt soll zeigen, dass die externe Evaluation die Möglichkeit des Auftretens unerwünschter Nebeneffekte birgt und welche Prozesse dem zu Grunde liegen.

“Schools use a number of excuses for rejecting an inspector's diagnosis: the day/week the inspectors spent in the school was atypical, their selection of lessons for observation was inadequate for the conclusions drawn, the inspectors were not familiar with a school like this, or they insufficiently took student characteristics such as ability and social background into account (Hargreaves, 1995).” (Ehren & Visscher, 2006, S. 62)

Unerwünschte Aktivitäten von Schulen vor, während oder nach einer Schulinspektion, lassen sich unter verschiedenen Kategorien subsumieren. Zum einen kann aus der Orientierung an den Kriterien der Inspektion eine Art Tunnelblick entstehen, der zu einer zu einseitigen Orientierung an den vorgegebenen Kriterien führt. Eine weitere dysfunktionale Strategie besteht darin, kurzfristig eher schnell zu erreichende Ziele im Sinne der Schulinspektion zu fokussieren, was sich jedoch negativ auf eine längerfristige Planung auswirkt. Auch die Betonung von Erfolgen und Maßnahmen, für den bloßen Zweck des positiven Abschneidens vor der externen Evaluation, und nicht etwa um langfristige, positive Ziele für die Schule und die dortigen Personengruppen zu erreichen, ist eine Taktik, die unter Umständen in Hinblick auf interne Evaluation von Schulen ihre Anwendung findet. Eine Art Erstarrung durch die angekündigte Schulinspektion, findet dann statt, wenn Schulen die Vorstellungen und Anforderungen der Schulanalyse derart streng interpretieren, dass keinerlei Wachstum mehr außerhalb der extern gesetzten Anforderungen an den Schulen stattfindet. Diese Strategien werden zum größten

Teil von Forscher/-innen als häufig unbewusst ablaufende Prozesse wahrgenommen. Jedoch konnte gezeigt werden, dass Schulen auch mit voller Absicht beispielsweise Daten fälschen oder betrügerische und verfälschende Maßnahmen ergreifen, wie beispielsweise Schüler/-innen an den Inspektionstagen wegschicken, sie für die Inspektion trainieren, oder ihnen die Lösungen vorgeben. Insgesamt zeigen Ergebnisse, dass Lehrkräfte sich an Inspektionstagen besser auf den Unterricht vorbereiten und diesen strukturierter und mit weniger Möglichkeiten zu Unterrichtsstörungen auf Seiten der Schüler/-innen durchführen (vgl. Ehren & Visscher, 2006, S. 62-63).

Auch De Wolf und Janssens (2007) widmen sich der Rechenschaftslegung in bildungsorientierten beziehungsweise schulischen Organisationen im Allgemeinen sowie den daraufhin auftretenden Effekten im Speziellen in einer Meta-Analyse. Dabei kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die dargestellten Studien hinsichtlich der Frage, ob Inspektionen insgesamt einen positiven Effekt auf die Qualität von Schulen haben, nicht zu einem klaren Ergebnis kommen. Des Weiteren stellen Studien, die sich mit öffentlichen Wirkungsweisen der Inspektionsergebnisse beispielsweise bezüglich der Qualität von Schulen beschäftigen, fest, dass diese Ergebnisse zwar insbesondere von Rektor/-innen und Lehrer/-innen für wichtig gehalten, jedoch von der Zielgruppe der Eltern und Schüler/-innen kaum wahrgenommen werden. Außerdem haben sich einige der Studien mit Effekten beschäftigt, die auf Grund einer Inspektion auftreten können. Sie haben bestätigt, dass diese tatsächlich stattfinden (*gaming*, *window dressing*), weshalb der zentrale Fokus der Betrachtung auf den auftretenden Effekten liegt (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 379).

Die Autor/-innen stellen heraus, dass verschiedene Länder sehr unterschiedlich mit der Aufsicht und Steuerung von Schulen umgehen, weshalb es unumgänglich sei, die Frage nach der Wirksamkeit dieser Maßnahmen sowie der Vor- und Nachteile beziehungsweise Nebeneffekte zu stellen. In Bezugnahme auf Leeuw (2000) wird herausgestellt, dass die Forschung in diesem Bereich ergeben hat, dass erwünschte oder unerwünschte Nebeneffekte grundsätzlich bei Inspektionen auftreten, und dass letztere sogar die Kraft haben, die erwünschten Effekte einer Schulinspektion gänzlich auszuhebeln. Im Folgenden sollen diese Effekte kurz unter Bezugnahme auf De Wolf und Janssens (2007) benannt werden. Einer dieser Nebeneffekte wird als *gaming* bezeichnet; in der Kategorie des *gaming* ist das *window dressing* die bekannteste Strategie (vgl. De Wolf und Janssens, 2007, 380-382). Dies umfasst

“the creation of proactive and reactive arrangements, which are generated simply and solely to be assessed more favourably by the supervisor. Sometimes, this form

of strategic behaviour is so excessive that it constitutes a ‘misrepresentation’, or even ‘fraud’ and ‘deception’ (...).” (De Wolf & Janssens, 2007, S. 382).

Im Bereich der nicht intentional geplanten Verhaltensweisen in Bezug auf Schulinspektionen wurden Handlungen wie *teaching to the test* oder *teaching to inspection* festgestellt. Diesbezüglich stellt die Forschung heraus, dass Inspektionen zwischen Schulen mit leistungsbezogen starker und schwächerer Schülerklientel von vornherein differenzieren müssten, um derartige Handlungsweisen zu unterbinden. Als *myopia* wird das Verhalten bezeichnet, sich nur auf kurzfristige Maßnahmen und Lösungen zu konzentrieren. Auch besteht im selben Bereich die Möglichkeit, dass eine Erstarrung hinsichtlich innovativer Lösungen entsteht (*ossification*) und daraus resultierend alle Schulen beginnen, einander zu gleichen (*convergence, isomorphism*). Eine dritte Gruppe von Nebeneffekten besteht unter anderem in auftretendem Stress bei allen Beteiligten, oder dem Phänomen, dass sich Schulen auf ihrem guten Ergebnis ausruhen und die erforderliche, kontinuierliche Weiterarbeit ruhen lassen. Auch können unter Umständen durch die Veröffentlichung von Rankings oder Berichten in der Schullandschaft Marktkräfte in Gang gesetzt werden, wie sie auch aus der freien Wirtschaft bekannt sind (vgl. De Wolf und Janssens, 2007, S. 382-383).

Schlussfolgernd stellen de Wolf und Janssens (2007) jedoch fest, dass sich zwar Trends und Tendenzen aus den vorliegenden Studien ableiten lassen, jedoch eine eindeutige Beantwortung der Frage, welche Effekte Schulinspektionen tatsächlich haben, ausbleiben muss. Jedoch kann mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass eine hohe Zufriedenheit bei allen Beteiligten besteht. Die Autoren resümieren, dass Nebeneffekte von Inspektionen existieren, welche durch starke Kontrolle ausgelöst werden, und dass Schulinspektionen Stress bei den Beteiligten verursachen. Viele Ergebnisse von empirischen Untersuchungen präsentieren sich teilweise noch widersprüchlich und mit einem uneinheitlichen Forschungsdesign und darüber hinaus wurden von De Wolf und Janssens (2007) unterschiedliche Studien aus verschiedenen Ländern herangezogen, welche sich jedoch den Autor/-innen zufolge kaum voneinander unterscheiden (vgl. De Wolf & Janssens, 2007, S. 391-393).

### **2.5.6 Effekte von Schulinspektionen auf Schüler/-innenleistungen**

Luginbuhl, Webbink und De Wolf (2009) untersuchen die Effekte, die Schulinspektionen in den Niederlanden auf die Verbesserung von Schüler/-innenleistungen in der Grundschule haben. Dabei verwenden sie zwei verschiedene Stichproben innerhalb ihrer Untersuchung, um Störfaktoren weitestgehend zu eliminieren. Bei der Untersuchung von Schulen der ersten Gruppe, zeigt sich, dass die Schüler/-innenergebnisse um etwa zwei bis drei Prozent innerhalb

der ersten zwei Jahre nach der Evaluation ihrer Schule steigen. Dies gilt insbesondere bei eher größeren und aufwendigeren Inspektionsverfahren. Die zweite Stichprobengruppe, bestehend aus zufällig ausgewählten Schulen, zeigt insgesamt keine signifikante Verbesserung von Schüler/-innenleistungen in der Grundschule nach einer erfolgten Schulinspektion auf. Luginbuhl, Webbink und De Wolf (2009) beziehen sich abschließend auf den Forschungsstand zu den Auswirkungen von Schulinspektionen auf Schüler/-innenleistungen, von denen einige negative Folgen feststellen konnten (vgl. Luginbuhl, Webbink & De Wolf 2009, S. 221-237). Entgegengesetzt konstatieren sie "(...) *that inspections do no harm, but seem to have little or no effect on student performance.*" (Luginbuhl, Webbink & De Wolf, 2009, S. 235). Shaw, Newton, Aitkin und Darnell (2003) untersuchten bei einer Stichprobe von 3000 Schulen, ob Zusammenhänge zwischen der Inspektion durch OFSTED und den Ergebnissen der Schüler/-innen bei ihren Schulabschlüssen bestehen.<sup>11</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass bei Schulen, die bereits vor der Inspektion besonders gut oder besonders schlecht abschnitten, geringfügige Verbesserungen in den Schüler/-innenleistungen gefunden werden konnten. Bei allen anderen Schulen schnitten die Schüler/-innen vor der Inspektion genauso ab wie danach. Shaw, Newton, Aitkin und Darnell (2003) ziehen daraus den Schluss, dass die Aufgabe, Schulentwicklung zu betreiben, sehr komplex ist, und dass Veränderungen im Bildungsbereich zunächst wissenschaftlich entwickelt und überprüft werden sollten, bevor sie flächendeckend eingeführt werden (vgl. Shaw, Newton, Aitkin & Darnell, 2003, S. 63-75).

Wie bereits obenstehend geschildert, existieren stark divergierende Studien beziehungsweise insgesamt auch wenige positive Nachweise zur Auswirkung von Inspektionen auf Schüler/-innenleistungen. Auch Husfeldt (2011) betrachtet die Verbindung zwischen der Schulinspektion einerseits und Schüler/-innenleistungen andererseits in ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes. Dabei bezieht sie sich unter anderem auch auf Studien von Matthews und Sammons (2004) sowie Rosenthal (2004), aus denen hervorgeht, dass die Leistungen der Schüler/-innen in englischen Schulen nach der Inspektion konstant angestiegen sind. Jedoch ist nicht klar, ob diese Leistungssteigerungen tatsächlich auf die externe Schulinspektion OFSTED zurückführbar sind. Zusammenfassend spricht Husfeldt (2011) von großen Lücken in der Forschung zur Wirksamkeit von Inspektionen und von abweichenden Ergebnissen, welche endgültige Schlüsse noch nicht zulassen und plädiert für die Einführung eines Wirkungsmodells, um weitere Forschung in diesem Gebiet effektiver gestalten zu können (vgl. Husfeldt, 2011, S. 276-279).

---

<sup>11</sup> Hier: General Certificate of Secondary Education (GCSE), entspricht in etwa dem deutschen Realschulabschluss.

### **2.5.7 Der Zusammenhang von interner und externer Evaluation**

Plowright (2007) stellt auf der Basis einer Fallanalyse ein Modell auf, wie das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdevaluation von Schulen fruchtbar gestaltet werden könnte. Auch in England gilt, dass Schulen mittlerweile mehr Autonomie erhalten und dementsprechend stärker eigenverantwortlich auf ihre eigene Entwicklung achten müssen. Plowright (2007) stellt anhand des dargestellten Falles einer Schule in England eine Spannung zwischen der Selbstevaluation von Schulen und der Entwicklung einer Schule zu einer lernenden Organisation und der Inspektion OFSTED fest. Insgesamt spricht sich der Autor jedoch für ein integriertes System aus beiden Evaluationsperspektiven aus, wie es seit September 2005 durch OFSTED praktiziert wird. Letztlich folgert Plowright (2007), dass die lernende Schule nur eine sein kann, die sich gleichzeitig auch konstant selbst evaluiert und daraus weitere Schlüsse zieht, wobei sie durch externe Schulinspektion unterstützt werden müsste (vgl. Plowright, 2007, S. 373-393).

Janssens und van Amelsvoort (2008) betrachten die Beziehung von Inspektionen einerseits und Maßnahmen der Selbstevaluation von Schulen andererseits in verschiedenen europäischen Ländern. Dabei stellen sie fest, dass bei Systemen, welche die Selbstevaluation sehr stark in das Inspektionsverfahren eingebettet haben, eine starke Lenkung von den Verantwortlichen der externen Evaluation ausgeht und diese Vorgaben letztlich definieren, welche Inhalte Schulen selber evaluieren und untersuchen. Dies ist in Nordirland, England, Schottland und den Niederlanden der Fall, wo Selbstevaluation sowohl der Rechenschaftslegung als auch der Verbesserung dient. Des Weiteren stellen Janssens und van Amelsvoort (2008) fest, dass in anderen Inspektionsverfahren, der Einbezug von Maßnahmen der Selbstevaluation variiert. Im Bundesland Hessen oder in Dänemark existieren hier keine Vorgaben, wohingegen im Bundesland Niedersachsen und in Belgien Selbstevaluation durch bestimmte Strukturen unterstützt wird. Janssens und van Amelsvoort (2008) berichten, dass die geringere Einbettung der Selbstevaluation in einen externen Inspektionsprozess dazu führt, dass die selbstgewählten Maßnahmen der Schulen schwerpunktmäßig eher aus Interesse an der Verbesserung und Entwicklung der Schule durchgeführt werden (vgl. Janssens & Van Amelsvoort, 2008, S. 15-23).

### **2.5.8 Kritische Betrachtungen von Schulinspektionen**

Ball (1997) kritisiert die Inspektion von Schulen durch OFSTED und führt ein hohes zusätzliches Arbeitsaufkommen sowie eine Auslieferung von Lehrer/-innen an die Öffentlichkeit an. Durch die Praktiken von OFSTED wird laut Ball (1997) beispielsweise befürchtet, dass Lehrkräfte bloßgestellt werden könnten. Die Daten seiner Untersuchung entnimmt Ball (1997) der

Fallstudie mit einer Schule. Er befürchtet Maßnahmen von Schulen, Leitungen und Lehrkräften, die nicht der Realität entsprechen und dementsprechend den Inspektor/-innen ein unrealistisches Bild präsentieren. Ball (1997) argumentiert, dass Schulen zu komplex seien, um in Gänze von Inspektionsverfahren dieser Art betrachtet und realistisch abgebildet werden zu können und weist darauf hin, dass Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe jeweils stark davon abhängen, was der jeweilige Zeitgeist und der Stand des Wissens favorisieren würden (vgl. Ball, 1997, S. 317-334).

Chapman (2000) beruft sich auf Forschungsergebnisse, die besagen, dass Lehrkräfte und deren professionelles Verhalten im Unterricht und im Umgang mit Schüler/-innen als hauptsächliche Einflussquelle auf die Qualität einer Schule und deren Entwicklung identifiziert werden können. Dabei geht er darauf ein, ob die seit dem Jahre 1992 im *Education Act* reorganisierte und etablierte Schulinspektionspolitik des Office For Standards in Education (OFSTED) tatsächlich zu einer Verbesserung der Schulqualität führen kann (vgl. Chapman, 2000, S. 57-63). Zunächst einmal führt Chapman (2000) in seiner Untersuchung einige Punkte an, die seines Erachtens gegen eine Verbesserung der Klassenführungskompetenzen von Lehrkräften durch die oben angegebene Schulinspektion in England sprechen. Dabei problematisiert er unter anderem den hohen Druck, die wertende Haltung und das Bedrohungsszenario, das mit OFSTED in Verbindung gebracht wird. Auch die Momentaufnahmen der Arbeit im Klassenraum durch die im vierjährigen Zyklus durchgeführte Inspektion wertet er als zu kurz greifend. Im Gegenzug wird den Schulen laut Chapman (2000) zu wenig Unterstützung durch OFSTED angeboten. Alternativ schlägt er unter Berufung auf Joyce und Showers (1995) die Entwicklung von Lehrkräften durch Methoden der Selbstevaluation vor, die unter anderem die folgenden vier Aspekte beinhalten und miteinander kombinieren sollten, um Lehrkräfte erfolgreich zu schulen: Den theoretischen Erwerb und die Fundierung von Wissen, vorgeführte Techniken und Methoden eines positiven Lehrerverhaltens<sup>12</sup>, simulierte Unterrichtssituationen und Anwendungen in kleineren Gruppen sowie kollegiale Zusammenarbeit und Beratung im Unterricht (vgl. Chapman, 2000, S. 57). Dabei ordnet Chapman (2000) sowohl OFSTED als auch den von ihm vorgeschlagenen Ansatz der Lehrer/-innenselbstevaluation in ein Kontinuum zwischen drei verschiedenen Punkten von *“top down/bottom up, pressure/support and internal/external“* (Chapman, 2000, S. 57) ein und beschreibt sie als komplementäre Modelle. Weiterhin geht Chapman (2000) auf die Wahrnehmung von OFSTED durch Lehrkräfte ein, welche er ebenfalls in drei Phasen einteilt; nämlich vor, während und nach der Inspektion. Untersuchungen zeigen, dass Lehrer/-innen sich vor der Inspek-

---

<sup>12</sup> Vergl. hierzu auch Aspekte der Sozialkognitiven Lerntheorie von Bandura (1979, 1997).



tion zu wenig auf diese vorbereitet fühlen, weshalb in diesem Bereich Vorschläge existieren, diese zu integrieren und mit ihnen gemeinsam Unterrichtspraktiken zu diskutieren und zu reflektieren.

“Many teachers have suggested they felt more stress and anxiety during the preparation period than during the actual inspection. The explanation offered was often related to the increase in paperwork and the need to meet extra policy related deadlines (...).” (Chapman, 2000, S. 60)

Hierbei schlägt Chapman (2000) vor, dass Schulleitungen alle Lehrkräfte unterstützen und in den Prozess miteinbeziehen sollten, indem sie ihnen das Schreiben von Dokumenten nur zu einem gewissen Maß zumuten und sie durch das Schaffen einer positiven, zuversichtlichen Einstellung sowie die Reduzierung von Stress unterstützen. Insgesamt kommt Chapman (2000) zu der Einschätzung, dass Evaluationen an sich die Möglichkeiten mit sich bringen, das professionelle Verhalten der Lehrkräfte zu verbessern, dies jedoch stark durch restriktive Strukturen, wie sie bei OFSTED vorliegen, und der dementsprechend häufig vorzufindenden Ablehnung des gegebenen Feedbacks, konterkariert würde (vgl. Chapman, 2000, S. 60-62).

“(...) research evidence (...) suggests OFSTED can have some positive outcomes and, given facilitating conditions can lead to changes in practice. However because of the top-down, external and pressurised nature of the process changes in classroom practice are limited but positive, and at worst long-term and negative.” (Chapman, 2000, S. 61)

Chapman (2001) stellt darüber hinaus die Frage, inwiefern OFSTED als Schulinspektion zur Verbesserung von Schulqualität beitragen kann. In diesem Zusammenhang geht er auf die Diskussion über die Erhebung von Daten an Schulen ein, die vielfach kritisiert wurde. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, die die positive Entwicklung nach einer externen Schulinspektion beeinflussen. Zum einen sollte die Datenerhebung valide und angemessen sein, zum anderen kommt es dann auf die Kommunikation der Schwächen der Schule durch die Inspektor/-innen an. Außerdem beeinflusst die Akzeptanz der Ergebnisse die Frage, ob eine Schule sich verändert und an ihren Schwächen arbeitet. Und auch in diesem Bereich kann sich die Schule nur entwickeln, wenn sie Ziele vereinbart und umsetzt (bei OFSTED: *action plan*), und wenn sie überhaupt das Potential und die Kraft hat, Veränderungsvorschläge angemessen umzusetzen. Es existieren Hinweise aus der Forschung, die darauf verweisen, dass viele Schulen die Inspektion durch OFSTED als positiv für die eigene Schulentwicklung empfinden. Jedoch konnten auf der anderen Seite immer wieder Beispiele dafür gefunden



werden, dass die Schulentwicklung insbesondere im Zeitraum um und nach der Inspektion stagnierte. Dementsprechend sind reale Beweise zu empirisch gesicherten positiven Effekten von Schulinspektionen noch nicht erbracht, und dies sei ein Bereich, in welchem weiter geforscht werden müsste (vgl. Chapman, 2001, S. 41-43). Des Weiteren zieht Chapman (2001) den Schluss, dass sich eine effektive externe Schulevaluation auch mit den Ergebnissen von Selbstevaluation beschäftigen müsse, um ein umfassendes Bild der Arbeit einer komplexen Institution wie der Schule zu erhalten. Darüber hinaus schlägt er vor, das Paradigma der externen Evaluation von starkem Druck und Kontrolle hin zu Beratung und Unterstützung für die Schulen umzuwandeln (vgl. Chapman, 2001, S. 48-49).

Hauptsächlich basierend auf Interviews mit Lehrkräften aus dem Grundschulbereich ziehen Case, Case und Catling (2000) eine negative Bilanz von OFSTED. Die Autor/-innen kritisieren die Übertragung von Begrifflichkeiten und Konzepten aus dem Management-Bereich auf den Bildungsbereich als einen rein verwaltungstechnischen Fokus, welcher zu kurz greift. Sie ziehen auf der Grundlage der in qualitativen Interviews befragten Lehrkräfte die Bilanz, dass die Inspektion bei diesen viel Stress verursacht und auf der anderen Seite wenig verändert beziehungsweise sogar negative Auswirkungen auf das Lehren und Lernen sichtbar würden. Case, Case und Catling (2000) bezeichnen die Auswirkungen von OFSTED-Inspektionen, auf der Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse, dabei als *“substantial and often traumatic impact on the lives of many in the teaching profession.”* (Case, Case & Catling, 2000, S. 617). Des Weiteren wird von den Autor/-innen angeführt, dass externe Evaluationen in hohem Maße als Politikum angesehen werden könnten und dem Zwecke dienen, der Öffentlichkeit ein Bemühen an der Entwicklung des Bildungsbereiches vorzutäuschen (vgl. Case, Case & Catling, 2000, S. 605-621).

McLaughlin (2001) widmet sich zusammenfassend einigen kritischen und weiterführenden Aspekten, welche bei der Planung und Durchführung externer Evaluationen zum Tragen kommen sollten; dabei liegt der Fokus der Betrachtung ebenfalls auf der Schulinspektion durch OFSTED. Zunächst einmal wird dargestellt, dass insbesondere in der Schule ablaufende Prozesse nicht gänzlich objektiv messbar sind und dies ebenso für die Urteile über einzelne Institutionen gilt. McLaughlin (2001) regt daher an, hierfür ein Bewusstsein zu entwickeln. Auch sollten die Ziele und Konzepte einer Inspektion regelmäßig überprüft, überarbeitet und überdacht sowie transparent dargestellt werden. Es empfiehlt sich beispielsweise, die Grenzen und Schwierigkeiten der Messinstrumente innerhalb einer Schulinspektion anzuerkennen und offen zu diskutieren. Die Ergebnisse der Inspektion sollten genutzt werden, um mit Lehrkräften und Schulleitungen sowie den Inspektor/-innen in einen konstruktiven und professionellen

Diskurs einzutreten. Darüber hinaus sollten Überlegungen angestrebt werden, weitere Angebote und Alternativen zur externen Evaluation zu schaffen, etwa durch Partnerschaften, Zusammenarbeit oder Selbstevaluation (vgl. McLaughlin, 2001, S. 647-654).

Perryman (2010) präsentiert Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Fallstudie mit einer englischen Schule, welche sich nach der OFSTED-Inspektion auf Grund eines schlechten Ergebnisses einer intensiveren Betreuung durch ein regelmäßiges Inspektionsverfahren unterziehen musste (*special measures*). Diese Maßnahmen enden erst, wenn die Verbesserungen als substantiell und nachhaltig empfunden werden. Schlussfolgernd stellt Perryman (2010) fest, dass Inspektionen, auch die intensiveren Maßnahmen, zwar Verbesserungen einleiten und stimulieren, jedoch auf der anderen Seite auf Schulen ein starker Druck ausgeübt wird, den von OFSTED gesetzten Kriterien zu entsprechen und sich in die Vorstellungen der externen Inspektion zu integrieren. Insbesondere, so Perryman (2010), findet durch die Inspektion jedoch zu wenig Beratung statt, welche speziell für die schlecht abschneidenden Schulen häufig sehr wichtig wäre, sondern der Fokus liegt auf der Bewertung (vgl. Perryman, 2010, S. 182-196). Die Autorin schlussfolgert daher

“The lack of ability to move on, to move on to ‘the next stage’, is because of the paralysis caused by the regime of external accountability. If the members of an institution are forced into normalization by a punishing regime, once they are normalized they can lack the will or initiative to make their own changes which deviate from the prescribed routine, even when given permission. A school in challenging circumstances at the start of inspection remains in challenging circumstances at the end of it, needing support, not censure.“ (Perryman, 2010, S. 195)

Willis (2010) geht ebenfalls der Frage nach, ob die durch OFSTED angesetzten Spezialmaßnahmen für Schulen nach einem schlechten Inspektionsergebnis zu einer effektiven Verbesserung der Schulen und ihrer Arbeit führen. Dabei regt Willis (2010) basierend auf der Fallanalyse dreier Schulleitungen einige Verbesserungsvorschläge an, um die Schulentwicklung von schlecht abschneidenden Schulen nach der Inspektion zu unterstützen. In diesem Kontext werden insbesondere die Faktoren Zeit und Vertrauen hervorgehoben. Schulen bräuchten mehr Zeit, um sich zu entwickeln und langfristig wirksame Maßnahmen zu erproben und zu installieren. Des Weiteren wäre eine Vertrauenskultur, die auf Beratung statt auf Kontrolle setzt, wirksamer und motivierender als Maßnahmen, welche Angst und Stress generierten. Zwei der drei exemplarisch befragten Schulleitungen standen der Einführung spezieller Evaluations- und Kontrollmaßnahmen durch OFSTED weitestgehend positiv gegenüber, jedoch kritisiert Willis (2010), dass es auch auf die Rahmenbedingungen ankomme, in welchen die

Schulen ihre Arbeit leisten und dass diese stärker berücksichtigt werden müssten. Diesbezüglich führt die Autorin an, dass Veränderungen häufig langfristig angelegt werden müssten, weil sie vielschichtig sind, und dass letztlich die Lehrkräfte einer jeden Schule den entscheidenden Beitrag leisten können und müssen (vgl. Willis, 2010, S. 142-148).

Zusammenfassend lässt sich anhand der bereits länger als in Deutschland bestehenden und operierenden Schulinspektionssystemen aus dem hier präsentierten Stand der Forschung deutlich ablesen, dass die externe Evaluation von Schulen durch Schulinspektionen auf der einen Seite durchaus anerkannt wird und insbesondere von Funktionsträger/-innen in höheren Schulämtern auch als Unterstützung gesehen wird.

Die Erkenntnislage zu internationalen Schulinspektionen mit dem Fokus auf benachbarte europäische Länder und deren Praktiken zeigt jedoch auch, dass Schulinspektionen viel Potenzial für Risiken und Nebenwirkungen beziehungsweise ein bislang eher eingeschränktes Potenzial bieten, Schulen und deren Entwicklung wirkungsvoll zu unterstützen.

### 2.5.9 Zusammenfassung: Internationale Befunde zum Umgang mit externen Evaluationen

Im Folgenden werden vier Tabellen präsentiert, welche den im gesamten Kapitel 2.5 ausführlich präsentierten Forschungsstand hinsichtlich des Umgangs mit externen Schulinspektionen nach Themenbereichen geordnet zusammenfassen. Tabelle 11 stellt dabei zunächst allgemeine Themenbereiche bezüglich externer Schulevaluationen vor. So wird der Forschungsstand zur Zufriedenheit der Beteiligten (2.), zu den Auswirkungen auf das Verhalten der beteiligten Personen (3.) sowie zum Einfluss von Schulinspektionen auf die Schulentwicklung (4.) und die Verbesserung der Ergebnisse der Schüler/-innen dargestellt (5.). Auch werden kurze Hinweise zu bestehenden Forschungsdesideraten gegeben (1.).

**Tabelle 11: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen I (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
1. Forschungsdesiderate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es werden noch genauere Studien zu den Effekten und Wirkungsweisen von Schulinspektionen benötigt (De Wolf &amp; Janssens, 2007; Ehren &amp; Visscher, 2006; Van Ackeren, 2007).</li> <li>• Es werden noch genauere Ergebnisse benötigt, inwiefern Schulen die Rückmeldungen durch die Inspektion umsetzen (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996; Husfeldt, 2011).</li> <li>• Existierende Studien kommen nicht zu einem klaren Ergebnis, ob Inspektionen insgesamt einen positiven Effekt auf die Qualität von Schulen haben (Chapman, 2001; De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die vorliegende Studie zum Umgang von Schulleitungen mit Rückmeldungen aus externer Schulinspektion kann dabei unterstützen, vorliegende Forschungsdesiderate zu bearbeiten und dementsprechend Antworten auf noch offene Fragen zu finden.</li> </ul>
2. Forschung zur Zufriedenheit von Lehrer/-innen und Schulleitungen mit der Schulinspektion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De Wolf &amp; Janssens (2007) finden hohe Zufriedenheitswerte hinsichtlich der Professionalität und Unterstützung der Inspektion bei der Verbesserung der Qualität der Schulen.</li> <li>• Bei positiver Bewertung der Schule liegt eine höhere Zufriedenheit vor (De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> <li>• Zeit vor der Inspektion bringt den meisten Stress bei Lehrkräften (Brimblecombe, Ormston &amp; Shaw, 1996; Chapman, 2000).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kongruent mit dem psychologischen Forschungsstand ist, dass die Rückmeldung positiver Ergebnisse zu einer höheren Zufriedenheit mit dem Gegenstand führt (vgl. Kapitel 2.1.2). Dieses Ergebnis sollte in der vorliegenden Studie überprüft werden.</li> </ul>
3. Forschung zu den	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendenz zu positiver Verhaltensänderung bei Lehrkräften nach der Inspektion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für die vorliegende Untersuchung ist die Um-</li> </ul>

## 2 Feedback

Auswirkungen auf das Verhalten der an Schule beteiligten Personen	<p>(De Wolf &amp; Janssens, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je höher die Position in der Schule, desto höher die Bereitschaft, Veränderungsprozesse nach der Inspektion einzuleiten (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996).</li> </ul>	<p>setzungsbereitschaft des Inspektionsfeedbacks gekoppelt an die Position der Beteiligten interessant. Es sollte überprüft werden, inwieweit die befragten Schulleitungen die Bereitschaft zur Veränderung signalisieren. Die Aussagen der Schulleitungen sollten vor dem Hintergrund des Ergebnisses kritisch reflektiert werden.</p>
4. Einfluss von Schulinspektionen auf die Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die in geringem Maße vorhandene Datenlage verweist auf positive Einflüsse von Inspektionen auf die Schulentwicklung (De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> <li>• Die Kapazität für Schulentwicklung ist bei den Schulen am höchsten, die diese am wenigsten benötigen und umgekehrt bei denjenigen am geringsten auffindbar, die sie am meisten benötigen (McGrath, 1993).</li> <li>• Ein Jahr nach der Inspektion sind die wenigsten Empfehlungen zur Verbesserung vollständig umgesetzt, jedoch bei etwa 75% der Schulen ein Fortschritt sichtbar (Gray &amp; Wilcox, 1994).</li> <li>• Nur eine relativ geringe Anzahl an Schulen (10%) sind in der Lage, sich aus eigener Kraft und ohne äußere Impulse weiterzuentwickeln, alle weiteren sind auf eine externe Spiegelung von vorliegenden Arbeitsfeldern und weitere Unterstützung angewiesen (Ehren &amp; Visscher, 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es sollte in dieser Arbeit überprüft werden, inwiefern einmaliges Feedback es den Schulen ermöglicht, aktiv Veränderungen zu initiieren und umzusetzen.</li> <li>• Wenn keine Umsetzung des Feedbacks erfolgt, sollten die Gründe dafür herausgefiltert werden, um Schulinspektionen in Zukunft wirkungsvoller gestalten zu können. Ein Aspekt könnte beispielsweise sein, dass einmaliges Feedback nicht ausreicht und (einige) Schulen dementsprechend mehr Unterstützung benötigen.</li> </ul>
5. Verbesserung der Schüler/-innenergebnisse durch Inspektionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es existieren divergierende Ergebnisse:</li> <li>• Es konnten abfallende Leistungen im Jahr der Inspektion gefunden werden (De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> <li>• Schulen von schlechterer Qualität berichteten von positiven Verbesserungen der Schüler/-innenergebnisse, bei besseren Schulen konnten dem weniger Schulleitungen und Lehrer/-innen zustimmen (De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> <li>• Inspektionen schaden den Schüler/-innenleistungen nicht, haben jedoch kaum bis keine Effekte ((Luginbuhl, Webbink &amp; De Wolf, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwiefern sich Schulinspektionen und das daraus resultierende Feedback auf die Schüler/-innenleistungen auswirken, ist eine hochrelevante Frage. Dieser kann jedoch auf Grund des Forschungsdesigns nicht in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden, sollte jedoch Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.</li> </ul>

Die untenstehend dargestellte Tabelle 12 bietet eine Übersicht des Forschungsstandes zu Gelingensfaktoren von externen Schulinspektionen sowie andererseits zu Herausforderungen und der bestehenden Kritik, wenn Schulinspektionsverfahren eingeführt und implementiert werden.

**Tabelle 12: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen II (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
1. Gelingensfaktoren von Schulinspektionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existenz eines klaren Ziels der eingeführten Maßnahme (Bourke &amp; McGee, 2012).</li> <li>• Involviertheit und gute Zusammenarbeit aller Beteiligten (Bourke &amp; McGee, 2012).</li> <li>• Hohe Akzeptanz aller Beteiligten (Van Ackeren, 2007).</li> <li>• Fokussierung auf die Entwicklung der Einzelschule (Van Ackeren, 2007).</li> <li>• Prozesshafte Begleitung der Entwicklung der Einzelschule und beratende Tätigkeiten von pädagogischen Begleitdiensten (Van Ackeren, 2007).</li> <li>• Bemühungen um die Reduktion des Stresslevels für alle Beteiligten (Brimblecombe, Ormston &amp; Shaw, 1995).</li> <li>• Ziel der Inspektion sollte die Verbesserung des funktionierenden Systems sein, Auftreten der Inspektor/-innen eher als „critical friends“ (Ehren &amp; Visscher, 2006).</li> <li>• Umwandlung der Orientierung der externen Evaluation von starkem Druck und von Kontrolle, hin zu Beratung und Unterstützung für die Schulen (Chapman, 2001; Willis, 2010).</li> <li>• Die Ziele und Konzepte einer Inspektion sollten regelmäßig überprüft sowie transparent dargestellt werden. Die Grenzen der Messinstrumente innerhalb einer Schulinspektion sollten offen diskutiert und anerkannt werden. Auch eine konstruktive Diskussion aller Beteiligten über die Kriterien der Inspektion sowie eine Möglichkeit zur Überarbeitung und Verbesserung dieser sollte gegeben sein. Die Ergebnisse der Inspektion sollten genutzt werden, um mit allen Beteiligten in einen konstruktiven Diskurs einzutreten. Auch sollten Überlegungen angestrebt werden, Alternativen zur externen Evaluation zu schaffen, beispielsweise durch Partnerschaften, Zusammenarbeit oder Selbstevaluation (McLaughlin, 2001).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen weisen auf eine Reihe von Kriterien hin, welche dazu beitragen können, dass Schulinspektionen gewinnbringend für alle Beteiligten ablaufen. Die genannten Kriterien gelten häufig nicht nur für die Akzeptanz von Inspektionen, sondern auch für die von Feedback.</li> <li>• Auch Feedback sollte ein klares Ziel verfolgen, welches allen Beteiligten klar ist. Des Weiteren erhöht die gute Zusammenarbeit aller Beteiligten die Wahrscheinlichkeit, dass Feedback akzeptiert und angenommen wird. Die Reduktion von Stress unterstützt Individuen dabei, Feedback besser annehmen zu können. Auch sollte Feedback der Verbesserung eines Systems oder der Leistung eines Individuums oder Teams dienen, dementsprechend sollte die Feedback erteilende Person ebenfalls als <i>critical friend</i> auftreten.</li> <li>• Viele Gelingensfaktoren von externen Schulinspektionen ähneln den Gelingensfaktoren von erfolgreichem Feedback, welches von Individuen akzeptiert und umgesetzt wird.</li> </ul>
2. Herausforderungen und Kritik bei der	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neueinführung und Implementation als große Herausforderungen (Bourke &amp; McGee, 2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die genannten Herausforderungen deuten unter anderem auf psychologische Prozesse</li> </ul>

<p>Implementation von Schulinspektionen</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Konflikte und Widersprüche im Rahmen der Implementation neuer Maßnahmen rufen Spannungen hervor, können jedoch als Chance betrachtet werden (Bourke &amp; McGee, 2012).</li><li>• Komplexes Feld, welches hohe Ansprüche an alle Beteiligten stellt: Die Politik ist gefordert, Maßnahmen zunächst einmal greifen zu lassen, bevor weitere Verbesserungsstrategien ergriffen werden. Komplexität des Feldes erfordert eine multiprofessionelle Zusammenarbeit aller Beteiligten (Van Ackeren, 2007).</li><li>• Inspektion kann von bereits begonnen Veränderungen abbringen sowie Entwicklungen durch Normierungen, Abwehr- und Reaktanzprozessen und der alleinigen Orientierung an den Kriterien der externen Schulevaluation auch verhindern (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996).</li><li>• Unerwünschte Nebeneffekte möglich; diese umfassen unter anderem die einseitige Orientierung an Kriterien, Kurzsichtigkeit in der Planung, die bloße Konzentration auf nach außen wirkungsvoll darstellbaren Maßnahmen, Erstarrung durch die angekündigte Inspektion; alle diese Maßnahmen laufen häufig unbewusst ab (De Wolf &amp; Janssens, 2007; Ehren &amp; Visscher, 2006).</li><li>• Absichtsvolle Reaktionen auf Inspektionen: Fälschen von Daten, verfälschende Maßnahmen wie beispielsweise Schüler/-innen an den Inspektionstagen weg-schicken, sie für die Inspektion trainieren oder ihnen die Lösungen vorgeben, window dressing, gaming (Ehren &amp; Visscher, 2006).</li><li>• Kritik an hohem Arbeitsaufkommen durch die Inspektion (Ball, 1997).</li><li>• Kritik: Schulen sind zu komplex, um in Gänze von Inspektionsverfahren dieser Art betrachtet und realistisch abgebildet werden zu können und Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe hängen jeweils stark davon ab, was der jeweilige Zeitgeist und der Stand des Wissens favorisieren (Ball, 1997).</li><li>• Kritik an hohem Druck, der wertenden Haltung und der großen empfundenen Bedrohung durch die Inspektion (Chapman, 2000).</li><li>• Schulen wird zu wenig Unterstützung und Beratung angeboten (Chapman, 2000; Perryman, 2010).</li><li>• Restriktive Inspektionsstrukturen führen zu einer Ablehnung des erhaltenen Feedbacks (Chapman, 2000).</li><li>• Kritik an der Praxis der Datenerhebung der Schulinspektion (Chapman, 2001).</li></ul>	<p>hin, welche bei Schulinspektionen ablaufen.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maßnahmen, welche unter starken Widerständen und Widersprüchlichkeiten ablaufen, müssen damit rechnen, dass das von ihnen gegebene Feedback unter Umständen kritisch betrachtet oder abgelehnt wird.</li><li>• Das Feedback sollte, insbesondere bei bekannten Spannungsfeldern, einfühlsam und wenig Widerstand auslösend erteilt werden. Ein dialogischer Prozess bietet sich an.</li><li>• Feedback erteilende Personen und Institutionen sollten sich darüber bewusst sein, dass ihre gegenwärtige Haltung unter Umständen zu einem anderen Zeitpunkt falsifiziert werden könnte und sollten sich dementsprechend eine Offenheit für sinnvolle Lösungen und Vorgehensweisen abseits von vorgefertigten Schemata bewahren.</li><li>• Der Ablauf der gesamten Inspektion hat Auswirkungen auf die Akzeptanz des Feedbacks, welches die Institution sowie ggf. Einzelpersonen anschließend erhalten. Dieses Faktum sollte Inspektor/-innen sowie weiteren Durchführenden bewusst sein. Es ist daher relevant, dass alle möglichen Maßnahmen getroffen werden, um zu einer Akzeptanz des ausgesprochenen Feedbacks beizutragen.</li></ul>
---	--	--



Die nachfolgend aufgeführte Tabelle 13 stellt die empirischen Ergebnisse dar, welche hinsichtlich der Auswirkungen des im Evaluationsprozess gegebenen Feedbacks bisher bekannt sind. Wiederum wird die Relevanz für die vorliegende Arbeit herausgestellt.

**Tabelle 13: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen III (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
Auswirkungen von Feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das von den Inspektor/-innen erteilte Feedback stellt einen entscheidenden Faktor für die Bereitschaft der Umsetzung positiv veränderten Verhaltens dar (De Wolf &amp; Janssens, 2007).</li> <li>• Das Verhalten der Inspektor/-innen ist ein wichtiger Faktor, der darüber entscheidet als wie anstrengend und stressgeladen Lehrkräfte die Schulinspektion wahrnehmen (Brimblecombe, Ormston &amp; Shaw, 1995).</li> <li>• Feedback gilt als Stressor nach der Inspektion; viele Lehrkräfte wünschen mehr Beratung (Brimblecombe, Ormston &amp; Shaw, 1995).</li> <li>• Feedback beeinflusst den Veränderungswillen zunächst einmal unabhängig von der Art und Weise des Feedbacks (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996).</li> <li>• Die Art des Feedbacks führt zu einem Unterschied im Änderungswillen von Lehrkräften nach der Inspektion. Wenn die Inspektor/-innen als offen, kritisch, hilfreich und unterstützend sowie relevant, präskriptiv und konstruktiv in ihrem Feedback wahrgenommen wurden, dann wies dies jeweils gute Werte in Korrelation mit der Intention die eigene Lehrpraxis zu verändern auf (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996).</li> <li>• Positive Wahrnehmung der feedbackerteilenden Inspektor/-innen vor allem durch die wahrgenommene Glaubwürdigkeit, eine als positiv interpretierte, non-verbale Kommunikation im Klassenraum, die Validität der ausgesprochenen Empfehlungen sowie eine wahrgenommene Zugänglichkeit und Freundlichkeit bei der Interaktion mit allen Schülern (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996; Ehren &amp; Visscher, 2006).</li> <li>• Das Feedback durch externe Evaluationen wird von einem großen Teil von Lehrkräften als wichtig für die Entwicklung der jeweiligen Schule bewertet (Husfeldt, 2011).</li> <li>• Positive Bewertung des Feedbacks nach einer Inspektion durch Schulleitungen (Ouston, Fidler &amp; Earley, 1997).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird deutlich, dass Feedback grundsätzlich den Veränderungswillen von Individuen beeinflusst.</li> <li>• Insbesondere weisen die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass das Verhalten der Inspektor/-innen während der Inspektion sowie die Art und Weise des durch diese erteilten Feedbacks dazu beiträgt, wie positiv bzw. negativ mit dem Feedback umgegangen und auf dieses reagiert wird. Die Inspektor/-innen könnten dementsprechend eine Schlüssel-funktion für die Akzeptanz der Inspektion im Allgemeinen und des Feedbacks im Speziellen einnehmen. Die Arbeit der Inspektor/-innen in Kombination mit der Akzeptanz des Feedbackinstruments externe Schulinspektion sollte dementsprechend in der in dieser Arbeit präsentierten Studie als ein bedeutender Aspekt fokussiert werden.</li> <li>• Es wird ebenfalls deutlich, dass die</li> </ul>

## 2 Feedback

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedlich leistungsfähige und innovationsbereite Schulen erfordern einen differenzierteren Umgang der Schulinspektion insbesondere mit Feedback (Ehren &amp; Visscher, 2006).</li> <li>• Das Feedback sollte relevant, klar, so spezifisch wie möglich und eindeutig sein, um Erfolg zu haben. Des Weiteren sollten die genannten Aspekte mit einem Fokus auf positive und konstruktive Rückmeldungen kombiniert werden. Auch zeigen Forschungsergebnisse, dass Feedback leichter akzeptiert wird, wenn die feedbackgebende Person glaubwürdig wirkt und das Feedback als angemessen und realistisch wahrgenommen wird. Des Weiteren zeigt die Forschung, dass Individuen sich dem erhaltenen Feedback eher verpflichtet fühlen, wenn ihnen die Möglichkeit einer persönlichen Stellungnahme beziehungsweise Reaktion eingeräumt wird. Außerdem zeigen Ergebnisse, dass Schulen mit unterschiedlichen Hintergründen und Einzugsgebieten auch andere Hilfestellungen und dementsprechend ein sich unterscheidendes Feedback benötigen (Ehren &amp; Visscher, 2006).</li> </ul>	<p>Art des Feedbacks entscheidend für die Akzeptanz und den positiven Umgang mit dem selbigen ist. Folglich sollte in dieser Arbeit unter Einbezug des Forschungsstandes untersucht werden, welche Arten von Feedback durch die befragten Schulleitungen als besonders positiv sowie negativ beurteilt werden.</p>
--	--	--

Der letzte Themenbereich stellt die empirischen Ergebnisse zusammen, die international hinsichtlich der Rolle der Schulleitung im Kontext des Inspektionsprozesses existieren (vgl. Tabelle 14). Auch an dieser Stelle wird der Forschungsstand auf die in dieser Arbeit untersuchten Feedbackprozesse übertragen, um die Relevanz der dargestellten Forschung für die vorliegende Arbeit zu verdeutlichen.

**Tabelle 14: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen IV (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
Rolle der Schulleitung im Rahmen der Inspektion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Haltung der Schulleitung gegenüber der Inspektion kann das Stressgefühl des Kollegiums beeinflussen (Brimblecombe, Ormston &amp; Shaw, 1995; Chapman, 2000).</li> <li>• In der Schule Beschäftigte in höheren Positionen sind eher zur Veränderung ihres Handelns in der Praxis bereit als einfache Lehrkräfte (Brimblecombe, Shaw &amp; Ormston, 1996).</li> <li>• Negative Einstellung zur und mangelnde Einsicht in die Inspektion und</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schulleitungen eine entscheidende Rolle in der Akzeptanz bzw. der Ablehnung externer Inspektion als Feedbackinstrument spielen. Dementsprechend erscheint es umso relevanter, die Einstellungen von Schulleitungen zur neu eingeführten Qualitätsanalyse NRW dezidiert zu untersuchen.</li> </ul>

ihre Ergebnisse können Veränderungen bei Schulleitungen verhindern (Russell, 1996).

- Einfluss der Inspektion von Schulleitungen überwiegend positiv bewertet (Befragung 1: 75%, Befragung 2: 63%) (Ouston, Fidler & Earley, 1997).
- Bestätigung durch die Inspektion wird als positiv bewertet (Ouston, Fidler & Earley, 1997).
- Einstellung der Schulleitung hat Auswirkungen auf die tatsächlich nach der Inspektion ergriffenen Maßnahmen (Ouston, Fidler & Earley, 1997).
- Tendenz zur positiven Bewertung von Evaluationen, wenn die Befragten größere Erfahrungen damit gesammelt haben. Bei denjenigen, die noch nicht so viele Erfahrungen gesammelt haben, herrschen hingegen stärkere Befürchtungen oder Vorbehalte vor (Buschmann, Hofmann-Reiter & Thonhauser, 2002).
- Schulleitungen zweifeln insgesamt die Kosten-Nutzen-Relation von Schulinspektionen an, selbst wenn sie durchaus auf einzelne positive Veränderungen durch externe Evaluation verweisen (Cuckle & Broadhead, 1999).
- Insbesondere Schulleitungen fühlen sich durch Schulinspektionen und deren Rückmeldungen unterstützt und bestätigt (Ehren & Visscher, 2006).
- Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Inspektor/-innen spielt eine entscheidende Rolle für die Annahme der Inspektion und eine kooperative Haltung aller Beteiligten im Evaluationsprozess (Ehren & Visscher, 2006).
- Schulleitungen können durch ihre Haltung gegenüber den Lehrkräften den Aufbau einer Vision der Entwicklung von Schule unterstützen (Geijsel, 2001).

- Der Forschungsstand weist auf die Möglichkeit hin, dass Schulleitungen positivere Einstellungen zum Feedback durch die Qualitätsanalyse aufweisen könnten als die Kollegien an der Schule. Dies kann zwar durch die hier geplante Studie nicht überprüft werden, jedoch könnte die Untersuchung der Gründe für die positive und negative Bewertung des Instrumentes aufschlussreich sein.
- Schulleitungen, welche positiv abgeschnitten haben, sollten die Schulinspektion positiver bewerten, als diejenigen, welche eher negativ abgeschnitten haben.
- Negative Einstellungen gegenüber der Rückmeldung sowie der gesamten Schulinspektion könnten durch ernstzunehmende strukturelle Probleme in der Organisation der Schulinspektion entstehen. Hier ist zu überprüfen, ob die internationalen Befunde auch auf Deutschland und NRW übertragbar sind.
- Die Unterstützungs- und Bestätigungsfunktion des Feedbacks durch die Schulinspektion könnte zu einer positiven Einstellung der Schulleitungen führen, was in dieser Arbeit zu überprüfen ist.
- Die positiv wahrgenommene Zusammenarbeit mit der Feedback erteilenden Instanz hat einen großen Einfluss auf die Akzeptanz des Feedbacks sowie der gesamten Maßnahme.

### 2.6 Nationale Befunde zum Umgang mit externer Evaluation

Im vorangehenden Kapitel wurde auf einige, zumeist europäische Länder eingegangen, in denen Schulinspektionen bereits seit längerer Zeit eingeführt sind, und es wurde gezeigt, in welchen Ausprägungen und mit welchen Charakteristika und Zielsetzungen diese ausgeführt werden. Auch wurde auf die hauptsächlichen Chancen und Risiken beziehungsweise Problematiken von Schulinspektionen eingegangen und ebenfalls thematisiert, ob es den Inspektionsverfahren gelingt, als feedbackgebende Institution anerkannt zu werden.

Im Folgenden wird nun ein ausgewähltes Analyseverfahren von Schulen präsentiert, die externe Schulinspektion Qualitätsanalyse<sup>13</sup> in Nordrhein-Westfalen.

#### 2.6.1 Allgemeine Ergebnisse zu nationalen Schulinspektionen

Wie bei der Darstellung des Forschungsstandes hinsichtlich der internationalen Rezeption von externen Schulevaluationen bereits deutlich wurde, geht es bei Formen dieser Evaluation zumeist darum, Schule und ihre Entwicklung zu evaluieren, weitere Entwicklungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Das Verfahren der Schulinspektion in Deutschland existiert mittlerweile in allen Bundesländern. Vorbilder dieser Schulinspektion können in den Inspektionsverfahren beispielsweise in den Niederlanden sowie auch in England gesehen werden; in beiden Ländern existiert im Vergleich zu Deutschland eine relativ lange Geschichte der externen Schulevaluation. Durch den Bildungsföderalismus der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland ergibt sich, dass diese Inspektionsverfahren keine einheitliche Bezeichnung haben (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 168).

„Schulinspektion, die in den Ländern unterschiedlich bezeichnet wird (Externe Evaluation, Fremdevaluation, Qualitätsanalyse, Schulvisitation u.a.), stellt die Qualitätsmerkmale für guten Unterricht in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung, die durch Ergebnisse der empirischen Schulforschung abgesichert sind. Sie ist somit – über die *wirkungsorientierte* Berücksichtigung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten hinaus – ein *prozessbezogenes* Evaluationsinstrument.“ (Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 168).

Schulinspektionen in Deutschland werden, unabhängig von der Schulaufsicht, von einem externen Prüfungsteam durchgeführt. Dabei werden vorgegebene Qualitätsbereiche evaluiert und durch vielfältige Aktivitäten überprüft (beispielsweise das Zurverfügungstellen von Dokumenten, Schulrundgänge, Unterrichtsbesuche, Interviews usw.). Ein genauer Verlauf und vertiefter Überblick über die Aktivitäten der Prüfer/-innen und der Schule im Inspektionsver-

---

<sup>13</sup> Im Folgenden: QA

fahren wird in dieser Arbeit exemplarisch anhand des Beispiels zur QA NRW gegeben (vgl. Kapitel 2.7). Jede inspizierte Schule erhält dabei abschließend einen Bericht über die Inspektion, in dem auch weiterführende Hinweise auf positive Aspekte und zu verbessernde Bereiche gegeben werden. Dieser Bericht sowie die Hinweise der Evaluator/-innen, dienen als Grundlage für die weiterführende Arbeit an primär mit der Schulaufsicht zu vereinbarenden Teilbereichen (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 168-170).

Es wurde bereits an anderer Stelle darauf verwiesen, dass die externe Evaluation von Schulen in Deutschland noch keine lange Geschichte hat. Van Ackeren und Klemm (2009) äußern sich zur Forschungslage der Wirkungsweisen externer Schulinspektionen in Deutschland und zu deren Zukunft folgendermaßen:

*Die Analyse der Wirkungen, welche Schulinspektionen tatsächlich entfalten können, stellt sich in Deutschland noch als Forschungsdesiderat dar. Internationale Erfahrungen zeigen, dass die Nutzung von Informationen in entscheidendem Maße durch die bereits vorhandene schulinterne Evaluationskultur (einschließlich z.B. Innovationsorientierung, Partizipation an Entscheidungen, Kooperation und Kommunikation) beeinflusst wird.“* (Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 170-171).

Des Weiteren verweisen die Autor/-innen auf eine mögliche Orientierung an internationalen Inspektionsverfahren, die auf einer organisierten Selbstevaluation von Schulen basiert und dementsprechend eher als eine Art von Metaevaluation genutzt werden könnte (vgl. Van Ackeren & Klemm, 2009, S. 171).

### **2.6.2 Die strukturelle Organisation nationaler Schulinspektionen**

Hovestadt (2009) gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der externen Schulevaluationen in Deutschland. Diese existieren mittlerweile in allen Bundesländern, werden jedoch unter unterschiedlichen Namen geführt. Am häufigsten wird das Verfahren als externe Evaluation bezeichnet, darüber hinaus in Berlin, Hamburg, Hessen und Niedersachsen als Schulinspektion und in Brandenburg als Schulvisitation. Das Bundesland Baden-Württemberg verwendet den Begriff der Fremdevaluation und Nordrhein-Westfalen bezeichnet die externe Evaluation als Qualitätsanalyse.

Dabei entstammen die Begriffe unterschiedlichen theoretischen Kontexten und betonen verschiedene Aspekte: Beispielsweise fokussieren einige Begriffe stärker die Rechenschaftslegung der Schulen (Visitation, Inspektion) während andere sich eher auf den Kontext des Qualitätsmanagements (Evaluation) beziehen (vgl. Hovestadt, 2009, S. 29).

Im Folgenden werden einige Vergleiche zwischen den Evaluationsformen in den Bundesländern dargestellt. Laut Hovestadt (2009) besteht in allen Bundesländern spätestens ab der verbindlichen Einführung (nach der Test- beziehungsweise Pilotphase) die Pflicht zur Teilnahme an der externen Evaluation, außer in Thüringen, dort ist die Teilnahme der Schulen jedoch dringend erwünscht. Auch die Zuständigkeit für die Evaluation der Schulen wird in den Bundesländern unterschiedlich organisiert. Zum einen wurden Landesinstitute, die bereits existierten, umstrukturiert und den Erfordernissen angepasst (in sieben Bundesländern). In den verbleibenden Bundesländern, mit Ausnahme von Thüringen, das keine Zuständigkeit für die Evaluation festgelegt hat, ist eine Behörde für die Evaluation der Schulen zuständig. Bezüglich der Personen, die die Qualität der Schulen untersuchen, sind in einigen Bundesländern Evaluator/-innen tätig, welche die Evaluationen hauptamtlich durchführen, in anderen Bundesländern sind die Evaluator/-innen teilweise auch noch an einer Schule tätig. Wichtig ist in den meisten Teams der Durchführenden, dass mindestens eine Person explizit für die untersuchte Schulform qualifiziert ist (vgl. Hovestadt, 2009, S. 30-31).

Hovestadt (2009) gibt an, dass in allen Schulen Referenzrahmen zur Ermittlung der Schulqualität aufgestellt wurden, die sich zwar unterscheiden, jedoch in dem Punkt übereinstimmen, dass die Prozessqualität im Vordergrund steht und ermittelt werden soll. Alle Bundesländer haben außerdem den schriftlichen Abschlussbericht an das Ende des Evaluationsprozesses gesetzt, jedoch ist das Saarland das einzige Bundesland, in welchem Schulen sowohl einen Bericht, als auch Empfehlungen zur Schulentwicklung sowie eine Beratung durch die Evaluator/-innen erfahren. In zwölf der sechzehn Bundesländer ist der Evaluationsbericht die alleinige Auswertungsform (vgl. Hovestadt, 2009, S. 31-34).

Hovestadt (2009) beleuchtet neben dem Ablauf der Evaluationen ebenfalls kritisch den sich anschließenden Prozess und stellt dar, dass in zehn von sechzehn Bundesländern Schulen auf der Grundlage des Evaluationsberichtes Zielvereinbarungen zur Weiterarbeit mit der zuständigen Schulaufsicht treffen und es in sechs Bundesländern zur Weiterarbeit keine verbindlichen Regelungen gibt. Hovestadt (2009) führt kritisch an, dass noch zu wenige Fortbildungsangebote existierten, um Schulen eine effektive Weiterarbeit mit den Ergebnissen zu ermöglichen, und dass der Evaluationsprozess noch zu abgespalten von der tatsächlichen Schulentwicklung sei (vgl. Hovestadt 2009, S. 34-37).

„Für die Externe Evaluation wurden Fristen, Zuständigkeiten, Verfahrensregeln, Formblätter, Merkblätter, Handbücher, Qualitätsbereiche, Referenzrahmen, Berichtsvorlagen entwickelt; die Evaluatoren geschult und die Teamzusammensetzungen definiert, Behörden und Planstellen eingerichtet. Für den eigentlichen

Zweck der Evaluation, nämlich die evaluationsgeleitete Schulentwicklung, wurden dagegen bisher kaum Strukturen entwickelt.“ (Hovestadt, 2009, S. 39).

Hovestadt (2009) gibt zu Bedenken, dass zum Zeitpunkt der Erstellung des Artikels noch kein weiterer Durchgang von Evaluationen bei Schulen abgeschlossen werden konnte, daher sei noch nicht geklärt, inwiefern die Verbesserung schulischer Qualität auf externe Evaluationen zurückführbar sei. Die Autorin äußert abschließend die Vermutung, dass auf Grund der dargestellten Strukturen der in den deutschen Bundesländern vorliegenden Evaluationen die sinnvolle Nutzung der Ergebnisse eher eine Ausnahme sei (vgl. Hovestadt, 2009, S. 38-40).

Die Autorinnen Dederling und Müller (2011) präsentieren eine Auflistung, welche überblicksartig die auf Grund der Kulturhoheit der deutschen Bundesländer vorherrschenden Unterschiede in den externen Schulevaluationssystemen verdeutlicht. Dabei werden von Dederling und Müller (2011) die jeweiligen Bundesländer mit der Bezeichnung der Schulinspektion sowie der zuständigen Institution und der Zusammenstellung des Inspektionsteams dargestellt. Außerdem wird für jedes Bundesland aufgeführt, wie lange die Unterrichtsbeobachtung dauert und welche Art der Rückmeldung die Schulen nach erfolgter Inspektion erhalten. Dabei stellen die Autorinnen für NRW dar, dass das Verfahren als Qualitätsanalyse bezeichnet wird und fünf verschiedene regionale Regierungsstellen der Bezirke für die Schulinspektion zuständig sind. Die Inspektionsteams bestehen aus 2 bis 3 Personen, die aus dem Bereich des Schulministeriums oder der Leitungsebene der Schule stammen. Die Unterrichtsbeobachtungen dauern jeweils 20 Minuten, und der Bericht listet keine besonderen Empfehlungen auf der Grundlage der Rückmeldung auf.

Auf Grund der Tatsache, dass in dieser Arbeit hauptsächlich die QA NRW als Feedback für Schulleitungen betrachtet wird, werden die weiteren Verfahren der Schulinspektion in Deutschland nicht dezidiert dargestellt.

### **2.6.3 Auswirkungen psychologischer Komponenten**

Von Rosenstiel (2009) betrachtet externe Schulevaluationsverfahren in Deutschland unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Organisationspsychologie. Dabei stellt er das Vorgehen in der Organisationspsychologie folgendermaßen dar: Zunächst erfolgt in einem ersten Schritt eine Diagnose, anschließend die Definition eines Ziel- beziehungsweise Soll-Zustandes, daraufhin wird Veränderungswissen her- oder bereitgestellt, um anschließend eine Intervention folgen zu lassen und den entstandenen Status Quo mit dem Soll-Zustand durch eine weitere Evaluation abzugleichen. Diese Vorgehensweise lässt sich auch auf den Evaluationsvorgang bei Schulen beziehen, doch wie oben bereits bei Hovestadt



(2009) festgestellt, lassen viele externe Inspektionen von Schulen die von Von Rosenstiel (2009) beschriebenen Schritte 3 und 4 vermissen, und bislang wurde auch Schritt 5, die nochmalige Evaluation, in keinem Bundesland durchgeführt (vgl. Von Rosenstiel, 2005, S. 45-47).

Des Weiteren widmet sich Von Rosenstiel (2009) der Frage, inwiefern Veränderungen, wie beispielsweise eine neuartige Form der Schulinspektion, sinnvoll in die jeweilige Institution eingeführt werden können. Dabei geht die Organisationspsychologie davon aus, dass Individuen aus zahlreichen Gründen Widerstände gegen Veränderungen empfinden, selbst wenn sie unter Umständen Verständnis für die Veränderung haben.

„Menschen sehen zwar häufig ein, dass Veränderung erforderlich ist; sie begrüßen jedoch diese Veränderung nur selten, sondern sind gekennzeichnet durch eine Sehnsucht nach Stabilität. Die verantwortlich Handelnden dürfen also trotz aus ihrer Sicht guter Argumente die Akzeptanz des Wandels bei den Betroffenen nicht voraussetzen, sondern müssen im Aufbau dieser Akzeptanz eine wichtige Managementaufgabe sehen. (...) Ziel muss es sein, Widerstände zu reduzieren, Gleichgültigkeit oder resignatives Dulden abzubauen und ein aktives Mitarbeiten oder gar Begeisterung aufzubauen. Dabei erscheint es wichtig, auch das Selbstmanagement der verantwortlich Handelnden zu bedenken, denn für sie gilt es nicht selten, dass Change Management zusätzlich zu ihren sonstigen Aufgaben zu bewältigen, (...).“ (Von Rosenstiel, 2005, S. 55-56).

Von Rosenstiel (2009) führt darüber hinaus an, dass diejenigen, die aktiv in der Verantwortung sind, einen Prozess des Wandels zu gestalten (in diesem Falle beispielsweise die Schulaufsicht, das Ministerium oder die Schulleitungen als Vermittlungsinstanzen gegenüber dem Kollegium) sehr behutsam und empathisch vorgehen sollten, um eine positive Einstellung gegenüber Prozessen der Veränderung zu etablieren (vgl. Von Rosenstiel, 2005, S. 56).

Auch Steins (2009) geht auf mögliche Formen des Widerstandes gegenüber externen Evaluationen ein. Dabei führt sie an, dass externe Schulinspektionen sowohl positiven als auch negativen Widerstand auslösen können. Steins (2009) führt als Erklärungsansätze für den Umgang von Individuen mit Veränderungen und darauf folgenden Widerstand unter anderem die Reaktanztheorie, die Theorie der kognizierten Kontrolle sowie die Selbstaufmerksamkeitstheorie an. Sie folgert, dass die Reduktion von Widerständen zu fokussieren ist, da sich ohne psychologische Freiheit oder verspürte Kontrolle die Komponenten Motivation oder auch Engagement in der Schule kaum realisieren lassen. Die Autorin schlägt des Weiteren die Metaevaluation zur ständigen Verbesserung von externen Schulevaluationen sowie eine ausdifferenzierte Beratungsebene insbesondere für Lehrpersonal vor, um dieses für guten Unterricht zu schulen (vgl. Steins, 2009, S. 185-195).

### **2.6.4 Wirkungsweisen und Wirksamkeit der externen Schulinspektion auf nationaler Ebene**

Kotthof und Böttcher (2010) betrachten die laut Angabe der Autoren relativ schnell eingeführten Reformen des Bildungssystems durch die Einführung von Steuerungsinstrumenten, in diesem speziellen Falle die Schulinspektionen.

Unter Berufung auf Maritzen (2008) definieren Kotthof und Böttcher (2010, S. 63) Schulinspektionen folgendermaßen:

„Schulinspektion bedeutet Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener, intern und/oder extern gewonnener Daten. Die Inspektionen erfolgen meist auf der Grundlage von Verfahren mit wiederkehrenden Standardelementen, die in öffentlich zugänglichen Handbüchern beschrieben sind.“ (vgl. Maritzen, 2008, S. 87 zitiert in: Kotthof & Böttcher, 2010, S. 63).

Des Weiteren stellen sie fest, dass bis zum Ende des Jahres 2005 alle Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland ein Inspektionssystem etabliert hatten. Die Autoren gehen außerdem auf die veränderte Rolle der Schulaufsicht ein, welche bereits in der Zeit vor Einführung der neuen Controlling-Systeme nur mit Mühe die Schulen bei einer qualitativen Entwicklung unterstützen konnte (vgl. Kotthof & Böttcher, 2010, S. 295-301).

Hinsichtlich des Forschungsstandes führen auch Kotthof und Böttcher (2010) an, dass die Forschung zur empirischen Betrachtung von Schulinspektionen noch nicht weit fortgeschritten sei. Unter Berufung auf Nisbet (1990) weisen sie in Kongruenz mit beispielsweise Van Ackeren (2007) darauf hin, dass zwei Pole der Orientierung von Inspektionsmaßnahmen existieren würden. Zum einen der Aspekt der Rechenschaftslegung sowie der Kontrolle, der eher extern orientiert sei, und zum anderen der Aspekt der gewünschten Evaluation, welche auf der Grundlage der Professionalität der Beteiligten eingefordert wird und der Entwicklung der Schule dient (vgl. Kotthof & Böttcher, 2010, S. 301-302).

Hinsichtlich der Funktionen, welche Schulinspektionen erfüllen sollen, führen die Autoren unter Berufung auf Maritzen (2008) fünf unterschiedliche Funktionen an, eine davon ist die in dieser Arbeit fokussierte Funktion des Feedbacks.

„Zu den Funktionen der Schulinspektion zählen (...) die Spiegel- oder Feedbackfunktion, die staatliche Qualitätssicherungsfunktion, die Unterstützungsfunktion für einzelne Schulen, die Impuls- und Katalysatorfunktion für die Schulentwicklung und die Erkenntnisfunktion hinsichtlich der Wirksamkeit schulischer Arbeit (Maritzen 2008, S. 87 zitiert in: Kotthof & Böttcher, 2010, S. 302-303).

Unter Einbezug der Arbeit von Böttger-Beer und Koch (2008) benennen Kotthof und Böttcher drei verschiedene Wirkungsmechanismen, welche im Spannungsfeld von Zielen und Funktionen von Schulinspektionen auftreten können. Zunächst ist dies das Erreichen von Schulentwicklung über das Herstellen eines Wettbewerbs, in zweiter Linie auch die Schulentwicklung über Konsequenzen, und letztlich die Entwicklung von Schulen über Einsicht (vgl. Kotthof & Böttcher, 2010, S. 303).

Kotthof und Böttcher (2010) legen außerdem dar, wie die externe Schulevaluation im Bundesland Baden-Württemberg akzeptiert wird und welche Auswirkungen sie zeigt. Die Daten wurden in der Pilotphase der externen Evaluation gewonnen und lassen sich der Kategorie zuordnen, in welcher Inspektionen eingesetzt werden, um durch erreichte Einsicht Schulentwicklung zu betreiben. Hinsichtlich der Akzeptanz der Schulinspektion durch die Schulleitungen zeigen die Ergebnisse, dass das Verfahren samt seiner Ergebnisse von den Schulleitungen als förderlich für die öffentliche Wahrnehmung eingeschätzt wird und somit der Einzelschule dienlich sein kann. Etwa 50% der Schulleitungen geben an, dass die Schule durch die Ergebnisse der externen Evaluation verbessert werden konnte. Auch wird die externe Evaluation von den befragten Schulleitungen als sinnvoll und wichtig für die Schulentwicklung wahrgenommen. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass beispielsweise die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte nicht besonders effektiv über das aktuelle System der Unterrichtsbeobachtung und systemischen Rückmeldung verändert werden könnte.

In der von Kotthof und Böttcher (2010) präsentierten Studie werden Unterschiede zwischen Schulleitungen hinsichtlich der Erfahrungsgrade und Wissensstände ersichtlich, welche den Einzelpersonen bezüglich des Qualitätsmanagements vorliegen. Hier wird deutlich, dass mehr Wissen dazu führt, dass die Ergebnisse als nützlicher eingeschätzt werden und Maßnahmen besser geplant werden können. Hinsichtlich des Belastungserlebens der Schulleitungen wird deutlich, dass der zu betreibende Aufwand, beispielsweise der Vorbereitung der Schulinspektion, als sehr hoch eingeschätzt wird (vgl. Kotthof & Böttcher, 2010, S. 317-318).

Böttcher und Keune (2012) wenden sich anhand des Beispiels der Schulinspektionen der Frage zu, wie die Administration der Bildungssysteme den Bereich des Controllings gestaltet. Die Autor/-innen stellen dabei anhand des Qualitätstableaus der Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen fest, dass die Schulinspektion lediglich den Prozess und den Output berücksichtigt, den Input beziehungsweise die jeweiligen Ressourcen der Einzelschulen jedoch vernachlässigt. Kritik üben die Autor/-innen darüber hinaus an der Tatsache, dass die Qualitätsbereiche keine Gewichtung wesentlicherer beziehungsweise unwesentlicherer Bestandteile enthalten und dass eine Theorieorientierung sowie empirische Fundierung der

Auswahl der Bereiche fehlt (vgl. Böttcher & Keune, 2012, S. 63-66). Auf der Grundlage einer Studie mit Lehrkräften und der Überprüfung der Schulinspektionen der Bundesländer anhand der Kriterien, welche für jedwede Evaluation gelten sollten, kommen Böttcher und Keune zu folgendem Ergebnis:

„Schulinspektion ist weniger ein Instrument der Erkenntnisgewinnung und Entwicklung als vielmehr ein Instrument der Kontrolle und Normdurchsetzung sowie der Legitimierung der Schulpolitik. Letztere kann der interessierten Öffentlichkeit die Inspektion als eine Maßnahme präsentieren, die der nunmehr selbstverantwortlichen, „lernenden“ Schule die Informationen liefert, die sie benötigt, um sich zu entwickeln. Bleibt Entwicklung aus, kann die Schule dafür kritisiert werden; die Schulpolitik hat sich gegen Kritik immunisiert.“ (Böttcher & Keune, 2012, S. 76)

Zum Beleg ihrer oben formulierten Kritik der Schulinspektionen in Deutschland als kontrollierendes, normierendes Instrument, welches dem Zwecke dient, die Schulpolitik zu legitimieren, führen die Autor/-innen an, dass externe Evaluationen an Schulen unter Umständen auch zukünftig nicht weiter entwickelt werden. Gründe dafür sind laut Böttcher und Keune (2012) unter anderem, dass weitere Instrumente zur Unterstützung der Entwicklung von Qualität an den Schulen sehr viel Geld kosten würden, welches wahrscheinlich nicht zur Verfügung stehen wird. Darüber hinaus müssten Prozesse, insbesondere bei schlecht funktionierenden Schulen, gründlichen Analysen unterzogen werden, um Interventionen und Maßnahmen überhaupt planen zu können. Böttcher und Keune (2012) führen zusätzlich an, dass es momentan keine ausreichende Integration externer Evaluation in die organisatorischen Strukturen einer Schule gebe. Schulische Akteure sind sowohl hinsichtlich ihrer zeitlichen Ressourcen als auch auf der Ebene ihrer Kenntnisse kaum in der Lage, Abläufe zu initiieren und zu steuern, welche dem betrieblichen Controlling nahe kommen. Böttcher und Keune (2012) betonen hier, dass Evaluation nicht zu alltäglichen schulischen Abläufen gehört und dementsprechend auch nicht ohne weiteres in diese integriert werden könnte.

Weitergehend kritisieren die Autor/-innen, dass externe Schulevaluationen den Schulen die alleinige Verantwortung für ihre Qualität zuschreiben und dies zu kurz gegriffen sei. Außerdem werde zu wenig auf Erfahrungen aus dem internationalen Bereich zurückgegriffen; zumindest hätte es kaum dementsprechende öffentliche Hinweise auf die Beschäftigung mit dem internationalen Forschungsstand gegeben. Ein letzter Kritikpunkt, welchen Böttcher und Keune (2012) vortragen, bezieht sich auf die Tatsache, dass die in Deutschland eingeführten Schulinspektionen einen Schwerpunkt bei der Kontrolle der Schulen und der Legitimierung legen, anstatt auf Erkenntnis und Entwicklung zu setzen. Letztlich weisen die Autor/-innen

darauf hin, dass die Trennung von „Diagnose“ und „Therapie“ grundsätzlich statthaft sei, nicht jedoch der vollständige Verzicht auf die Therapie nach erfolgter Diagnose. Abschließend führen sie jedoch aus, dass es durchaus möglich sei, dass die jeweiligen Systeme noch Korrekturen ihrer Kurse vornähmen (vgl. Böttcher & Keune, 2012, S. 76-78).

Husfeldt (2011) nimmt eine beschreibende Analyse der (Aus-)Wirkungen von externen Schulinspektionen auf der einen und deren Wirksamkeit auf der anderen Seite vor. Dabei deutet sie darauf hin, dass externe Schulinspektionsverfahren in Deutschland erst seit relativ kurzer Zeit eingeführt sind. Auf der anderen Seite beabsichtigt sie eine Klärung der Begriffe Wirkungen und Wirksamkeit:

„Die gesetzten Ziele stellen somit den Kern der Frage nach Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation dar. Während die Wirksamkeit an explizit formulierte Ziele gebunden ist, kann eine Wirkung auch ohne diese Ziele eintreten.“ (Husfeldt, 2011, S. 261).

Als ein Beispiel für eine Wirkung kann in diesem Sinne das Auftreten von Widerstand gegen die externe Evaluation bei Lehrer/-innen und Schulleitungen angeführt werden, wohingegen die Beschäftigung des gesamten Kollegiums und der Schulleitung mit der Frage, was guter Unterricht ist und wie sich dieser umsetzen lässt, an ein Ziel gekoppelt ist und daher der Wirksamkeit zugeordnet werden kann. Ein Kontinuum, auf welchem die Ziele externer Schulevaluationen laut Husfeldt (2011) betrachtet werden können, sind die Dimensionen der Kontrolle und der Entwicklung. Bezogen auf die Schulinspektionspraxis in Deutschland lassen sich die in den einzelnen Bundesländern jeweils vorhandenen Evaluationsinstrumente für Schulen eher der Dimension der Entwicklung zuordnen, der Aspekt des Ablegens von Rechenschaft über die Schulentwicklungsarbeit wird eher nachrangig betont, kommt jedoch insbesondere bei unterdurchschnittlichen Ergebnissen trotzdem zum Tragen (vgl. Husfeldt 2011, S. 262-264). So folgert Husfeldt:

„Immer steht die Entwicklungsfunktion im Vordergrund, wobei die Rechenschaftslegung mitgedacht, aber wenig konkret dargestellt wird. Es gibt kaum Hinweise darauf, wie eine in Hinsicht auf Rechenschaftslegung erfolgreiche Evaluation aussehen könnte.“ (Husfeldt, 2011, S. 264-265).

Husfeldt (2011) geht davon aus, dass externe Schulevaluationen dann eine Wirksamkeitskomponente aufweisen, wenn sie auf der einen Seite die Kontrolle der Schule ermöglichen sowie auf der anderen zu einer Entwicklung der Schule beitragen (vgl. Husfeldt, 2011, S. 265).

Dedering und Müller (2011) präsentieren Ergebnisse einer Fragebogenerhebung mit  $N = 468$  Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen (NRW), an deren Schulen im Zeitraum 2005-2008 externe Schulevaluationen durchgeführt wurden. Die Autorinnen betrachten die, in allen deutschen Bundesländern zwischen 2004 und 2008 neu aufgekommenen, Schulinspektionsverfahren als eine Reaktion auf die stark diskutierten PISA-Ergebnisse.

Dedering und Müller (2011) stellen in einer Linie mit Husfeldt (2011) fest, dass insgesamt gesehen noch nicht viel Forschung im deutschen Raum existiert, insbesondere was die Auswirkungen von externen Schulinspektionen auf die Entwicklung von Schule betrifft. Dabei präsentieren die Autorinnen Ergebnisse von zwei Studien aus Bayern und Brandenburg, welche Effekte der Inspektionen auf Aktivitäten der Schule zeigen konnten. Die dritte, von den Autorinnen in NRW durchgeführte Studie weist ähnliche Ergebnisse auf, wie die Vorgängerstudien. Dementsprechend werden die Inspektionen und das Feedback aus den Rückmeldungen von den Schulleitungen beziehungsweise den Schulen dazu genutzt, Schulentwicklung zu betreiben und die Inspektionen werden relativ positiv bewertet. Die im deutschen Raum gefundene positive Bewertung von Inspektionen gilt insbesondere für den internationalen Vergleich (vgl. Kapitel 2.5), was Dedering und Müller (2011) unter anderem mit der Schwerpunktlegung der deutschen externen Schulinspektionen auf Entwicklung statt Strafmaßnahmen und das interne Feedback an die Schulen ohne eine Veröffentlichung der Ergebnisse zurückführen (vgl. Dedering & Müller, 2011, S. 318/319). So schlussfolgern die Autorinnen:

“According to the authors’ perspective, findings from school inspections in Germany speak in favor of focusing on school development and employing school inspections mainly as a means of initiating school development and supporting school quality development processes. Stakeholders in other countries might view school inspections as an incentive to critically reflect upon their own practice modifying procedures that target accountability or elements of accountability. Policymakers in all states should, however, in the future permit and support independent research from external institutions and universities more than they have so far agreed to do. Many studies on the effects of school inspections have been conducted by ministries of education and subordinate institutions.” (Dedering & Müller, 2011, S. 319)

Es lässt sich resümieren, dass in Deutschland bis dato wenige Befunde zur Wirksamkeit von Schulinspektionen vorliegen, und die existierenden Studien sich eher mit vorherrschenden Einstellungen gegenüber externer Evaluation beschäftigen.

### **2.6.5 Evaluation durch außerschulische Instanzen und Kooperationspartner**

Ernst (2003) berichtet in einem Praxisbericht von einer hessischen Schule, die selbst externe Evaluator/-innen herangezogen hat, um ein erst kürzlich erweitertes Kollegium und eine stark angestiegene Schüler/-innenschaft sowie ein neues Schulprogramm und dessen Umsetzung objektiv überprüfen zu lassen. Dabei erfolgte die Beauftragung von zwei Mitarbeiter/-innen aus einer Unternehmensberatung sowie drei Mitarbeiter/-innen einer Hochschule. Ernst (2003) arbeitet auch heraus, dass zum einen das Thema Qualitätsentwicklung und Evaluation noch ein sehr neues Gebiet für Schulen ist und zum anderen dieses Feld vielfache Möglichkeiten zur Entstehung von Konflikten bietet, welche selten offen angesprochen und diskutiert werden können (vgl. Ernst, 2003, S. 269-284). Ernst (2003) spricht davon, dass hinsichtlich der hohen Anforderungen, welchen Schulen ausgesetzt sind, eine Unterstützung von außen für jede Schule wichtig sei.

„Schulentwicklung bzw. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im staatlichen Bildungswesen erfordert jedoch nicht nur eine interne Veränderungsbereitschaft und ein hohes fachliches und methodisches Vermögen, um außerhalb der schulischen Routine systematische Bestandsaufnahmen und Reflexionen des eigenen Handelns zu platzieren und zu implementieren. Vielmehr ist die extern begleitende Unterstützung und Öffnung von Schule wichtig, um den gestiegenen Anforderungen gewachsen zu sein.“ (Ernst, 2003, S. 272)

Mit ihrer Darstellung der extern untersuchten Schule weist Ernst (2003) auf eine weitere Möglichkeit der Qualitätsentwicklung hin, welche von unabhängigen Stellen durchgeführt wird, da an dieser Stelle in der Falldarstellung ein multiprofessionelles Team agierte. Dieses Vorgehen könnte eine weitere sinnvolle Ergänzung bereits bestehender Inspektionsverfahren in Deutschland darstellen.

### **2.7 Die Qualitätsanalyse in NRW**

Die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen wird seit dem 1. August 2006 flächendeckend in ganz NRW eingesetzt (vgl. Regelung des Schulgesetzes vom 27. Juni 2006). Die gesetzlichen Grundlagen der Qualitätsanalyse sind in der *Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften NRW* (BASS) festgehalten (vgl. MSW NRW BASS 2007, S. 1-2). In dieser Verordnung regelt das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in fünf Paragraphen die Organisation der Qualitätsanalyse und die rechtlichen Rahmenbedingungen, welche in folgende inhaltliche Bereiche gegliedert sind.



- „§ 1 Ziele und Aufgaben
- § 2 Stellung und Organisation des Personals
- § 3 Durchführung der Qualitätsanalyse an Schulen
- § 4 Schulen in freier Trägerschaft
- § 5 Inkrafttreten, Berichtspflicht“. (MSW NRW BASS, 2007, S. 1)

Dabei wird in der gesetzlichen Regelung unter anderem festgehalten, was die Ziele der Qualitätsanalyse sind sowie welche Aufgaben die Qualitätsteams einnehmen. Das Ziel des Einsatzes der Qualitätsanalyse wird in § 1, Absatz 1 folgendermaßen definiert:

„(1) Qualitätsanalyse dient dem Ziel, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu liefert sie detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen und darüber hinaus über die Qualität des nordrhein-westfälischen Schulsystems insgesamt. Sie ist gekennzeichnet durch Transparenz, Verbindlichkeit und gegenseitige Rücksichtnahme. Die Ergebnisse sollen für gezielte Maßnahmen der Qualitätsverbesserung in den einzelnen Schulen sowie für entsprechende Unterstützungsleistungen der Schulaufsichtsbehörden und Steuerungsmaßnahmen des Ministeriums genutzt werden.“ (MSW NRW BASS, 2007, S. 1)

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Qualitätsanalyse vor allem der der Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Förderung dienen soll. Auch wird hier die Abkopplung der Mitarbeiter/-innen der Qualitätsanalyse von der Beratung der Schulen festgehalten, welche als Aufgabe dezidiert der Schulaufsicht zufällt (vergl. §1, Absatz 3). In der BASS wird außerdem der standardisierte Ablauf einer jeden Qualitätsanalyse inklusive der Erhalt und Inhalt des Berichts sowie seiner Verwendung dargelegt (§ 3) und die Zuständigkeiten für den Anstoß und die Umsetzungen der verbesserungswürdigen Bereiche geregelt, was vor allem Sache der Schulleitungen ist (§ 3, Absatz 10). In Fällen, in denen die Qualität einer Schule nicht ausreichend ist, kann von dem durchführenden Qualitätsteam eine Nachanalyse veranlasst werden, welche innerhalb eines Jahres durchgeführt wird (§ 3, Absätze 6, 11) (MSW NRW BASS, 2007, S. 1).

Zum Zeitpunkt der Beendigung dieser Arbeit wird aktuell die Neuausrichtung der QA NRW an Schulen erprobt, welche unter anderem eine geringere schriftliche Vorbereitung, eine Abstimmung von zu evaluierenden Bereichen mit den jeweiligen Schulen im Vorfeld sowie eine Möglichkeit der Nachbesprechung und Beratung der Schulen durch die zuständigen Qualitätsprüfer/-innen<sup>14</sup> vorsieht. Da jedoch die Informationen zur Neuausrichtung der QA NRW

---

<sup>14</sup> Im Folgenden: QP

bislang lediglich im Internet und nicht als Beschluss vorliegen, wurde im Folgenden noch auf die BASS 2007 zurückgegriffen.<sup>15</sup>

Im Folgenden werden einige detailliertere Ausführungen aus einem Zwischenbericht des MSW aus dem Jahre 2009 aufgeführt, um die gesetzlichen Verordnungen zur Qualitätsanalyse stärker zu konkretisieren und einzelne Abläufe deutlich zu machen. Dies ist insbesondere für die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der durchgeführten Schulleitungsstudie im empirischen Teil dieser Arbeit relevant. Anschließend werden erste empirische Untersuchungen zur Qualitätsanalyse präsentiert.

### **2.7.1 Einsatz der QA NRW an Schulen**

Das Bundesland NRW gliedert sich in fünf Bezirksregierungen: Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster. In jeder Bezirksregierung wurden zum Zwecke der Durchführung der Qualitätsanalyse Dezernate mit der Bezeichnung 4Q (Qualitätsanalyse an Schulen) installiert. Diese agieren unabhängig von der Schulaufsicht, wodurch eine Rollendiffusion/-konfusion sowie Überschneidungen in den Tätigkeitsfeldern vermieden werden sollen (vgl. MSW NRW, 2009, S. 6).

Nachfolgend wird dargestellt, wie viele Schulen von Beginn der Pilotphasen in den Jahren 2005 und 2006 bis zum 21.08.2013<sup>16</sup> bereits analysiert worden sind. Dabei werden die Zahlen für NRW insgesamt vorgestellt, da es für diese Arbeit nicht relevant ist, die absoluten Zahlen der Inspektionen innerhalb der einzelnen Bezirksregierungen aufzuführen (vgl. Tabelle 15).

Wie in der untenstehenden Tabelle deutlich wird, wurden bis August 2013 in einem Zeitraum von 2005 (Beginn der Pilotphase) bis 2013 insgesamt 3193 (50,67%) von 6302 (vgl. MSW NRW 2013, S. 13) Schulen untersucht, die aktuell in NRW existieren. 40,43% der untersuchten Schulen sind Grundschulen. Somit wurde diese Schulform am häufigsten untersucht. Mit 12,84% waren die Förderschulen und die Realschulen (12,46%) die zweithäufigst untersuchten Schulformen. Daran schließen sich das Gymnasium (11,21%) und die Hauptschule (11,18%) an. Die Anzahl untersuchter Gesamtschulen (5,17%) und Berufskollegs (6,64%) ist insgesamt gesehen eher gering (vgl. Tabelle 15).

---

<sup>15</sup> Weitere Informationen zur Neuausrichtung der QA können unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse-NRW/index.html> (25.03.2014) nachgelesen werden.

<sup>16</sup> Dieses Datum bezeichnet den Stand der letzten offiziellen Übersichtslisten zu den Analysezahlen der QA NRW, welche der Autorin durch das MSW im Rahmen des Drittmittelprojektes der Erforschung der „Einstellungen von Schulleitungen zur Qualitätsanalyse NRW: Längsschnitt“ zur Verfügung standen.

**Tabelle 15: Übersicht der durchgeführten Qualitätsanalysen 2005 bis 2013**

Schultyp	Durchgeführte Qualitätsanalysen (N)	Durchgeführte Qualitätsanalysen (%)
Grundschule	1291	40,43
Hauptschule	357	11,18
Realschule	398	12,46
Sekundarschule	0	0
Gemeinschaftsschule	1	0,03
Gymnasium	358	11,21
Gesamtschule	165	5,17
Förderschule	410	12,84
Berufskolleg	212	6,64
Weiterbildungskolleg	1	0,03
Gesamt durchgeführt	3193	100
Gesamt Schulen NRW	6302	50,67

### 2.7.2 Die Zusammensetzung und Ausbildung der Qualitätsteams

In jedem Team von Qualitätsprüfer/-innen ist wenigstens ein Teammitglied vertreten, welches über relevante berufliche Erfahrungen in der analysierten Schulform verfügt. Zugangsvoraussetzungen zum Amt der Qualitätsprüfer/-innen sind außerdem die vorherige Mitarbeit auf Schulverwaltungs- beziehungsweise Schulleitungsebene oder berufliche Erfahrungen an Ausbildungsstätten für angehende Lehrer/-innen (Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung).

In NRW werden folgende Schultypen analysiert: Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Förderschulen und Berufskollegs. Aktuell hinzugekommen sind seit 2013 auch die Sekundarschulen, die Gemeinschaftsschulen sowie die Weiterbildungskollegs, von denen jedoch insgesamt erst 2 untersucht wurden (vgl. Tabelle 15). Die Ausbildung der Qualitätsprüfer/-innen erfolgt innerhalb eines Zeitraums von sechs Monaten, nach welchem die Teilnehmer/-innen anschließend noch einmal einer Selektion unterzogen werden (vgl. MSW NRW 2009, S. 6-7). Dabei soll die Ausbildung auf vier Ebenen qualifizieren:

„Sicherer Umgang mit den Instrumenten und Verfahren der QA; Einheitliche Bewertung nach standardisierten Kriterien; Erzeugung gesicherter Ergebnisse der QA; Professionalisierung des Auftretens und klare Rollenwahrnehmung der Qualitätsprüferinnen und –prüfer“ (MSW NRW, 2009, S. 7).

Die Qualitätsprüfer/-innen führen am Ende ihrer Ausbildung eine Qualitätsanalyse selbstständig durch und werden erst bei erfolgreichem Abschluss zum/r Qualitätsprüfer/-in ernannt. Des Weiteren beträgt die Mindestpersonenanzahl bei Qualitätsanalysen zwei Qualitätsprüfer/-innen, je nach Größe der Schule kann das Team jedoch anzahlmäßig erweitert werden. Teams

von Qualitätsprüfer/-innen bestehen immer nur für die Dauer einer Qualitätsanalyse; anschließend werden die Teams für weitere Analysen neu zusammengesetzt, was dem stetigen Abgleich der Arbeit und der Qualitätssicherung dienen soll (vgl. MSW NRW, 2009, S. 7).

### **2.7.3 Durchführung und Ablauf der Qualitätsanalyse: Ausgewählte Aspekte**

Bevor die Schulen analysiert werden, stellen sie dem Qualitätsprüfer/-innenteam ein Schulportfolio zur Verfügung, in welchem der Ist-Stand der Schule dokumentiert wird. Durch die Lektüre des Portfolios können sich die Qualitätsprüfer/-innen auf die Analyse vorbereiten (vgl. MSW NRW, 2009, S. 9). Die Durchführung einer Qualitätsanalyse orientiert sich am Qualitätstableau, das in sechs Bereiche untergliedert ist, welche sich wiederum in 28 Qualitätsaspekte, ebenfalls untergliedert durch Kriterien (insgesamt 153 Kriterien), darstellen (vgl. MSW NRW, 2009, S. 7-8).<sup>17</sup>

Vor den Besuchstagen an der Schule erfolgt eine Schulbegehung, bei der in der Regel auch der Schulträger anwesend ist. Ergänzend führt das Qualitätsprüfer/-innenteam eine Informationsveranstaltung für alle schulzugehörigen Personen durch (vgl. MSW NRW 2009, S. 12). Während der Besuchstage der Qualitätsprüfer/-innen an der Schule vor Ort werden sowohl Auszüge aus Unterrichtsstunden beobachtet (mindestens 50% aller Lehrer/-innen beziehungsweise bei kleinen Schulen mindestens 20 Unterrichtssequenzen) als auch Interviews mit allen an der Schule beschäftigten und involvierten Personengruppen geführt und weitere Dokumente und Daten ausgewertet (vgl. MSW NRW, 2009, S. 9).

### **2.7.4 Die Rückmeldung: Mündliches und schriftliches Feedback**

Die Rückmeldung der Ergebnisse der durchgeführten Qualitätsanalyse erhält die Schule auf zwei unterschiedliche Weisen. Zum einen besteht die direkte und unmittelbar auf die Qualitätsanalyse folgende Rückmeldung aus einer mündlichen Darstellung der wichtigsten Ergebnisse durch das Qualitätsprüfer/-innenteam. Zunächst erhält dabei die Schulleitung eine gesonderte Rückmeldung, dann erfolgt diese unter Einbezug des Lehrer/-innenkollegiums. Der zweite Teil der Rückmeldung erfolgt in Form eines Qualitätsberichts, welcher der Schulleitung nach einem Zeitraum von maximal vier Wochen zunächst zur Ansicht und gegebenenfalls zur Korrektur vorgelegt wird. Nach Erhalt des endgültigen Berichts ist es die Aufgabe der Schulleitung, allen an der Schule beteiligten Gruppen diesen im Zeitraum von einer Woche zur Verfügung zu stellen (vgl. MSW NRW, 2009, S. 9).

---

<sup>17</sup> Vgl. hierzu das Qualitätstableau der QA NRW im Anhang.

### 2.7.5 Zielvereinbarungen

Der Ablauf der Qualitätsanalyse sieht vor, dass die analysierte Schule samt ihrer Steuerungsorgane auf der Grundlage des Qualitätsberichtes in Abstimmung mit der zuständigen Schulaufsicht die wichtigsten zukünftigen Arbeitsfelder identifiziert und diese mit der Schulaufsicht in den sogenannten Zielvereinbarungen schriftlich festhält. Das bedeutet, dass auch der Schulaufsicht neue Verantwortungsbereiche im Gebiet der Beratung der jeweiligen Schulen zufallen.

„Die Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen führt zu einem neuen Steuerungsverständnis. Für die Schulaufsicht bedeutet dies eine Veränderung der Tätigkeit hin zu einer systembezogenen Beratung und Unterstützung, ohne dabei die Einhaltung der bildungspolitischen Ziele aus den Augen zu verlieren.“ (MSW NRW, Handreichung Zielvereinbarung, 2009, S. 1)

In der Handreichung zur Unterstützung des Prozesses der Sicherung von Qualität an den Schulen wird davon ausgegangen, dass sowohl die Entwicklung als auch die Sicherung der Qualität einer Schule auf einem einheitlichen Vorgehen beruhen. Dementsprechend soll innerhalb von sieben aufeinander folgenden Schritten der „*Qualitätsmanagement-Kreislauf*“ (MSW NRW, Handreichung Zielvereinbarung, 2009, S. 1) dazu führen, dass die Schulen laufend an selbstgewählten Zielen und deren Umsetzung arbeiten. Der vom MSW vorgegebene Ablauf dieser Zielvereinbarungen umfasst, dass

- „1. Ziele festgelegt und schriftlich vereinbart (Zielvereinbarung),
  2. Maßnahmen geplant,
  3. Maßnahmen umgesetzt,
  4. Soll und Ist kontrolliert,
  5. ggf. Ursachen für Abweichungen analysiert,
  6. ggf. gegensteuernde Maßnahmen entwickelt und
  7. wieder neue Ziele festgelegt und vereinbart.“
- (MSW NRW, Handreichung Zielvereinbarung, 2009, S. 1-2) werden.

Dabei gilt, dass bei der Vereinbarung der Ziele auch weitere an der Entwicklung und Steuerung der Schule beteiligten Personen oder Gruppen mit in den Prozess involviert werden können. Der Abschluss der Zielvereinbarungen sollte dabei spätestens sechs Monate nach Erhalt des Qualitätsberichtes erfolgen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vereinfachung des Prozesses werden jeweils nur maximal drei erste Ziele festgelegt. Die Schulen haben darüber hinaus die Gelegenheit, Unterstützungsangebote und Fortbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen (MSW NRW, Handreichung Zielvereinbarung, 2009, S. 2-3).

Nachdem der Ablauf der Qualitätsanalyse NRW kurz skizziert worden ist, wird im Folgenden der Blick auf die existierenden Befunde und theoretischen Ansätze gerichtet.

### **2.8 Befunde und theoretische Ansätze zur QA NRW**

Müller (2008) betrachtet den Prozess nach der Inspektion einer Schule anhand des Verlaufs des Treffens von Zielvereinbarungen im Rahmen der Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Dabei wird auf die Verwendung von Zielvereinbarungen in der Führung von Unternehmen außerhalb der Schullandschaft hingewiesen und eine Parallele gezogen. Merkmale von Zielvereinbarungen sind dabei zum einen das Vereinbaren von in einem festgelegten Zeitrahmen zu erfüllenden Zielen zwischen mehreren Personen oder Parteien, die sich bei diesem Prozess auf gleicher Stufe begegnen. Dabei ist die Rolle der Schulaufsicht die eines Vertragspartners, der den Schulen bei Bedarf Unterstützung und Beratung zukommen lässt. Dies bedeutet sowohl für die Schulaufsicht als auch für die Schulleitung ein erweitertes Tätigkeitsfeld. Die Schulleitung hat die Aufgabe, die Zielvereinbarungen in der Schule umzusetzen, während die Schulaufsicht die jeweiligen Schulen in diesem Prozess unterstützen soll. Inwiefern die Zielvereinbarungen nach einer Schulinspektion in Deutschland zu einer tatsächlichen Verbesserung und nachhaltigen Schulentwicklung führen, lässt sich zurzeit noch nicht absehen. Hier wären weiterführende Forschungsaktivitäten von Nöten, um die Prozesse gegebenenfalls optimieren zu können (vgl. Müller, 2008, S. 235-237).

Müller (2008) stellt erste Ergebnisse der Bewertung der QA durch bereits analysierte Schulen vor. Dabei konnten 126 Fragebögen aus der Anfangszeit der QA NRW ausgewertet werden (92 Fragebögen aus dem Jahr 2006/2007 und 34 Fragebögen aus dem Jahr 2007/2008, Orientierung erfolgte an den Schuljahren). Die Ausfüllenden gehörten bei 90% der Fragebögen zur Schulleitung, jedoch war in den meisten Fällen eine Absprache mit dem Kollegium oder der Steuergruppe der Schule erfolgt. Dabei äußerten sich die meisten Schulen positiv in Bezug auf die Vorbereitungsphase der Qualitätsanalyse, die Vorinformation durch die Qualitätsprüfer und die Schulbegehung. Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber der Qualitätsanalyse konnte als eher gemischt ermittelt werden: 34,1% der Lehrkräfte sagten aus, dass eher keine positive Stimmung bezüglich der QA im Vorfeld geherrscht hätte, 2,4% merkten eine gar nicht positive Stimmung an. Etwa die Hälfte der Schulen sagte aus, dass der Aufwand für die Zusammenstellung der schriftlichen Dokumente der Schule (Portfolio) eher nicht oder gar nicht vertretbar gewesen wäre. Während die Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen insgesamt positiv beurteilt wurde, äußerten sich 8% der Schulen negativ über die Durchführung der QA durch das Qualitätsteam an ihrer Schule.

Etwa 85% Prozent der Schulen waren mit der Abbildung der eigenen Schule zufrieden und sagten aus, dass auch das Besondere der Schule durch die verschiedenen Qualitätsbereiche erfasst und dargestellt werden konnte. Auch die Rückmeldung in der Schule durch die Qualitätsprüfer/-innen wurde von 95% der Schulen als voll oder eher zufriedenstellend beurteilt. In der Auswertung der Fragebögen zeigte sich außerdem, dass 92% der Schulleitungen den Bericht als hilfreich für die Entwicklung ihrer Schule bewerteten. Kritisch diskutiert hingegen wurde die Frage, was die Qualitätsanalyse insgesamt an Kosten und Nutzen für die jeweiligen Schulen mit sich brächte (vgl. Müller, 2008, S. 134-136).

Eine weitere Analyse der Einstellungen von Schulleitungen beziehungsweise Schulen gegenüber der Qualitätsanalyse stellt Müller (2009) dar. Dabei wurden in einer umfassenderen Betrachtung Fragebögen aus 377 Schulen, ausgefüllt nach der schriftlichen Rückmeldung durch den Qualitätsbericht, ausgewertet. Auch hier ergibt sich eine deutlich ambivalente Stimmung bezüglich der Qualitätsanalyse in den Kollegien der befragten Schulen. 38 Prozent der befragten Schulen äußerten, dass die Qualitätsanalyse bei ihrem Besuch nicht das alltägliche Geschehen der Schule kennengelernt habe. Auch erwähnten 36% Prozent der Schulen, dass die Qualitätsanalyse andere, angelaufene oder geplante, Abläufe unterbrochen beziehungsweise gestört habe. Viele der weiteren vorliegenden Daten sind mit der Untersuchung von Müller (2008) vergleichbar und werden daher an dieser Stelle nicht noch einmal ausführlich dargestellt. Abschließend stellt Müller (2009) fest, dass qualitative Verfahren eingesetzt werden sollten, um die Qualitätsanalyse weiterzuentwickeln und dafür zu sorgen, dass die Schulen die externe Evaluation besser für ihre Entwicklung nutzen können (vgl. Müller, 2009, S. 172-174).

Homeier (2009) beschreibt die Evaluation von Schulen durch die Qualitätsanalyse als Chance, Schulen unter Einbeziehung von Daten und Fakten weiterzuentwickeln und damit insgesamt die Qualität von Schulen zu optimieren. Dabei nimmt der Autor dezidiert dazu Stellung, dass die Qualitätsanalyse auch in hohem Maße danach strebt, die herrschende Erziehungsarbeit und –praxis an einer Schule zu beleuchten. So werde im Qualitätsbereich insbesondere auf die Werteerziehung geschaut, während sich der Bereich 4 auf die Leitungsebene sowie die Führungsverantwortung der Schulleitung beziehe und der Qualitätsbereich 5 die Zusammenarbeit und Kommunikation unter den Lehrkräften betrachte. Homeier (2009) bestätigt, dass es insbesondere im von ihm beleuchteten Bereich noch Entwicklungspotential für die Qualitätsanalyse gebe und empfiehlt gleichzeitig eine Steuerung der Schulentwicklungsprozesse durch ein verbindlich verankertes Qualitäts- und Projektmanagement (vgl. Homeier, 2009, S. 38-40).



### **2.8.1 Zusammenfassung: Nationaler Stand der Forschung und Qualitätsanalyse NRW**

Im Folgenden wird der nationale Stand der Forschung zu Schulinspektionen tabellarisch zusammengefasst. Dabei wird zunächst auf allgemeine Aspekte hinsichtlich der externen Schulinspektion in den Bundesländern Deutschlands eingegangen. Anschließend werden national orientierte Befunde hinsichtlich der Auswirkungen psychologischer Komponenten der Schulinspektionen dargestellt. Darauf hin beschäftigt sich der dritte Themenbereich der Tabelle mit der Zusammenfassung der Wirkungen und Wirksamkeit der nationalen externen Schulinspektionen. Schlussendlich werden die bisher existierenden Studien zur QA NRW zusammenfassend präsentiert (vgl. Tabelle 16).

**Tabelle 16: Nationale Befunde zu Feedback durch Schulinspektionen (vgl. Teilkapitel 2.6 bis 2.8)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
1. Externe Schulinspektionen in den Bundesländern der BRD: Allgemeine Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es existieren keine einheitlichen Bezeichnungen für Schulinspektionen (Van Ackeren &amp; Klemm, 2009).</li> <li>• Externe Evaluationen von Schulen haben in Deutschland, insbesondere im internationalen Vergleich, noch keine lange Tradition (Van Ackeren &amp; Klemm, 2009).</li> <li>• Wirkungsmechanismen externer Evaluationen lassen sich frühestens nach Ablauf eines zweiten Durchgangs messen (Dedering &amp; Müller, 2011; Hovestadt, 2009; Kotthof &amp; Böttcher, 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der nationale Forschungsstand lässt vermuten, dass viele Fragen hinsichtlich Schulinspektionen in Deutschland noch ungeklärt sind. Dementsprechend könnte die vorliegende Arbeit möglicherweise zu einer Klärung offener Fragen beitragen.</li> <li>• Schulinspektionen unterscheiden sich in Deutschland abhängig von ihrer Organisation im Bundesland.</li> </ul>
2. Auswirkungen psychologischer Komponenten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientiert an Evaluationsverfahren in der Organisationspsychologie fehlen deutschen Schulevaluationsverfahren entscheidende Schritte: 1. Das Bereitstellen von Veränderungswissen, 2. Darauf folgende Interventionsmaßnahmen, 3. Abgleich der erreichten Entwicklung durch erneute Evaluation (Von Rosenstiel, 2005).</li> <li>• Die evaluationsgeleitete Schulentwicklung wurde bei der Einführung externer Evaluation bisher vernachlässigt (Hovestadt, 2009).</li> <li>• Akzeptanz des Wandels einer Institutionskultur darf nicht vorausgesetzt werden; Ziel sollte es sein, eine aktive Teilnahme aller Beteiligten an der Schulinspektion anzustreben (Von Rosenstiel, 2005).</li> <li>• Verantwortlich Handelnde müssen die Veränderung innerhalb der Institution häufig zusätzlich bewältigen (Von Rosenstiel, 2005).</li> <li>• Externe Schulinspektionen können zu Widerständen führen, welche unter anderem mit Reaktanzprozessen, Kontroll- und Selbstaufmerksamkeitsvorgängen erklärt werden können (Steins, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist zu vermuten, dass bei vielen Beteiligten noch zu wenig Wissen darüber besteht, wie mit dem Feedback aus den Inspektionen Schulen sinnvoll entwickelt werden sollen.</li> <li>• Des Weiteren fehlen u. U. in der Planung der Inspektionen entscheidende Schritte, um effektives Feedback und die anschließende Weiterarbeit mit diesem Feedback zu begünstigen.</li> <li>• Schulinspektionen stellen möglicherweise eine zusätzliche Belastung dar. Vor diesem Hintergrund sollte ebenfalls überprüft werden, inwiefern eine Akzeptanz der Maßnahme und ihres Feedbacks gegeben ist.</li> <li>• Der Wandel in Institutionen führt zu einer Vielzahl (sozial-)psychologischer Prozesse, bei denen zu untersuchen ist, inwiefern sich diese auf das Feedback durch die externe Schulinspektion auswirken.</li> </ul>
3. Wirkungen und Wirksamkeit der nationalen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Verfahren samt seiner Ergebnisse wird von Schulleitungen als förderlich für die öffentliche Wahrnehmung eingeschätzt. Die externe Evaluation wird von den befragten Schulleitungen als wichtig für die Schulentwicklung wahr-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Verfahren wird national als positiv dargestellt, d. h. die Feedbackquelle Inspektion wird grundsätzlich akzeptiert.</li> </ul>

## 2 Feedback

externen Schulinspektion	<p>genommen. (Dedering &amp; Müller, 2011; Kotthof &amp; Böttcher, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird deutlich, dass höheres Wissen dazu führt, dass Inspektionsergebnisse als nützlicher eingeschätzt und Maßnahmen besser geplant werden können. Hinsichtlich des Belastungserlebens der Schulleitungen wird deutlich, dass der zu betreibende Aufwand als sehr hoch eingeschätzt wird (Kotthof &amp; Böttcher, 2010).</li> <li>• Kritik: Ressourcen der Einzelschulen werden bei der QA NRW vernachlässigt, keine Gewichtung der Qualitätsbereiche (Böttcher &amp; Keune, 2012).</li> <li>• Kritik: Schulinspektion als Kontrollinstrument, mit welchem sich Schulpolitik gegen Kritik immunisiert (Böttcher &amp; Keune, 2012).</li> <li>• Böttcher und Keune (2012) kritisieren eine Reihe struktureller und bildungspolitischer Aspekte im Zusammenhang mit Schulinspektionen.</li> <li>• Das Thema Qualitätsentwicklung und Evaluation ist ein sehr neues Gebiet für Schulen und bietet viele Möglichkeiten zur Entstehung von Konflikten, welche selten offen angesprochen und diskutiert werden können (Ernst, 2003).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trotz der Hinweise auf die grundsätzliche Akzeptanz der Inspektion, existieren Kritikpunkte, die sich negativ auf die Akzeptanz des Feedbacks sowie auf die Weiterarbeit mit diesem auswirken können.</li> <li>• Es sollte in der vorliegenden Arbeit überprüft werden, welche Hauptaspekte zur Akzeptanz des Feedbackinstrumentes Qualitätsanalyse führen und welche Hauptaspekte die Akzeptanz vermindern. Feedback, welches nicht akzeptiert bzw. abgelehnt wird, wird nur wenig bis gar nicht verarbeitet und genutzt werden.</li> </ul>
4. Die Qualitätsanalyse NRW	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inwieweit Zielvereinbarungsprozesse nach der QA NRW wirkungsvoll zur Schulentwicklung beitragen, ist noch nicht absehbar (Müller, 2008).</li> <li>• Die meisten Schulen äußerten sich positiv in Bezug auf die Vorbereitungsphase der QA. Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber der QA kann als gemischt bezeichnet werden. Etwa die Hälfte der Schulen sagte aus, dass der Aufwand für die Zusammenstellung der schriftlichen Dokumente der Schule (Portfolio) eher nicht oder gar nicht vertretbar gewesen wäre. Die Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen wurde insgesamt eher positiv beurteilt. (Müller, 2008).</li> <li>• Etwa 85% Prozent der Schulen waren mit der Abbildung der eigenen Schule zufrieden. Die Rückmeldung durch die Qualitätsprüfer/-innen wurde von 95% der Schulen als voll oder eher zufriedenstellend beurteilt. 92% der Schulleitungen bewerteten den Bericht als hilfreich für die Entwicklung ihrer Schule. Kritisch wurde der Kosten-Nutzen-Faktor diskutiert (Müller, 2008).</li> <li>• 38% der Schulen äußern, die QA lerne nicht das alltägliche Geschehen an der Schule kennen. 36% thematisieren, dass die QA andere Abläufe an der Schule unterbrochen oder gestört hätte (Müller, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätzlich zeigt die vorliegende Forschung ähnliche Ergebnisse auf, wie sie bereits international und auch in anderen Bundesländern hinsichtlich von Schulinspektionen gefunden wurden.</li> <li>• Es gilt zu überprüfen, ob sich durch qualitative Interviews noch weitere Aspekte hinsichtlich des Umgangs mit und der Akzeptanz von Feedback aus der Sicht von Schulleitungen ergeben.</li> </ul>

Durch die Zusammenstellung der nationalen Forschungsbefunde zum noch relativ neuen Forschungsbereich der nationalen externen Schulinspektionen konnten einige Verbindungen zu der untersuchten Thematik Feedback hergestellt werden.

### **2.9 Führungshandeln: Stand der Forschung**

Der letzte Teil des Forschungsstandes widmet sich der Führungsebene in der Schule. Dabei soll anschließend eine Fusion beider Felder, Evaluation und Schulleitung, erfolgen, um am Beispiel der Qualitätsanalyse NRW zu zeigen, wie externe Schulevaluationen als Feedback für Schulleitungen fungieren und wie diese mit den Rückmeldungen umgehen.

#### **2.9.1 Emotionen, Eigenverantwortung und berufliches Selbstkonzept**

Schmidt (2000) untersuchte die Emotionen von Schulleitungen hinsichtlich ihrer Tätigkeit, nach einem Aufstieg in diese Position, in einer qualitativen Studie. Dabei führt sie an, dass viele Schulleitungen vermutlich nicht hinreichend auf ihre Position, die entstehenden Konflikte und die damit einhergehenden Emotionen vorbereitet worden sind. Nicht nur ist die Aufgabe einer Schulleitung besonders vielfältig, Schmidt (2000) arbeitet auch heraus, dass diese Rolle von Widersprüchen und Ambiguität geprägt sei. Die Autorin führt an, dass die Rolle der Schulleitung häufig nicht ausreichend definiert sei, was jedoch nötig wäre. Auch sollte es nicht nur der Schulleitung überlassen werden, sich für die Entwicklung der Schule zu engagieren. Es sollten Fragen der kooperativen Führung stärker in das System der Schule eingebracht werden (vgl. auch Huber, 2006) sowie die häufig stattfindende Entfremdung zwischen Schulleitung und Lehrer/-innenkollegium thematisiert und verändert werden (vgl. Schmidt, 2000, S. 827-841).

Koch (2005) untersuchte in einer Studie den Zusammenhang von Eigenverantwortung und beruflichem Selbstkonzept. Dabei sieht Koch (2005) die Komponente der Eigenverantwortung als einer Art der beruflichen Leistungen zugehörig. So definiert er unter Bezug auf Kaschube und Koch (2005) „*Eigenverantwortung im Sinne einer Leistung (...) als ein situationsgerechtes Handeln unter schwierigen und/oder außergewöhnlichen Bedingungen.*“ (Koch, 2005, S. 158) Ausführliche Darstellungen zum Selbstkonzept finden sich nachfolgend im theoretischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5), weshalb an dieser Stelle keine weiteren Erläuterungen vorgenommen werden.

Der Autor zeigt in zwei empirischen Studien, dass es möglich ist, die von ihm verwendete Skala zur Messung des Selbstkonzeptes ebenfalls zur Erfassung der eigenverantwortlichen Leistung in Unternehmen heranzuziehen (vgl. Koch, 2005, S. 157-174). Diese Untersuchun-

gen weisen darauf hin, dass die veränderte Rolle von Schulleitung mit ihren spezifischen Anforderungen und Kompetenzbereichen eng mit psychologischen Fragen verknüpft werden kann.

### **2.9.2 Interventionen bei Stress**

Busch und Steinmetz (2002) untersuchen den Stand der Forschung auf dem Sektor des Stressmanagements und der Interventionen bei Stress im Bereich der Führungskräfte. Dabei zeigt die Untersuchung, dass bei Stress im Führungsbereich häufig Trainingseinheiten aus dem Methodenfundus der kognitiven Verhaltenstherapien<sup>18</sup> eingesetzt werden (vgl. Busch & Steinmetz 2002, S. 385-401).

„Es zeigt sich, dass an Führungskräfte hohe Kommunikations- und Kooperationsanforderungen bestehen. Mobilität, Flexibilität im Umgang mit Problemen und mit Menschen wird zusätzlich gefordert. Die daraus resultierenden Stressoren sind Rollenkonflikte und Ambiguität, hohe quantitative Arbeitsbelastung, permanenter Termindruck sowie eine eingeschränkte Bewertung des Handlungsspielraums. Wesentliche Ressourcen sind die Komplexität der Arbeit, die Unterstützung in der Arbeit durch das eigene Team, die Möglichkeit Erfolg zu erleben, interne Kontrolle und Selbstorganisation.“ (Busch & Steinmetz, 2002, S. 397).

Das Zitat zeigt, dass der Einsatz von Interventionsprogrammen insbesondere damit begründet wird, dass Mitarbeiter/-innen in einer Führungsposition erhöhten, komplexen Ansprüchen ausgesetzt sind und häufig die Kompetenz benötigen, sich selbst zu organisieren, zu regulieren und zu steuern, um überhaupt die Führung weiterer Mitarbeiter/-innen erfolgreich gestalten zu können (vgl. Busch & Steinmetz, 2002, S. 385-401).

### **2.9.3 Umgang mit Widerständen**

Wallner (2003) thematisiert innerhalb eines Praxisberichtes im Bereich des Gruppencoachings, wie Widerstände vermieden und wie bei auftretenden Widerständen produktiv mit ihnen umgegangen werden kann. Dabei ist der Prozess des Coachings in gewisser Hinsicht eng mit dem Thema Feedback verbunden, da Veränderungen auch im Coachingprozess durch Rückmeldungen eingeleitet werden. Des Weiteren können ebenfalls Prozesse der Erhöhung und Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls dazu gerechnet werden (vgl. Theorieteil: Kapitel 5). Wallner (2003) geht dabei davon aus, dass Widerstand unter anderem auf die Dynamik einer Interaktion hinweist. Sie beschreibt als Ziel, das versucht werden sollte, Widerstand in

---

<sup>18</sup> Vgl. hinsichtlich der Darstellung einer ausgewählten Form der kognitiven Verhaltenstherapie, der rational-emotiven Verhaltenstherapie nach Ellis, Kapitel 6 im Theorieteil.

Akzeptanz umzuwandeln. Förderlich für den produktiven Umgang mit oder sogar die Vermeidung von Widerstand sind laut der Autorin Vertrauen, Interesse und eine Atmosphäre der Wertschätzung sowie die Einsicht, dass Veränderungen zuweilen schwierig und anstrengend sein können. Wallner (2003) weist dabei darauf hin, dass Widerstand ernst genommen werden müsste und die Konsequenzen von unterdrücktem Widerstand als negativ einzuschätzen wären (vgl. Wallner, 2003, S. 147-165).

### **2.9.4 Kollegiales Coaching**

Völschow (2012) stellt ein Konzept zur Integration von kollegialem Coaching in die mittlere Führungsschicht von Führungskräften im Landesdienst vor. Dabei führt sie an, dass sich diese Praktiken bereits seit geraumer Zeit in den Bereichen Politik und Wirtschaft bei Führungskräften bewährt haben. Völschow (2012) macht dabei deutlich, dass es Führungskräften häufig an exaktem und ehrlichem Feedback fehle, was sie unter anderem mit hierarchischen Gruppenprozessen erklärt. Auch Dienstbesprechungen könnten dies häufig nicht ausgleichen, da sie auf einer formalen Ebene ablaufen und dementsprechend laut Völschow (2012) häufig lediglich eine Art der „*selektiven Authentizität*“ (Völschow, 2012, S. 6) zu erreichen ist. Auch fehlt es in Führungspositionen häufig an Austausch mit Individuen in ähnlichen Positionen mit vergleichbaren Anforderungsbereichen, was jedoch die Professionalität von Leitungsmitgliedern verbessern könnte. Als Konsequenz dieser Position und der derzeit vorherrschenden Situation können sich dementsprechend Einsamkeit und Isolation ergeben (vgl. Völschow, 2012, S. 5-6).

Nach der Anwendung eines Modells zum kollegialen Coaching bei mittleren Leitungsmitarbeiter/-innen des Landes im Bereich Polizei und Justiz beschreibt Völschow (2012) eine große positive Resonanz bei den Beteiligten, weil die Maßnahmen des kollegialen Coachings „*(...) Klärungshilfe, die Stärkung der kommunikativen Kompetenzen, das Eröffnen neuer Handlungsoptionen sowie die erlebte Unterstützung auf Augenhöhe (...)*“ (Völschow, 2012, S. 21) ermöglichen. Völschow (2012) schlägt, auch auf Grund der Ermöglichung langanhaltender Effekte der Maßnahme, eine flächendeckende Integration in die Organisationskultur des Landesdienstes vor (vgl. Völschow, 2012, S. 5-23).

### **2.9.5 Führungsstilforschung**

Brauckmann (2012) stellt Teilergebnisse aus einer internationalen Schulleitungsstudie vor, in welcher untersucht wird, ob die neuen Möglichkeiten und Handlungsspielräume von Schulleitungen auch tatsächlich auf effektive Art und Weise genutzt werden können und welchen

Führungsstil sie dabei verwenden. Dabei weist Brauckmann (2012) explizit auf den internationalen Trend hin, Maßnahmen wie die Vergrößerung schulischer Autonomie, die Einführung einer größeren Selbstständigkeit von Schulen sowie Aspekte der Rechenschaftslegung und Evaluation zum Zwecke der Erhöhung schulischer Qualität einzusetzen (vgl. Brauckmann, 2012, S. 78-79). Der Autor führt unter Berufung auf Pont, Nusche und Moorman (2008) an, dass international bestätigt werden kann, dass die eingeführten neuen schulischen Aufgaben zu einer Veränderung sowie Erweiterung der Aufgaben sowie der Anforderungen an Schulleitungen geführt haben. Brauckmann (2012) berichtet auf der Grundlage seiner Ergebnisse, dass Schulleitungen aller untersuchten Länder am häufigsten den unternehmerischen beziehungsweise den strukturierten Führungsstil praktizieren, was sich jedoch nicht explizit den veränderten Anforderungsprofilen zuordnen lässt. Ansonsten jedoch führt die Untersuchung zu der Schlussfolgerung, dass sehr unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Freiräume existieren, welche Schulleitungen tatsächlich haben, und dass hier angesetzt und überlegt werden müsste, welche Aspekte verbindlich gesetzt werden sollten und welche nicht, um eine Verantwortungsdiffusion zu vermeiden (vgl. Brauckmann, 2012, S. 86-97).

Warwas, Seifried und Meier (2008) arbeiten unter Bezugnahme auf Bonsen (2003) und Rosenbusch (2005) heraus, dass die Schulleitungsrolle sich von einer reinen Verwaltungsposition hin zu einer aktiven Führungsposition gewandelt hat. Im gleichen Zuge sprechen sie der Schulleitung auch eine dominante Rolle in der Steuerung von Veränderungsprozessen zu, wobei sich die Autor/-innen hier auf den Begriff des *Change Managements* beziehen (vgl. Warwas, Seifried & Meier, 2008, S. 103). Dabei wird der Begriff des *Change Managements* so verstanden, dass die Führungstätigkeit nicht lediglich in Reaktionen, sondern in der aktiven Initiierung gezielter Aktionen und Innovationen besteht.

Hinsichtlich der Betrachtungsweisen des *Change Managements* von und durch Schulleitungen führten Warwas et al. (2008) eine empirische Interviewstudie mit Schulleitungen an beruflichen Schulen durch. Dabei fanden sie, dass die befragten Schulleitungen den präsentierten neueren Konzepten aus dem Bereich des Managements offen gegenüber standen. Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass hinsichtlich der Prozessqualität ein strategischer Rahmen fehlt, der einzelne Maßnahmen zusammenfasst. Weiterführend deuten Warwas et al. (2008) an, dass bestimmte Aspekte eines guten Managements gegeben sein müssen, um Innovationen langfristig umzusetzen. Hierzu gehören die Integration aller Beteiligten sowie das Auslagern von Aufgabenteilen und der dementsprechend erfolgende Einbezug in die Neuerungen. Auch die Kommunikation spielt eine herausragende Rolle, um die Akzeptanz neuer Maßnahmen zu steigern:



„Gelungene Kommunikation zeichnet sich nach den Erkenntnissen der Innovationsforschung dadurch aus, dass sie die Betroffenen über die Gründe der Veränderung (Wandlungsbedarf), die konkreten Inhalte (Programmziele), alle individuellen Konsequenzen (notwendige Wandlungsbereitschaft und -fähigkeit) sowie über alle Erfolge und relevanten Misserfolge inklusive ihrer Ursachen (Feedback) informiert.“ (Warwas et al., 2008, S. 121)

Ein wichtiger Aspekt, den Warwas et al. (2008) noch aufführen, betrifft den Einbezug der Lehrkräfte über die Steigerung von Motivation sowie die Synthese der schulischen Ziele einerseits und der Ziele der Lehrkräfte andererseits (vgl. Warwas et al., 2012, S. 112-121).

Huber (2006) beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern ein kooperativer Führungsstil eine Entlastung für die Führungskraft einer Schule darstellt, beziehungsweise ob unter Umständen dieser Stil zu einer Schwächung der Schulleitungsposition führen könnte. Dabei wird betont, dass ein kooperativer und demokratischer Umgang von Schulleitung und Lehrkräften untereinander insbesondere eine wichtige Modellfunktion für die Schüler/-innen darstelle. Huber (2006) betont, dass der kooperative Führungsstil nicht nur in der Einzelschule positive Auswirkungen haben könne, sondern sich auch positiv auf die Ebenen der Schulverwaltung im Zusammenspiel mit den Schulen auswirken könnte (vgl. Huber, 2006, S. 1-8).

### **2.9.6 Umgang mit Feedback**

Atwater und Brett (2005) untersuchten die Reaktionen von Führungskräften auf 360°-Feedback, bei welchem Führungskräfte von verschiedenen Seiten anonymes Feedback erhalten. Dabei stellen die Autorinnen fest, dass empirische Forschung bereits zeigen konnte, dass 360°-Feedback zu einer exakteren Selbstwahrnehmung, verbesserten Führungstätigkeiten und positiven Verhaltensänderungen führen kann. Andererseits existieren auch Studien, welche einen Leistungsabfall nach erfolgtem Feedback finden konnten (vgl. bspw. Kluger & DeNisi, 1996). Hinsichtlich des Feedbacks, welches Führungskräfte erhalten, stellen Atwater und Brett fest, dass negatives Feedback zumeist zu negativen Reaktionen führt, während die Reaktionen auf positives Feedback häufig nicht eindeutig sind (vgl. Atwater & Brett, 2005, S. 533).

“The immediate reactions managers have to 360° feedback are important because the ways an individual “feels” about and reacts to the feedback may influence how or whether the individual changes his or her behavior in response to the feedback. Theoretical work on antecedents of affect (Higgins, 1987; Lazarus, 1991), and on individuals reactions to feedback (Taylor, Fisher, & Ilgen, 1984) suggests that negative feedback leads to negative affect whereas positive feedback leads to positive affect. Brett and Atwater (2001) supported this notion to some extent in

their study of reactions to 360° feedback. They found that individuals reacted to negative 360° feedback with anger and discouragement, though positive feedback did not result in positive affect.” (Atwater & Brett, 2005, S. 533)

Daher untersuchten Atwater und Brett (2005) die Einflussfaktoren, welche den Umgang von Führungskräften mit Feedback beeinflussen und die auf das Feedback folgenden Aktivitäten und Verhaltensänderungen.

Theorien, welche sich mit dem Umgang von Führungskräften mit Feedback beschäftigen, gehen davon aus, dass es nicht nur auf das Feedback an sich ankommt, sondern auch darauf, ob das erhaltene Feedback davon abweicht, wie man sich selbst betrachtet (vgl. Kluger & DeNisi, 1996). Dabei wird davon ausgegangen, dass es verschiedene Wege für Individuen gibt, auf diskrepantes beziehungsweise wenig konsonantes Feedback zur eigenen Selbstwahrnehmung zu reagieren. Zum einen besteht natürlich die Möglichkeit der Verhaltensänderung, jedoch kann zur Dissonanz- beziehungsweise Diskrepanzreduktion natürlich auch das erhaltene Feedback abgelehnt oder eine Rechtfertigung der eigenen Person angebracht werden. Atwater und Brett (2005) führen unter Anlehnung an eine Studie von Bandura und Locke (2003) an, dass wenn Diskrepanzen zwischen dem eigenen Ziel und dem erhaltenen Feedback bestehen, die Selbstwirksamkeit sowie die gesetzten Ziele und Standards sinken und auch die Selbstzufriedenheit abnimmt. (vgl. Atwater & Brett, 2005, S. 533-534).

Neben den bereits aufgeführten Aspekten, gehen Atwater und Brett (2005) davon aus, dass verschiedene Persönlichkeitsmerkmale mit dem Umgang mit Feedback zusammenhängen. Die Autorinnen verwenden dabei Skalen zur Messung der Merkmale emotionale Stabilität, Offenheit, Vertrauen und Selbstwirksamkeit. Des Weiteren gehen die Autorinnen davon aus, dass eine positive Einstellung zu Feedback auch dazu führt, dass die Reaktionen auf und die Verwendung des Feedbacks deutlich höher sind.

Zusammenfassend finden Atwater und Brett (2005) bei ihrer Untersuchung, dass Führungskräfte insgesamt offener und wohlwollender auf positives Feedback reagierten als auf negatives Feedback. Diejenigen, die sich selbst positiv einschätzten und von anderen positiv eingeschätzt wurden, zeigten darüber hinaus die größte Motivation, auf das Feedback zu reagieren. An dieser Stelle weisen die Autorinnen auf eine Abweichung von der *Feedback Intervention Theory* (FIT) (vgl. Kluger & DeNisi, 1996) hin. Unterstützung für die FIT liefert das Ergebnis, dass negative Bewertungen grundsätzlich keine Auswirkungen auf die Motivation zur Annahme des Feedbacks und Veränderung des Verhaltens hatten. Diejenigen Führungskräfte, die negative Rückmeldungen bekamen und sich überschätzt hatten, zeigten mehr Motivation

als diejenigen, die negative Rückmeldungen bekamen und sich diesen anschlossen (vgl. Atwater & Brett, 2005, S. 540-544).

“Those who held more positive attitudes toward using feedback were also more motivated following feedback and reported more positive emotions than those who held less positive attitudes.” (Atwater & Brett, 2005, S. 545)

Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale konnten keine besonderen Zusammenhänge gefunden werden. Jedoch stellten Atwater und Brett (2005) fest, dass diejenigen Führungskräfte, welche sich positiver bewerteten und dies auch bestätigt bekamen, auch in größerem Umfang Aktivitäten zur Umsetzung des Feedbacks planten. Diejenigen, welche sich negativer bewerteten, planten eher keine Aktivitäten, sodass die Autorinnen vermuten, dass unter Umständen eine Desillusionierung beziehungsweise wenig starke Gewichtung des Feedbacks (bis hin zur Abwertung) vorliegen könnte (vgl. Atwater & Brett, 2005, S. 540-545).

Reynolds (2006) untersuchte die Auswirkungen von leistungsbezogenem Feedback auf Manager/-innen, welche von ranghöheren Mitarbeiter/-innen Feedback erhielten. Auch dieser Autor weist wiederum auf den möglichen Wert von Feedback hin, ohne jedoch zu vernachlässigen, dass dieses unter Umständen auch eine Reihe negativer Konsequenzen herbeiführen kann. Dabei betrachtet Reynolds (2006) unter anderem in Anlehnung an Bandura (vgl. Reynolds, 2006, S. 55-56) die Verbindung von Selbstwirksamkeit und negativem Feedback. Reynolds (2006) findet, dass eine Verbindung zwischen leistungsbezogenem Feedback und Selbstwirksamkeit besteht und dass negatives Feedback dazu beitragen kann, dass die auf den Job bezogene Selbstwirksamkeit abgeschwächt wird. Reynolds (2006) stellt fest, dass die Ergebnisse für Führungskräfte wichtige Hinweise diesbezüglich liefern, wie sich positives und negatives Feedback auf Mitarbeiter/-innen auswirkt und dementsprechend, wie beim Erteilen von Feedback vorgegangen werden sollte, wenn die Selbstwirksamkeit erhalten bleiben und die Produktivität der Mitarbeiter/-innen erhöht werden soll (vgl. Reynolds, 2006, S. 62-66).

Aguinis, Gottfredson und Joo (2012) widmen sich dem Geben von Feedback aus einer stärkenorientierten Perspektive. Dabei betrachten sie die Schwierigkeiten, welche Führungskräfte beim Geben von Feedback haben. Die auftretende Schwierigkeit besteht darin, dass Feedback, wenn es nicht bestimmte Richtlinien befolgt, eher negative als positive Auswirkungen haben kann (vgl. Aguinis, Gottfredson & Joo, 2012, S. 105).

“Performance feedback can be defined as information about an employee’s past behaviors with respect to established standards of employee behaviors and results. The goals of performance feedback are to improve individual and team perfor-

mance, as well as employee engagement, motivation, and job satisfaction (Aguinis, 2009).” (Aguinis, Gottfredson & Joo, 2012, S. 105).

Auch Aguinis, Gottfredson und Joo (2012) berufen sich auf die Meta-Analyse von Kluger und DeNisi (1996), welche insbesondere ergab, dass mehr als ein Drittel aller einbezogenen Feedbackprozesse (131 Studien) eher negative Effekte von Feedback ausmachen konnte.

Dementsprechend schlagen Aguinis, Gottfredson und Joo (2012) vor, statt eines Ansatzes, welcher Feedback vor allem mit dem Fokus auf die existierenden Schwächen gibt, den Ansatz zu wählen, bei dem das Feedback die Stärken des Individuums beziehungsweise des/der Angestellten herausarbeitet. Die positiven Aspekte des stärkeorientierten Feedbackansatzes beschreiben die Autor/-innen unter anderem folgendermaßen:

“In contrast to weaknesses-based feedback, strengths-based feedback enjoys a significant number of advantages with few, if any, negative consequences. For example, strengths-based feedback enhances individual well-being and engagement (Clifton & Harter, 2003; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). (...) Strengths-based feedback also tends to increase employees’ desire to improve their productivity (Jawahar, 2010) and heightens actual productivity (Clifton & Harter, 2003). Moreover, employees experience increased job satisfaction, perceptions of fairness, and motivation to improve job performance when their managers adopt helpful and constructive attitudes that are typical under the strengths-based approach (Burke et al., 1978; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). (Aguinis, Gottfredson und Joo, 2012, S. 107)

Obenstehend führen die Autor/-innen eine Reihe von Vorteilen der stärkeorientierten Herangehensweise an das Geben von Feedback auf. Jedoch stellen sie auch heraus, dass die korrekte Ausführung des Gebens von stärkeorientiertem Feedback unter Umständen diffizil für Führungskräfte sein kann. Dementsprechend geben sie Empfehlungen zur korrekten Nutzung des Feedbackansatzes.

Die Empfehlungen der Autor/-innen lauten, dass der Ansatz des stärkeorientierten Feedbacks als hauptsächlicher Ansatz aufgenommen und verwendet werden sollte. Des Weiteren lautet die Empfehlung, dass Feedback insbesondere auf zu verändernde Aspekte gerichtet werden sollte, an denen Individuen auch tatsächlich arbeiten können. Führungskräfte sollten ihre Mitarbeiter/-innen durch ihr Feedback darin unterstützen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Feedback gebende Personen sollten sowohl gut über die Feedback empfangende Person als auch über deren Aufgabenbereich informiert sein. Darüber hinaus sollte das Feedback in einer angenehmen Situation erteilt werden und auf angemessene Art und Weise erfolgen. Hier machen die Autor/-innen beispielsweise Vorschläge für die Relation von negativen und positiven

Aspekten (1:3) und die Rolle der Feedback empfangenden Person, welche zunächst die Chance erhalten sollte, zu äußern, was bereits gut funktionieren würde und außerdem am Feedbackprozess beteiligt werden sollte. Das Feedback sollte darüber hinaus so spezifisch und genau wie möglich sein und an direkte Konsequenzen, sowohl positive als auch negative, gekoppelt werden. Auch sollten die Auswirkungen des Handelns eines jeden Individuums deutlich gemacht werden. Der letzte Aspekt betrifft die Regelmäßigkeit von Feedback: Hier empfehlen Aguinis, Gottfredson und Joo (2012), dass Feedback sinnvoll und langanhaltend wirken kann, wenn Zielvereinbarungen getroffen und die Fortschritte in bestimmten Abständen kontrolliert werden (vgl. Aguinis, Gottfredson und Joo, 2012, S. 107-109).

Aguinis, Gottfredson und Joo (2012) begründen die neun aufgestellten Hinweise für gutes Feedback damit, dass durch leistungsbezogenes Feedback unter anderem Aspekte wie die Leistung des Individuums und des jeweiligen Teams, darüber hinaus die Motivation und die Zufriedenheit mit dem Beruf verstärkt werden sollen. Die Autor/-innen gehen dabei davon aus, dass der ursprünglich vertretene Ansatz, welcher sich auf die Schwächen eines Individuums konzentriert, kaum zur Herstellung dieser Faktoren beitragen kann. Aguinis, Gottfredson und Joo (2012) stellen heraus, dass die Orientierung an den neun Aspekten die Führungskraft beim Geben von stärkenorientiertem, zu positiven Effekten führenden Feedback unterstützt (vgl. Aguinis, Gottfredson und Joo, 2012, S. 107-111).

Seifert und Yukl (2010) stellen eine Längsschnittuntersuchung vor, in welcher sie die Auswirkungen von Feedback auf das Beeinflussungsverhalten sowie die Effektivität von Führungskräften untersuchten (vgl. Seifert & Yukl, 2010, S. 856-861). Dabei stellen die Autoren fest, dass wiederholte Feedback-Interventionen sich erfolgreich auf sowohl die erhöhte Anwendung von Aspekten der Beeinflussung als auch auf die Effektivität von Führungskräften auswirken. Die Kontrollgruppe, welche lediglich einmal an einem Workshop zur ausführlichen Erklärung von Feedback teilnahm, zeigte bei einer erneuten Untersuchung keinerlei Lerneffekt durch das erhaltene Feedback. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass einer der Autoren (vgl. Seifert et al., 2003 zitiert in: Seifert & Yukl, 2010, S. 864) in einer früheren Studie ein positives Ergebnis hinsichtlich der Veränderung durch einmalige Feedback-Workshops fand. Dementsprechend schlussfolgern Seifert & Yukl (2010), dass es wichtig ist, ein geeignetes Maß an Feedback-Interventionen einzuführen, wenn Lerneffekte auftreten und auch langanhaltend Anwendung finden sollen (vgl. Seifert & Yukl, 2010, S. 861-865).

Yeow und Martin (2013) beschäftigen sich mit der Frage, wie man die Effektivität von Führungskräften erhöhen kann. Dabei führen sie eine Interventionsstudie durch, welche danach strebt, über Feedback die Selbstregulationskompetenzen von Führungskräften zu erhöhen,

was letztendlich zur Verbesserung von aufgabenbezogenen Kompetenzen führen soll. Ergebnisse zeigen, dass die eingesetzte Intervention zur Steigerung von Selbstregulationskompetenzen zu erhöhter Zufriedenheit, Effektivität und Anstrengungsbereitschaft der Führungskräfte im Vergleich zur Kontrollgruppe führt. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass durch Feedback und Coaching erworbene Selbstregulationstechniken zu einer Verbesserung der Strategien führen und Führungskräfte dabei unterstützen, sich selbst zu helfen.

“The results from this research have significant implications for the practice of leadership development within organizations. The study emphasizes the importance of the development of self-regulation strategies to enable leaders to help themselves, i.e., help leaders to develop task-relevant competencies to enhance their own effectiveness as well as improving team performance. We highlighted the incompleteness in the application of multi-source feedback as a form of leadership developmental programme when applied independently but has been proven to be effective when combined with executive coaching (Olivero et al., 1997; Smither et al., 2003)” (Yeow und Martin, 2013, S. 635)

Die vorangehenden Teilkapitel haben sich verschiedenen Führungsbereichen von sowohl Schulleitungen als auch Führungspersonen im Allgemeinen gewidmet und herausgearbeitet, dass diese einer Reihe von Ansprüchen gerecht werden müssen. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass Feedback im Führungshandeln eine relevante Rolle spielt.

### **2.10 Die schulische Führungsebene**

Die Anforderungen an die Qualifizierung von Schulleitungen werden im nachfolgenden Teilkapitel beschrieben. Des Weiteren soll an dieser Stelle die Angabe ministerieller Vorgaben und Richtlinien verdeutlichen, welche Ansprüche und Herausforderungen an das aktuelle Schulleitungshandeln gestellt werden.

#### **2.10.1 Schulleiter/-in werden – Schulleiter/-in sein: Ausbildung und Tätigkeitsfelder von Schulleitungen in den gesetzlichen Bestimmungen**

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Dienstanweisungen für Schulleitungen gegeben und aufgeführt, wie sich der Qualifikationsweg von Schulleitungen aktuell gestaltet. Dies soll zum einen Einblick in das Tätigkeitsfeld gewährleisten und zum anderen darstellen, welche Ausbildungsinstrumente das Bundesland Nordrhein-Westfalen einsetzt, um Schulleitungen auf ihre Aufgaben vorzubereiten und um sie zu qualifizieren.



### **Schulleiter/-in sein**

In der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) vom 01.07.2012 werden die Aufgaben von Schulleitungen in insgesamt 13 Paragraphen festgehalten. Dabei werden unter anderem allgemeine Leitungsaufgaben (§20), die Rolle der Schulleitung als Vorgesetzter (§21), die Verantwortung für die Bildungsarbeit (§22) und die Zusammenarbeit in der Schule (23§) geregelt. Die weiteren Paragraphen (§25 –§32) regeln Aspekte wie die Verantwortung für das Gebäude der Schule und die Einrichtung sowie das Hausrecht, die Außenvertretung der Schule, den Umgang mit der Presse, die Besichtigung von Unterricht, den Umgang mit besonderen Vorkommnissen sowie Fragen von Anwesenheit, Beurlaubungen und die Vertretung der Schulleitung (vgl. MSW NRW ADO, 2012, S. 4-5).

Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind die oben genannten Paragraphen 20 bis 23, aus welchen im Folgenden zusammenfassend die wichtigsten Bestimmungen dargestellt werden. Schulleitungen unterstehen sowohl den Gesetzen als auch den Dienstvorschriften und zusätzlich den Anweisungen der Schulaufsicht sowie des Schulträgers und den Entscheidungen der Schulkonferenz, deren Vorsitz die Leitung einer Schule innehat. Dabei wird als übergeordnetes Ziel die ordnungsgemäße Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags genannt (vgl. MSW NRW ADO, 2012, S. 4). Auch wenn weitere Personen in der erweiterten Schulleitung Tätigkeiten übernehmen, bleiben *„Die Gesamtverantwortung und die abschließende Entscheidungsbefugnis der Schulleiterin oder des Schulleiters (...) unberührt.“* (MSW NRW ADO, 2012, S. 4).

Vier Aufgabenschwerpunkte werden in den allgemeinen Leitungsaufgaben einer Schulleitung genannt. Diese umfassen die Verantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass alle an der Schule tätigen Lehrer/-innen ihren Pflichten nachkommen, und dass die Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Schule reibungslos verläuft. Es kommen verwaltungsrechtliche Aufgaben sowie die Verantwortung für die Ausbildung neuer Lehrkräfte hinzu.

Schulleitungen haben mittlerweile auch eine erweiterte autonome Entschlusskraft bei Personalentscheidungen (wie zum Beispiel der Einstellung neuer Lehrkräfte), sie sind dafür zuständig, Lehrkräfte in Fragen des Unterrichts zu beraten und zu fördern und darüber hinaus sind Schulleitungen allen an der Schule beschäftigten Personen gegenüber weisungsbefugt. Alle Maßnahmen der Bildungsarbeit (wie etwa die Qualitätsentwicklung und die Sicherung derselbigen, die Stunden- und Vertretungspläne, die Umsetzung von Richtlinien und Lehrplänen sowie die Integration neuer Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung) sollen von Schulleitungen initiiert, gesteuert und überprüft werden. Auch ist die Schulleitung verantwort-



lich für die Informierung der in der Schule arbeitenden Lehrkräfte, die Förderung der Zusammenarbeit aller an der Schule beteiligten Personengruppen sowie die Organisation der Konferenzen und Dienstbesprechungen aller in der Schule tätigen Lehrkräfte (vgl. MSW NRW ADO, 2012, S. 4-5). Diese Auflistung stellt nur einen komprimierten Überblick der tatsächlichen Aufgaben von Schulleitungen dar und beschreibt das komplexe Arbeitsfeld einer Schulleitung daher lediglich in Grundzügen.

Des Weiteren existiert seit dem Jahre 2008 ein Runderlass, welcher konkreter Bezug auf Schulleitungen und ihr Handeln in immer eigenverantwortlicher agierenden Schulen nimmt. Einleitend beschreibt die Handreichung die veränderten Aufgabenfelder von Schulen und dementsprechend auch Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen. So heißt es etwa für die Schulen, dass sie in Zukunft

„(...) unter ihren Bedingungen und Perspektiven eigene Profile [entwickeln sollen]. Dies betrifft den effizienten Einsatz der Ressourcen ebenso wie die gezielte Professionalisierung des schulischen Personals und die Förderung der Berufszufriedenheit. Dabei überprüfen sie kontinuierlich die Wirksamkeit ihres Handelns und legen Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Arbeit ab. Schulen unterstützen aktiv die Umsetzung von Reformen im Bildungssystem und verstehen sich zunehmend auch als kommunaler Kooperationspartner und damit als wichtiger Struktur- und Kulturfaktor in der Region.“ (MSW NRW RdErl., 2008, S. 3)

Das obenstehende Zitat verdeutlicht, dass es die Aufgabe von Schulleitungen ist, einerseits Schulentwicklung zu betreiben und andererseits diese Entwicklungen selbstständig zu evaluieren, zu überprüfen und zu Zwecken der Rechenschaftslegung zu dokumentieren.

Demzufolge verändert sich das Spektrum des Schulleitungshandelns. Den Schulleitungen werden beispielsweise im Bereich der Lehrer/-inneneinstellung und -beurteilung weiträumigere Kompetenzen eingeräumt, weshalb die Handreichung die Gebiete der Personalentwicklung sowie -führung als zentrale Bestandteile des zukünftigen Schulleitungshandelns ausmacht. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalens (MSW) bezeichnet dies als pädagogische Führungsaufgaben und gibt an, dass

„Pädagogische Führung im Sinne des gestaltenden Führungs- und Leitungshandelns in der lernenden Organisation Schule wird ergänzt durch Management im Sinne des professionellen Lösens von Problemen. Professionelles Leitungshandeln profitiert dabei von Erfahrungen aus anderen Verwendungszusammenhängen. (...) Sie müssen in der Lage sein, die Schulentwicklung durch ein umfassendes Organisations-, Personal- und Qualitätsmanagement voranzutreiben.“ (MSW NRW RdErl., 2008, S. 3)

Dementsprechend kristallisieren sich zwei Aufgabengebiete als grundlegend für die moderne Rolle einer Schulleitung heraus: Auf der einen Seite sollten Schulleitungen über Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Führung verfügen und auf der anderen Seite über Kompetenzen im Management einer Schule. Fähigkeiten im Bereich der pädagogischen Führung umfassen die Schaffung und Aufrechterhaltung eines Wir-Gefühls und eines Teamgeists innerhalb der Gruppe der an der jeweiligen Schule Beschäftigten und die Einbindung aller in Aufgaben der Qualitätsentwicklung, insbesondere des Kerngeschäfts von Schule, des Unterrichts. Alle Mitarbeiter sollen dabei von der Schulleitung „(...) *mental und emotional für eine gemeinsame Zukunftsvorstellung von Schule gewonnen werden.*“ (MSW NRW RdErl., 2008, S. 4). Hervorgehoben werden dabei auch nicht näher spezifizierte Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften, über welche Schulleitungen verfügen sollten und grundlegende Kompetenzen im produktiven Umgang mit Reaktanz und Gefühlen des Widerstands.

Die Managementkompetenzen einer Schulleitung beziehen sich auf den „*planerischen, analytischen und kommunikativen Aspekt des Leitungshandelns.*“ (MSW NRW RdErl., 2008, S. 4). Dabei sind Schulleitungen dafür verantwortlich, die Optimierung von Prozessen anzuregen und zu überwachen sowie eine Organisation aufzubauen, in der es allen Akteur/-innen ermöglicht wird, sich in eigener Verantwortung und mit selbst organisierten Prozessen einzubringen (vgl. MSW NRW RdErl., 2008, S. 4).

Die Schlüsselkompetenzen, über welche Schulleitungen verfügen sollten, um Schulen erfolgreich zu führen und zu gestalten, werden in den Handreichungen in Bezug auf einzelne Bereiche detailliert genannt. Bezüglich des Themas Evaluation wird angegeben, dass Schulleitungen unter anderem in der Lage sein sollten, interne Evaluation anzuregen und die Ergebnisse sowohl interner als auch externer Evaluation (wie etwa die der Qualitätsanalyse) auszuwerten, Zielsetzungen in Zusammenarbeit mit allen Lehrkräften und der Schulaufsicht festzuhalten und eine Schule und ihre Entwicklung basierend auf Zielvereinbarungen zu steuern. Welche Fortbildungsmaßnahmen Schulleitungen zur Verfügung stehen und wie sie lernen, die erforderlichen Kompetenzen insbesondere im Bereich der Persönlichkeit auszubilden, wird an dieser Stelle nicht angegeben. Insgesamt gesehen bewegen sich die neuen Ansprüche an Schulleitungen auf einem komplexen Niveau (vgl. MSW NRW RdErl., 2008, S. 6-9).

Die vom MSW NRW veröffentlichten Handlungsfelder einer Schulleitung machen deutlich, dass die Schulleitungstätigkeit aus fünf Handlungsfeldern besteht, nämlich der Gestaltung und Qualitätsentwicklung, dem Personalmanagement, der schulinternen sowie schulexternen Kommunikation und Kooperation sowie dem Bereich Recht und Verwaltung. Diese Handlungsfelder sind wiederum differenziert in verschiedene Unterkategorien. Für die Fragestel-

lung dieser Arbeit ist das Handlungsfeld schulexterne Kommunikation und Kooperation interessant. So umfasst das oben genannte Handlungsfeld beispielsweise die Zusammenarbeit der Schulleitung mit Schulträger und Schulverwaltung sowie mit der Schulaufsicht und der Qualitätsanalyse. Hinzu kommen als vorgesehene Kooperationspartner außerschulischer Art die abgebenden und aufnehmenden Schulen, kommunale und regionale Unterstützungseinrichtungen sowie die Wirtschaft, weitere Verbände und die Kirchen (vgl. MSW NRW RdErl., 2008, S. 11).

### **Schulleiter/-in werden**

Nachfolgend wird auf die derzeit herrschende Ausbildungspraxis für Schulleitungen eingegangen. Seit einigen Jahren gilt, dass jede Lehrkraft, welche sich um ein Schulleitungsamt bewerben möchte, zunächst an einem Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) erfolgreich teilgenommen haben muss. Der Runderlass des MSW NRW vom 25.11.2008 regelt alle diesbezüglichen Rahmenbedingungen.

Zugelassen wird jede Lehrkraft, welche bereits an einer Qualifizierungsveranstaltung zur Schulleitung teilgenommen hat. Dies können beispielsweise staatliche Fortbildungen sein, oder es werden auch solche Kenntnisse anerkannt, die unter anderem bei einem mindestens zwei Semester umfassenden, schwerpunktmäßig auf die Bereiche Führung ausgerichteten, Studium erworben wurden. Das EFV wird dabei von sieben Personen (aus Kreisen der Schulleitung, des Schulträgers und der Schulaufsicht) durchgeführt, dauert zwei Tage und umfasst vier Übungen aus einem Pool von insgesamt acht zur Verfügung stehenden Aufgabentypen (Beratungsgespräch, Beurteilungsgespräch, Fallstudie, Gruppendiskussion, Interview, Konfliktgespräch, Postkorb, Präsentation) (vgl. MSW NRW RdErl. zu BASS 2008, S.1-2). Anhand der beobachteten Übungen werden die erforderlichen Leitungskompetenzen von Schulleitungen überprüft, welche vom Ministerium wie folgt benannt werden: *„Leitungskompetenzen im EFV sind Kommunikation, Rollenklarheit, Innovation und Management (Steuerung, Entscheidung, Planung und Organisation).“* (MSW NRW RdErl. zu BASS 2008, S. 3). Das EFV hat ein/e Anwärter/-in bestanden, wenn er oder sie dabei eine festgesetzte Anzahl an Punkten erreicht, darauf folgt in jedem Falle eine dienstliche Beurteilung durch die obere Schulaufsicht, welche auch weitere Tätigkeiten der beurteilten Person mit einbezieht. Anschließend haben die erfolgreichen Absolvent/-innen die Möglichkeit, sich auf eine Stelle als Schulleitung an den verschiedenen Schulformen zu bewerben (vgl. MSW NRW RdErl. zu BASS 2008, S. 3-5). Die Verschärfung der Zugangsvoraussetzungen vor Antritt dieser Positi-

on ist in direkten Zusammenhang mit den gestiegenen und erweiterten Ansprüchen an Schulleitung zu bringen.

### **2.10.2 Die Führungsebene in der Schule: Stand der Forschung**

Im Folgenden werden in Kürze Forschungsergebnisse zu der gewandelten Rolle von Schulleitungen, hauptsächlich aus Deutschland, präsentiert, um die Ansprüche an Ausbildung und Leitungstätigkeit von Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen in ein vielschichtigeres Bild einzubetten.

#### **Effektive Gestaltung der Führungsposition an Schulen**

Thomson und Blackmore (2006) bestätigen, dass auch auf internationaler Ebene immer deutlicher wird, dass die Arbeit von Führungskräften an Schulen in der Gegenwart stärker als anstrengend, zeitaufwendig und dementsprechend bei Bewerber/-innen als unattraktiv wahrgenommen wird. Dies ergibt sich, auch international gesehen, aus dem aktuellen Stand der Forschung.<sup>19</sup>

Die Autoren schlagen dementsprechend fünf verschiedene Wege vor, Führungspositionen an Schulen effektiver zu gestalten:

1) sharing pedagogical knowledge construction, (2) sharing responsibility and resources to provide greater access and equity, (3) co-principalship for a family friendly workplace, (4) multi-campus restructuring, and (5) community-based leadership.” (Thomson & Blackmore, 2006, S. 165).

Letztlich führen Thomson und Blackmore (2006) an, dass es immer auf die Schulumgebung ankomme, welche Modelle sich umsetzen ließen und es ratsam sei, wenn Schulleitungen sich eine Sammlung an Methoden und Modellen aneignen würden, von denen dann einige situationsangemessen zur Verwendung kämen (vgl. Thomson & Blackmore, 2006, S. 161-177).

#### **Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung**

Bonsen (2010) betont ebenfalls die bedeutende Rolle der Schulleitung für erfolgreiche Entwicklungsprozesse an Schulen. Dabei weist er auf ein gestiegenes Forschungsinteresse an diesem Arbeitsfeld in Deutschland seit Beginn des 21. Jahrhunderts hin, welches er vor allem an der sich wandelnden Rolle von Schulen hin zu (teilweise) autonomen beziehungsweise selbstständigen Bildungsinstitutionen festmacht. Wie bereits oben mehrfach ausgeführt be-

---

<sup>19</sup> Vgl. hierzu bspw. die Zahlen der fehlenden Grundschulleitungen sowie die zu erwartende Zahl der unbesetzten Führungsstellen an Grundschulen in den kommenden Jahren (<http://www.tresselt.de/schulleitung.htm>).

deutet dies, dass Schulleitungen nicht mehr nur als Bindeglied zwischen Aufsichtsbehörde und Lehrpersonal fungieren, sondern dass sie mittlerweile im Gegenteil in erhöhtem Maße verantwortlich für die Übernahme verschiedener Aufgaben aus dem Bereich des Managements sind (vgl. Bonsen, 2010, S. 189). Bonsen (2010) führt an, dass der Prozess der Einführung von Maßnahmen der Autonomie der Einzelschule im internationalen Vergleich in Deutschland sehr spät begonnen hat, was nun zur Folge hat, „(...) dass Schulen nicht nur das fakultative Angebot erweiterter Selbstständigkeit erhalten, sondern zur aktiven Gestaltung und Entwicklung geradezu verpflichtet werden.“ (Bonsen, 2010, S. 189).

Laut Bonsen (2010) weisen empirische Studien den Stellenwert der Schulleitung und ihres professionellen Handelns nach. Dabei kommen Meta-Analysen, welche den Zusammenhang zwischen dem Schulleitungshandeln und Schüler/-innenleistungen untersuchen, zwar zu divergierenden Ergebnissen (von keinem Effekt bis hin zu bedeutsamen Effekten). Jedoch kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass die Ausübung der Leitungsrolle an einer Schule einen hohen Einfluss auf die Entwicklung und die professionelle Arbeit der Schule ausübt (vgl. Bonsen, 2010, S. 190-191).

Im internationalen Vergleich stellt es sich zudem so dar, dass deutsche Schulleitungen (insbesondere an Grundschulen) eine sehr hohe Unterrichtsverpflichtung innehaben (die zweithöchste nach Frankreich) und des Weiteren viele organisatorische- und verwaltungsrechtliche Aufgaben erfüllen müssen. Dies führt dazu, dass moderne Leitungsaufgaben, wie etwa die Unterrichts- und Schulentwicklung, häufig nicht in dem Maße wahrgenommen werden können, wie es die modernen Ansprüche an diese Position verlangen (vgl. Bonsen, 2010, S. 191-192). Bonsen (2010) weist diesbezüglich auf die Möglichkeit und Notwendigkeit hin, neue Führungskonzepte aufzugreifen und zu integrieren, wie beispielsweise die Delegation von Aufgaben, welche insbesondere im deutschen Raum propagiert wird.

Internationale Konzepte betrachten Führungsarbeit mittlerweile mehrheitlich aus einer erweiterten Perspektive, wie Konzepte der demokratischen Führung oder des distributed leadership zeigen (vgl. Bonsen, 2010, S. 194-195). Bonsen (2010) weist insgesamt auf ein Forschungsdesiderat in diesem Bereich hin, welches er unter anderem mit dem komplexen Themenfeld und den neuartigen Entwicklungstendenzen folgendermaßen erklärt:

„Schulleitung „wirkt“ nicht mechanisch und nach linearen, quasi naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, sondern entfaltet ihre Wirkung eben in der Besonderheit und historischen Einmaligkeit einer spezifischen Situation der Einzelschule.“ (Bonsen, 2010, S. 195)

### **Das Schulsystem im Wandel als Herausforderung für die Schulleitungstätigkeit: Anforderungen an Schulleitungen**

Schratz (2003) beschreibt die sich wandelnde Schullandschaft inklusive der sich ausbreitenden und stetig wachsenden Aufgaben von Schulen unter dem Gesichtspunkt der Herausforderungen, die sich daraus für die Leitung einer Schule ergeben. Dabei beschreibt er moderne Schulen als Systeme, die von allen Seiten unter Druck gesetzt werden:

*“politically (new tasks, school programmes, evaluation); economically (stricter budgets, shortening of expenditure); socially (image of teaching profession, civil servant status); globally (international competition, rankings); educationally (improved efficiency demands in spite of unfavourable conditions); on a didactical-methodical level (individualisation and a demand for more dynamic teaching); on a multi-medial level (new forms of media and communication). As a result schools are confronted—intermedially—with new challenges for which no centrally defined solutions are offered.” (Schratz, 2003, S. 395)*

Schratz (2003) thematisiert hier explizit die Vielschichtigkeit der Herausforderungen an Schulen auf allen Ebenen, so seien diese auf einer politischen, ökonomischen, sozialen, globalen, erzieherischen, didaktisch-methodischen und multimedialen Ebene stark herausgefordert, ohne dass Lösungen und Orientierungen angeboten beziehungsweise existieren würden.

Dabei führt er an, dass sich auf der einen Seite die Aufgaben von Schulleitungen in deutschsprachigen Ländern geändert hätten und auf der anderen Seite eine Zunahme an Kontrolle erfolgt sei. Der Autor kommt bei der Beschreibung der Herausforderungen, die an Schulleitungen gestellt werden, unter anderem zu diesem Schluss:

*“School leadership is presented with a new and untried organisational task, within an ‘old-fashioned’ school structure to prepare a modern generation of young people for an unknown future. So the solution is seen as the acquisition of management skills such as those exercised by top managers in the business world. Or, from a different point of view, the solution is seen as the abolition of hierarchical structures and the development of new educational structures more apposite to the future of education. These developments rely to a considerable degree on the head whose role, as research suggests (Schratz, 1998, p. 93) is critical.“ (Schratz, 2003, S. 397-398)*

Nach Schratz (2003) erfolgt die Etablierung neuer Schulleitungsaufgaben dementsprechend in einer veralteten Schulstruktur. Darüber hinaus werden verschiedene innovative Modelle getestet, deren Gelingen schlussendlich von der Kompetenz der Schulleitung abhängt. Die Herausforderungen und Belastungen innerhalb eines derartigen Systems lassen unter Bezugnahme auf Schratz (2003) die Schulleitungsrolle kritisch erscheinen. Auch betont er, dass die

Schule der Zukunft Führungskräfte benötige, die bei allen an diesem System Beteiligten, eine gemeinsame Leitidee und Gruppenziele herstellen können, mit der sich jeder einzelne identifiziert (vgl. Schratz 2003, S. 414-415).

Auch Bensen (2010) beschäftigt sich mit den Tätigkeitsfeldern von Schulleitungen und deren Veränderung, insbesondere im 21. Jahrhundert. Er beschreibt die frühere Rolle einer Schulleitung als aus vorwiegend verwaltungstechnischen Aufgaben bestehend. Des Weiteren tritt auch hier, wie bereits bei Schratz (2003) deutlich geworden ist, die Funktion der Schulleitung als einem Mittler zwischen verschiedenen Ebenen der schulischen Arbeit klar zutage. Dabei identifiziert Bensen (2010) drei verschiedene Ebenen von Schule: Die Makroebene, die das Bildungsgeschehen primär auf der Grundlage von Gesetzen und weiteren schriftlichen Anordnungen steuert. Die Mesoebene, welche sich auf die Ebene der einzelnen Schulen bezieht; hier ist insbesondere die Position der Schulleitung nicht immer konfliktfrei, wenn ihr auf der einen Seite Aufgaben der Kontrolle und auf der anderen Seite Aufgaben der Vermittlung zukommen. Auf der Mikroebene lässt sich die Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer/-innen einordnen, die jedoch von der jeweiligen Schulleitung nur in gewissen Grenzen gesteuert werden kann. Diese drei beschriebenen Ebenen sind zwar durchaus aufeinander bezogen, werden aber von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit dem Lehrer/-innenkollegium auf die spezielle Situation an der jeweiligen Schule modifiziert und angeglichen (vgl. Bensen, 2010, S. 277-279). Die seit einigen Jahrzehnten immer wieder geforderte höhere Autonomie von Schulen hat sich in Deutschland verglichen mit dem internationalen Trend erst spät durchgesetzt.

„Die zentralen Merkmale der nun entstehenden „selbstständigen“ oder „teilautonomen“ Schule sind eine autonomere Personalrekrutierung, Budgetierung, die Öffnung zeitlicher und inhaltlicher Vorgaben für die pädagogische Arbeit sowie die Betonung von Qualitäts- und Schulprogrammen (Klemm 2005). Diese Merkmale der Schulen in erweiterter Selbstständigkeit lassen erkennen, dass innerhalb der Schule neue und vielfältige (Management-) Aufgaben zu erfüllen sind.“ (Bensen, 2010, S. 280)

Der Autor betont unter Berufung auf Klemm (2005), dass die Entwicklung des deutschen Schulsystems hin zu immer selbstständiger agierenden Einzelschulen neue Aufgaben für Führungskräfte schafft, welche unter anderem im Managementbereich anzusiedeln sind.

Zusammenfassend hält Bensen (2010) jedoch fest, dass insbesondere Fallanalysen im Bereich der empirischen Forschung auf die Wichtigkeit der Rolle der Schulleitung hinweisen, auf der anderen Seite dieses Forschungsfeld sehr wenig differenziert ist, da genaue Aufgaben und



Wirkmechanismen guter Schulführung noch nicht genauer definiert sind (vgl. Bensen, 2010, S. 293-294).

Bartz, Boettcher und König (2007) legen den Fokus der Betrachtung auf die Kompetenz von Schulleitungen, zielgerichtet zu handeln und eben jene Handlungen auch beim zu führenden Personal anzuregen. Dabei gehen sie insbesondere auf das Steuerungsinstrument der Zielvereinbarungen ein. Bartz, Boettcher und König (2007) weisen außerdem darauf hin, dass klar unterschieden werden müsse, ob eine Zielvereinbarung tatsächlich im gemeinsamen Konsens beschlossen wurde, oder ob sie eine Vorgabe oder Anweisung darstellt. Sie schlagen daher ersatzweise den Begriff der Zielfestlegung vor, bei welchem in jedem Einzelfalle auszuweisen sei, welcher Prozess ihm zu Grunde liegt (Konsens und Vereinbarung oder Anweisung).

Zur Erreichung sinnvoller Zielfestlegungen schlagen die Autoren einen standardisierten Ablauf innerhalb eines Bilanzierungsgespräches vor, der sich aus den Schritten Orientierung, Ist-Analyse, Zielklärung/ Teilziele, Planung der nächsten Schritte und der Festlegung eines Folgegesprächs zusammensetzt. Des Weiteren sollten sowohl Prozess als auch Produkt kontinuierlich dialogisch verhandelt werden (vgl. Bartz, Boettcher & König, 2007, S. 1-3). Insbesondere dieser Schritt, den Schulleitungen eigenverantwortlich in ihrer Position in Bezug auf die ganze Schule, aber auch mit einzelnen Lehrkräften durchführen müssen, zeigt, dass die Anforderungen an Schulleitungen im Bereich der Kommunikation und Koordination sehr hoch sind und ein großes Maß an Professionalität erfordern.

Seitz (2010) geht ebenfalls auf die Ansprüche ein, die sich aus dem veränderten Aufgabenprofil von Schulleitungen ergeben. Der Typus der Schulleitung, welcher als *primus inter pares*, also als ein Lehrer angesehen wird, der zusätzliche Verwaltungstätigkeiten übernimmt und ausführt, kann laut Seitz (2010) nicht mehr auf die heutige Rolle und das Aufgabenprofil von Schulleitungen übertragen werden. Der Autor führt an, dass viele Aufgaben moderner Schulleitungen heute kaum mehr von Anforderungen und Aufgabenbereichen von Führungskräften in außerschulischen Unternehmen zu unterscheiden sind. Seitz (2010) schlussfolgert, dass Schulleitungen in der heutigen Zeit völlig neue und zusätzliche Kompetenzen benötigen, um ihrer Rolle und der zu gestaltenden Institution sowie den darin agierenden Lehrkräften und Schüler/-innen gerecht zu werden (vgl. Seitz, 2010, S. 23-25).

### **Das Belastungserleben von Schulleitungen**

Auch Warwas (2009) beschäftigt sich mit der veränderten Schulleitungsrolle und untersucht vor diesem Hintergrund die Anforderungen und Belastungen sowie das berufsbezogene Selbstbild von schulischen Führungspersonen. Dabei weist die Autorin darauf hin, dass das

berufliche Handeln von Schulleitungen auf der einen Seite von allgemeingültigen Regelungen und Gesetzen auf bildungspolitischer Ebene bestimmt wird, jedoch auf der anderen Seite individuelle und standortspezifische Voraussetzungen der jeweiligen Schule ein weites Spektrum von Handlungsweisen ermöglichen (vgl. Warwas, 2009, S. 475-476). Warwas (2009) geht auf die diffizile Stellung des Schulleitungshandelns auf der Ebene einer Führungskraft ein und stellt dabei insbesondere heraus, dass die Übernahme von Schulleitungsaufgaben einerseits und die Aufrechterhaltung der Lehrfunktion der Schulleitung andererseits zu Problemen bis hin zu Überlastungen führe (vgl. Warwas, 2009, S. 470).

Die Autorin führt darüber hinaus an, dass davon auszugehen sei, dass das Maß, in welchem Schulleitungen die Ausübung ihres Berufes als belastend empfinden würden, stark vom individuellen Potential und ihren Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzen, wie beispielsweise die Sichtweise auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Rolle einerseits und vorhandenen Strategien zum Lösen von problematischen Situationen andererseits, abhängen würde. Dabei spielen auch die persönlichen Konzepte eines Leitungsindividuums eine Rolle, die auf die vorgegebenen rechtlichen und organisatorischen Strukturen innerhalb des Systems Schule treffen (vgl. Warwas, 2009, S. 477-478).

Um die Rolle als Schulleitung, welche in hohem Maße mit unterschiedlichen Erwartungsebenen verschiedenster Institutionen und Personengruppen konfrontiert wird, in zufriedenstellendem und unbelastetem Maße, auch für das jeweilige Individuum, ausfüllen zu können, führt Warwas (2009) unter Berufung auf Krappmann (2005) an, dass Schulleitungen vor allem die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz sowie der Rollendistanz benötigen. Sie betont insbesondere die Fähigkeit zur Steuerung und Anpassung des Anspruchsniveaus, um individuelle Vorstellungen zur Gestaltung der Schulleitungsrolle und die tatsächlich vorgefundene Situation aufeinander abzustimmen (vgl. Warwas, 2009, S. 479).

Warwas (2009) ermittelt in ihrer empirischen Erhebung fünf unterschiedliche Schulleitungstypen, welche, bis auf die von der Autorin als Generalisten bezeichneten Typen, in verschiedenen Schwerpunkten Akzente setzen und so beispielsweise eher als verwaltungstechnisch orientierter Typus agieren oder als der

„Typus der *Pädagogischen Führungskraft*, der seine strategische und für die schulische Entwicklung richtungweisende Position stark hervorhebt, vom Typus des *Teamleiters*, der alle administrativen Elemente des Berufsbildes entschieden zurückweist und strategische Aufgaben partnerschaftlich-kollegial im Kollegenkreis zu bewältigen sucht, sowie vom Typus des *Vorgesetzten mit pädagogischer Verantwortung*, der auf Basis eines klaren hierarchischen Gefälles bemüht ist, aktiv-

gestaltende Führungsaufgaben und reaktiv-vollziehende Verwaltungstätigkeiten auf moderatem Niveau auszutarieren.“ (Warwas, 2009, S. 493).

Dabei zeigt die Studie, dass insbesondere die Schulleitungen, die sich in allen Bereichen stark engagieren sowie diejenigen, die ihren Schwerpunkt insbesondere in der Verwaltung sehen, höhere Belastungswerte aufweisen. Aus dem geringeren Belastungserleben der anderen untersuchten Schulleitungstypen folgert die Autorin, dass es diesen mit ihrem Ansatz in einem höheren Maße gelingt, die unterschiedlichen Anspruchsebenen zufriedenstellend zu kombinieren und dementsprechend ein geringeres Belastungserleben innerhalb der Position auftritt (vgl. Warwas, 2009, S. 493-495).

Weber, Weltle und Lederer (2005) untersuchen die Gründe, warum Schulleitungen im Bundesland Bayern frühzeitig aus dem Dienst ausscheiden. Dabei finden sie, dass psychische Erkrankungen, die auf Stress zurückgeführt werden können, die häufigste Ursache für eine frühzeitige Pensionierung unter Schulleitungen ist. Als ein Grund wird in Übereinstimmung mit Warwas (2009), Bonsen (2010) und Schratz (2003) das wachsende Spektrum an unterschiedlichen Aufgaben, resultierend aus der Dezentralisierung im schulischen Bildungssystem, genannt.

“The trend towards decentralisation in education observed both nationally and internationally, with greater autonomy and welcome competition between the individual schools, has turned school principals almost into “pedagogical entrepreneurs” and calls for a high degree of competence in the area of personnel development and organization.” (Weber, Weltle & Lederer, 2005, S. 326)

Dementsprechend folgern die Autor/-innen, dass sowohl im Bereich der Prävention als auch der Intervention Maßnahmen getroffen werden sollten, die dieses Risiko minimieren. Dies gilt insbesondere, da Forschung zeigen konnte, dass Schulleitungen eine große Rolle bei der Erhaltung der Gesundheit spielen und einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit eines ihnen unterstellten Lehrer/-innenkollegiums ausüben können.

“In this context principals in the “school enterprise” also play an important role in maintaining the performance, job satisfaction and (psychological) health of their colleagues. From a health-promoting point of view, leadership capabilities above all, and, in particular, the social support for dealing with external stress, are of importance.” (Weber, Weltle & Lederer, 2005, S. 326)

Dies sei umso wichtiger, als die Anzahl der Frühpensionierungen in Deutschland laut Weber, Weltle und Lederer (2005) sehr hoch sei.<sup>20</sup>

### **Schulentwicklung als Personalentwicklung**

Terhart (2010) bemüht sich darum, einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer Schule und der Entwicklung des dort tätigen Personals herzustellen und beschreibt die Wichtigkeit des an Schulen eingesetzten Personals. Da Schulen Institutionen sind, in welchen Abläufe und Qualität entscheidend vom Personal geprägt werden, ist die Entwicklung der Kompetenzen dieses Personals von besonderer Relevanz.

Dabei sieht Terhart (2010) die Sonderstellung des „*educational governance*“ (Terhart, 2010, S. 256) darin, dass Maßnahmen des Einsatzes von Personal lediglich erfolgreich sein können, wenn sie von den hauptsächlich dort tätigen Akteur/-innen, den Lehrkräften, akzeptiert werden. Auch geht Terhart (2010) in Übereinstimmung mit weiteren in diesem Kapitel genannten Akteur/-innen davon aus, dass das in Schulen vorliegende System auf der einen Seite qualitätssteuernder Maßnahmen bedarf, dass jedoch rein administrativ und gesetzlich eingeführte Steuerungselemente ohne vorherigen Konsens mit den Hauptakteur/-innen zu Widerständen oder anderen unerwünschten Prozessen führen können (vgl. Terhart, 2010, S. 255-256).

Im Sinne Terharts (2010) lässt sich schlussfolgern, dass dem in Schulen eingesetzten Personal grundsätzlich ein hoher Stellenwert zukommt, und dass daher sowohl die Führung einer Einzelschule als auch die Steuerung des Schulsystems in hohem Maße die Fähigkeit erfordert, alle involvierten Personengruppen zu erreichen und mitzunehmen. Dies gilt einerseits für die Aufgaben von Landes- und Bezirksregierungen sowie Schulaufsichten gegenüber den gesetzlichen und administrativen Maßnahmen, die den Schulen verordnet werden. Auf der anderen Seite ist dies ebenfalls relevant für einzelne Schulleitungen innerhalb ihres Systems und deren Herangehensweise an Führung im Allgemeinen.

### **Vorstellungen von Schulleitungen zur Entwicklung von Führungsqualitäten**

Zhang und Brundrett (2010) widmen sich in einer qualitativen Interviewstudie den Vorstellungen von Schulleitungen in England zur Entwicklung von Führungsqualitäten. Dabei führen sie zum einen an, dass es in England zwar bereits viele Programme zur Unterstützung und Entwicklung von Schulleitungen gibt, dieses Angebot sich jedoch noch differenzierter präsentieren könnte, um die Bedürfnisse aller abzudecken. Die Ergebnisse von Zhang und Brundrett

---

<sup>20</sup> Weber, Weltle und Lederer (2005, S. 326) führen dazu an, dass “(...) in Germany 8,000–10,000 teachers annually give up their job prematurely—on average, 10 years before reaching the legal retirement age of 65 years (...).”

(2010) zeigen, dass Schulleitungen aller Schulformen die Unterstützung und die professionelle Fortbildung von Schulleitungen als einen ausschlaggebenden Punkt in der Entwicklung von Schulen sehen. Des Weiteren sollten Schulleitungen fähig sein beziehungsweise in die Lage versetzt werden, die Personalsituation an ihrer jeweiligen Schule gründlich zu analysieren und ein Klima der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Kollegium herzustellen. Und letztlich wird es als eine der wichtigsten Aufgaben für Schulleitungen dargestellt, selbstverantwortlich die eigene Entwicklung voranzubringen und eventuell sogar Forschung auf diesem Gebiet zu betreiben (vgl. Zhang & Brundrett, 2010, S. 154-158).

Auch die Ausführungen von Zhang und Brundrett (2010) zeigen deutlich, dass Schulleitungen auf vielen verschiedenen Ebenen Kompetenzen besitzen sollten, um die an sie gestellten komplexen Führungsaufgaben zu bewältigen. Allein die Sozialkompetenz zur positiven Gestaltung des Klimas an der Schule und auch die Selbstreflexionskompetenz zur eigenverantwortlichen Beförderung der persönlichen Entwicklung erfordern ein hohes Maß an Selbstregulationskompetenz und konstruktivem Umgang mit den eigenen Ressourcen, welches für Individuen nicht immer eine leichte Aufgabe darstellt.

Huber (2013) widmet sich der Frage, wie Schulleitungen noch besser bei ihrer Professionalisierung unterstützt werden können und welche Rolle das Feedback sowie die Selbstwahrnehmung und Selbstevaluation bei der professionellen Entwicklung spielen. Der Autor arbeitet heraus, dass durch die zunehmende Aufgabenvielfalt und die erweiterten Verantwortungsbereiche, Schulleitungen und ihre Unterstützungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten stärker in den Fokus getreten sind. Huber (2013) beschreibt aus 4 Bausteinen bestehende Programme zur Professionalisierung von Schulleitungsanwärter/-innen und bereits tätigen Schulleitungen aus Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen und untersucht, wie das Feedback nach einer durchgeführten computergestützten Selbstevaluation von den Teilnehmer/-innen bewertet wird und wie sich Karrierepläne nach dem Durchlaufen der Professionalisierungsprogramme verändern. Dabei stellt Huber (2013) fest, dass die Teilnehmer/-innen an den Programmen sowohl die durchgeführte Selbstevaluation positiv bewerten als auch diese als Motivator deklarieren, sich auf schulinterne Leitungsposten zu bewerben (vgl. Huber, 2013, S. 527-538).

### **Umgang von Schulleitungen mit Evaluationen**

Schrader und Helmke (2003) befragten  $N = 52$  Schulleitungen nach der im Bundesland Rheinland-Pfalz durchgeführten Evaluation MARKUS (einer Erhebung zu festgelegten Kriterien des Mathematikunterrichtes), um herauszufinden, wie die Evaluation angenommen wur-

de, welche Konsequenzen die Schulleitungen anschließend daraus ziehen würden sowie welche Effekte die Studie ergeben habe. Die Schulleitungen wurden mittels eines Fragebogens befragt. Das Ergebnis der Befragung lautet hier, dass die 52 befragten Schulleitungen angeben, durch die Ergebnisse der Evaluation Anstöße zur Veränderung der schulischen Praxis erhalten zu haben. Des Weiteren führen die Schulleitungen an, dass in Reaktion auf MARKUS Handlungen eingeleitet oder ausgebaut wurden, welche sich zum Bereich des Qualitätsmanagements zählen lassen. Schrader und Helmke (2003) gehen davon aus, dass die Ergebnisse der landesweiten Evaluationsstudie einen gewissen Handlungsdruck hervorgerufen haben und dementsprechend die Einleitung von Veränderungen begünstigt werden. Letztendlich weisen die Autoren darauf hin, dass die Befragung der Schulleitungen jedoch nicht abschließend über das Qualitätsentwicklungspotential von Evaluationsstudien aufklären kann (vgl. Schrader & Helmke, 2003, S. 79-102).

Pietsch (2011) führte eine Studie durch, in welcher er Schulleitungen aus Hamburg zu der dort durchgeführten Schulinspektion befragte. Es nahmen dabei 59,5% ( $N = 166$ ) der Schulleitungen, welche zwischen 2007 und 2011 eine externe Inspektion ihrer Schule erlebt hatten, an der schriftlichen Befragung teil. Zusammenfassend schlussfolgert Pietsch aus der Befragung, dass das Instrument der externen Schulinspektion von den Schulleitungen in erster Linie als Entwicklungsinstrument für die Schule und den Unterricht gewertet wird und eher nachrangig als Instrument der Kontrolle und Ablegung von Rechenschaft. 80% der Schulleitungen gaben außerdem an, die Ergebnisse der Inspektion bereits bei der Einleitung oder Planung konkreter Maßnahmen zugrundegelegt zu haben. Besondere Stärken wurden der Inspektion von den Schulleitungen im Bereich der Aufdeckung von Schwachpunkten der schulischen Arbeit und der Verschaffung eines Überblicks über den Status Quo attestiert. Kritik wurde an den Rückmeldungen der Ergebnisse geäußert. So sei es für viele Schulleitungen schwierig, mit den rückgemeldeten Ergebnissen konkret weiter zu arbeiten. 23% der Schulleitungen gaben außerdem an, dass die Rückmeldung der Ergebnisse zu wenig Aussagekraft besessen habe. Pietsch (2011) führt an, einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Relevanz der Ergebnisse und der Ergreifung konkreter Maßnahmen zur Optimierung und Veränderung der schulischen Praxis gefunden zu haben. Auch geben die Schulleitungen einen deutlich höheren Beratungsbedarf an und wünschen sich, dass die Bereiche der Diagnose und der Beratung in veränderten Formen der Schulinspektion zusammengelegt werden (vgl. Pietsch, 2011, S. 1-17).

Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) beschäftigen sich mit den Wirkungsweisen von Schulinspektionen aus der Perspektive von Schulleitungen aus Brandenburg. Dabei wurden die  $N =$

182 teilnehmenden Schulleitungen mit Hilfe eines Fragebogens befragt, der die Phasen der Inspektion einzeln abfragt und die, durch die Inspektion induzierten, Veränderungen in der Schule vor, während und nach der Inspektion erfasst. Die Ergebnisse von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) weisen Parallelen zu bereits bestehender internationaler Forschung auf. Der Großteil der befragten Schulleitungen sagt in der Untersuchung von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) aus, dass keine starken Veränderungen durch die Ankündigung der Inspektion an der Schule eingetreten seien. Wohl jedoch wurde vermehrt am Zusammentragen und Erstellen der Dokumente gearbeitet (häufige Nennungen: Arbeit an den internen Curricula, am Schulprogramm) (vgl. hierzu auch Ormston, Brimblecombe & Shaw, 1995). Wenige Schulleitungen berichteten einen hohen Aufwand sowie Verhaltensweisen, welche dem *window dressing* (vgl. auch Ehren & Visscher, 2006) zugeschrieben werden konnten, des Weiteren wurden die Haltung und die Emotionen des Kollegiums gegenüber der Inspektion dargestellt (vgl. Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009, S. 1-8). Die Qualität der Messinstrumente sowie die Diagnosefähigkeit der Mitarbeiter/-innen der externen Evaluation werden von den meisten Schulleitungen positiv beurteilt. Insgesamt gesehen werden von den Schulleitungen im Durchschnitt 3,8 Maßnahmen angegeben, welche in Folge der Ergebnisrückmeldung ergriffen wurden. Etwa 45% der Schulleitungen geben an, dass die externe Schulinspektion Auswirkungen auf den Unterricht habe, 65% berichten von Auswirkungen der Schulinspektion auf Maßnahmen der internen Evaluation. Des Weiteren wird ebenfalls stark am Schulprogramm gearbeitet. Unter Bezugnahme auf internationale Forschungsergebnisse von Cuckle und Broadhead (1999) sowie Gray und Gardner (1999) deuten Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) an, dass die Ergebnisse der Studie darauf hinweisen, dass Schulleitungen Veränderungen an ihren Schulen beginnen oder implementieren, welche sie ohne die Inspektion nicht hätten umsetzen können. Keine Zusammenhänge konnten (in Übereinstimmung mit bspw. Ehren und Visscher 2008) zwischen dem Feedback über die Stärken und Schwächen einer Schule einerseits und der Anzahl der eingeleiteten Veränderungsmaßnahmen andererseits gefunden werden (vgl. Gärtner, Hüsemann und Pant, 2009, S. 8-15).

### **2.10.3 Zusammenfassung: Die Qualitätsanalyse NRW: Feedback für Schulleitungen**

In den vorangehenden Kapiteln wurde sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene auf eine externe Evaluationsform, die Schulinspektion, eingegangen. Insbesondere wurde die externe Schulevaluation Nordrhein-Westfalens, die Qualitätsanalyse, thematisiert. Außerdem wurden wichtige Aspekte der Position und des Handelns von Schulleitungen aus (internationaler und) nationaler Perspektive dargestellt.



Da explizit zur Qualitätsanalyse und dem Umgang von Schulleitungen mit diesem Schulentwicklungsinstrument nur sehr begrenzte Literatur existiert, soll im Folgenden eine zusammenfassende Darstellung sowie die Darstellung der Relevanz der aufgeführten Forschungsergebnisse für Feedbackprozesse erfolgen.

**Tabelle 17: Feedback in der Position als Schulleitung I (vgl. Kapitel 2.9 und 2.10)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
Anforderungen an Schulleitungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viele Schulleitungen sind vermutlich nicht hinreichend auf ihre Position, die entstehenden Konflikte und die damit einhergehenden Emotionen vorbereitet worden (Schmidt, 2000).</li> <li>• Schulleitungsrolle von Widersprüchen und Ambiguität geprägt (Schmidt, 2000).</li> <li>• Häufig liegt es in der Verantwortung der Schulleitung, Schulentwicklung zu initiieren und durchzuführen (Schmidt, 2000; Warwas, Seifried &amp; Meier, 2008).</li> <li>• Es herrscht häufig eine Entfremdung zwischen Schulleitung und Lehrer/-innenkollegium (Schmidt, 2000).</li> <li>• Mitarbeiter/-innen in einer Führungsposition sind komplexen Ansprüchen ausgesetzt und benötigen die Kompetenz, sich selbst zu organisieren, zu regulieren und zu steuern, um die Führung von Mitarbeiter/-innen erfolgreich gestalten zu können (Busch &amp; Steinmetz, 2002).</li> <li>• Die eingeführten, neuen schulischen Aufgaben haben zu einer Veränderung sowie Erweiterung der Aufgaben sowie der Anforderungen an Schulleitungen geführt (Brauckmann, 2012; Thomson &amp; Blackmore, 2006).</li> <li>• Wandlung der Schulleitungsrolle von einer reinen Verwaltungsposition hin zu einer aktiven Führungsposition (Bonsen, 2010; Seitz, 2010; Warwas, Seifried &amp; Meier, 2008).</li> <li>• Schulleitungen haben die Aufgabe, den Einbezug der Lehrkräfte über die Steigerung von Motivation sowie die Zueinanderführung der schulischen Ziele einerseits und der Ziele der Lehrkräfte andererseits zu gestalten (Warwas et al., 2008).</li> <li>• Eine, international betrachtet, hohe Unterrichtsverpflichtung führt dazu, dass moderne Leitungsaufgaben, wie etwa die Unterrichts- und Schulentwicklung, häufig nicht in dem Maße wahrgenommen werden können, wie es die modernen Ansprüche an diese Position verlangen (Bonsen, 2010).</li> <li>• Schulen und somit auch ihre Leitungen sind auf einer politischen, ökonomischen, sozialen, globalen, erzieherischen, didaktisch-methodischen und multimedialen Ebene stark herausgefordert, ohne dass Lösungen und Orientierungen angeboten werden bzw. existieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Rolle der Schulleitung ist durch vielfache Schulentwicklungsprozesse der letzten Jahre immer vielfältiger und komplexer geworden. Aus der Forschung sind vielfältige Problematiken, Anforderungsmuster und benötigte Kompetenzen von Schulleitungen bekannt. Gerade die veränderten Anforderungen und die gewachsene Aufgabenkomplexität weisen darauf hin, dass Feedback durchaus benötigt wird, um bspw. Betriebsblindheit aufzudecken und durch eine veränderte Reflexionsfähigkeit neue Prozesse der Entwicklung anzustoßen.</li> <li>• Andererseits können gerade neue Herausforderungen zu Widerständen, Unsicherheiten und dem Gefühl führen, seinen Selbstwert schützen zu müssen. In diesem Falle könnte es durchaus zu ablehnenden Haltungen gegenüber dem Feedback der Qualitätsanalyse bzw. gegenüber der QA im Allgemeinen kommen.</li> <li>• Das Feedback der Qualitätsanalyse kann möglicherweise dazu beitragen, Schulleitungen in ihrer veränderten Rolle und den neuen Tätigkeitsfeldern zu unterstützen. Die Wahrnehmung des Feedbacks der Qualitätsanalyse als weiterführend, unterstützend und hilfreich könnte sich po-</li> </ul>

## 2 Feedback

	<p>tieren würden (Schratz, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Schule der Zukunft benötigt Führungskräfte, die bei allen Beteiligten eine gemeinsame Leitidee und Gruppenziele herstellen können (Schratz, 2003).</li> <li>• Die Entwicklung des deutschen Schulsystems, hin zu immer selbstständiger agierenden Einzelschulen, schafft neue Aufgaben für Führungskräfte, welche u.a. im Managementbereich anzusiedeln sind (Bonsen, 2010).</li> <li>• Hohe Anforderungen im Bereich Kommunikation und Koordination (Bartz, Boettcher &amp; König, 2007).</li> </ul>	<p>sitiv auf Lern- und Veränderungsprozesse der einzelnen Schulen auswirken.</p>
<p>Einstellungen und Erleben von Schulleitungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitungen stehen den präsentierten, neueren Konzepten aus dem Bereich des Managements offen gegenüber. Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass hinsichtlich der Prozessqualität ein strategischer Rahmen fehlt, der einzelne erfolgreiche Maßnahmen zusammenfasst (Warwas et al., 2008).</li> <li>• Die Übernahme von Schulleitungsaufgaben einerseits und die Aufrechterhaltung der Lehrfunktion der Schulleitung andererseits führen zu Problematiken und teilweise zu Überlastungen (Warwas, 2009).</li> <li>• Schulleitungen benötigen vor allem die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz sowie der Rollendistanz (Warwas, 2009).</li> <li>• Psychische Erkrankungen, die auf Stress zurückgeführt werden können, sind die häufigste Ursache für eine frühzeitige Pensionierung (Weber, Weltle &amp; Lederer, 2005).</li> <li>• Schulleitungen aller Schulformen sehen die Unterstützung und die professionelle Fortbildung von Schulleitungen als einen ausschlaggebenden Punkt in der Entwicklung von Schulen (Zhang &amp; Brundrett, 2010).</li> <li>• Wichtiger Aufgabenbereich: Selbstverantwortlich die eigene Entwicklung voranzubringen und evtl. Forschung auf diesem Gebiet zu betreiben (Zhang &amp; Brundrett, 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitungen werden in erhöhtem Maße organisatorisch, konzeptionell und auf pädagogisch-psychologischem Gebiet gefordert.</li> <li>• Der Forschungsstand zeigt, dass eine hohe Professionalisierung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen (auch für diese selbst) einen besonders hohen Stellenwert einnimmt.</li> <li>• Das Feedback der Qualitätsanalyse könnte als ein Baustein einen Beitrag zur Professionalisierung von Schulleitungen leisten, wenn es als professionell, unterstützend und sinnhaft wahrgenommen würde. Dies gilt es unter anderem in dieser Arbeit zu überprüfen.</li> </ul>
<p>Einfluss der Schulleitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausübung der Leitungsrolle an einer Schule hat einen hohen Einfluss auf die Entwicklung und die professionelle Arbeit der Schule (Bonsen, 2010).</li> <li>• Schratz (2003) beurteilt die Schulleitungsrolle als kritisch, da neue Leitungsaufgaben in einem veralteten System etabliert werden und deshalb das Gelingen der Umsetzung bestimmter Modelle alleinig auf der Kompetenz der Schulleitung beruhe.</li> <li>• Spielen große Rolle bei der Erhaltung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit eines unterstellten Lehrer/-innenkollegiums (Weber, Weltle &amp; Lederer, 2005).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da der Forschungsstand aufzeigt, dass die Rolle der Schulleitung für das Wohlbefinden der Lehrkräfte, ihre Einstellungen sowie die gesamte Professionalisierung der Schule relevant ist, soll in dieser Arbeit zu untersuchen, ob das Feedback durch die QA überhaupt akzeptiert wird.</li> </ul>

**Tabelle 18: Feedback in der Position als Schulleitung II (vgl. Kapitel 2.9 und 2.10)**

Themenbereich	Empirische Studie(n)	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Feedbackprozesse
Feedback bei Führungskräften	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Führungskräften fehlt es häufig an exaktem und ehrlichem Feedback; Grund u.a.: hierarchische Gruppenprozesse (Völschow, 2012).</li> <li>• Es fehlt in Führungspositionen häufig an Austausch mit Individuen in ähnlichen Positionen mit vergleichbaren Anforderungsbereichen (Völschow, 2012).</li> <li>• 360°-Feedback kann zu einer exakteren Selbstwahrnehmung, verbesserten Führungstätigkeiten und positiven Verhaltensänderungen führen (Atwater &amp; Brett, 2005).</li> <li>• Negatives Feedback führt zumeist zu negativen Reaktionen, während die Reaktionen auf positives Feedback häufig nicht eindeutig sind (Atwater &amp; Brett, 2005).</li> <li>• Atwater und Brett (2005) finden, dass wenn Diskrepanzen zwischen dem eigenen Ziel und dem erhaltenen Feedback bestehen, die Selbstwirksamkeit sowie die gesetzten Ziele und Standards sinken und auch die Selbstzufriedenheit abnehmen.</li> <li>• Führungskräfte, die sich selbst positiv einschätzten und von anderen positiv eingeschätzt wurden, zeigten darüber hinaus die größte Motivation, auf das Feedback zu reagieren (Atwater &amp; Brett, 2005).</li> <li>• Reynolds (2006) findet, dass eine Verbindung zwischen leistungsbezogenem Feedback und Selbstwirksamkeit besteht und negatives Feedback dazu beitragen kann, dass die auf den Job bezogene Selbstwirksamkeit abgeschwächt wird.</li> <li>• Führungskräfte sollten stärkenorientiertes Feedback erteilen, da dieses zu mehr Motivation und Zufriedenheit im Beruf führt (Aguinis, Gottfredson und Joo, 2012).</li> <li>• Durch Feedback und Coaching erworbene Selbstregulationsstrategien führen zu einer Verbesserung der Strategien und unterstützen Führungskräfte dabei, sich selbst zu helfen (Yeow &amp; Martin, 2013).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Forschungsstand zu Feedback bei Führungskräften zeigt sehr deutlich, dass diese sehr selten die Gelegenheit zu Austausch auf Augenhöhe und ehrlichem, kritischem Feedback erhalten.</li> <li>• Negatives Feedback kann, wie bereits im Forschungsstand zu Feedback beleuchtet, auch bei Führungskräften zu negativen Reaktionen und bspw. dem Absinken von Selbstwirksamkeit führen, weshalb die QA negatives Feedback auch auffangen und diese Schulleitungen besonders unterstützen sollte. Insbesondere auf den Umgang mit negativem Feedback wird in dieser Arbeit ein Augenmerk gelegt.</li> <li>• Obwohl der Forschungsstand nicht immer eindeutig ist, existieren einige Hinweise, dass positives Feedback bspw. positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit und Selbstregulation, Motivation und Zufriedenheit hat sowie zu einer exakteren Selbstwahrnehmung führen kann. Dies ist insbesondere für Schulleitungen unabdingbar und es soll untersucht werden, inwiefern die Schulleitungen einschätzen, dass das Feedback der QA dies leisten kann.</li> </ul>
Umgang mit Evaluationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befragte Schulleitungen geben an, durch Ergebnisse der Evaluation MARKUS Anstöße zur Veränderung der schulischen Praxis erhalten zu haben. In Reaktion auf MARKUS wurden Handlungen eingeleitet oder ausgebaut, welche sich zum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es existieren noch nicht viele Untersuchungen zum Umgang von Führungskräften mit Evaluationen. Jedoch weisen die existierenden</li> </ul>

	<p>Bereich des Qualitätsmanagements zählen lassen. Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse der landesweiten Evaluationsstudie einen gewissen Handlungsdruck hervorgerufen haben und dementsprechend die Einleitung von Veränderungen begünstigt werden (Schrader &amp; Helmke, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Schulinspektion wird von Schulleitungen in erster Linie als Entwicklungsinstrument für Schule und Unterricht gewertet und eher nachrangig als Instrument der Kontrolle. 80% der Schulleitungen gaben an, die Ergebnisse der Inspektion zur Einleitung konkreter Maßnahmen grundgelegt zu haben. Besondere Stärken wurden der Inspektion von den Schulleitungen im Bereich der Aufdeckung von Schwachpunkten der schulischen Arbeit und der Verschaffung eines Überblicks über den Status Quo attestiert. Kritik wurde an den Rückmeldungen der Ergebnisse geäußert. So ist es für viele Schulleitungen schwierig, mit den rückgemeldeten Ergebnissen konkret weiter zu arbeiten. 23% der Schulleitungen gaben außerdem an, dass die Rückmeldung der Ergebnisse zu wenig Aussagekraft besessen hat (Pietsch, 2011).</li><li>• Pietsch (2011) führt an, einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Relevanz der Ergebnisse und der Ergreifung konkreter Maßnahmen zur Optimierung schulischer Praxis gefunden zu haben. Auch geben die Schulleitungen einen deutlich höheren Beratungsbedarf an und wünschen sich, dass die Bereiche der Diagnose und der Beratung in der Schulinspektion zusammengelegt werden.</li><li>• Etwa 45% der Schulleitungen geben an, dass die externe Schulinspektion Auswirkungen auf den Unterricht habe, 65% berichten von Auswirkungen der Schulinspektion auf Maßnahmen der internen Evaluation (Gärtner, Hüsemann &amp; Pant, 2009).</li><li>• Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Schulleitungen Veränderungen an ihren Schulen beginnen oder implementieren, welche sie ohne die Inspektion nicht hätten umsetzen können (Gärtner, Hüsemann &amp; Pant, 2009).</li><li>• Keine Zusammenhänge konnten zwischen dem Feedback über die Stärken und Schwächen einer Schule einerseits und der Anzahl der eingeleiteten Veränderungsmaßnahmen andererseits gefunden werden (Gärtner, Hüsemann und Pant, 2009).</li></ul>	<p>Ergebnisse darauf hin, dass mit Hilfe des Einsatzes von Evaluationen durchaus in einigen Bereichen hilfreiches und unterstützendes Feedback erteilt werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Trotz der Tatsache, dass Schulleitungen viele positive Aspekte der Inspektionen und insbesondere auch der Rückmeldungen dieser hervorheben, bleiben trotzdem einige Kritikpunkte bestehen. Hier gilt es in dieser Arbeit zu überprüfen, ob hinsichtlich der QA NRW ähnliche Kritikpunkte existieren und ob diese sich hinderlich auf die Akzeptanz des Feedbacks sowie die Weiterarbeit mit diesem auswirken. Sollte dies der Fall sein, könnte es sich als notwendig herausstellen, diese Faktoren ernst zu nehmen und zu verändern, da die Verhinderung der Akzeptanz von Rückmeldungen dazu führen kann, dass diese ignoriert, abgewertet oder verdrängt und vergessen werden, sodass keine Lerneffekte, keine Auflösung der Betriebsblindheit sowie keine Unterstützung durch das Feedback der QA NRW stattfinden würden. Dies könnte sich wiederum negativ auf die Entwicklung der gesamten Schullandschaft und ihrer anstehenden, ehrgeizigen Projekte auswirken.</li></ul>
--	--	---

In den obenstehenden Tabellen 17 und 18 ist deutlich geworden, dass die Position der Schulleitung besondere Anforderungen und Herausforderungen mit sich bringt. Jedoch bestehen auch zahlreiche positive Einflussmöglichkeiten auf das Kollegium und die Entwicklung einer Schule.

Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit, dem Umgang von Schulleitungen mit Feedback aus der Qualitätsanalyse NRW, nehmen Schulleitungen ebenfalls eine gewisse Sonderstellung ein. Die Strukturen innerhalb der Planung und Strukturierung der Qualitätsanalyse offenbaren, dass die Schulleitung einer Schule einen gesonderten Platz in diesem Verfahren einnimmt (vgl. Kapitel 2.7.3 und 2.7.4). Zum einen ist die Schulleitung für die Weitergabe von Informationen an alle an der Qualitätsanalyse beteiligten Personengruppen zuständig. Des Weiteren übernimmt sie auch die Zusammenstellung der Dokumente beziehungsweise zumindest die Koordination der verschiedenen Aufgaben. Die Schulleitung wird im Prozess der Qualitätsanalyse nicht im Unterricht besucht, erhält jedoch innerhalb des Qualitätstableaus als einzige Person eine eigenständige Bewertung (vgl. den Qualitätsbereich: Führungsverantwortung der Schulleitung). Auch innerhalb der ersten mündlichen Rückmeldung direkt nach der Qualitätsanalyse erhält zunächst die Schulleitung dezidiert Auskunft und Feedback über das Abschneiden der Schule und positive sowie noch zu verbessernde Aspekte. Und letztlich ist die Rolle der Schulleitung auch im Zielvereinbarungsprozess klar herausgehoben, da diese in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht die hauptsächliche Verantwortung für die dort ablaufenden Prozesse trägt. Dementsprechend bietet die Qualitätsanalyse als ministeriell geplantes und eingesetztes Entwicklungs- und Steuerungsinstrument sehr viel Potenzial als Rückmeldungsinstrument für Schulleitungen.

Rückmeldungen erfolgen dabei auf verschiedenen Ebenen. Zum einen erhält die Schulleitung eine Rückmeldung über die eigene Arbeit, zum anderen folgen Rückmeldungen über die Arbeit der an der Schule beschäftigten Lehrer/-innen, das bedeutet, dass die Schulleitung auch an dieser Stelle eine Rückmeldung zum Umgang mit dem Personal einer Schule beziehungsweise zum Personalmanagement erhält. Auch erfolgt ein Feedback über die Zufriedenheit der sonstigen Beschäftigten sowie der Schüler/-innen und Eltern, welches unter Umständen deutlicher ausgesprochen wird, als wenn die Rückmeldung direkt an die Leitung der Schule erfolgen sollte (vgl. u.a. Völschow, 2012).

Die obenstehende Tabelle hat bereits deutlich zusammengefasst, warum es absolut relevant ist, dass Führungskräfte an Schulen ein externes, objektives, kriteriengeleitetes und unverfälschtes Feedback erhalten. Die Forschung im Bereich der Führungskräfte zeigt, dass diesen nur sehr selten direktes und ehrliches Feedback zur Verfügung steht (vgl. Völschow 2012).

Prozesse der Rückmeldung können des Weiteren durch die Bedürfnisse der einzelnen Personengruppen geprägt und verändert werden. So könnte eine Schulleitung, die ihre Schule besonders bemüht weiterentwickeln möchte, dies unter Umständen auf Kosten der zeitlichen Ressourcen ihres Kollegiums tun und hohe Ansprüche an diese haben. Daraus könnte eine Situation entstehen, die für die Schule und ihre Entwicklung positiv, für einige Lehrkräfte jedoch negativ ist. Besonders in der Schule ist es jedoch wichtig, jede beteiligte Personengruppe und ihre Bedürfnisse miteinzubeziehen, um Widerstände gegen Veränderungen, Desinteresse und Demotivation zu vermeiden. Durch die Anhörung aller Personengruppen zu positiven und negativen Aspekten der Schule, wird es den Qualitätsprüfer/-innen unter Umständen ermöglicht, eine umfassende Perspektive auf die untersuchte Schule herauszuarbeiten und diese auch an die Schulleitung zum Zwecke der Optimierung von Arbeitsabläufen weiterzugeben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Tatsache, dass in Positionen, in denen zum einen wenige Rückmeldungen erfolgen, zum anderen Personen in einer Gruppe bestehend aus wenigen Personen führen, Betriebsblindheit entstehen kann (vgl. Landes & Steiner, 2013, S. 645). Dies kann dazu führen, dass eigene Fehler nicht mehr objektiv reflektiert werden können. Betriebsblindheit kann daher den Fortschritt und die Entwicklung eines Systems behindern. Rückmeldung von außen trägt zur Auflösung dieses subjektiven Blickes bei.

Schulleitungen haben außerdem häufig nicht die zeitlichen Kapazitäten (und teilweise auch keine Möglichkeit der Etablierung) einer systematischen Kultur von Unterrichtsbesuchen bei allen Lehrer/-innen der Schule, obwohl dies gesetzlich vorgesehen ist. Dementsprechend bietet sich in diesem Bereich eine gute Möglichkeit zur Einschätzung des Standes der Unterrichtskultur an der Schule.

Daraus ergibt sich auch, dass Schulleitungen unter Umständen durch das Feedback der Ergebnisse der Qualitätsanalyse unterstützt werden können. Eine Führungsperson ist des Öfteren in der Position, wenig prominente Entscheidungen treffen, vertreten und durchführen zu müssen. Dies kann jedoch gruppenpsychologisch betrachtet mitunter zu Widerstand beziehungsweise auch zu Reaktanz oder Ablehnung führen (vgl. Steins, 2009). Feedback durch die Qualitätsanalyse, welches die Einstellungen und Arbeitsweisen der Schulleitung unterstützt, könnte zu einer stärkeren Einsicht und Unterstützung durch das Kollegium führen. Andererseits kann das Feedback durch die Qualitätsanalyse auch negative Impulse setzen, so dass es abgelehnt wird und sich die Stimmung in der Schule grundsätzlich dem ministeriellen Instrument entgegenstellt. Wie Schulleitungen mit dem Feedback durch die QA NRW umgehen, wird in der zweiten empirischen Untersuchung dieser Arbeit dargestellt (vgl. Kapitel XXX).



### **Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit**

Nachdem vorangehend der Stand der Forschung zu den Themen der beiden in dieser Arbeit angestrebten Forschungsvorhaben präsentiert wurde, werden im Folgenden drei Theorien aus der Sozialpsychologie dargestellt und mit der Thematik des Feedbacks verknüpft, um die ausgewählte theoretische Grundlage dieser Forschungsarbeit zu skizzieren. Bei diesen Theorien handelt es sich um die Reaktanztheorie (vgl. Kapitel 3), die Dissonanztheorie (vgl. Kapitel 4) sowie um Selbsttheorien (vgl. Kapitel 5).

Im sechsten Kapitel wird eine Theorie vorgestellt, die unter Umständen das Potential hat, die vorgestellten sozialpsychologischen Ansätze auf einer Metaebene zu bündeln.

Vielfach verfeinern und ergänzen die Ausführungen zu den theoretischen Hintergründen den bereits dargestellten Forschungsstand. Besonderes Anliegen der theoretischen Einbettung der hier präsentierten Forschungsarbeiten ist das Aufzeigen der vielfältigen, sozialpsychologischen Perspektiven, welche eingenommen werden können, um den Umgang von Individuen mit Feedback (besser) zu erklären und zu verstehen. So soll am Ende des zweiten Teilbereiches ein umfassender Blick aus sozialpsychologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf die Thematik geworfen worden sein, welcher das Fundament für zwei Studien zum Umgang von Akteur/-innen im schulischen Bereich mit Feedback bildet.

### **3 Die Reaktanztheorie**

Im Folgenden wird die erste Theorie zur Erklärung des Umgangs mit Rückmeldungen, Überprüfungen und Evaluationen angeführt. Wie bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit bei der Darstellung des Standes der Forschung deutlich wurde, ist es für Individuen nicht immer leicht, mit Formen der Beurteilung und der daraufhin erfolgenden Rückmeldung umzugehen, weshalb sie unter Umständen mit bestimmten, im Verlauf des Theorieteils noch zu präzisierenden, Verhaltensweisen reagieren. Einen angemessenen Umgang mit Rückmeldungen zu erlernen, scheint jedoch eine wichtige Schlüsselkompetenz zu sein, insbesondere in einer globalisierten Welt, die der hohen Komplexität des Bildungswesens Maßnahmen zur Qualitätssicherung durch Standards und Überprüfungen entgegensetzt und diese unter anderem durch die in Kapitel 2 genannten Maßnahmen zu kontrollieren und regulieren versucht.

Um zu verhindern, dass Menschen oder Institutionen dysfunktional mit diesen Situationen umgehen, was für beide Seiten einen Verlust von Zeit, Ressourcen und Lerngelegenheiten bedeuten würde, ist es jedoch relevant, zunächst zu analysieren, welche Faktoren und (unbewussten) Mechanismen dazu führen, dass der Umgang mit Rückmeldungen nicht immer konstruktiv ist.

Die Sozialpsychologie bietet in diesem Kontext einige Erklärungsmodelle, welche auf eine breite empirische Basis zurückgreifen können, von denen einige bereits thematisiert wurden. Dementsprechend sollen hier zunächst ausgewählte sozialpsychologische Theorien skizziert werden, die Antworten auf die Frage erlauben, warum ein konstruktiver Umgang mit Rückmeldungen und Evaluationen nicht immer gelingt.

Auf Grund der Tatsache, dass der Umgang mit Feedback und Rückmeldungen aus Evaluationen ein äußerst komplexes Thema darstellt, ist es nicht das Ziel dieser Arbeit, jeglichen Erklärungsansatz aus der Sozialpsychologie darzustellen. Stattdessen werden im Folgenden insgesamt vier ausgewählte Theorien und Ansätze präsentiert.

#### **3.1 Die zentralen Annahmen der Reaktanztheorie**

„Reactance theory, (...), has a wide variety of implications for the understanding of behavior. It suggests that individuals will sometimes be motivated to resist or act counter to attempted social influence, such as in mass persuasion or in psychotherapy; that individuals may resist having their personal space or their privacy invaded; that they may resist favors that tend to obligate them; and that they can even threaten and eliminate their own freedoms and thereby increase the difficulty of choice when they have to choose one from among two alternatives.” (Brehm & Brehm, 1981, S. 4)

Das vorangestellte Zitat verdeutlicht bereits, in welchen Kontexten die Reaktanztheorie operiert und welches Verhalten sie zu erklären versucht. Dabei wird obenstehend eine ganze Bandbreite von Verhaltensweisen thematisiert, beispielsweise Situationen der sozialen Einflussnahme oder der gestörten Privatsphäre, das Ablehnen von gutgemeinten Angeboten oder die Ablehnung verschiedener Freiheiten oder Alternativen bei einer Auswahl zwischen zwei Möglichkeiten. All dies sind Beispiele für Situationen, in denen sich psychologische Reaktanz entwickeln kann, ein psychologisches Phänomen, welches im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen wird.

Die Theorie der psychologischen Reaktanz wurde im Jahre 1966 von Brehm entwickelt. Seitdem sind viele weitere Publikationen zum Thema Reaktanz erschienen, in denen auch neuere Tendenzen und Forschungsrichtungen auf dem Gebiet der Reaktanzforschung angesprochen wurden. Es haben sich dadurch Bezüge zu anderen Theorien ergeben, die das Forschungsfeld der psychologischen Reaktanz stark erweitert haben. Hierzu gehören unter anderem die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 1975) und weitere Kontrolltheorien (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 243).

Quick und Stephenson (2007) fassen den Ausgangspunkt von Reaktanz unter Bezugnahme auf Brehm (1966) folgendermaßen zusammen:

“A major assumption underlying PRT is that individuals believe it is their inherent right to be autonomous agents (Brehm, 1966). When rights have been threatened or eliminated, PRT predicts that individuals will experience reactance.” (Quick & Stephenson, 2007, S. 256).

Dementsprechend entsteht Reaktanz also durch die vermeintliche oder wirkliche Einschränkung der Autonomie eines Individuums, wobei dieses daran glaubt, ein Recht auf jene zu haben.

Die grundlegenden Annahmen der Theorie der psychologischen Reaktanz lassen sich in vier Punkten zusammenfassend darstellen. Der erste grundsätzliche Ausgangspunkt der Theorie ist, dass jedes existierende Individuum glaubt, die Freiheit zu haben, bestimmte Verhaltensweisen ausführen zu können. Folgendermaßen wird diese Freiheit von Brehm und Brehm (1981) definiert: *“A freedom is defined as a belief that one can engage in a particular behavior.”* (Brehm & Brehm, 1981, S. 35). Diese Freiheiten und Verhaltensweisen können für jedes Individuum variieren; auch abhängig von den jeweiligen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Vorstellungen der konkreten Gesellschaften, in welchen sich die Individuen bewegen (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244). Dabei muss das Individuum sich zunächst einmal sowohl über die Möglichkeiten der Freiheitsausübung bewusst sein als auch tatsächlich in der Lage sein, diese Freiheiten physisch und psychisch auszuführen beziehungsweise in Anspruch zu nehmen (vgl. Brehm & Brehm, 1981, S.12-20).

„Die Aktionsfreiheit einer Person ist bestimmt durch die Möglichkeit und ihre Fähigkeit, mittels einer Entscheidung die augenblickliche Situation zu ändern oder (gegen den Wunsch anderer) beizubehalten, sei es z.B. durch Ausführung einer bestimmten Haltung oder durch Wahl einer bestimmten Alternative oder durch Einnahme einer bestimmten Attitüdenposition.“ (Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244)

Auf Basis dieser angenommenen Freiheiten wird der Grund für die Entstehung psychologischer Reaktanz bereitet: Diese tritt in einem zweiten Schritt, so die Annahme der Theorie, dann auf, wenn eine Person das Bewusstsein erlangt, dass diese angenommene Freiheit beziehungsweise die beabsichtigten Verhaltensweisen blockiert, bedroht, eingeschränkt oder eliminiert werden (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244). Reaktanz wird dann beschrieben als ein *„motivationaler Zustand, die verlorene oder bedrohte Freiheit wiederherzustellen.“* (Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244).

Dabei existieren zahlreiche Beispiele von Situationen, in denen Freiheitseinschränkungen zu Reaktanzreaktionen geführt haben. Im Folgenden wird zur Veranschaulichung dieser Situationen unter Bezugnahme auf Miron und Brehm (2006) auf zwei klassische Beispiele rekurriert: Miron und Brehm (2006) führen zum einen das Beispiel eines Kindes an, welches von seinen Eltern die Anweisung erhält, ein bestimmtes Kleidungsstück zu tragen. Wenn dieses Kind nun glaubt, dass es die Freiheit habe, selbst darüber zu entscheiden, welche Kleidung es trägt, entsteht Reaktanz. Das zweite Beispiel bezieht sich auf eine Liebesbeziehung aus einem Musical, die dadurch geprägt ist, dass die Väter der Liebenden die Beziehung verhindern wollen und die Jugendlichen sich durch das Verbot und somit die Eliminierung der Freiheit, einen Partner selbst und aus Liebe wählen zu dürfen, noch stärker zueinander hingezogen fühlen. Auch in diesem Falle kann davon ausgegangen werden, dass die Gefühle des Paares auf Grund von Reaktanzprozessen noch verstärkt werden (vgl. Miron & Brehm, 2006, S. 10).

Interessant ist in diesem Kontext sicherlich, dass die Reaktanztheorie sowie die diesbezügliche empirische Forschung zwar Aussagen darüber treffen können, dass Individuen dazu tendieren, eine Freiheit wiederherzustellen, die ihnen genommen wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Theorie Aussagen dazu machen kann, ob Menschen im Allgemeinen ein ständiges und grundsätzliches Bestreben zeigen, Freiheit zu haben oder zu erlangen (vgl. Brehm & Brehm, 1981, S. 28-35).

#### **3.1.1 Arten der Einengung von Freiheiten**

Führende Theoretiker/-innen und Forscher/-innen unterscheiden verschiedene Arten der Freiheitseinengung.

Wicklund (1974) nimmt eine Klassifikation vor, die sich zunächst darauf bezieht, ob eine Person von anderen zu einer bestimmten Handlung gedrängt oder gezwungen werden soll; dies bezeichnet er als sozialen Einfluss. Die von Wicklund (1974) als Barriere bezeichnete zweite Art der Freiheitseinengung bezieht sich auf die Verhinderung der Handlungsabsicht einer Person, und letztlich wird eine dritte Kategorie als selbstverhängte Einengung bezeichnet. Brehm (1976) hingegen differenziert zwischen einer persönlich sowie einer unpersönlich erfolgten Freiheitseinengung und einer Einengung der Freiheit, die von der Person selbst gewählt wurde (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244).

Brehm geht es in seiner Klassifikation vor allem darum, wie absichtsvoll die Freiheitseinengung ist: „*Persönliche Einengungen sind von der Willkür einer Person (oder einer Institution) bestimmt, wohingegen unpersönliche Einengungen unbeabsichtigt und zufällig auftreten.*“ (Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244). Im letzten Punkt der Freiheitseinengung, die

selbst gewählt erfolgt, stimmen Wicklund (1974) und Brehm (1976) in ihrer Klassifikation überein.

Dickenberger, Gniech und Grabitz (2001) betonen einen weiteren Aspekt, der bei der Freiheitseingengung eine signifikante Rolle spielt: Als wichtige Kondition in der Stimulierung von Reaktanz gilt, dass ein Individuum die erfolgte Freiheitseinschränkung als unzulässig empfindet oder interpretiert und dementsprechend Emotionen wie Machtlosigkeit, Ausgeliefertsein und Hilflosigkeit auftreten. Anders verhält es sich, wenn eine Einengung von Freiheit mit deren Billigung und Akzeptanz einhergeht: Derartige Veränderungen des Ausmaßes von Freiheit führen nicht zu psychologischer Reaktanz (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 244-245).

Wichtig ist, in diesem Zusammenhang zu betonen, dass es Unterschiede in der Stärke auftretender Reaktanz gibt, und dass sich der motivationale Zustand der Reaktanz verschieden äußern kann. Auf diese Phänomene wird nachfolgend vertiefend eingegangen.

#### **3.2 Äußerungen von Reaktanz: Die Stärke psychologischer Reaktanz, Reaktanzeffekte und Manifestationen von Reaktanz**

„Reactance is conceived to be a counterforce motivating the person to reassert or restore the threatened or eliminated freedom. It exists only in the context of other forces motivating the person to give up the freedom and comply with the threat or elimination.” (Brehm & Brehm, 1981, S. 37)

Das obenstehende Zitat macht deutlich, dass Reaktanz nur im Zusammenspiel mit anderen Einflüssen entstehen und bestehen kann. Doch welche Effekte ergeben sich aus dem Zustand psychologischer Reaktanz, und welche Einflussfaktoren haben einen Einfluss darauf, wie stark Reaktanz auftritt?

##### **3.2.1 Determinanten der Reaktanzstärke**

Eine Rolle bei der Ausprägung der auftretenden Reaktanz spielen im Wesentlichen folgende Faktoren: Einerseits ist es von Bedeutung, wie groß der Verlust der Freiheit beziehungsweise die Einengung der Freiheit für das jeweilige Individuum ist. Eine zweite Größe, die Einfluss auf die Stärke der Reaktanz hat, ist das wahrgenommene Ausmaß der Beschränkung. Drittens nimmt die Stärke der Reaktanz mit der Wichtigkeit des Bedürfnisses, dessen Befriedigung vermeintlich oder tatsächlich eingeschränkt wird, zu (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 246). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Stärke der Reaktanz in Abhängigkeit von den vorliegenden Dispositionen des jeweiligen Individuums variieren kann.

Bezüglich des Umfangs des Freiheitsverlustes und der Stärke der Einengung ist es außerdem wichtig zu betonen, dass diese variieren können, je nachdem, welche Freiheiten vorhanden sind, inwiefern und wie drastisch diese reduziert werden und wie stark sich die erfolgte Einengung auswirkt. Brehm und Brehm (1981) stellen fest, dass auch die Wichtigkeit einer Freiheit insofern Auswirkungen auf das Verhalten eines Individuums hat, als dass es bei einer individuell relativ niedrigen Wichtigkeit einer eingeschränkten Freiheit eher mit Konformität und Zustimmung reagieren wird, ein anderes Individuum jedoch bei der Einschränkung derselben Freiheit, so sie denn eine hohe Relevanz für dieses hat, mit Reaktanz reagieren würde. Brehm (1966) sowie Brehm und Brehm (1981) führen weiterhin aus, dass es bei der Wichtigkeit einer Freiheit darum geht, wie einzigartig und universell der Wert dieser Freiheit beziehungsweise des als Freiheit gedeuteten Verhaltens ist. Um als universell und besonders wichtig wahrgenommen zu werden, müsste die Ausübung einer Freiheit der einzige Weg sein, ein bestimmtes Bedürfnis zu befriedigen (vgl. Brehm & Brehm, 1981, S. 96).

Des Weiteren ist die Stärke des Bedürfnisses eines Individuums mit einzubeziehen. Obwohl diese zunächst schwer messbar scheint, ist sie doch einerseits in Experimenten leicht zu beeinflussen und andererseits kann diese auch von sozialen Faktoren abhängig sein (wie beispielsweise das Geschlecht, Alter oder der Status) (vgl. Brehm & Brehm, 1981, S. 38-41).

Zwei weitere wesentliche Determinanten der Reaktanzstärke sind das Phänomen der Generalisierung und das Faktum, dass Reaktanz stellvertretend bei der Beobachtung anderer Individuen auftreten kann. Durch die Generalisierung der Freiheitseinengung und die Übertragung auf andere Situationen oder die Auswirkungen, die eine bestimmte Freiheitseinengung auf andere Kontexte hat, wird daher ebenfalls Reaktanz evoziert (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 246-247).

„[...] erwartet eine Person von einer momentanen Freiheitseinengung weitere Einengungen in zukünftigen Situationen, die der momentanen hinsichtlich der Verhaltensfreiheit, der situativen Umstände oder der bedrohenden Person ähnlich sind, dann wirkt die Einengung stärker, als wenn es sich um ein einmaliges, begrenztes Ereignis handelt. Freiheitseinengung mit bedrohlichen Implikationen für die Zukunft führt also zu stärkerer Reaktanz.“ (Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 246-247)

Stellvertretend tritt Reaktanz dann auf, wenn Individuen entweder als unmittelbarer Zeuge eine Einschränkung anderer Individuen beobachten oder wenn lediglich von einer Einengung berichtet wird.

Des Weiteren konstatieren Erceg-Hum und Steed (2011) unter Verweis auf Brehm und Brehm (1981), dass Reaktanzprozesse nicht nur an bestimmte Situationen gekoppelt sind, sondern es

auch von Individuum zu Individuum variieren kann, wie stark die Tendenz ist, Reaktanz zu entwickeln. Dabei beschreiben Erceg-Hum und Steed (2011) die Tatsache, dass einige Individuen bereits eine höhere Neigung aufweisen, reaktant zu reagieren, was von den Autoren als *trait reactance* bezeichnet wird. Diese Disposition wirke sich dann auf die situationale Reaktanzstärke eines Individuums aus.

“Reactance was originally considered to be a situation-specific phenomenon. However, it was later recognized that individuals can vary in their proneness to be reactant across all situations (Brehm & Brehm, 1981). People with a high tendency to become reactant (i.e., trait reactance) will, all other things being equal, experience greater situational (i.e., state) reactance than will people low in trait reactance.” (Erceg-Hurn & Steed, 2011, S. 222)

Die vorangestellten Ausführungen zeigen, dass die Reaktanzstärke sich aus einem komplexen Bedingungsgefüge von verschiedenen motivationalen Kräften zusammensetzt, welches interindividuell variieren kann.

Im anschließenden Teilkapitel werden nun die Effekte beschrieben, welche durch Reaktanz zustande kommen können.

#### **3.2.2 Effekte von Reaktanz**

Reaktanzeffekte beziehen sich auf diejenigen Verhaltensweisen, welche Individuen an den Tag legen, wenn eine einmal eingeschränkte Freiheit nicht automatisch wiederhergestellt wird. Brehm (1972) konstatiert, dass zwei Gruppen von Effekten zum Abbau des Gefühls psychologischer Reaktanz existieren. Diese werden in subjektive Effekte und Verhaltens-Effekte unterteilt. Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens subjektiver Effekte ist deshalb größer, da diese Effekte nicht durch Verhalten ausgedrückt oder ausgelebt werden und daher von der Außenwelt kaum wahrgenommen, geschweige denn kontrolliert werden können. Zu diesen Effekten gehören beispielsweise kognitive Umstrukturierungen.

Verhaltens-Effekte hingegen beziehen sich auf von der Außenwelt deutlich wahrnehmbare Äußerungen von Reaktanz, beispielsweise durch Versuche, die Freiheitseinschränkung aufzuheben, indem die Individuen versuchen, die einschränkende Person zu attackieren oder aus der Situation herauszutreten. Diese Effekte können, im Gegensatz zu den subjektiven Effekten, anti-soziale Tendenzen aufweisen (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 247). Daher konstatieren Gniech, Schmidt und Dickenberger (2001) zusammenfassend im Hinblick auf die oben thematisierten Effekte: „*Psychologische Reaktanz wird eher im „Denken“ als im „Tun“ abgebaut.*“ (ebd., 2001, S. 247).



Dickenberger, Gniech und Grabitz (2001) betonen, dass eine Schwierigkeit bei der empirischen Validierung der Theorie der psychologischen Reaktanz Ähnlichkeiten zu den Problematiken vieler sozialpsychologischer Theorien aufweist. Die abhängige Variable, in diesem Falle die auftretende Reaktanz, wird oftmals unterschiedlich operationalisiert, weshalb davon auszugehen ist, dass Forscher/-innen wahrscheinlich unterschiedliche Ausprägungen und Konstrukte der Variable Reaktanz untersucht haben (vgl. ebd., 2001, S. 248).

#### **3.2.3 Manifestationen von psychologischer Reaktanz**

Im Folgenden werden vier unterschiedliche Auftretens- und Ausdrucksweisen von psychologischer Reaktanz überblicksartig vorgestellt. Hierbei wird die direkte von der indirekten Freiheitswiederherstellung unterschieden sowie auf die Aggression und letztlich die Attraktivitätsveränderung eingegangen.

Die Bezeichnung direkte Freiheitswiederherstellung besagt bereits, dass die blockierte, bedrohte oder eliminierte Freiheit wiederbelebt und erneuert wird. Dieses ist die schnellste und effektivste Möglichkeit, um psychologische Reaktanz zu mindern. Jedoch sind häufig Sanktionen oder andere negative Reaktionen einzukalkulieren, weshalb diese Art der Wiederherstellung von Freiheit nicht immer gewählt wird beziehungsweise gewählt werden kann (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 248-249). Dieses Faktum bestätigen auch Brehm und Brehm (1981) und führen an, dass es bei der direkten Freiheitswiederherstellung einige einschränkende Faktoren gibt, die es zu beachten gilt: Zunächst könne laut Brehm und Brehm (1981) durch eine unveränderbare Freiheitseinschränkung Hilflosigkeit beim Individuum entstehen. Auch könnten die negativen Folgen das Individuum daran hindern, die bedrohte oder eliminierte Freiheit auf direktem Wege wiederherzustellen, wie in untenstehendem Zitat beschrieben wird:

“First, (...), an irrevocable elimination, though initially it would arouse reactance, would be expected eventually to produce helplessness. In other cases, however, where the person is not certain that the freedom is truly lost, reactance will be aroused, but direct behavioral restoration of freedom may still not be attempted. (...) Even in situations in which direct restorative attempts are likely (...), direct reestablishment of freedom may still be restricted. One restricting factor will be the costs associated with any direct attempt at reestablishment.” (Brehm & Brehm, 1981, S. 99)

Häufig wird in dem Falle, in welchem eine direkte Freiheitswiederherstellung nicht möglich ist, auf die indirekte Wiederherstellung der entzogenen oder blockierten Freiheit zurückgegriffen. Dies geschieht in folgenden Varianten: Ein Individuum kann das ihm verbotene Verhal-

ten in einer anderen Situation an den Tag legen oder Handlungen ausführen, die der verbotenen Handlung sehr nahe kommen. Eine weitere Möglichkeit der indirekten Auflösung der Reaktanz wäre eine direkte Freiheitswiederherstellung in einer späteren Situation mit der einengenden Person, wie beispielsweise eine Verweigerungshaltung (vgl. Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 248-249).

Die Aggression als Möglichkeit der Freiheitswiederherstellung lässt sich damit erklären, dass Reaktanz zu einem Abbau von sozialen Orientierungen bei Menschen führt, welche häufig mit Aggressionen verbunden sind. Dabei lassen sich nach Worchel (1974) diffuse Aggressionen von denjenigen unterscheiden, die der Freiheitswiederherstellung dienen (vgl. Worchel, 1974, zitiert nach: Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 249).

„Die funktional der Freiheitswiederherstellung dienende Aggression ist nur sinnvoll bei einengenden Personen anzuwenden; Aggression gegenüber unbelebten reaktanz erzeugenden Freiheitseingengern deutet auf die zweite Art von Aggression hin, die hauptsächlich der Erregungsabfuhr dienen dürfte.“ (Dickenberger, Gniech & Grabitz, 2001, S. 249)

Als letzte Option zum Umgang mit psychologischer Reaktanz bleibt die Attraktivitätsveränderung, welche insbesondere bei totaler Freiheitsausschaltung erwartbar sein dürfte. Gewisse Situationen sind charakterisiert durch eine Unmöglichkeit der Freiheitswiederherstellung; in diesen erfolgt häufig die Umgestaltung der Attraktivität der entzogenen Freiheit (vgl. ebd., 2001, S. 249), beispielsweise durch das Abwerten einer Möglichkeit einhergehend mit der gleichzeitigen Wahl einer attraktiveren Option.

Ein letzter Effekt, der hier thematisiert werden soll, bezieht sich auf eine längere Zeitperspektive. Sowohl Dickenberger und Grabitz-Gniech (1972) als auch Brehm und Mann (1975) untersuchten ein Phänomen, welches Ersterer als „delay“-Effekt und Letztere als „sleeper“-Effekt bezeichneten. Beide Termini bezeichnen das Phänomen, dass das Gefühl psychologischer Reaktanz gespeichert wird, bis sich zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeit ergibt, die Freiheit zurückzugewinnen (vgl. ebd., 2001, S. 253).

Letztlich spricht Silvia (2006) noch einen interessanten Aspekt der Reaktanzforschung an, indem er betont, dass durch die hauptsächlich bereits vor einigen Jahrzehnten stattfindenden Experimente zur Theorie der psychologischen Reaktanz eventuell zu wenig Wert auf die kognitiven Prozesse des Individuums gelegt wurde. Auch im Zusammenhang der hier vorliegenden Forschungsarbeit wäre es interessant, diese Lücke zu schließen. Dabei stellt Silvia (2006) die Frage, warum die Bedrohung einer Freiheit überhaupt zu einem Gefühl des Widerstandes bei einem Individuum führe und gibt als einen Erklärungsansatz an, dass die Forschung zum

Thema Reaktanz hauptsächlich stattfand, als Forscher/-innen noch wenig Interesse hinsichtlich der zu Grunde liegenden kognitiven Prozesse gezeigt hätten, die beispielsweise beim Auftreten von Reaktanz ablaufen (vgl. Silvia, 2006, S. 674).

#### **3.3 Verbindungen der Theorie der psychologischen Reaktanz zu anderen Theorien**

Im Folgenden werden Verbindungen der Theorie der psychologischen Reaktanz zu anderen (sozial-)psychologischen Theorien aufgezeigt. Der Bezug zu ausgewählten anderen Theorien ergänzt die Reaktanztheorie um einige weitere Aspekte und schärft darüber hinaus die Begrifflichkeiten, sowie die Abgrenzung und Übergänge der Theorie.

Zunächst einmal soll hier in Kürze auf die Verbindung der Reaktanztheorie zu der Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman, 1975) eingegangen werden.

„Im Gegensatz zur Reaktanztheorie wird im Rahmen der Theorie der erlernten Hilflosigkeit postuliert, dass Personen mit passiver Hilflosigkeit reagieren, wenn sie mit einem Kontrollverlust konfrontiert werden (...).“ (Fritsche, Jonas, Traut-Mattausch & Frey, 2011, S. 103).

Beide Theorien stehen sich dabei zunächst in den Auswirkungen, die sie beschreiben, konträr gegenüber, jedoch haben sie trotz der scheinbaren Unvereinbarkeit explizite Verbindungen. Wortman und Brehm nahmen daher im Jahre 1975 eine Integration der Reaktanztheorie und der Theorie der erlernten Hilflosigkeit vor. Dies lässt sich damit begründen, dass der Verlust von Freiheit einen Kontrollverlust implizieren kann. Beide Theorien beschreiben jedoch unterschiedliche Reaktionen auf einen Kontrollverlust. Während die Theorie der erlernten Hilflosigkeit Passivität und Hilflosigkeit eines Individuums als direkte Folgen von Kontrollverlust anführt, beschreibt die Theorie der psychologischen Reaktanz eher Aktivität und Aggressionen als Reaktionen. Die dafür angeführten Erklärungen rekurrieren vor allem auf Kontrollerwartung. Verfügt ein Individuum über eine hohe Kontrollerwartung, so wird es einer Freiheitseinengung eher mit aktiven Reaktionen begegnen als ein Individuum, dessen Kontrollerwartung gering ist (vgl. Dickenberger et al., 2001, S. 245).

Diesen Sachverhalt bestätigen auch Fritsche et al. (2011), indem sie beschreiben, dass Menschen über ein hohes Kontrollerleben dazu befähigt werden, produktiver mit herausfordernden Situationen umzugehen. Dabei gehen die Autor/-innen davon aus, dass die Unterscheidung zwischen Hilflosigkeit und Reaktanz daran festzumachen sei, wie konsistent der Mangel beziehungsweise Verlust von Kontrolle vorherrscht:

„Die Wahrnehmung von Kontrolle kann die negativen Folgen belastender Situationen für Menschen abschwächen und führt möglicherweise gar zu Gefühlen der Herausforderung anstatt zum Erleben von Bedrohung. So bestimmt wahrgenommene Kontrolle sowohl die Entstehung als auch den Umgang mit Stress. Wahrgenommener Kontrollmangel kann sowohl zu erhöhten Anstrengungen der Wiederherstellung von Gefühlen der Kontrolle (z.B. durch sorgfältigere Informationsverarbeitung) oder persönlicher Freiheit (Reaktanzmotivation) als auch zu Resignation und Hilflosigkeit führen. Dies hängt davon ab, wie dauerhaft und wie veränderbar der Kontrollmangel zu sein scheint.“ (Fritsche et al., 2011, S. 104).

Meyer (2000) weist bezugnehmend auf Wortman und Brehm (1975) darauf hin, dass „(...) *das Ausmaß der persönlichen Wichtigkeit eines Ereignisses von Bedeutung dafür ist, ob Reaktanz bzw. Hilflosigkeit entsteht und wie ausgeprägt diese Zustände sind.*“ (Meyer, 2000, S. 56). Dementsprechend werden auch hier wieder das Individuum sowie der persönliche Stellenwert, welchen dieses den verschiedenen Ereignissen einräumt, als ein ausschlaggebender Faktor für das Erleben von Reaktanz und Hilflosigkeit angeführt.

Dickenberger et al. (2001) weisen in einem Bezug zu weiteren Theorien zunächst auf die schwierige Definition des Begriffes der Freiheit hin. Sie gehen davon aus, dass der Bezug zu Kontrolltheorien dabei helfen kann, ihn zu spezifizieren. „*Mit der Vorstellung des „Kontrollverlustes“ lassen sich manche empirischen Befunde besser erklären als mit der des „Verlustes der Wahlfreiheit“.*“ (Dickenberger et al., 2001, S. 258). Sie verweisen dabei ebenfalls explizit auf die Kombination der Reaktanztheorie mit der Theorie der erlernten Hilflosigkeit.

Die Reaktanztheorie kann des Weiteren eine hilfreiche theoretische Erklärungsbasis bei der Analyse und Vorhersage von Hilfeverhalten, beispielsweise Hilfeverweigerung, sein. So zeigte Jones (1969, 1970), dass einer abhängigen Person weniger Hilfe gegeben wird. Dieses Verhalten von Individuen wird damit erklärt, dass Menschen sich bei stark hilfesusuchenden Menschen eher verpflichtet fühlen, Hilfe zu leisten, was wiederum Prozesse psychologischer Reaktanz in Kraft setzen kann. Berkowitz (1973) stellte diesbezüglich fest, dass Menschen dazu tendieren, Hilfe zu verweigern, wenn sie sich eingeengt oder moralisch verpflichtet fühlen, beispielsweise weil die hilfesusuchende Person in einer vorherigen Situation dem potentiellen Helfer einen Gefallen getan hat (vgl. Dickenberger et al., 2001, S. 256-257). Diese Befunde könnten auch Tessers (1982, 2000) Selbstwerterhaltungsmodell erklären. Da nach Tesser Individuen bestrebt sind, eine positive Selbstbewertung aufrecht zu erhalten, könnte ein vorheriger Gefallen der nun hilfesusuchenden Person dazu führen, dass man sich dieser Person gegenüber untergeordnet oder moralisch weniger wertvoll fühlt, da man ihr eigentlich im Gegenzug keinen Gefallen tun möchte. Dies hängt jedoch ebenfalls von der Beziehung ab, die zwischen den beiden Individuen besteht (vgl. Tesser & Campbell, 1982; Tesser 2000).

Zwei weitere Theorien, die sich fruchtbar mit der Reaktanztheorie kombinieren lassen, sind zum einen die Gütertheorie (commodity theory) von Brock (1968) und zum anderen die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957). Die Verbindung der Güter-Theorie (Brock, 1968) zur Reaktanztheorie, lässt sich insofern herstellen, als dass sich die experimentelle Reaktanzforschung auch mit der Veränderung der Bewertung von Objekten beschäftigt. Die Theorie besagt, dass Güter von Individuen auf Grund der Tatsache bewertet werden, in welchem Maße sie verfügbar und erreichbar sind; ein Attraktivitätsanstieg wird also in Verbindung zur Knappheit von Gütern gesetzt. Sehr häufig wird Knappheit jedoch in weiteren Experimenten (vgl. bspw. Worchel, Lee & Adewole, 1975, zitiert nach: Dickenberger et. al., 2001) als Bedrohung der Wahlfreiheit und dementsprechend wieder reaktanztheoretisch erklärt. Eine weitere Theorie, welche starke Bezüge zur Reaktanztheorie beinhaltet, ist die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957), welche im nachfolgenden Kapitel 4 ausführlich dargestellt wird.

Auch ein Bezug zur rational-emotiven Verhaltenstherapie (REVT) (vgl. Kapitel 7) lässt sich unter Berufung auf Quick und Kim (2009) herstellen:

“In general, PRT (Psychological Reactance Theory, die Verfasserin) is a theoretical framework that describes plausible reasons for noncompliant behaviors. Specifically, PRT states that following exposure to a freedom threat, individuals experience an aversive state known as psychological reactance. Although initially deemed immeasurable by Brehm (1966), researchers have recently operationalized reactance as an amalgamation of anger and unfavorable cognitions (Dillard & Shen, 2005; Quick, 2007a; Rains & Turner, 2007).” (Quick & Kim, 2009, S. 766)

Durch die Beschreibung von Reaktanz als einer Emotion, die dem Ärger beziehungsweise weiteren eher aggressiven Emotionen zugeordnet werden kann, lässt sich eine direkte Parallele zur REVT ziehen. Zusätzlich lässt die Einordnung von Reaktanz in die Kategorie von ungünstigen Kognitionen Schlüsse zur kognitiven Bewertungsebene der Emotionstheorie von Ellis zu.

#### **3.4 Anwendungskontexte der Theorie der psychologischen Reaktanz**

Bevor an dieser Stelle einzelne empirische Forschungsergebnisse auf der Basis der Theorie der psychologischen Reaktanz dargestellt werden, wird in Kürze beschrieben, auf welche verschiedenen Verhaltensbereiche die Reaktanztheorie angewendet werden kann. Dies gibt einen guten Überblick über die einzelnen Forschungsbereiche, die im Folgenden durch die Darstellung empirischer Forschungsergebnisse detailliert präsentiert werden.

Die theoretischen Erkenntnisse zur psychologischen Reaktanz dienen der Erforschung verschiedenster Themenfelder. Geforscht wird im Bereich der psychologischen Reaktanz vor allem in Bezug auf negative Attitüdenänderung sowie negativistisches Verhalten in psychologischen Experimenten. Außerdem existiert Forschung im Bereich des Territorial- und des Kaufverhaltens sowie der Konsumentenreaktionen und des politischen Verhaltens. Andere Forschungsbereiche sind die der interpersonalen Attraktivität und der romantischen Liebe. Weiterhin existieren gesundheitspsychologische Bereiche, es werden Widerstände beispielsweise in der Kindererziehung analysiert und die Theorie wird in der Kriminologie sowie der forensischen Psychologie eingesetzt (vgl. Dickenberger et al., 2001, S. 259-266). Auch werden mittlerweile häufig Themenbereiche aus der Kommunikationswissenschaft mit Hilfe dieser Theorie untersucht: Die Auswirkungen von Botschaften und die Frage, wie man diese gestalten sollte, damit sie keine Reaktanz auslösen, stehen hierbei im Mittelpunkt. Dabei werden unter anderem Auswirkungen von Mitteilungen im Bereich des unkontrollierten übermäßigen Alkoholkonsums (binge drinking), des Drogenkonsums, der Zahnreinigung, des Sonnenschutzes und des Tabakkonsums untersucht (vgl. Quick & Stephenson, 2007, S. 255). Der Untersuchungsbereich zu den Auswirkungen von Botschaften eines Senders auf einen Empfänger weist direkt auf die Möglichkeit hin, die Reaktanztheorie als Erklärungsansatz für den Umgang von Individuen mit Feedback zu nutzen.

#### **3.4.1 Reaktanz und Persönlichkeit: Wer wird reaktant?**

Bevor ausgewählte empirische Forschungsergebnisse detailliert präsentiert werden, soll in diesem Abschnitt die Frage beantwortet werden, ob es Personengruppen gibt, bei denen ein höheres Auftreten von Widerstand gegen Freiheitseingengungen vorhergesagt werden kann. Diese Einordnung ist insbesondere im Hinblick auf die nachfolgenden empirischen Untersuchungen und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wesentlich.

Beim Konstrukt der psychologischen Reaktanz wird davon ausgegangen, dass diese auf der einen Seite durch situative Determinanten bestimmt wird, auf der anderen Seite wird jedoch auch eine individuell unterschiedliche Bereitschaft angenommen, psychologische Reaktanz zu mobilisieren. Das bedeutet, dass Reaktanz sowohl durch situative als auch durch innerpsychische Faktoren entstehen und bedingt sowie verstärkt werden kann.

Bezüglich des Geschlechts und der Frage, ob Männer oder Frauen anfälliger dafür sind, Reaktanz zu erfahren, existieren divergierende empirische Ergebnisse und Studien: Einige belegen deutlich, dass keine geschlechtsspezifischen Reaktanzunterschiede auffindbar sind, andere zeigen bei Männern und wieder andere bei Frauen höhere Grade von Reaktanz. Gannon, Hei-



ser und Knight (1985) gehen daher davon aus, dass es nicht das Geschlecht ist, welches die Reaktanzstärke determiniert, sondern dass das Ausmaß an Geschlechtsrollenorientierung in diesem Kontext eine deutlich größere Rolle spielt. Dabei wird davon ausgegangen, dass geringere Kontrollerwartungen mit niedrigeren Werten maskuliner beziehungsweise hohen Werten femininer Geschlechtsrollenausprägung einhergehen (vgl. Gannon, Heiser & Knight, 1985; zitiert nach: Dickenberger et al., 2001, S. 254). Dies ist insbesondere für den Umgang mit Feedback, wie er auch in dieser Arbeit untersucht wird, interessant:

„Nach einer Serie mit nonkontingentem Feedback waren (lösbare) Anagramme (und Mathematikaufgaben) zu lösen. Für das Geschlecht der Vpn ergaben sich keine signifikanten Effekte. Aber Personen mit hoher maskuliner Geschlechtsrollenausprägung zeigten deutliche Leistungsverbesserungen, Personen mit geringer maskuliner Geschlechtsrollenausprägung typische Leistungsverschlechterungen (gelernte Hilflosigkeit) gegenüber den jeweiligen Kontrollgruppen ohne nonkontingentes Feedback [...]“. (Dickenberger et al., 2001, S. 254)

Cherulnik und Citrin (1974) verweisen auf die jeweiligen Attributionsmuster von Individuen, indem sie darstellen, dass sich die Reaktanzreaktion mit dem Persönlichkeitsmerkmal *Interne versus externe Kontrolle* bei Personen in Verbindung bringen lässt. Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen dem Organisations selbstverständnis, welches eine Person besitzt, und dem Ursprung der Freiheitseinengung eine starke Verbindung besteht. Rall (1972) gibt die *felt competence* als Ursache an. Nach White (1959) bezeichnet Kompetenz die „*Fähigkeit eines Organismus, sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen*“. (White, 1959, zitiert nach: Dickenberger et al., 2001, S. 255). Merz (1983) konstatiert unter Zuhilfenahme des von ihm entwickelten Reaktanzfragebogens, bestehend aus 18 Items, dass besonders unsichere Personen zum Schutz des eigenen Freiheits- und Kontrollspielraums rebellierend reagieren (vgl. Dickenberger et al., 2001, S. 254-256).

#### **3.5 Empirische Forschungsergebnisse**

Im Folgenden werden in diesem Teilkapitel empirische Forschungsfelder der Reaktanztheorie präsentiert. Diese untersuchen nicht zwangsläufig den Umgang mit Feedback, können jedoch über die durchgeführte empirische Forschung allgemeine Aufschlüsse über bestimmte menschliche Verhaltensweisen zur Verfügung stellen, welche wiederum auf den Umgang mit Feedback übertragen werden können. Für eine bessere Übersicht werden die Ergebnisse im Anschluss zusammenfassend in einer Tabelle dargestellt und im Verlauf des Teilkapitels mit Hilfe thematischer Unterkapitel gegliedert.



#### **3.5.1 Reaktanzprozesse bei der Prävention und Intervention im Gesundheitsbereich**

Im Folgenden werden verschiedene Studien aus dem Gesundheitsbereich herangezogen, um zu verdeutlichen, welche Faktoren Reaktanzprozesse beeinflussen. Da es keine Studien gibt, welche sich explizit der Verknüpfung von Reaktanz und Feedback widmen, werden die Ergebnisse der hier vorliegenden Forschung auf den Bereich des Feedbacks übertragen. Der Gesundheitsbereich operiert häufig mit starken und besonders deutlichen Botschaften, welche Menschen dazu auffordern, ihr Verhalten abzuändern, bestimmte Verhaltensweisen abzulegen oder neue zu verinnerlichen. Häufig lehnen insbesondere diejenigen, welche von den Botschaften am dringendsten erreicht werden müssten, diese ab und halten verstärkt an ihren Verhaltensmustern fest. Diese Befunde weisen einen deutlichen Bezug zum Thema Feedback im Bildungsbereich auf und deuten darauf hin, dass Botschaften, die Veränderungen einfordern, nicht zu drängend und zu absolut formuliert werden sollten, um nicht direkt abgelehnt zu werden.

Um die Effekte von Gesundheitsprogrammen zu überprüfen, die die Intention verfolgen, Alkohol- und Drogenabusus präventiv entgegen zu wirken, untersuchten Bensley und Wu (1991) die Auswirkungen psychologischer Reaktanz auf das Konsumverhalten von Alkohol nachdem Probanden Präventionsbotschaften ausgesetzt waren (vgl. Bensley & Wu, 1991, S. 1111-1124). Die Resultate lieferten folgende Erkenntnisse:

“These results provide strong evidence that the persuasive ability of alcohol prevention efforts depend to a considerable extent on the reactance-arousing properties of the materials, and that dogmatic materials may have a counterproductive effect for some college students.” (Bensley & Wu, 1991, S. 1121)

In der ersten der beiden Studien führten stark dogmatische Präventionsbotschaften, die eine größere Bedrohung der Freiheit der Probanden darstellten, dazu dass diese anschließend mehr tranken und die Botschaften negativer bewerteten als neutrale Botschaften, die als eine weit aus geringere Bedrohung der Freiheit empfunden wurden. Insbesondere die Gruppe derjenigen, die idealerweise am meisten von den Präventions- beziehungsweise Interventionsbotschaften profitieren sollte (Männer und Frauen mit einem gelegentlichen bis sehr stark ausgeprägten Trinkverhalten), reagierte mit den stärksten Reaktanzwerten und den Versuchen, die Freiheit durch vermehrten Alkoholkonsum wiederherzustellen. Auch die zweite in diesem Zusammenhang durchgeführte Studie von Bensley und Wu (1991) zeigte, dass Botschaften mit größerer Freiheitseinschränkung zu darauffolgendem höherem Konsum von Alkohol führten als Botschaften mit einem niedrigen Potenzial an Freiheitseinschränkung, was insbesondere für Männer mit starkem Alkoholkonsum gilt (vgl. Bensley & Wu, 1991, S. 1114-1123).

Quick und Stephenson (2007) beschäftigten sich mit Reaktanzprozessen in Reaktion auf Werbung für Verhütungsmittel (Kondome) im Fernsehen. Die Forscher führen an, dass eine Analyse von Kondomwerbungen zeigte, dass viele dieser Anzeigen „*use sensational and fear-arousing content to make their point [...]*.“ (Quick & Stephenson, 2007, S.256). Die Autoren definieren Reaktanz dabei in Anlehnung an Dillard & Shen (2005) als eine Mischung aus Ärger und negativen Kognitionen und auch ihre Forschungsergebnisse konnten bestätigen, dass sich Reaktanz aus affektiven und kognitiven Faktoren zusammensetzt (vgl. Quick & Stephenson, 2007, S. 271 ff.).

Wiium, Aaro und Hetland (2009) führten eine Studie zum Zusammenhang von Reaktanzprozessen und Gesundheitskampagnen gegen das Rauchen durch. Dabei betonen sie, dass in Norwegen insbesondere Aufklärungskampagnen aus dem Bereich der Gesundheit und der Erziehung auf reaktanzauslösende Botschaften verzichten. „*Health education campaigns and educational programs in Norway have traditionally avoided strong elements of emotional appeal and fear-arousing messages.*“ (Wiium, Aaro & Hetland 2009, S. 1718) Da jedoch in einer Anti-Raucher-Kampagne aus dem Jahre 2003 explizit auf eine Prävention durch angsterfüllende Botschaften gesetzt wurde, bot sich den Forscher/-innen eine interessante Möglichkeit der Gegenüberstellung beider Vorgehensweisen von Gesundheitskampagnen und deren Auswirkungen. Auch in dieser Studie konnte herausgefunden werden, dass starke Rauchrestriktionen weniger überzeugend wirken als weniger starke Maßnahmen. Insbesondere Raucher/-innen zeigten hier höhere Reaktanzwerte, weshalb die Forscher/-innen auf die Wichtigkeit der Integration des theoretischen Hintergrundes der Reaktanzforschung in die Planung und Konzeption von Präventions- und Aufklärungskampagnen und Programmen hinweisen (vgl. Wiium, Aaro & Hetland, 2009, S. 1729).

Shen (2010) führte eine Studie im Bereich des Gesundheitssektors durch, die sich damit beschäftigt, wie Individuen auf Werbung beziehungsweise „*public service announcements*“ (PBAs) reagieren und welche Rolle die Empathie in den Reaktionen der Proband/-innen spielt. Dabei betont er die große Wichtigkeit dieser Forschung, da auf Kampagnen oder Warnungen aus dem Gesundheitssektor auf Grund von Reaktanzprozessen vielfach mit Widerstand reagiert wird.

“This is a particularly worrisome problem to health communication researchers and practitioners because messages might be less effective, or even more counterproductive to those who are at more risk if psychological reactance is activated” (Shen, 2010, S. 398)

Es konnte innerhalb der Studie von Shen (2010) bestätigt werden, dass Botschaften, die auf Empathie basieren, eine gute und wirkungsvolle Alternative zu Botschaften sein können, die starke Emotionen wie beispielsweise Angst induzieren. Diese Botschaften sind auf der einen Seite effektiv, auf der anderen Seite sind sie darüber hinaus in der Lage, Effekte psychologischer Reaktanz abzuschwächen (vgl. Shen 2010, S. 413). Dementsprechend konnte durch die Studie von Shen (2010) festgestellt werden, dass Empathie wirkungsvoll ist, um Reaktanz innerhalb unangenehmer Botschaften abzuschwächen und Individuen von der Wichtigkeit einer bestimmten Aussage zu überzeugen.

Erceg-Hurn und Steed (2011) untersuchten Reaktanzprozesse bei Raucher/-innen. Sie setzten die Raucher/-innen auf der einen Seite graphischen und auf der anderen Seite Warnungen aus, die lediglich Text enthielten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Warnungen, welche nur Text enthielten, wenig Reaktanz auslösten. Waren diese Warnungen jedoch bebildert, konnte bei 80% der Raucher/-innen psychologische Reaktanz festgestellt werden, welche noch dazu besonders stark war. Die Forscher folgern daraus, dass diese Warnungen zu maladaptiven Verhaltensmustern bei Raucher/-innen und zu Versuchen der Freiheitswiederherstellung führen könnten (vgl. Erceg-Hurn & Steed, 2011, S. 219).

Pavey und Sparks (2009) zeigen in ihren Untersuchungen den Unterschied zwischen Autonomie und Reaktanz auf (vgl. Pavey & Sparks, 2009, S. 277-290). Dabei testeten sie, wie Proband/-innen auf Informationen über Gesundheitsrisiken im Bereich des Alkoholkonsums (Studie 1) und des Rauchens (Studie 2) reagierten. Die Ergebnisse aus Studie 2 konnten diejenigen der ersten Studie reproduzieren und zeigen, dass Menschen mit größerer Autonomie andere kognitive Reaktionen auf die Informationen zeigten: Diese Menschen akzeptierten die Informationen zu einem weitaus größeren Maße als diejenigen, die höhere Level von grundsätzlich vorhandener Reaktanz (trait reactance) zeigten (vgl. Pavey & Sparks, 2009, S. 280-289).

Tabelle 19 führt noch einmal alle Forschungsergebnisse des ersten präsentierten Themenbereichs auf (vgl. Teilkapitel 3.5.1) und bezieht diese explizit auf das Thema Feedback, um aufzuzeigen, dass auch diese Ergebnisse eine wichtige Grundlage für die Erfassung von Reaktanzprozessen innerhalb des Umgangs mit Feedback sind.

**Tabelle 19: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Prävention und Intervention im Gesundheitsbereich für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Reaktanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Reaktanzprozesse bei Feedback
Prävention und Intervention im Gesundheitsbereich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stark dogmatische Präventionsbotschaften führten zu einem stärkeren Auftreten des unerwünschten Verhaltens (Bensley &amp; Wu, 1991).</li> <li>• Neutrale Botschaften wurden als eine weitaus geringere Bedrohung empfunden (Bensley &amp; Wu, 1991).</li> <li>• Insbesondere diejenigen, für die die Interventionsbotschaften besonders wichtig gewesen wären, reagierten mit den höchsten Reaktanzwerten und dem Versuch der Freiheitswiederherstellung durch starken Konsum (Bensley &amp; Wu, 1991).</li> <li>• Sensationslüsterne und angsterzeugende Verhütungsmittelanzeigen haben teilweise gegenteilige Verhaltensweisen zur Folge (Quick &amp; Stephenson, 2009).</li> <li>• Reaktanz als Mischung aus negativen Kognitionen und Ärger (Quick &amp; Stephenson, 2009).</li> <li>• Emotionale, angstauslösende Botschaften hinsichtlich des Rauchens führen zu Reaktanz und sind daher weniger wirksam (vgl. Wiium, Aaro &amp; Hetland, 2009).</li> <li>• Botschaften, die auf Empathie basieren, sind wirkungsvoller als solche, die starke Angst induzieren (Shen, 2010).</li> <li>• Es hängt von der Intensität von Warnungen ab, wieviel Reaktanz sie auslösen (Text weniger als Bilder) (vgl. Erceg-Hurn &amp; Steed, 2011).</li> <li>• Menschen mit größerer Autonomie gehen gelassener mit Informationen über Gesundheitsrisiken des Rauchens/ Alkoholkonsums um (Pavey &amp; Sparks, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entsprechend des Forschungsstandes zu Reaktanzprozessen sollte Feedback, um eine bestmögliche Akzeptanz durch den Empfänger zu erfahren, so wenig dogmatisch wie möglich formuliert werden, insbesondere bei Personen, bei denen eine Verhaltensänderung besonders wichtig oder wünschenswert wäre.</li> <li>• Des Weiteren sollte versucht werden, die Botschaften neutral zu formulieren. Ebenfalls günstig zur Herstellung von Akzeptanz sind Botschaften, die weder zu emotional noch zu stark angstauslösend sind. Auch das Erteilen besonders intensiver Feedbackbotschaften ist zu Gunsten der Akzeptanz dieser zu unterlassen.</li> <li>• Besonders wirkungsvoll sind Feedbackbotschaften wahrscheinlich dann, wenn sie empathisch formuliert sind und ebenso übermittelt werden.</li> <li>• Die Gedanken und Bewertungen einer Person sowie der Grad an empfundener eigener Autonomie spielen ebenfalls eine Rolle bei der Akzeptanz von Feedback.</li> </ul>

#### 3.5.2 Reaktanzprozesse durch Werbung

Auch in diesem Teilkapitel werden empirische Forschungsergebnisse dargestellt, in diesem Falle aus dem Bereich Werbung, und anschließend auf das Gebiet des Feedbacks angewendet. Die Werbung versucht, ebenfalls wie ein erteiltes Feedback, das Verhalten von Individuen zu beeinflussen. Dementsprechend sollten sich auch aus diesem Forschungsbereich Schlüsse auf günstige und ungünstige Einflussfaktoren auf Feedbackprozesse ziehen lassen.

Roubroeks, Ham und Midden (2011) untersuchten die Reaktanzreaktionen auf einen Anweisungen erteilenden Roboter (*robotic agent*) im Vergleich zu rein schriftlichen Hinweisen. Dabei bezogen sie bewusst die Forschung zur Sprache als Reaktanzauslöser mit ein. Die Versuchspersonen wurden mit Aufforderungen konfrontiert, die sie dazu bewegen sollten, beim Waschen ihrer Wäsche Energie zu sparen. Ergebnisse in dieser Untersuchung konnten zeigen, dass bereits die Darstellungsweise (nur Text in der Aufforderung; Text mit unbewegtem Bild; bewegtes Bild) Einfluss auf das Empfinden von Reaktanz hat. Die Autor/-innen betonen, dass bereits ein stark kontrollierender Sprachduktus dazu führen kann, dass Individuen sich in ihrer Freiheit bedroht fühlen und bestrebt sind, diese zu erhalten (vgl. Roubroeks, Ham und Midden, 2011, S. 155-163). Quick und Kim (2009) untersuchten die Reaktanzprozesse von Jugendlichen, die aus einem kollektivistischen Kulturkreis stammen, indem sie deren Reaktionen auf Mobiltelefonwerbung testeten. Dabei schätzten sie diese Forschung als wichtig ein, da es kaum Untersuchungen zu Reaktionen auf Werbekampagnen innerhalb kollektivistischer Kulturen gibt und die meisten Studien hierzu in den individualistisch geprägten USA durchgeführt wurden. Quick und Kim (2009) verweisen hier explizit auf Reaktanz als Teilbereich einer Emotion und die Wichtigkeit von Sprache in diesem Kontext (vgl. auch Kapitel 6: Die rational-emotive Verhaltenstherapie). Die Ergebnisse der Studie legen dar, dass auch koreanische Jugendliche, die Teil einer kollektivistischen Kultur sind, gegenüber einer als kontrollierend empfundenen oder Druck ausübenden Sprache Reaktanz empfinden. Jedoch konnten bezüglich der Verbindung von kontrollierender Sprache und empfundener Bedrohung wesentlich geringere Werte bei koreanischen im Vergleich zu beispielsweise amerikanischen Testgruppen ermittelt werden. Dabei kommen Quick und Kim (2009) zu folgendem Schluss:

“Together, it appears that the association between a perceived freedom threat and reactance is robust across age and cultural demographics. This finding bolsters treating reactance as a two-step process. In addition to replicating the association between a perceived freedom threat and reactance, operationalizing reactance as a latent variable comprised of negative cognitions and anger was replicated with South Korean adolescents. This finding is constructive in that it advances PRT research while at the same time remaining consistent with early writings of reactance (Brehm, 1966; Wicklund, 1974).” (Quick & Kim 2009, S. 774-775)

Nachfolgend stellt Tabelle 20 die Relevanz der in Teilkapitel 3.5.2 dargestellten Forschungsergebnisse für ablaufende Feedbackprozesse dar.

***Tabelle 20: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Reaktanzprozesse durch Werbung für Feedbackprozesse***

Themenbereich	Auswirkungen von Reaktanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Reaktanzprozesse bei Feedback
Reaktanzprozesse durch Werbung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache hat in der Werbung nachweislich einen stark Reaktanz auslösenden Effekt (Roubroeks, Ham und Midden, 2011).</li> <li>• Ein stark kontrollierender Sprachduktus kann dazu führen, dass Individuen sich in ihrer Freiheit bedroht fühlen und bestrebt sind, diese wiederherzustellen (Quick &amp; Kim, 2009; Roubroeks, Ham und Midden, 2011).</li> <li>• Die eigene Einstellung, sowie die Sozialisation eines Individuums genau wie sein Kulturkreis können eine verstärkende oder abmildernde Wirkung auf stattfindende Reaktanzprozesse haben. Individuen mit verinnerlichten kollektivistischen Werten empfinden dabei weniger Reaktanz bei der Bedrohung von persönlicher Freiheit als Individuen mit verinnerlichten individualistischen Werten (Quick &amp; Kim, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Personen, welche Feedback erteilen, sehr sorgfältig im Gebrauch ihrer sprachlichen Mittel verfahren sollten. Die Forschung zeigt an dieser Stelle deutlich, dass Sprache allein Individuen in ihrer Freiheit bedrohen und somit Reaktanz auslösen kann. Besonders bedrohlich für die Freiheit eines Individuums scheint ein kontrollierender Sprachduktus zu sein. Dieser könnte sich bspw. in Formulierungen wie etwa „Sie müssen XXX dringend verändern“ oder „Es ist absolut notwendig, dass...“ oder „Sie dürfen so nicht vorgehen!“ äußern.</li> <li>• Des Weiteren zeigt die Forschung auch, dass Einstellungen sowie Prägungen aus der Sozialisation und aus dem Kulturkreis zu einem unterschiedlichen Umgang mit Feedback führen können. Individualistisch eingestellte Individuen tendieren dazu, sich stärker in ihrer Freiheit bedroht zu fühlen als kollektivistisch orientierte Individuen. Gerade in Feedbacksettings, in denen der Empfänger des Feedbacks bekannt ist, kann dieses Wissen zu einer größeren Sensibilisierung hinsichtlich des Erteilens von Feedback führen.</li> </ul>

#### 3.5.3 Reaktanzprozesse in feedbackähnlichen Situationen

Mikulincer (1988) führte eine Studie zur erlernten Hilflosigkeit durch. Hilflosigkeit steht, wie bereits im Theorieteil dieses Kapitels dargestellt, in enger Wechselwirkung mit auftretenden Reaktanzprozessen. Dabei wurde Individuen in einem Experiment non-kontingentes Feedback erteilt, welches stark mit dem Auftreten von Reaktanz beziehungsweise Hilflosigkeit in Verbindung gebracht werden konnte. So empfanden Individuen, die lediglich auf einige Fehler hingewiesen wurden, die Möglichkeit, die Aufgaben trotz dieser Fehler noch zu lösen und schnitten dementsprechend sogar besser ab als die Proband/-innen in der Kontrollgruppe. Eine weitere Gruppe von Proband/-innen wurde im Rahmen eines verteilten Feedbacks mit einer hohen Anzahl von Fehlern konfrontiert und schnitt daraufhin schlechter ab als die Kontrollgruppe.

“The number of noncontingent feedbacks did, in fact, correspond with the subsequent arousal of either reactance or helplessness. Subjects exposed to small numbers of failures believed that they were still able to solve the problems and then performed better than did the control subjects. Subjects exposed to larger numbers of failures were convinced that failure was irrevocable and performed worse than the control subjects.” (Mikulincer, 1988, S. 150)

Hoyt und Blascovich (2007) untersuchten Reaktanzprozesse bei weiblichen Führungskräften in Bezug auf die Aktivierung von Stereotypen, die sich auf männliche und weibliche Eignungen in der Einnahme und Erfüllung einer Führungsposition bezogen. Dabei war eine der zentralen Fragestellungen, wie sich Forschung über die Inkongruenz von auf Frauen bezogenen Geschlechterstereotypen in Bezug auf die Rolle einer Führungskraft tatsächlich auf weibliche Führungskräfte auswirkt. Die an der Studie teilnehmenden Probandinnen wurden über ihre Position und die Erlangung hoher Punktzahlen auf Skalen zur Einordnung ihrer Führungseffektivität ausgewählt. Dabei stellten die Forscher fest, dass die Aktivierung von Stereotypen insofern Auswirkungen hat, als dass sie bei effektiveren Führungskräften zu höheren positiven Reaktanzeffekten führte (vgl. Hoyt & Blascovich, 2007, S. 595-616), beispielsweise *„increased perceived performance, increased rated performance, greater domain identification, and higher well-being.“* (Hoyt & Blascovich, 2007, S. 595).

Beutler, Harwood, Michelson, Song und Holman (2011) beziehen die Reaktanzforschung auf ein therapeutisches Setting, indem sie die Weigerung von Patient/-innen untersuchten, im Therapieprozess hilfreichen Anweisungen ihrer Therapeut/-innen zu folgen.

„Reactance implies that the psychotherapy environment, including the psychotherapist, plays a role in inducing noncompliance. By extension, a therapist has



some control over the failure of therapy resulting from a patient's poor motivation or failure to change—it also reflects a failure of the therapist to fit treatment to the receptivity of the patient.” (Beutler et al., 2011, S. 133)

Abschließend zu ihrer Metaanalyse der existierenden Literatur in diesem Bereich geben sie einige Hinweise, die aus der bisherigen Forschung insbesondere für Therapeut/-innen abgeleitet werden können, welche Wandel und Veränderungen in ihren Patient/-innen bestmöglich umsetzen wollen. Ausgewählte Hinweise können dabei auch auf andere Bereiche übertragen werden, da durchaus Parallelen zu den in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Untersuchungen und Widerständen gegen Veränderungen, Evaluationen, Feedback und Neuerungen in Organisationen gezogen werden können. Beispielsweise schlagen Beutler et al. (2011) vor, dass auf Widerstand und Reaktanz mit einer Reflexion der auslösenden Gefühle, des Ärgers und der Sorgen reagiert werden sollte und auch die Rollen der Agierenden thematisiert sowie Ziele immer wieder diskutiert und neu vereinbart werden sollten, da dies den Betroffenen oder Widerstand äuernden Personen ein Kontrollerleben ermöglicht (vgl. Beutler et al., 2011, S. 140).

Traut-Mattausch, Jonas, Förg, Frey und Heinemann (2008) untersuchten die Art und Weise, wie Politiker/-innen idealerweise beschlossene Reformen begründen sollten, um keine Reaktanzprozesse in der Bevölkerung auszulösen. Die Studie beschäftigt sich daher thematisch ebenfalls sehr stark mit Reaktionen auf Veränderungen und den Umgang von Individuen mit dem Verlust von Privilegien:

“Many changes through reforms, not only in Germany but also in other European countries in the past decade (e.g., higher taxes, lower employment protection, shorter periods of unemployment benefit entitlements), are perceived as illegitimate threats to the status quo of a person, or as a limitation to one's freedoms. This is particularly the case when people lose specific rights or privileges (e.g., raising the age of entry for retirement or introducing tuition fees). Accordingly, politicians are regularly confronted with displeased groups of the population who do not agree with the reforms recommended by experts.” (Traut-Mattausch et al. 2008, S. 218)

Die Hypothese der Untersuchung lautet, dass eine auf zukünftige Limitationen verweisende Rechtfertigung zu stärkeren Reaktanzreaktionen führt, wohingegen Begründungen, welche sich auf Verbesserungen beziehen, weniger starke Reaktionen dieser Art evozieren. Die Ergebnisse zweier Studien zeigen, dass auf Limitationen verweisende Begründungen zu Reaktanzeffekten und im politischen beziehungsweise finanziellen Kontext zu finanzieller Unaufrichtigkeit führen.

“In sum, our results suggested that participants’ different responses to the limitation vs. improvement justification raise important theoretical issues for understanding the development of attitudes toward reforms and financial dishonesty.” (Traut-Mattausch et al. 2008, S. 223)

Die finanzielle Unehrlichkeit begründen Traut-Mattausch et al. (2008) damit, dass das Identifikationslevel mit dem eigenen Land durch die Rechtfertigungshaltung der Politiker/-innen und ihre auf Limitationen basierende Argumentation reduziert wird. Allerdings betonen die Autor/-innen auch, dass weitere Forschung notwendig ist, um die zu Grunde liegenden Prozesse genauer zu beschreiben und zu ergründen, inwiefern und wodurch bestimmte Formen von Rechtfertigungen korrespondierende Reaktionen und Einstellungen hervorrufen (vgl. Traut-Mattausch et al. 2008, S. 218).

Insgesamt zeigt sich, dass die Reaktanztheorie auch noch viele Jahre nach ihrer Begründung herangezogen wird, um viele unterschiedliche und vielfältige Phänomene im menschlichen Verhalten zu untersuchen und zu erklären.

Im Folgenden stellt Tabelle 21 die Forschungsergebnisse des Teilkapitels 3.5.3 zusammen. Dabei wird dargestellt, welche Reaktanzprozesse in Situationen auftreten können, in denen Feedback gegeben wird oder die Feedbacksituationen sehr ähnlich sind. Auch in dieser Tabelle wird wiederum ein expliziter Bezug zu Feedbackprozessen hergestellt.

**Tabelle 21: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Reaktanzprozesse in feedbackähnlichen Situationen für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Reaktanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Reaktanzprozesse bei Feedback
<p>Reaktanzprozesse in feedbackähnlichen Situationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Maßen erteiltes non-kontingentes Feedback führt zur Leistungssteigerung. Übermäßiges erteiltes non-kontingentes Feedback führt zum Leistungsabfall (Mikulincer, 1988).</li> <li>• Die Aktivierung von Geschlechterstereotypen führte bei den effektiveren weiblichen Führungskräften zu stärkeren positiven Reaktanzeffekten (Hoyt &amp; Blascovich, 2007).</li> <li>• Auf Reaktanz sollte mit einer Reflexion der auslösenden Gefühle, des Ärgers und der Sorgen reagiert werden, die Rollen der Agierenden thematisiert sowie Ziele immer wieder diskutiert und neu vereinbart werden, da dies den Widerstand äußernden Personen ein Kontrollerleben ermöglicht (Beutler et al., 2011).</li> <li>• Eine auf zukünftige Limitationen verweisende Rechtfertigung führt zu stärkeren Reaktanzreaktionen, wohingegen Begründungen, welche sich auf Verbesserungen beziehen, weniger starke Reaktionen dieser Art evozieren. Des Weiteren führen auf Limitationen verweisende Begründungen im politischen bzw. finanziellen Kontext zu finanzieller Unaufrichtigkeit (Traut-Mattausch et al., 2008).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Forschungsergebnis hinsichtlich der Leistungssteigerung und des Leistungsabfalls bezüglich der Menge an Feedback ist besonders für beide untersuchte Personengruppen und Situationen interessant. Wenn Referendar/-innen so viel Feedback erhalten, dass sie nicht mehr der Überzeugung sind, dieses umsetzen zu können, so ist es aus sozialpsychologischer Sicht verständlich, dass Individuen hilflos reagieren und schlechtere Leistungen vorweisen. Ähnliches gilt auch für Schulleitungen. Wird das Feedback jedoch in Maßen gegeben und entsteht somit die Möglichkeit, dieses Schritt für Schritt umzusetzen, so sollten Lernprozesse durch die gegebenen Hinweise stattfinden.</li> <li>• Reaktanz kann auch positive Auswirkungen haben, grundsätzlich sollte das Hervorrufen von Reaktanz sehr vorsichtig betrachtet bzw. eher vermieden werden. Gut möglich ist es jedoch, dass auf der Grundlage der Forschung von Hoyt &amp; Blascovich (2007) sehr gute Referendar/-innen oder Schulleitungen über Reaktanzprozesse zu Widerständen gegenüber bestimmten Aussagen und damit zu höheren Leistungen motiviert werden könnten.</li> <li>• Feedback erteilende Instanzen und Personen sollten sich immer wieder über Reaktanzprozesse bewusst werden und ein Vorgehen abstimmen, wie auf Reaktanz zu reagieren ist. Beutler et al. (2011) schlagen vor, die Kontrolle der Reaktanz empfindenden Person zu stärken und deren Kontrollerleben zu erhöhen. Das Empfinden von Reaktanz deutet auf den Verlust bzw. die Verringerung des Kontrollerlebens hin. Die Emotionen beider Parteien, sowohl der Feedback erteilenden als auch der Feedback empfangenden, sollten offen thematisiert werden können. Inwiefern dies in den untersuchten Situationen der Referendar/-innen bzw. Schulleitungen möglich ist, könnte in dieser Arbeit geklärt werden. Die Ermöglichung des Setzens eigener Ziele und das Knüpfen von klaren Zielvereinbarungen ermöglicht u.U. ein stärkeres Kontrollerleben. Die Ergebnisse deuten auf die grundsätzliche Relevanz der Reflexion von Reaktanzprozessen durch die Feedback erteilende Instanz hin.</li> <li>• Limitationen werden günstiger und mit weitaus weniger Reaktanzreaktionen aufgenommen, wenn sie der Verbesserung dienen. Deshalb sollten Sanktionen oder Verbesserungsmaßnahmen beim Erteilen von Feedback immer sorgfältig begründet werden.</li> </ul>

#### **3.6 Die Relevanz von Reaktanzprozessen im schulischen Kontext**

Während die obenstehenden theoretischen und empirischen Ausführungen die Rahmenbedingungen für die Entstehung, Aufrechterhaltung sowie Modifikation von Reaktanz aufgezeigt haben, soll an dieser Stelle exemplarisch skizziert werden, welche Reaktanzprozesse innerhalb des schulischen Kontextes auftreten können.

Bereits während der Ausbildung zum/ zur Lehrer/-in, in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, sind Reaktanzprozesse möglich und denkbar. In der zweiten Ausbildungsphase werden Referendar/-innen dann immer wieder mit Rückmeldungen, Hilfestellungen aber auch Anweisungen konfrontiert. Dies kann, auch durch die besondere Intensität der Situation, zu Reaktanz führen (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 3.1 und 3.2).

Auf der Ebene der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion kann es geschehen, dass Lehrer/-innen durch das Eliminieren von Verhaltensalternativen sowie durch die Forcierung ausgewählter Meinungen und Betonung bestimmter Inhalte, Reaktanz bei ihren Schüler/-innen auslösen. Auch können unter Umständen besonders harte Strafen bei den Schüler/-innen zu dem Gegenteil dessen führen, was sie eigentlich bezwecken sollen, nämlich zur Aufwertung der eliminierten Freiheit und somit des sanktionierten Fehlverhaltens (vgl. Steins, 2005, S. 149-151).

Ein interessanter Punkt, der auch im empirischen Teil des Kapitels zur Reaktanztheorie wiederholt bestätigt werden konnte, ist die Planung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Kontext der Institution Schule unter Berücksichtigung der Einsichten und Empfehlungen der Reaktanztheorie. Die vorliegende, auch sehr aktuelle Forschung zu Präventions- und Gesundheitskampagnen zeigt, dass besonders harte Drohungen und Abschreckungen durch explizite Bilder, sprachliche Gestaltung sowie Druck und Angst erzeugende Botschaften zu starker Reaktanz führen und somit Individuen dazu verleiten können, möglichst ihre angenommene Freiheit wiederherzustellen (vgl. hierzu im empirischen Teil Bensley & Wu, 1991; Quick & Stephenson, 2007; Wiium, Aaro & Hetland, 2009; Shen, 2010; Erceg-Hurn & Steed, 2011 und Steins, 2005). Wichtig wäre es, bei solchen Themen (Prävention von Drogen, Alkohol, Nikotin, Gebrauch von Kondomen, gesunder Ernährung, Essstörungen und ähnlichen Themen) konstruktive Diskussionen unter den Schüler/-innen anzuregen.

Der letzte Aspekt, der exemplarisch aus der Menge an möglichen Beispielen zur Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion noch aufgeführt werden soll, sind die Hausaufgaben und die Reaktanzprozesse, die sie hervorrufen können. Hausaufgaben implizieren grundsätzlich eine Entscheidung, welche die Lehrkraft über beziehungsweise für die Schüler/-innen trifft, und sie stellen daher einen Hauptquell psychologischer Reaktanz dar. Auch in diesem Fall impliziert

die Theorie, dass eine sinnvoll erteilte und begründete Hausaufgabe grundsätzlich auf mehr Verständnis trifft. Des Weiteren lassen sich kleinere Wahloptionen für Schüler/-innen einbauen, die wenigstens das Gefühl einer, wenn auch kleinen, so doch vorhandenen Freiheit suggerieren (vgl. Steins 2005, S. 154).

„Die Reaktanztheorie impliziert, dass eine Person, die aktiv in die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen eingreift, ein Gespür dafür entwickeln muss, welche Freiheitsbedürfnisse eine Person hat, wenn sie an einer Entwicklung zu einer mündigen Person interessiert ist. Sie muss diesen Freiheitsbedürfnissen nicht nachgeben, sie aber wahrnehmen, akzeptieren und psychologisch sinnvoll behandeln. Eine grundsätzliche Möglichkeit zur Verhinderung unnötiger Freiheitseinschränkungen auf der psychologischen Ebene ist es, stets die Vielseitigkeit und –schichtigkeit von Meinungen aufzuzeigen.“ (Steins 2005, S. 154)

Reaktanz kann in der Schule auf der Lehrer/-innenebene außerdem durch eine Fülle weiterer Handlungen und Verhältnisse ausgelöst werden: Dies reicht von der Fremdstrukturierung des Stundenplanes bis hin zu von der Politik auferlegten Vergleichsarbeiten, die geschrieben werden müssen. Auch im Umgang mit Kolleg/-innen oder Eltern ist es immer wieder möglich, dass Reaktanzprozesse ablaufen.

Insbesondere die Wahrnehmung von Lehrer/-innen in der Öffentlichkeit könnte ein weiterer Auslöser für Reaktanz sein, da häufig hohe Erwartungen an Lehrer/-innen gestellt werden, Studien auf der anderen Seite aber zeigen, dass die Haltung der Bevölkerung Lehrer/-innen gegenüber eher von geringer Wertschätzung geprägt ist (vgl. Steins 2005, S. 23-24).

Auf der Ebene von Schulleitungen existieren ebenfalls diverse Möglichkeiten der Entstehung psychologischer Reaktanz. Schulleitungen werden immer stärker angehalten, die eigenen Schulen selbstständig zu gestalten. Doch auf der anderen Seite entstehen im schulischen Bereich sehr häufig neue Richtlinien, Vorgaben und Gesetze von politischer Seite, die teilweise nicht besonders klar aufeinander abgestimmt sind und dementsprechend keine reelle Verbesserung hervorbringen können. Auch die mittlerweile in fast jedem Bundesland flächendeckend eingeführten externen Schulevaluationen (bspw. die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen, die auch Gegenstand einer der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit sein wird) schränken die Freiheit von Schulen und Schulleitungen insofern ein, als dass sie bis dato nicht kontrolliert wurden und dementsprechend innerhalb eines abgesteckten Bereichs in ihrem eigenen Mikrokosmos frei agieren konnten. Wenn nun Schulleiter/-innen diese Autonomie als eine sehr wichtige Freiheit empfunden haben, dann werden sie unter Umständen mit Reaktanz reagieren (vgl. Bitan, Haep & Steins 2013).

Reaktanz kann also in vielen Bereichen von Schule eine Rolle spielen. Im empirischen Teil der hier vorliegenden Arbeit wird untersucht, welche Rolle Reaktanz im Umgang mit Feedback bei angehenden Lehrer/-innen und Schulleitungen spielt.

Schränkt eine Begutachtung, Bewertung und darauffolgendes Feedback die Meinungs- oder Verhaltensfreiheit der involvierten Personen ein? Welche Freiheiten werden bedroht und in welchen Fällen wird der Verlust von Verhaltensalternativen und Freiheiten am deutlichsten empfunden? Alle diese Fragen werden im Zusammenhang mit zwei Untersuchungen gestellt und es wird versucht, weiterführende Antworten und eventuell neue und interessante Erkenntnisse über die ablaufenden Prozesse zu gewinnen.

### 4 Die Theorie der kognitiven Dissonanz

Die zweite Theorie, welche als ausgewählter Erklärungsansatz für den Umgang von Individuen mit Bewertungen, Evaluationen, Feedback und Rückmeldungen herangezogen werden soll, ist die Theorie der kognitiven Dissonanz. Diese Theorie liefert wertvolle Erkenntnisse über den Umgang von Individuen mit Entscheidungen, über erzwungene Einwilligung, die Auswahl von Informationen und Einstellungsveränderungen im Kontext sozialer Prozesse.

“Cognitive dissonance theory holds that an individual who freely commits an act that is inconsistent with his beliefs or values experiences the uncomfortable tension state of dissonance (Festinger, 1957). The theory maintains that the magnitude of the tension will be an inverse function of the amount of justification the individual has for his behavior.” (Cooper, Jones & Tuller, 1972, S. 45)

Auf Grund der aufgeführten Aspekte bietet sich der Einbezug der Theorie der kognitiven Dissonanz, als zweiter sozialpsychologischer Erklärungsansatz zur Erhellung des Umgangs von Individuen mit Feedback, an. Während des Erhaltens von Feedback kann es immer wieder geschehen, dass den eigenen Überzeugungen und Kognitionen diejenigen des Feedbackgebers entgegengesetzt werden. Auch liefert die Theorie der kognitiven Dissonanz wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich von Prozessen erzwungener Einwilligung und der Veränderung von Einstellungen, welche eine wichtige Rolle in den empirischen Untersuchungen dieser Arbeit spielen. Dementsprechend wird diese Theorie, mitsamt den empirischen Forschungsergebnissen zur Exemplifizierung herangezogen, um weitere wichtige Hinweise aus der Sozialpsychologie darüber zu erhalten, wie Individuen mit Feedback umgehen und welche Schwierigkeiten dabei entstehen könnten.

Die Theorie der kognitiven Dissonanz, welche im Jahre 1957 das erste Mal von Festinger veröffentlicht wurde, ist eine Konsistenztheorie, deren Wurzeln in der Gestaltpsychologie liegen.

„Den Konsistenztheorien gemeinsam ist die Annahme, dass Personen danach streben, ihre Kognitionen (also Einstellungen, Überzeugungen, Standpunkte etc.) so zu organisieren, dass kein Widerspruch zwischen ihren verschiedenen Kognitionen oder zwischen ihren Kognitionen und Verhaltensweisen besteht. Wenn dies der Fall ist, sind die Kognitionen einer Person *konsistent*.“ (Peus, Frey & Braun, 2011, S. 62)

Neben der eingangs erwähnten, auch auf Grund zahlreicher empirischer Forschung in diesem Bereich sehr bedeutenden sozialpsychologischen Theorie der kognitiven Dissonanz existieren einige weitere Konsistenztheorien, die hier lediglich der Vollständigkeit halber aufgeführt



werden sollen. Weitere Theorien, die sich mit übereinstimmenden Kognitionen beschäftigen, sind unter anderem die Balancetheorie von Heider (1946, 1958), die Kongruitätstheorie von Osgood und Tannenbaum (1955) sowie die affektiv-kognitive Konsistenztheorie von Rosenberg (1956, 1960) und die Konsistenztheorie von Newcomb (1953, 1968, 1978). Darüber hinaus existieren einige weitere Theorien, die jedoch empirisch kaum an Relevanz gewonnen haben (vgl. Stahlberg & Frey, 1997, S. 214-218).

Im Folgenden werden zunächst wiederum die Annahmen der Theorie dargestellt sowie verschiedene divergierende theoretische Standpunkte in Kürze skizziert. Anschließend erfolgt eine Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zur kognitiven Dissonanztheorie.

### 4.1 Die zentralen Annahmen der kognitiven Dissonanztheorie

“Festinger’s early explanation of dissonance did not clearly identify whether *dissonance* is cognitive or emotional. (...) Cognitive dissonance may result when an opinion is formed or a decision taken when cognition and opinions direct us in different directions. Yet Festinger (1957, p. 266) also seems to have intended an emotional conceptualization, suggesting that, ‘for some people, dissonance is an extremely painful and intolerable thing.’” (Sweeney, Hausknecht & Soutar, 2000, S. 373)

Seit der ersten Veröffentlichung durch Festinger im Jahre 1957 ist zu der Theorie der kognitiven Dissonanz sehr viel empirische Forschung publiziert worden. Festingers Vorarbeiten zur Dissonanztheorie können in seinen vorab veröffentlichten Arbeiten zum Anspruchsniveau (1942), zum informellen Gruppendruck (1950) und zu sozialen Vergleichsprozessen (1954) gesehen werden. Anstoß zur Erforschung des Phänomens der kognitiven Dissonanz war unter anderem das Forschungsinteresse, welches in den nachfolgenden Fragen zum Ausdruck kommt:

“Why and how does dissonance ever arise? How does it happen that persons sometimes find themselves doing things that do not fit with what they know, or having opinions that do not fit with other opinions they hold?” (Festinger, 1957, S. 4)

Von folgenden Annahmen geht die Theorie der kognitiven Dissonanz aus: Die erste Grundannahme ist, dass Individuen bestrebt sind, ein Gleichgewicht innerhalb ihres kognitiven Systems herzustellen beziehungsweise aufrecht zu erhalten. Diese Sichtweise ist aus der Gestaltpsychologie übernommen worden und bezieht sich auf das Gesetz der guten Gestalt (vgl.

hierzu Wertheimer, 1923, S. 301-350); hinzukommen hier jedoch noch Kognitionen als zentrales Element der vorliegenden Theorie (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 276).

Festinger (1957) definiert dabei kognitive Dissonanz folgendermaßen:

“(...) dissonance, that is, the existence of nonfitting relations among cognitions, is a motivating factor in its own right. By the term cognition, (...), I mean any knowledge, opinion or belief about the environment, about oneself, or about one’s behavior.” (Festinger, 1957, S. 3)

Frey und Gaska (2001) definieren Kognitionen unter Bezugnahme auf Festinger (1957) folgendermaßen:

„Unter Kognitionen (bei FESTINGER: „cognitive elements“) werden dabei Meinungen, Glaubensweisen, Wissenseinheiten usw. verstanden. Allgemein ausgedrückt können sie als Bewußtseinsprozesse bezeichnet werden.“ (Frey & Gaska, 2001, S. 276)

Dabei benennt Festinger (1957) verschiedene Arten von Kognitionen und unterscheidet auf der einen Seite zwischen Kognitionen, die in irrelevanter, und Kognitionen, die in relevanter Beziehung zueinander stehen. Kognitionen die in relevanter Beziehung zueinander stehen, können so klassifiziert werden, dass beispielsweise zwei auftretende Kognitionen im kognitiven System des Individuums etwas miteinander zu tun haben. Eine irrelevante Beziehung von zwei Kognitionen ist dann gegeben, wenn diese nichts miteinander zu tun haben und dementsprechend ohne jeglichen Zusammenhang auftreten. (Beispiel: „*Ich möchte eine Ausbildung zum Elektriker machen.*“ und „*Das Land NRW führt ab kommendem Semester Studiengebühren ein.*“). Kognitionen, die untereinander einen Zusammenhang aufweisen, stehen in einer relevanten Beziehung zueinander. (Beispiel: „*Ich möchte ab nächstem Semester Physik studieren.*“ und „*Das Land NRW führt ab kommendem Semester Studiengebühren ein.*“).

Nun haben Kognitionen, die innerhalb einer irrelevanten, das heißt bedeutungslosen Beziehung miteinander auftauchen, für das Auftreten von kognitiver Dissonanz keinerlei Bedeutung mehr und werden daher an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

Innerhalb der Kategorie der relevanten Beziehungen von Kognitionen können diese in konsonant und dissonant unterschieden werden. Eine relevante dissonante Beziehung zwischen zwei Kognitionen ergibt sich, wenn „(...) ohne Berücksichtigung anderer Kognitionen aus der einen Kognition das Entgegengesetzte der Anderen folgt.“ (Frey & Gaska, 2001, S. 276)

Ein Beispiel für zwei zueinander dissonant stehende Kognitionen ist folgendes: „*Ich trinke sehr viel Alkohol*“ im Zusammenhang mit der Kognition „*Starker Alkoholkonsum kann zu*

*schwerwiegender Abhängigkeit und starken gesundheitlichen Problemen führen.*“ Kognitionen dieser Art erzeugen für gewöhnlich Dissonanz.

Dissonanz kann dabei laut Festinger (1957) innerhalb einer relevanten dissonanten Beziehung zwischen zwei Kognitionen beispielsweise auf Grund von logischen Inkonsistenzen, kulturellen Sitten und Gebräuchen, einer spezifischen Meinung, die in eine größere Präferenz eingebunden ist oder auf Grund von Erfahrungen aus der Vergangenheit auftreten (vgl. Festinger, 1957, S. 14).

Konsonante Kognitionen wiederum sind für das Individuum miteinander vereinbar und erzeugen dementsprechend keine Dissonanz. Ein Raucher, der die Kognitionen „*Ich rauche*“ und „*Das Rauchen mildert meinen stressigen Alltag*“ miteinander verbindet, wird Konsonanz statt Dissonanz empfinden. Dabei geht es in der Definition der Unvereinbarkeiten zweier Kognitionen nicht zwangsläufig um solche, die sich auf Logik oder Kausalität beziehen, sondern Festinger (1957) meint hier insbesondere psychologische Unvereinbarkeiten, die zu kognitiver Dissonanz führen können. *“(...) the relationship between elements need not necessarily be logically consistent or inconsistent. It could be psychological as well.”* (Kiesler, Collins & Miller, 1969, S. 192)

Hier kommt auch der Individualität eine entscheidende Rolle zu, denn Kognitionen, die für den einen Menschen psychologisch unvereinbar sein mögen, müssen dies für einen anderen nicht sein (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 276). Daher ist es nicht möglich, für jeden Menschen eindeutig und absolut eine grundsätzliche Vereinbarkeit und Unvereinbarkeit festzulegen, obwohl es bestimmte Grundtendenzen geben mag.

Auch die Stärke der auftretenden kognitiven Dissonanz kann individuell variieren. So geht Festinger (1957) davon aus, dass die Stärke der kognitiven Dissonanz *„(...) abhängig vom Verhältnis der dissonanten zu den konsonanten Kognitionen sowie von der Wichtigkeit der in der dissonanten Beziehung stehenden Kognitionen (ist).“* (Frey & Gaska, 2001, S. 276-277)<sup>21</sup>

Die Entstehung von kognitiver Dissonanz lässt sich zusammenfassend folgendermaßen erklären: Sie entsteht dadurch, dass sich ein Individuum in erster Instanz zwischen zwei Alternativen entschieden hat. In zweiter Instanz führen die Anzahl und Wichtigkeit der Kognitionen, welche mit der getroffenen Entscheidung nicht zu vereinbaren sind und die darauf hindeuten, dass diese nicht die richtige Entscheidung war und dementsprechend anders hätte getroffen werden müssen, zur Entstehung kognitiver Dissonanz. Je höher die Anzahl und je größer die

---

<sup>21</sup> Vgl. hierzu auch: Festinger, 1957, S. 16-17: “If two elements are dissonant with one another, the magnitude of the dissonance will be a function of the importance of the elements. (...) (If) all the elements relevant to the one in question are equally important, the total amount of dissonance between this element and the remainder of the person’s cognition will depend on the proportion of relevant elements that are dissonant with the one in question.”

Wichtigkeit der jeweiligen Kognitionen bewertet wird, desto größer fällt die kognitive Dissonanz aus. Aus Diskrepanz heraus, wird nun eine Motivation erzeugt, diesen Zustand zu reduzieren. Pittman (1975) führt an, dass Dissonanz auf Grund eines Verhaltens beispielsweise durch das Verändern der eigenen Einstellung reduziert werden könnte oder durch das Abändern des Verhaltens. In beiden Fällen würde dann jeweils eine größere Konsonanz zwischen Verhalten und Einstellung herbeigeführt werden. Des Weiteren könnten beispielsweise neue Kognitionen verinnerlicht werden, um das vorher mit den eigenen Haltungen unvereinbare Verhalten nun konsistenter zu gestalten (vgl. Pittman, 1975, S. 53).

Es können, wie bereits bei Pittman (1975) angedeutet, grundsätzlich unterschiedliche Arten der Reduktion kognitiver Dissonanz unterschieden werden, welche auf einer Veränderung des kognitiven Systems eines Individuums basieren. Diese sind die Addition, Subtraktion oder Substitution von Kognitionen. Einerseits kann Dissonanz durch das Addieren neuer Kognitionen erfolgen, welche besser mit dem eigenen Verhalten zusammenpassen und dementsprechend keine Dissonanz erzeugen. Auch können Kognitionen, die sich als dissonant mit dem eigenen Verhalten erweisen, verdrängt oder vergessen werden. Auch das Ignorieren dieser Kognitionen könnte zu einer sogenannten Subtraktion der Dissonanz erzeugenden Kognitionen führen. Die dritte Möglichkeit der Dissonanzreduktion besteht aus einer Kombination dieser beiden Möglichkeiten. Dabei werden zum einen dissonante Kognitionen subtrahiert und zum anderen gleichzeitig neue, konsonante Kognitionen hinzugefügt (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 277).

Laut Festinger (1957) erfordern die oben genannten Prozesse der Addition, Subtraktion oder Substitution ein großes Maß an kognitiver Verzerrung. Dabei können unterschiedliche Kognitionen auch ein unterschiedlich hohes Maß an Änderungswiderständen aufweisen, je nachdem in welchem Maße diese wiederum mit einer bestimmten Anzahl an konsonanten oder dissonanten Kognitionen verknüpft sind. Besonders hohen Widerstand gegen Veränderung weisen diejenigen Kognitionen auf, bei deren Veränderung erneut kognitive Dissonanz erzeugt werden würde (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 277-278).

„Die Reduktion von Dissonanz folgt insgesamt sowohl dem Prinzip der Einfachheit als auch dem Prinzip der Effizienz. Sie soll also nicht nur einen geringen kognitiven Aufwand erfordern und geringe Änderungen des kognitiven Systems nach sich ziehen, sondern gleichzeitig eine größtmögliche und damit stabile Dissonanzreduktion erbringen. Für den Fall, dass geringe kognitive Veränderungen lediglich zu einer instabilen Dissonanzreduktion führen, ist die Person möglicherweise nach kurzer Zeit gezwungen, erneute kognitive Veränderungen vorzunehmen. Ein geringer kognitiver Aufwand bei der Dissonanzreduktion ist also

dann nachteilig, wenn die Stabilität der Veränderungen nicht gewährleistet ist.“  
(Peus, Frey & Braun, 2011, S. 64-65)

Weitere Faktoren des Widerstandes gegen eine Veränderung des Zustandes kognitiver Dissonanz macht Festinger (1957) an folgenden Faktoren fest. Zunächst einmal differenziert er zwischen zu verändernden Elementen auf der Verhaltensebene und solchen, die auf der Ebene der Umgebung liegen. Generell ist eine der Ursachen dafür, dass keine der vorhandenen Kognitionen verändert werden kann, dass diese tatsächlich der Realität entsprechen. (*“If one sees that the grass is green, it is very difficult to think it is not so.”* (Festinger, 1957, S. 24-25))

Weitere Umstände, die es für Individuen erschweren, ihre Verhaltensweisen zu verändern und zu modifizieren sind die Folgenden: *“1. The change may be painful or involve loss. (...) 2. The present behavior may be otherwise satisfying. (...) 3. Making the change may simply not be possible.”* (Festinger, 1957, S. 25-26) Insgesamt lässt sich also feststellen, dass einige Störfaktoren die Reduktion beziehungsweise die Regulierung von kognitiver Dissonanz beeinflussen können.

Dabei kommt es zu sehr selektiven Prozessen. Individuen werden eher mit jemandem sprechen oder diskutieren, von dem sie wissen, dass er dieselbe Meinung wie sie vertritt. Und sie werden sich jeweils eher den Informationen aussetzen, welche konsonant zu ihren eigenen Kognitionen sind. Festinger (1957) geht davon aus, dass es bei Personen, die sich nicht im Zustand der kognitiven Dissonanz befinden, relativ selten vorkommen wird, dass diese auf die oben geschilderte Weise nach neuen Informationen suchen oder ihre Diskussions- und Gesprächspartner/-innen auf diese Weise auswählen. Wichtige Ausnahmen entstehen, wenn Personen sich vor dem Auftreten von kognitiver Dissonanz generell fürchten und dies aus der Vergangenheit gelernt haben, denn sie werden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit vermeiden, überhaupt aktiv zu werden oder der aktiven Handlung eine sofortige kognitive Negation entgegensetzen, wo Handlungen sich nicht vermeiden lassen (vgl. Festinger, 1957, S. 29-31).

### **4.1.1 Entstehungsbedingungen kognitiver Dissonanz**

Im Folgenden wird explizit auf die Bedingungen eingegangen, die zum Auftreten von Dissonanz führen. Festinger (1957) unterscheidet dabei insbesondere vier Klassen von Anfangsbedingungen. Bei diesen vier Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass kognitive Dissonanz auftritt, als besonders hoch einzuschätzen (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 277).

- „1. Dissonanz nach Entscheidungen („postdecisional dissonance“),
2. Forcierte Einwilligung („forced compliance“),
3. Selektive Auswahl von neuen Informationen („selective exposure“),

4. Einstellungsänderung und soziale Unterstützung („social support“).“ (Frey & Gaska, 2001, S. 277)

Im Folgenden soll nun in Kürze auf einige Besonderheiten dieser vier Bedingungen eingegangen werden. Die erste Bedingung der Entstehung kognitiver Dissonanz ist laut Festinger (1957) das Treffen von Entscheidungen.

### **Dissonanz nach dem Treffen von Entscheidungen**

„Die Theorie der kognitiven Dissonanz postuliert, dass nach fast allen Entscheidungen, bei denen eine Person ein Objekt bzw. eine Tätigkeit aus mehreren Alternativen auswählt, kognitive Dissonanz entsteht. Dies kommt daher, dass Kognitionen über die positiven Aspekte der nicht gewählten Alternative sowie die negativen Aspekte der gewählten Alternative dissonant zu der getroffenen Entscheidung sind. Da es meist mit sehr hohem Aufwand verbunden ist, die Entscheidung zu revidieren, muss die entstandene Dissonanz auf andere Weise reduziert werden. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass (a) die Kognitionen bezüglich der Attraktivität der verschiedenen Alternativen verändert werden oder (b) weitere Informationen, die die Entscheidung stützen, gesucht werden.“ (Peus, Frey & Braun, 2011, S. 65)

Dabei führt Festinger (1957) aus, dass es verschiedene Arten der Entscheidung gibt. Zum einen existiert die Situation, dass Individuen sich zwischen zwei positiven Alternativen entscheiden müssen, zum anderen gibt es die Entscheidung zwischen zwei negativen Alternativen (welche relativ selten vorkommt), die Entscheidung zwischen zwei Alternativen, die jede sowohl negative als auch positive Elemente in sich bergen und letztlich die Entscheidung zwischen mehr als zwei Alternativen. Wie aus dieser Übersicht deutlich wird, ist das Auftreten kognitiver Dissonanz fast zwangsläufig mit dem Treffen von Entscheidungen verbunden (vgl. Festinger 1957, S. 34-36). So folgert auch Festinger: *“One may, then, offer the generalization that dissonance is an almost inevitable consequence of a decision, (...)”* (Festinger, 1957, S. 36)

Die Stärke der kognitiven Dissonanz hängt dabei von folgenden Faktoren ab: Zum einen von der Wichtigkeit der getroffenen Entscheidung, zum anderen von der Attraktivität der nicht getroffenen Entscheidung im Vergleich zu der gewählten Alternative und letztlich von der Tatsache, inwiefern sich die kognitiven Elemente und Argumente, die zur letztendlichen Auswahl führten, ähneln und überlappen. Je mehr ähnliche Argumente es für die Wahl beider Alternativen gibt, desto geringer wird die kognitive Dissonanz beim Treffen einer Entscheidung ausfallen (vgl. Festinger, 1957, S. 37-47).



##### **Dissonanzprozesse bei forcierter Einwilligung**

Als zweite Bedingung der Entstehung kognitiver Dissonanz benennt Festinger (1957) die auftretende Dissonanz bei forcierter Einwilligung. *“There are circumstances in which persons will behave in a manner counter to their convictions or will publicly make statements which they do not really believe.”* (Festinger, 1957, S. 84) In dem obigen Zitat wird ein Zustand ausgedrückt, den man als Einwilligung gegen den eigentlichen Willen oder die eigentliche Meinung versteht. Festinger versteht dies als *“overt or public acceptance (i.e., forced acceptance) without accompanying change of private opinion“* (Festinger, 1975, S. 85).

Diese Art der öffentlichen Einwilligung und Übereinstimmung mit einer Meinung ohne gleichzeitige Veränderung der privaten Meinung ist dann beobachtbar, wenn entweder für die Einwilligung beziehungsweise Konformität eine Belohnung in Aussicht gestellt wird oder eine Bestrafung auf diskonformes Verhalten ausgesetzt ist. Basierend auf der Theorie der kognitiven Dissonanz stehen hier zwei relevante Kognitionen in einem Konflikt, was unweigerlich zum psychologischen Zustand der kognitiven Dissonanz führt. Einflüsse auf die Höhe der Dissonanz sind in diesem Falle die Wichtigkeit der beteiligten Meinungen und die Höhe der Belohnung beziehungsweise der Bestrafung. Um in diesem Falle Dissonanz zu reduzieren, stehen einem Individuum laut Festinger (1957) zwei Optionen zur Wahl: Auf der einen Seite kann ein Individuum sich dazu entschließen, seine eigene Meinung zugunsten der öffentlich bekundeten Meinung aufzugeben und somit eine Konsonanz zwischen privater und öffentlicher Meinung herstellen. Zum anderen existiert die Möglichkeit, die Belohnung beziehungsweise die Bestrafung zu vergrößern oder zu verherrlichen, um somit die Konsonanz mit der Einwilligung zu erhöhen (vgl. Festinger, 1957, S. 84-97).

Hinsichtlich der Untersuchung des Umgangs von Schulleitungen mit Feedback aus einer Schulinspektion könnte es durchaus geschehen, dass Dissonanz im Rahmen forcierter Einwilligung auftritt. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Akzeptanz sowie der Zusammenarbeit mit der neu eingeführten Form der Schulinspektion. Dasselbe gilt für Referendar/-innen, welche sich in einer stark abhängigen Ausbildungssituation befinden und unter Umständen in Unterrichtspraktiken oder Verhaltensweisen einwilligen müssen, ohne diesen selbst zuzustimmen (vgl. hierzu den Stand der Forschung, insbesondere Kapitel 2.3 und 2.10).

##### **Dissonanz bei der Auswahl von Informationen**

Im Rahmen einer dritten Bedingung der Entstehung kognitiver Dissonanz bezieht sich Festinger (1957) auf die Dissonanz bei der selektiven Auswahl neuer Informationen. Hinsichtlich dieses Bereiches ist obenstehend bereits ausgeführt worden, dass Menschen dazu tendieren,



ihre Kognitionen möglichst derart zu gestalten, dass relevante Kognitionen sich konsonant zueinander verhalten. Dabei lässt sich davon ausgehen, dass neue Informationen einen Einfluss auf bestehende Dissonanz haben beziehungsweise diese auch evozieren können. Hat ein Individuum bereits den Zustand kognitiver Dissonanz erreicht, so wird es folgendermaßen vorgehen, wenn es sich selbst neuen Informationen aussetzt (vgl. Festinger, 1957, S. 123-137): *“Dissonance-reducing cognition is sought; dissonance-increasing cognition is avoided.”* (Festinger, 1957, S. 137)

Sollte ein Individuum neuen Informationen ausgesetzt werden, ohne diese direkt beeinflussen zu können, so wird es laut der Theorie der kognitiven Dissonanz daraufhin mit Verteidigungs- und Abwehrmaßnahmen reagieren, um die neu entstehenden Kognitionen nicht an sich heran kommen zu lassen. Festinger (1957) geht dabei von mindestens vier Situationen aus, in denen man ungeplant und ungewollt mit neuen Informationen in Kontakt geraten kann: Beispielsweise kann dies zufallsbedingt und unbeabsichtigt geschehen oder neue, ungewollte Informationen werden ungeplant mit anderen Informationen mittransportiert. Des Weiteren existiert die Möglichkeit der gezwungenen Auseinandersetzung und der Konfrontation mit neuen, ungewollten Informationen durch die Interaktion mit anderen Menschen (vgl. Festinger, 1957, S. 131-137).

Folgende Verteidigungsstrategien von Individuen als Reaktion auf oben genannte Situationen führt Festinger (1957) an:

“1. Initial understanding of the propaganda message followed by a circuitous line of reasoning which ends in misunderstanding. (...) 2. Making the total propaganda message invalid. (...) 3. Initial misperception in line with existing cognition.“  
(Festinger, 1957, S. 135-136)

Die Ausführung zur Entstehung von Dissonanz bei der Konfrontation mit neuen Informationen lässt sich besonders gut auf den Prozess des Empfangens von Feedback beziehen. Beide in dieser Arbeit untersuchten Personengruppen empfangen Feedback hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit. Dementsprechend könnten neue Informationen, welche dissonant zu den bisherigen Kognitionen stehen, möglicherweise abgewehrt werden. Angenommen, das Feedback, welches Referendar/-innen oder Schulleitungen erhalten, entspricht nicht dem Bild, welches diese sich von ihrer eigenen Tätigkeit gemacht haben, und es entsteht eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. In diesem Falle würde die Theorie der kognitiven Dissonanz eine starke Abwehr der neuen Information und dementsprechend des Feedbacks prognostizieren.

### **Die Entstehung von Dissonanz im Kontext sozialer Unterstützung**

Die vierte und letzte Bedingung der Entstehung kognitiver Dissonanz umfasst die Prozesse, die bei sozialer Unterstützung entstehen und auftreten können.

“The social group is at once a major source of cognitive dissonance for the individual and a major vehicle for eliminating and reducing the dissonance which may exist in him. On the one hand, information and opinions which are communicated to him by others may introduce new elements which are dissonant with already existing cognition. On the other hand, one of the most effective ways of eliminating dissonance is to discard one set of cognitive elements in favor of another, something which can sometimes only be accomplished if one can find others who agree with the cognitions one wishes to retain and maintain. Processes of social communication and social influence are, hence, inextricably interwoven with processes of creation and reduction of dissonance.” (Festinger 1957, S. 177)

Dissonanz, welche in sozialen Gruppen auftritt, unterscheidet sich in ihren Auftretensbedingungen wenig von den allgemeinen Bedingungen zur Entstehung kognitiver Dissonanz. Die Möglichkeiten der Reduktion von Dissonanz im sozialen Kontext seien hier kurz genannt: Sollte die Bezugsgruppe eine andere Meinung vertreten als man selbst, so besteht die Möglichkeit, die eigene Meinung der Gruppenmeinung anzupassen. Auf der anderen Seite könnte man auch versuchen, die Personen, die eine gegenläufige Meinung hegen, zu beeinflussen und zum Wechsel der Positionen zu überzeugen. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, die Person oder Gruppe mit einer differierenden Überzeugung als nicht vergleichbar mit der eigenen Person darzustellen. Dies geschieht beispielsweise durch das Unterstellen nicht vergleichbarer Motive oder eine Abwertung der anderen Person. Dabei beruft sich Festinger (1957) auf verschiedene Studien, die zeigen konnten, dass es in als attraktiv empfundenen Gruppen zu mehr Diskussionen kommt und die Mitglieder bestrebt sind, ihre Meinung zu ändern oder Meinungsänderungen zum Erhalt der Gruppe zu erzielen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Person im Zustand der kognitiven Dissonanz eher dazu tendieren wird, soziale Unterstützung für die eigene, zu erhaltende Meinung einzufordern. Gelingt dies, kann Dissonanz erfolgreich reduziert oder eliminiert werden. Gelingt dies nicht, kann dies zu einer Erhöhung von Dissonanz führen (vgl. Festinger, 1957, S. 177-196).

Interessant für den Kontext dieser Arbeit ist das Heranziehen der Theorie der kognitiven Dissonanz zur Erklärung der Entstehung von, insbesondere weitverbreiteten, Gerüchten. Unter anderem nennt Festinger (1957) die Unsicherheit vieler Menschen bezüglich eines zukünftigen Ereignisses als Grund für ein weitverbreitetes Gerücht. Jedoch auch kognitive Dissonanz kann als Erklärung herangezogen werden. Im Falle des Auftauchens einer Kognition, die bei vielen Menschen kognitive Dissonanz hervorruft und nicht einfach verändert oder ersetzt

werden kann, gibt es zwei Möglichkeiten, die aufgetretene Dissonanz zu reduzieren (vgl. Festinger, 1957, S. 196-197).

“Persons may attempt to change the cognitive elements corresponding to the new information (in essence, denying the validity of it), or they may attempt to acquire additional cognition consonant with the belief in question. Any attempt in either of these two directions that is reasonably satisfactory will, during discussions with others having the same dissonance, meet with social support.” (Festinger, 1957, S. 197)

Die soziale Unterstützung, die in der Gruppe erfahren wird, unterstützt in diesem Falle das Individuum darin, kognitive Dissonanz zu reduzieren. Die Qualitätsanalyse NRW als Form einer neu eingeführten Schulinspektion hat zu allen möglichen Gerüchten geführt. So könnten Schulleitungen bei einer Ablehnung der Qualitätsanalyse dazu tendieren, insbesondere diejenigen Informationen aufzunehmen, welche konsonant zu ihrer negativen Sicht der Schulinspektion sind.

In der obigen Darstellung dürfte deutlich geworden sein, dass die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) darum bemüht ist, vielfältige Bereiche des menschlichen Handelns, Entscheidens und Interagierens zu erklären. Dabei liefert sie wertvolle Erklärungen über die Aktionen von Individuen und Interaktionen von Gruppen untereinander. Um die bereits aufgeführten theoretischen Grundlagen zu spezifizieren, wendet sich der Blick nun in Kürze den Modifikationen und Ergänzungen zur Dissonanztheorie zu, um anschließend die Anwendungsbereiche und letztlich vor allem bedeutende und aktuelle empirische Forschungsergebnisse der Theorie der kognitiven Dissonanz zu präsentieren.

### **4.2 Modifikationen, empirische Forschungsfelder und Anwendungskontexte der Theorie der kognitiven Dissonanz**

Nachdem Festinger die Theorie der kognitiven Dissonanz im Jahre 1957 formulierte, wurde von Seiten mehrerer Forscher/-innen festgestellt, dass die formulierte Theorie nicht zu eindeutigen Schlüssen kommt, was die Entstehungsbedingungen von Dissonanz betrifft (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 278). Daher werden im Folgenden drei ausgewählte erweiterte Forschungspositionen und Modifikationsvorschläge in Kürze dargestellt und erläutert, um der Komplexität der Theorie umfassend Rechnung zu tragen. Diese wird durch die in Kapitel 4.3 dargestellten empirischen Forschungsbereiche und Forschungsergebnisse noch ergänzt.

Nach Brehm und Cohen (1962) ist es relevant, die Faktoren der Freiwilligkeit beziehungsweise Entscheidungsfreiheit (*volition*) und auf der anderen Seite die Selbstverpflichtung (*commitment*) bei der Entstehung von kognitiver Dissonanz mit zu berücksichtigen.

Wicklund & Brehm (1976) verstehen die Theorie der kognitiven Dissonanz auch als Theorie der verantwortlichen Entscheidungen (*responsible decisions*). Sie definieren Verantwortlichkeit wie folgt:

„Verantwortlichkeit für ein Verhalten oder eine Entscheidung liegt (...) vor, wenn eine Person einerseits volle Entscheidungsfreiheit bezüglich einer bestimmten Entscheidung hat und sie andererseits die negativen Konsequenzen einer Entscheidung oder Handlung vorhersagen kann.“ (Frey & Gaska, 2001, S. 280)

Irle (1975) unterscheidet in seinem Modifikationsansatz zwischen Handlungs- und Erkenntnisentscheidungen, da es keinerlei Bedeutung hat, ob sich eine Entscheidung nur im Denken einer Person abspielt oder sich bereits in Handlungen manifestiert (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 278-281).

Welche Aspekte der menschlichen Interaktion kann man mit der Theorie der kognitiven Dissonanz untersuchen? Welche Phänomene können dank des theoretischen Rahmens empirisch validiert werden? Wie bereits in der Skizzierung der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) aufgeführt, liegen insgesamt vier Schwerpunkte der Forschung und Anwendung der Theorie vor, welche im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Innerhalb der Forschung zum Auftreten von Dissonanz nach Entscheidungen (*postdecisional dissonance*) geht es beispielsweise um Attraktivitätsveränderungen von Entscheidungsalternativen oder kognitive Konsequenzen illegitimer Handlungsentscheidungen. Auch die Erforschung von Wirkungen unerwarteter negativer Konsequenzen nach Entscheidungen (*fait-accompli-Effekt*) sowie die Dissonanz bei vorläufigen Entscheidungen und kognitive Konsequenzen irrtümlicher Selbsteinschätzungen gehören dazu (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 284-289).

Der zweite Forschungsbereich, auf den die Theorie der kognitiven Dissonanz angewendet wird, befasst sich mit kognitiven Konsequenzen, die dann auftreten, wenn Individuen zu einer Einwilligung gezwungen werden (*forced-compliance*). Innerhalb dieses Themenbereiches wird erforscht, wie es sich mit der Relevanz unterschiedlicher Belohnungen und Rechtfertigungen verhält. Außerdem werden die notwendigen Bedingungen des Auftretens von Dissonanz, *Entscheidungsfreiheit* und *Commitment* sowie die weiteren Variablen *Verantwortlichkeit* und *aversive Konsequenzen* untersucht. Auch Forschung zur Aktivierung eines positiven

Teils des Selbstkonzeptes im Zusammenhang mit einstellungsdiskrepantem Verhalten und die Relevanz unterschiedlicher Bestrafungen bei forcierter Einwilligung sind Teil des zweiten Forschungsbereiches. Unter diesen Teil fallen darüber hinaus ebenfalls Untersuchungen zu kognitiven Auswirkungen von (unnötigen) Anstrengungen und letztlich die Wirkungen unglaubwürdiger beziehungsweise auch unattraktiver Kommunikatoren auf die Änderung der Einstellung (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 289-294).

Neben dem dritten Forschungsbereich, der sich mit der selektiven Suche nach neuen Informationen befasst, lässt sich der vierte Bereich der Forschungs- und Untersuchungsrichtungen im Gebiet der kognitiven Dissonanz wiederum aufgliedern in Einstellungsänderung und die Suche nach sozialer Unterstützung sowie Einstellungsänderung bei Meinungskonflikten zwischen Kommunikator und Empfänger. Zuletzt wird im Bereich der Interpretation der Dissonanzregung zunächst die kognitive Kontrolle von Motivation durch Dissonanz untersucht, des Weiteren Dissonanz als Erregungszustand betrachtet und die Fehlattribution von Dissonanz als Erregungszustand erforscht (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 295-305).

Anwendungsfelder der kognitiven Dissonanztheorie nach Festinger (1957) finden sich beispielsweise im Bereich der Arbeits-, Betriebs-, und Organisationspsychologie. Hier können die Erkenntnisse der dissonanztheoretischen Forschung die Entstehung hilfreicher Meta-Ebenen bei der Personalauswahl und -beurteilung, jedoch auch in der Selbst- und Fremdwahrnehmung begünstigen. Auch Status- und Rollenveränderungen sowie entstehende Dissonanz durch einstellungsdiskrepantes Verhalten spielen in diesem Bereich eine wichtige Rolle (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 306-307). Untersuchungen bestätigen außerdem, dass die Erkenntnisse der Dissonanztheorie im klinischen und psychotherapeutischen Bereich anwendbar sind, beispielsweise bei der Reduktion von Phobien. Außerdem lassen sich die Erkenntnisse dieser Theorie weiterhin fruchtbar innerhalb der Anwendungsgebiete der politischen sowie der pädagogischen Psychologie verwenden (vgl. Frey & Gaska, 2001, S. 307-309).

Nach der überblicksartigen Darstellung der Forschungs- und Anwendungsbereiche der Theorie der kognitiven Dissonanz sollen diese durch die zusammenfassende Abbildung empirischer Forschungsergebnisse weiter ausdifferenziert und exemplifiziert werden.

### **4.3 Empirische Forschungsergebnisse**

Im Folgenden werden zunächst empirische Studien vorgestellt, welche sich mit der Erforschung von Aspekten der Theorie der kognitiven Dissonanz beschäftigen. Anschließend an jedes Teilkapitel werden die Forschungsergebnisse zusammenfassend und tabellarisch dargestellt und auf die Forschung der vorliegenden Arbeit sowie das Thema Feedback bezogen.

### 4.3.1 Dissonanz nach Entscheidungen

Im Rahmen des Umgangs mit Konflikten beschreibt Brehm (1956) basierend auf Festingers Veröffentlichungen zur Dissonanztheorie den Umgang mit Entscheidungen, nachdem diese bereits getroffen wurden. Dabei wurden die Proband/-innen mit Produkten konfrontiert, welche sie bewerten und von denen sie anschließend zwei auswählen sollten, um diese als Belohnung für die Teilnahme zu erhalten. Anschließend wurden sie erneut um eine Bewertung der Produkte gebeten. Des Weiteren wurden die Teilnehmenden auch mit teilweise positiven, teilweise negativen Zusatzinformationen zu den Produkten versorgt (vgl. Brehm, 1956, S. 384). Brehm konnte in diesem Experiment größtenteils Festingers Hypothesen zur Theorie der kognitiven Dissonanz bestätigen. Seine Ergebnisse zeigen, dass Dissonanz dadurch ausgelöst wird, dass eine Wahl getroffen werden muss und daraufhin Versuche erfolgen, die Dissonanz zu reduzieren, indem die gewählte Alternative auf- sowie die nicht gewählte abgewertet wird. Auch konnte bestätigt werden, dass dies insbesondere gilt, wenn beide Alternativen in etwa gleich gut bewertet werden. Das bedeutet, in diesem Falle sind die Prozesse der Dissonanz sowie der Auf- und Abwertung der Alternativen noch höher (vgl. Brehm, 1956, S. 386-389).

Egan, Santos und Bloom (2007) bestätigen die Wichtigkeit der Dissonanztheorie in vielen psychologischen Forschungsbereichen und versuchen, den Ursprung von Dissonanz bei Menschen und Tieren zu ergründen. Sie führten daher eine Studie mit Vorschulkindern und Kapuzineraffen durch. Dabei fanden die Forscher/-innen heraus, dass die Präferenz für eine gleich attraktive Alternative bei beiden abnahm, wenn sie sich in einem ersten Durchgang dagegen entschieden hatten. Eine Kontrollgruppe, bei der den Probanden die Entscheidung durch einen Versuchsleiter abgenommen worden war, traf völlig abweichende Entscheidungen. Dieses Entscheidungsverhalten wird von den Forscher/-innen so interpretiert, dass ähnlich wie Erwachsene bereits junge Kinder und auch Affen die Alternativen, gegen die sie sich entschieden haben, auch später noch abwerten, um ihre Entscheidung konsistent erscheinen zu lassen (vgl. Egan, Santos & Bloom, 2007, S. 978-982).

**Tabelle 22: Relevanz des Themenbereiches Dissonanz nach Entscheidungen für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Dissonanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Dissonanzprozesse bei Feedback
Dissonanz nach Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissonanz wird dadurch ausgelöst, dass eine Wahl getroffen werden muss und daraufhin Versuche erfolgen, die Dissonanz zu reduzieren, indem die gewählte Alternative auf-, sowie die nicht gewählte Alternative abgewertet wird (Brehm, 1956).</li> <li>• Dies gilt insbesondere dann, wenn beide Alternativen als etwa gleich gut bewertet werden (Brehm, 1956).</li> <li>• Bereits junge Kinder und auch Affen werten die Alternative, gegen die sie sich entschieden haben, ab, um ihre Entscheidung konsistenter zu gestalten (Egan, Santos &amp; Bloom, 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen, die Feedback erteilen, sollten sich der Entstehungsmöglichkeit kognitiver Dissonanz bei Entscheidungen bewusst sein und dementsprechend sensibel vorgehen.</li> <li>• Referendar/-innen könnten Gefühle kognitiver Dissonanz nach Unterrichtsnachbesprechungen empfinden, insbesondere wenn die Nachbesprechung eine Wahl zwischen zwei etwa gleich guten Alternativen hervorbringt.</li> <li>• Auch Schulleitungen könnten kognitive Dissonanz nach erhaltenem Feedback empfinden, dementsprechend sollten Nachbesprechungen dabei helfen, die Vor- und Nachteile bestimmter Alternativen herauszuarbeiten.</li> </ul>

### 4.3.2 Erzwungene Einwilligung und Meinungsänderung

Die Forschungsfrage von Festinger und Carlsmith (1959), welche auch für das hier vorliegende Forschungsvorhaben eine hohe Relevanz hat, dreht sich darum, was mit einem Individuum geschieht, wenn es gezwungen wird, sich konträr zu seiner eigenen Meinung zu verhalten oder eine andere als die eigene Meinung einzunehmen. Festinger und Carlsmith (1959) gingen in ihrem Experiment folgendermaßen vor: Studierende der Psychologie nahmen innerhalb ihres vorgeschriebenen Deputats, in welchem sie an Experimenten teilnehmen müssen, an einem Experiment zur Messung von Leistungsfähigkeit teil. Dabei mussten sie eine Stunde lang besonders langweilige Aufgaben durchführen und wurden dabei vom Versuchsleiter beobachtet. Anschließend bat der Versuchsleiter sie, einem weiteren Probanden zu erzählen, dass das Experiment nicht langweilig und im Gegenteil sehr nett und vergnüglich gewesen wäre. Die Resultate weisen darauf hin, dass Individuen dazu tendieren, ihre Meinung tatsächlich zu ändern, wenn sie dazu gebracht werden etwas zu tun oder zu sagen, was ihrer eigenen Meinung widerspricht. Dies führt dazu, dass der Versuch unternommen wird, Konsonanz herzustellen. Diese Tendenz wird jedoch schwächer, je mehr Druck auf das Individuum ausgeübt wird (vgl. Festinger & Carlsmith, 1959, S. 204-210).

Brock (1962) ließ seine Probanden einen Aufsatz schreiben, in welchem sie gegen ihre eigenen religiösen Überzeugungen argumentieren sollten. Dazu variierte er außerdem die Bedingungen der Auswahl (große vs. kleine Auswahl) (vgl. Brock, 1962, S. 265-266). Befunde des



Experiments zeigten, dass Personen, die eine größere Auswahl in der Frage hatten, ob sie den Aufsatz schreiben sollten oder nicht und dementsprechend höhere Dissonanz erfuhren, eine größere Veränderung aufwiesen, da sie stärker mit den Implikationen ihrer ausformulierten Gedanken konfrontiert wurden. Personen, denen keine Wahl gelassen wurde, ob sie den Aufsatz schreiben sollten oder nicht, zeigten dementsprechend einen größeren Widerstand gegenüber der zwanghaft eingenommenen Position (vgl. Brock, 1962, S. 268-271). Dies entspricht den Aussagen der Dissonanztheorie, welche postuliert, dass die selbstgetroffene Wahl ein Verhalten auszuführen, welches sich entgegengesetzt zur eigenen Einstellung verhält, größere Dissonanz hervorrufen wird als die fremdbestimmte Einwirkung und Veranlassung der Durchführung eines bestimmten Verhaltens, bei dem man nicht die Wahl hat.

“Festinger’s (1957) theory of cognitive dissonance has implications for attitude change where a person carries out behavior contrary to his beliefs or opinions. Experiments on forced compliance show that the greater the cognitions supporting compliance to such discrepant behavior, the less the cognitive dissonance and consequent attitude change (as measured by evaluation) toward the initially disliked position (...). (...) When a person feels that he has had little choice in carrying out discrepant behavior, little dissonance should be produced and confrontation with the implications of his action should bring heightened resistance to revaluation. However, under conditions where an individual feels it was entirely up to him whether or not he carried out the contrary behavior, dissonance should be produced; the more the confrontation, the more the dissonance and consequent attitude change in line with the discrepant behavior in order to reduce that dissonance.” (vgl. Brock, 1962, S. 264)

Freedmans (1965) Untersuchungen fanden bereits wenige Jahre nach der Begründung der Theorie der kognitiven Dissonanz statt. Freedman lenkte seinen Fokus dabei auf die Sozialisierungsprozesse eines Kindes. Dabei beschreibt er die Belohnungs- und Bestrafungsmittel, die eingesetzt werden, um ein Kind zu einem gewünschten Verhalten zu veranlassen als Teil einer forcierten Einwilligung. Im dargestellten Experiment wird Kindern mit Hilfe einer einerseits sehr leichten Einschränkung und mit Hilfe einer andererseits sehr direkten, starken Einschränkung verboten, mit einem bestimmten Spielzeug zu spielen (vgl. Freedman, 1965, S. 145-155). Die Ergebnisse sind konsistent mit der Dissonanzforschung:

“When (children) are given a mild threat and they resist temptation, more dissonance is produced than when they resist temptation because of a severe threat. This dissonance may be reduced in a number of ways, all of which would tend to make (children) refrain from playing with the toy in the future even in the absence of any threat.” (Freedman, 1965, S. 153-154)

Die nachfolgend dargestellte Tabelle fasst die Ergebnisse des Teilkapitels in Kürze zusammen und bezieht diese auf Dissonanzprozesse, die im Rahmen des Erteilens oder Empfangens von Feedback ablaufen können.

**Tabelle 23: Relevanz des Themenbereiches Erzwungene Einwilligung und Meinungsänderung für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Dissonanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Dissonanzprozesse bei Feedback
Erzwungene Einwilligung und Meinungsänderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuen tendieren dazu, ihre Meinung tatsächlich zu ändern, wenn sie dazu gebracht werden etwas zu tun oder zu sagen, was ihrer eigenen Meinung widerspricht. Diese Tendenz wird jedoch schwächer, je mehr Druck auf das Individuum ausgeübt wird (Festinger &amp; Carlsmith, 1959)</li> <li>• Die selbstgetroffene Wahl ein Verhalten auszuführen, welches sich entgegengesetzt zur eigenen Einstellung verhält, ruft größere Dissonanz hervor, als die fremdbestimmte Einwirkung und Veranlassung der Durchführung eines bestimmten Verhaltens, bei dem man nicht die Wahl hat (Brock, 1962).</li> <li>• Individuen erfahren mehr Dissonanz, wenn sie ihrem Bedürfnis bei einer geringen negativen Sanktion nicht nachgeben, als bei einer starken negativen Sanktion (Freedman, 1965).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle drei Studien zeigen, dass Individuen bei stärkeren Vorgaben, die entgegen ihrem Willen verlaufen, weniger Dissonanz verspüren. Bei geringen Vorgaben gegen den Willen von Individuen wird dabei besonders viel Dissonanz ausgelöst. Auch kann geringer Druck dazu führen, dass ein Individuum tatsächlich seine Meinung ändert.</li> <li>• Feedback erteilende Personen könnten dieses Wissen nutzen und flexibel in bestimmten Situationen einsetzen. So könnten Referendar/-innen mit wenig Druck für bestimmte Unterrichtsmethoden begeistert werden. Ebenso könnten sich die Kognitionen von Schulleitungen in eine bestimmte Richtung konsonant entwickeln.</li> <li>• Bei geringerem Druck besteht dementsprechend die Chance, dass sich ein Individuum über die Reduktion von Dissonanzprozessen der Rückmeldung anpasst bzw. sich diese zu eigen macht.</li> </ul>

### 4.3.3 Auswirkungen von Emotionen auf die Dissonanzprozesse

Pittmann (1975) testete die Hypothese, dass die Attribution von Erregung auf eine bestimmte Quelle oder Ursache bedeutsam für den Prozess der Dissonanzreduktion ist. Dabei wird von Dissonanz als einem Erregungszustand („*state of arousal*“) (Pittman, 1975, S. 54) ausgegangen, was auch der Theorie Festingers (1957) entspricht. Durch Experimente von beispielsweise Schachter und Singer (1962) konnte gezeigt werden, dass emotionale Auswirkungen von manipulierten physiologischen Erregungszuständen insbesondere durch die Erregungsquelle beeinflusst werden. Diese Forschungsergebnisse weisen bereits auf die hohe Relevanz der Quelle der Erregung hin.

“This implies that when arousal is correctly attributed to the inconsistency, the amount of dissonance reducing behavior will also be a direct function of arousal. Thus when arousal is correctly attributed to its source, variables affecting the amount of dissonance will similarly affect the amount of dissonance reduction. However, when the attribution of arousal is not accurate, this relationship may break down. For instance, if individuals mistakenly attribute arousal actually due to an inconsistency to a source which is irrelevant to the inconsistency, little or no dissonance reducing behavior should occur. Conversely, if individuals mistakenly attribute arousal to an inconsistency, when the arousal is actually due to a source irrelevant to the inconsistency, dissonance reducing behavior should be enhanced.” (Pittman, 1975, S. 56)

Pittmann (1975) konnte dabei mit der Dissonanztheorie konsistente Ergebnisse feststellen: Insgesamt spielt die Attribution der Erregung auf eine bestimmte Quelle eine Rolle im Prozess der Dissonanzreduktion (vgl. Pittman, 1975, S. 58-63).

Losch und Cacioppo (1990) konnten in einer Studie außerdem bestätigen, dass Individuen, die kognitive Dissonanz empfinden, eher dazu tendieren ihre Einstellungen zu ändern, wenn dieser Zustand zu einer negativen Emotion führt als wenn sie positiv oder einen bloßen Erregungszustand empfinden (vgl. Losch & Cacioppo, 1990, S. 289-304).

Elliot und Devine (1994) zeigen, dass der Zustand des Empfindens kognitiver Dissonanz als psychologisches Unbehagen beschrieben werden kann. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass zur Abmilderung dieses negativen affektiven Zustandes Strategien der Dissonanzreduktion, wie beispielsweise eine Einstellungsänderung, angewandt werden. Dabei bestätigen beide Experimente die Theorie Festingers (1957), dass es sich bei kognitiver Dissonanz um einen motivationalen Zustand handelt (vgl. Elliot & Devine, 1994, S. 382-394).

Rabin (1994) bezieht die Ergebnisse der Dissonanzforschung in seine Untersuchung von sozialem Wandel und Moral ein. Dabei argumentiert er, dass eine erhöhte Tendenz von innerhalb einer Gesellschaft agierenden Individuen, sich schlecht zu fühlen, wenn sie moralisch inkorrekte Aktivitäten ausführen, zu einer Erhöhung dieser Aktivitäten führen kann. Dabei fokussiert er auf moralische Dissonanz, die entsteht, wenn wir zwar von uns selbst als moralische Wesen ausgehen, jedoch trotzdem unmoralische Verhaltensweisen zeigen (vgl. Rabin, 1994, S. 177-194).

“The results (...) can be instructive for how, collectively and individually, we can best promote desirable social change. I show that, under plausible conditions, two straightforward results hold: decreasing the direct, material utility of an immoral activity will always lead to less of an immoral activity, and increasing the difficulty of maintaining immoral beliefs will also lead to less of the activity.” (Rabin, 1994, S. 179)

Harmon-Jones (2000) führt an, dass die Theorie der kognitiven Dissonanz herangezogen werden kann, um die Rolle von Emotionen zu klären, wenn es darum geht, Einstellungen und Überzeugungen beizubehalten beziehungsweise zu verändern. Bezugnehmend auf die existierende Literatur schlussfolgert er, dass kognitive Diskrepanzen zu negativen Affekten führen, welche wiederum als Motivation dienen, die kognitive Dissonanz zu reduzieren. Insgesamt weist Harmon-Jones (2000) auf ein Forschungsdesiderat in diesem Bereich hin und spricht sich dafür aus, dass die Untersuchung der Rolle von Affekten und Kognitionen im Rahmen der Theorie der kognitiven Dissonanz erheblich ausgeweitet wird (vgl. Harmon-Jones, 2000, S. 185-211).

**Tabelle 24: Relevanz des Themenbereiches Auswirkungen von Emotionen auf Dissonanzprozesse für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Dissonanz	Relevanz für Dissonanzprozesse bei Feedback
Auswirkungen von Emotionen auf Dissonanzprozesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Attribution von Erregung auf eine bestimmte Quelle oder Ursache ist bedeutsam für den Prozess der Dissonanzreduktion. Wenn Individuen ihre Erregung auf die Inkonsistenz ihrer Kognitionen attribuieren, wird eher eine Dissonanzreduktion stattfinden als wenn die Attribution nicht zutrifft (Pittman, 1975).</li> <li>• Kognitive Diskrepanzen führen zu negativen Affekten, welche wiederum als Motivation dienen, die kognitive Dissonanz zu reduzieren (Harmon-Jones, 2000).</li> <li>• Einstellungen werden eher geändert, wenn kognitive Dissonanz zu negativen Emotionen führt (Losch &amp; Cacioppo, 1990).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Wissen über kognitive Dissonanzprozesse ist für Individuen hilfreich und kann ihnen auch im und nach dem Feedbackprozess helfen, Dissonanz zu reduzieren bzw. korrekte Attributionen vorzunehmen.</li> </ul>

#### 4.3.4 Die Rolle von Selbst und Gruppe bei kognitiver Dissonanz

Stone und Cooper (2001) beschäftigen sich mit der Frage, inwiefern das Selbst eine Rolle in der Erzeugung sowie Reduktion kognitiver Dissonanz spielt. Dabei weisen sie darauf hin, dass es innerhalb der Forschung differierende Positionen hinsichtlich dieser Rolle gibt und führen ein Modell ein, welches die drei existierenden Positionen, für die es jeweils empirische Belege gibt, integrieren soll. Dabei gehen sie davon aus, dass alle existierenden Forschungspositionen Überlegungen darüber anstellen, wie Individuen die Bedeutung und Relevanz des eigenen Handelns analysieren und bewerten (vgl. Stone & Cooper, 2001, S. 1-14). In diesem Zuge schlagen Stone und Cooper (2001) vor:

“(...) this process involves a comparison between behavior and a self-standard made accessible by the situation in which the behavior was enacted. When a dis-

crepancy is detected between behavior and a relevant self-standard, dissonance is aroused.” (Stone & Cooper, 2001, S. 14).

Mit ihrem Modell, welches sie das *Self-Standards Model of Cognitive Dissonance* nennen, weisen sie darauf hin, wie Menschen die Bedeutung ihres Handelns analysieren und plädieren für eine Integration verschiedener Forschungsperspektiven zur Weiterentwicklung der Erforschung der Dissonanztheorie.

“By focusing on the cognitive processes by which people interpret their behavior, detect the presence of a discrepancy, experience and label their arousal, and seek a strategy for its reduction, we believe that dissonance theory can move forward in new directions that continue to present important insights into human social behavior.” (vgl. Stone & Cooper, 2001, S. 1-14)

Während sich ein großer Teil der Dissonanzforschung auf die Ebene des Individuums bezogen hat, untersuchten Matz und Wood (2005) die Effekte kognitiver Dissonanz in Gruppen. Dabei beziehen sie sich explizit auf Festinger (1957), der soziale Prozesse als eine von vier Anfangsbedingungen für kognitive Dissonanz betrachtet sowie auf die oben besprochene Forschung von Stone und Cooper (2001) und schlagen vor, dass der Standard, an welchem sich Personen messen entweder der eigene oder der durch eine Gruppe und deren Werte und Normen gerierte Standard sein kann. Sie beziehen sich auf drei Studien, in denen sie nachweisen konnten, dass Gruppenmitglieder kognitive Dissonanz erfahren, wenn sie abweichende Meinungen von ihrer Bezugsgruppe haben oder bei abweichenden Meinungen eine Meinungshomogenität herstellen müssen. Dabei konnten Matz und Wood (2005) verschiedene Strategien zur Verringerung von Meinungsunterschieden feststellen; zum einen eine Anpassung an die Gruppenmeinung, zum anderen Überzeugungsversuche anderer Gruppenmitglieder, um diese zum Annehmen der eigenen Meinung zu bringen und letztlich das Verlassen der Gruppe und Aufsuchen einer neuen Gruppe mit derselben Meinung. Bei Probanden, die es in den Experimenten schafften, die anderen Gruppenmitglieder von ihrer Meinung zu überzeugen, konnte die Dissonanz erfolgreich reduziert werden (vgl. Matz & Wood, 2005, S. 22-35).

**Tabelle 25: Relevanz des Themenbereiches Die Rolle von Selbst und Gruppe bei kognitiver Dissonanz für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Dissonanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Dissonanzprozesse bei Feedback
Die Rolle von Selbst und Gruppe bei kognitiver Dissonanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissonanz als Vergleich eigener mit fremden Standards, welcher dazu führt, dass bei Diskrepanzen Dissonanz erzeugt wird (Sto- ne &amp; Cooper, 2001).</li> <li>• Gruppenmitglieder erfahren kog- nitive Dissonanz, wenn sie ab- weichende Meinungen von ihrer Bezugsgruppe haben oder bei abweichenden Meinungen eine Meinungshomogenität herstellen müssen (Matz &amp; Wood, 2005).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch Feedback dient dem, für das menschliche Lernen immer wieder benö- tigten, Abgleich der Selbst- und Fremd- wahrnehmung. Wenn durch das erhaltene Feedback ein Vergleich zwischen eigenen und fremden Standards in Gang gesetzt wird, so können durch Feedback Disso- nanzen erzeugt werden.</li> <li>• Dies trifft ebenso bei Gruppen zu. Hier sollte betont werden, dass auch Referen- dar/-innen oder Schulleitungen eine Grup- pe bilden können, bei der abweichende Meinungen auftreten.</li> </ul>

#### 4.3.5 Weitere Aspekte kognitiver Dissonanz

Wicklund, Cooper und Linder (1967) versuchten im Rahmen der Dissonanzforschung heraus- zufinden, inwieweit sich eine Einstellung durch stärkere oder weniger starke Anstrengung verändert. In diesem Experiment konnten die auf Prinzipien der Dissonanzreduktion durch die Rechtfertigung erhöhten Aufwandes basierenden Hypothesen bestätigt werden. Das haupt- sächliche Ergebnis bestätigte, dass ein sehr viel höherer erwarteter Aufwand eine Tendenz zu größerer Zustimmung auslösen kann (vgl. Wicklund, Cooper & Linder, 1967, S. 416-428). Dissonanztheoretisch ist dieses Ergebnis damit zu erklären, dass es sehr hohe Dissonanz aus- lösen würde, sich für etwas besonders stark anzustrengen, das man ablehnt. Dementsprechend sollte versucht werden, konsonantere Kognitionen zu entwickeln und dementsprechend sollte sich auch die Zustimmung verändern.

Sweeney, Hausknecht und Soutar (2000) entwickelten eine Skala mit 22 Items, nachdem dies erst ein Mal von Montgomery und Barnes (1993) angestrebt wurde, um kognitive Dissonanz zu messen. Sie beziehen ihre Skala direkt auf Konsumentenentscheidungen hinsichtlich eines erworbenen Produkts bevor seiner Ingebrauchnahme. Dies zeigt auch vierzig Jahre nach der Entwicklung der Theorie durch Festinger (1957) den Wert, den die Forschung dieser Theorie beimisst (vgl. Sweeney, Hausknecht & Soutar, 2000, S. 369-385).

Wicklund und Brehm (2004) argumentieren auf der anderen Seite, dass die Erklärung von kognitiver Dissonanz und den Versuchen der Dissonanzreduktion in vielen Fällen zu kurz greift (vgl. Wicklund & Brehm, 2004, S. 355-371).



**Tabelle 26: Relevanz des Themenbereiches Weitere Aspekte kognitiver Dissonanz für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Dissonanz	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Dissonanzprozesse bei Feedback
Weitere Aspekte kognitiver Dissonanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ein sehr viel höherer erwarteter Aufwand kann eine Tendenz zu größerer Zustimmung auslösen (Wicklund, Cooper &amp; Linder, 1967)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dieses Ergebnis ist insofern relevant für beide Forschungsfelder dieser Arbeit, da sowohl das Referendariat als auch die QA als sehr arbeitsintensiv bekannt sind (vgl. auch Stand der Forschung). Dementsprechend könnte sich diese Tatsache positiv auf die Haltung gegenüber der Sache und dem dazu gegebenen Feedback auswirken.</li> </ul>

So weitreichend die Theorie der kognitiven Dissonanz erforscht ist, so tauchen doch immer wieder Fragen und weiterführende Forschungsideen auf.

Wie bei der Theorie der psychologischen Reaktanz soll an dieser Stelle noch ein expliziter Bezug der Dissonanztheorie zur Schule hergestellt werden. Welche Prozesse kann die Theorie im schulischen Alltag erklären? Wie können Interaktionsprozesse besser verstanden werden, und wie können Akteur/-innen auf der Grundlage der oben dargestellten Theorie und Empirie erfolgreicher und harmonischer miteinander interagieren und kommunizieren? Welches Metawissen, das uns im schulischen Alltag unterstützen kann, stellt uns die Theorie der kognitiven Dissonanz zur Verfügung?

#### 4.4 Die Relevanz kognitiver Dissonanz im schulischen Kontext

In der Schule müssen konstant Entscheidungen getroffen werden – und in den meisten Fällen muss dies schnell geschehen. Auch können in der Schule immer wieder Situationen auftreten, in denen plötzlich zwei Kognitionen in einer dissonanten Beziehung zueinander stehen.

Im Bereich der Referendar/-innenausbildung können sich aus vielfachen Situationen Reaktionen von Dissonanz ergeben. Vielfach bestätigen Studien, dass Referendar/-innen in vielerlei Hinsicht eine Sonderstellung haben (vgl. hierzu den Stand der Forschung, Kapitel 2.3). Auf der einen Seite hat diese Personengruppe gerade ihr Studium abgeschlossen und sich jahrelang autonom in der Bildungslandschaft bewegt, und auf der anderen Seite tritt diese Personengruppe mit dem Beginn des Referendariats in ein Ausbildungs- und Schulungsverhältnis ein, in welchem sie nicht selten gleichzeitig auf einer Schüler/-innenebene agiert und wahrgenommen wird. Dies kann beispielsweise in der Begegnung mit Ausbildungslehrer/-innen einerseits und Seminarleiter/-innen andererseits geschehen. Die Kognition „*Ich bin ein selbstständiger, erwachsener Mensch mit einem erfolgreich abgeschlossenen Hochschulstudium.*“ würde in diesem Falle höchstwahrscheinlich dissonant mit der folgenden Kognition in Bezie-



hung stehen: „*Ich befinde mich in einer Schülerrolle, in der ich fremdgesteuert vorab ausgewählte Inhalte erlernen muss und abhängig bin.*“

Ein anderes Beispiel aus dem Bereich des Referendariats berührt auch ein weiteres Feld der Dissonanz, nämlich die forcierte Einwilligung. Auf Grund des häufig empfundenen Abhängigkeitsverhältnisses haben Referendar/-innen vielfach keinerlei Handhabe beziehungsweise kaum Einfluss auf die im Referendariat behandelten Inhalte und Methoden. Auch sollten sie bestimmte Unterrichtsformen und –modelle beispielsweise in ihren Unterrichtsbesuchen präsentieren, wenn dies von ihren Ausbilder/-innen als wichtig empfunden wird. Dabei kann Dissonanz bei forcierter Einstellung auftreten, was bedeutet, dass zwei Kognitionen sich explizit widersprechen; die eigene Meinung beziehungsweise Einstellung und die von außen geforderte Meinung beziehungsweise Einstellung. Sollten Individuen sich der Meinung anpassen, die von außen gefordert wird, so wird es höchstwahrscheinlich zu einer Aufwertung der übernommenen Meinung und einer Abwertung der ursprünglichen Meinung kommen.

Auch für den schulischen Bereich der Qualitätsstandards und der Ebene der Schulleitungen lässt sich die Theorie der kognitiven Dissonanz fruchtbar einsetzen. Insbesondere der Teilbereich der forcierten Einwilligung spielt hier eine große Rolle. Schulleitungen, die Standardsicherungen und Qualitätsanalysen sowie Schulinspektionen ablehnen, werden möglicherweise kognitive Dissonanz empfinden, da sie innerhalb ihrer Position immerhin bis zu einem gewissen Grad mit dem Ministerium, der Schulaufsicht und den Qualitätsprüfer/-innen kooperieren müssen. Auch die Frage des Aufwandes für eine Schulinspektion ist ein interessantes Untersuchungsfeld hinsichtlich der Dissonanzentwicklung: Wie bereits oben angeführt, bestätigen Wicklund, Cooper und Linder (1967), dass eine höhere Anstrengung mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einer Änderung der Einstellung führt. Dies bedeutet, dass Schulleitungen, die sich besonders stark auf die Qualitätsanalyse vorbereiten, eventuell auch anschließend ihre Meinung über diese Form der Schulevaluation ändern, um einen Zustand von Dissonanz abzumildern.

Auch im Bereich von Schüler/-innen-, Eltern- oder Kolleg/-inneninteraktion können zahlreiche Beispiele für die Wahrscheinlichkeit des Auftretens kognitiver Dissonanz gefunden werden. Für jeden Bereich sollen im Folgenden noch beispielhaft exemplarische Situationen in Kürze geschildert werden.

Im Bereich der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion könnte es Dissonanz auslösen, wenn ein/e Schüler/-in bislang immer sehr gut in Englisch war und sich besonders sorgfältig auf ein Referat vorbereitet hat, jedoch ein negatives Feedback von der Lehrkraft zu diesem wichtigen Referat bekommt. Ein weiterer Aspekt wäre noch, dass das Meta-Wissen über durch kogniti-

ve Dissonanz herbeigeführte Reaktionen bei Belohnung und Bestrafung von Schüler/-innen sehr wichtig insbesondere für Lehrer/-innen sein kann, um eventuell erwünschte Verhaltensweisen bei Schüler/-innen herbeizuführen. Auch kann für Schüler/-innen generell die Schule und die eigene Klasse oder Klassenstufe ein Quell der Auslösung kognitiver Dissonanz sein. Da Gruppenmitglieder kognitive Dissonanz erfahren, wenn sie abweichende Meinungen von ihrer Bezugsgruppe haben oder bei abweichenden Meinungen eine Meinungshomogenität herstellen müssen (vgl. Matz & Wood, 2005), ist es für Lehrer/-innen in der Interaktion mit ihren Schüler/-innen wichtig, über genau diese Gruppenprozesse zu sprechen und die dabei auftretenden Emotionen sowie mögliche Lösungswege zu kennen und zu thematisieren.

Des Weiteren könnte Dissonanz bei Kolleg/-innen ausgelöst werden, indem sie bei vielen Fragen der Meinung von außen auf Grund ihrer Stellung im System nachgeben müssen. Ein weiteres Beispiel auf der Ebene des Kollegiums ist Folgendes: Bei großen Schulen findet sich häufig eine Grüppchenbildung zum Zwecke der Herstellung und Beibehaltung konsonanter Meinungen und Kognitionen. Dies führt jedoch häufig zu wenig Diskussionsbedarf in der Gruppe und dementsprechend sehr wenigen Ansätzen für Veränderungen und Innovationen.

Auch auf der Elternebene können Dissonanzprozesse ablaufen. Grundsätzlich werden heutzutage Entscheidungen über Schullaufbahnen von Kindern von allen Beteiligten sehr ernstgenommen. Das bedeutet, dass schon die Entscheidung für Schule A und gegen Schule B starke Gefühle von Dissonanz bei Eltern hervorrufen kann. In der Lehrer/-innen-Eltern-Interaktion könnte kognitive Dissonanz durch ähnliche Situationen wie bei den Schüler/-innen geschildert auftreten. Beispielsweise könnte ein Vater den Eindruck haben, seine Tochter käme in der Schule gut klar und sei bestens integriert und würde es als eine dissonante Information empfinden, wenn er an einem Elternsprechtag erfahren würde, dass dies absolut nicht der Fall ist.

Insgesamt sollen die hier aufgeführten Beispiele lediglich in Kürze aufzeigen, wie vielfältig sich die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) nutzen lässt, um verschiedenste Prozesse unterschiedlicher Personengruppen zu analysieren und eventuell auch zu optimieren, so dass Interaktionen zwischen diesen Gruppen für alle Beteiligten zufriedenstellender gestaltet werden können.

In erster Linie ist die Herstellung einer zur Reflexion befähigenden Metaebene seitens der Referendar/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen immens wichtig, um die vielfältigen Dissonanz auslösenden Situationen und Verhaltensweisen reflektieren zu können sowie um förderliche Interaktionen mit und zwischen allen Beteiligten zu etablieren.

### 5 Selbsttheorien

Bevor abschließend auf den großen theoretischen Komplex der Emotionstheorien mit dem Fokus auf die rational-emotive Verhaltenstherapie von Albert Ellis eingegangen wird, sollen an dieser Stelle weitere sozialpsychologische Erklärungsmodelle, nämlich einerseits eine Theorie über das Selbst und in Ergänzung exkursartig eine Theorie über die Zuschreibung von Ursachen (Attributionen) für den differierenden Umgang mit Feedback im Bereich der Institution Schule herangezogen werden. Dabei werden diese kurz skizziert und ergänzend empirische Belege aus Studien herangezogen. Jedoch werden diese nicht, wie in die vorangegangenen Kapitel zur Reaktanz- und Dissonanzforschung, derart ausführlich dargestellt.

Der theoretische Teil wird anschließend mit einer vertieften und ausführlichen Betrachtung der rational-emotive Verhaltenstherapie abgerundet. Zum Abschluss des Theorieteils erfolgt zusammenfassend eine Integration aller in dieser Arbeit angeführten theoretischen Grundlagen.

Theorien, die sich mit dem Selbst beschäftigen, sind in besonderem Maße dafür geeignet, Erklärungsansätze für den Umgang von Individuen mit Feedback darzustellen. So beschäftigen sich Teilaspekte dieser Theorien beispielsweise mit dem Schutz des Selbstwertes sowie der Selbstwerterhöhung, liefern Erkenntnisse hinsichtlich sozialer Vergleiche und deren Einfluss auf das Selbst sowie das Themengebiet selbstwertdienlicher Attributionen. Alle genannten Bereiche können die Erklärungsansätze, welche bislang die Reaktanz- sowie die Dissonanztheorie hinsichtlich des menschlichen Umgangs mit Feedback geliefert haben, noch weiter ausdifferenzieren und dabei helfen, dieses Themengebiet theoretisch noch besser zu durchdringen.

Bei der Beschäftigung mit Theorien über das Selbst, taucht häufig wiederkehrend die Frage auf, was dieses Selbst überhaupt ist und wie man es beschreiben oder gar kategorisieren kann. Dichter/-innen, Philosoph/-innen sowie Wissenschaftler/-innen haben sich seit langer Zeit bereits das Ziel gesetzt, das Selbst näher zu erforschen, um es besser verstehen zu können. Und so viel wir mittlerweile bereits darüber wissen, bleibt es doch ein spannender Themenbereich, der es ermöglicht, umfassende Einblicke in das Verhalten von Individuen und Gruppen zu erhalten.

“The *self* manages to be wholly familiar and frustratingly elusive at the same time. At first blush, it appears that, if I know anything at all, then I know that I am a self-aware being, an ‘I’ that not only thinks, as Descartes famously asserted, but that also senses, feels, desires, intends, and acts. Yet, establishing exactly what this ‘I’ is, and how it manages to do what it does, is an excellent way to pass an

otherwise interminable journey on British Rail.“ (Sedikides & Gregg, 2007, S. 110)

Zur Gruppe der Selbsttheorien gehören verschiedenste theoretische Annahmen über das Selbst von Individuen. Wenn man Theorien über das Selbst thematisiert, müssen jedoch zunächst grundlegende Begriffe geklärt sein. Was bedeutet „das Selbst“, das Konzept, welches man von sich selbst hat oder der Begriff des Selbstwertgefühls? Bei einer Auseinandersetzung mit diesen Begriffen fällt auf, dass sie in der Psychologie teilweise auf unterschiedliche Art und Weise definiert werden (vgl. Dauenheimer, Stahlberg, Frey & Petersen, 2002, S. 159). Ein Konsens bezüglich der Definition des Selbst und des Selbstkonzeptes scheint sich jedoch in der Teildisziplin der Sozialpsychologie etabliert zu haben:

„Als Selbstkonzept wird die Summe der Einschätzungen einer Person über sich selbst bezeichnet. (z.B. „Ich bin intelligent“). Aus den subjektiven Bewertungen (positive bzw. negative) dieser Selbsteinschätzungen (z.B. „Es ist gut, dass ich intelligent bin“) resultiert das Selbstwertgefühl.“ (Dauenheimer et al., 2002, S. 259)

Eine weitere Definition, die hier ergänzend angeführt werden soll, stammt von Sedikides und Gregg (2007). Die Forscher/-innen gehen dabei von der wie folgt aufgeführten Definition des Selbst aus:

“(…) we define the self as *the totality of interrelated yet distinct psychological phenomena that either underlie, causally interact with, or depend upon reflexive consciousness*. The merit of this inclusive, if somewhat wordy, definition is that it does not describe the self as some arcane unity about which nothing further can be said. Rather, it describes the self as a set of properties and processes, each of which can be conceptually defined and empirically indexed.” (Sedikides & Gregg, 2007, S. 110)

In diesem Kapitel wird primär auf theoretische Aspekte des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung eingegangen, da diese eine direkte theoretische Basis für den empirischen Untersuchungsteil dieser Arbeit darstellen. Alle weiteren Theorien und interessanten Ansätze im Forschungsfeld der Selbsttheorien können auf Grund des eingeschränkten Rahmens der Arbeit leider nicht thematisiert werden.

### 5.1 Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung

“*Self-enhancement* denotes the drive to *affirm* the self (Steele, 1988), that is, to convince ourselves, and any significant others in the vicinity, that we are intrinsically meritorious persons: worthwhile, attractive, competent, lovable, and moral. Although the term ‘self-enhancement’ suggests the pursuit of a more positive self-view (*self-promotion*), it is also understood technically as covering attempts to maintain or defend an already positive self-view (*self-protection*) (Sedikides and Strube, 1997).” (Sedikides & Gregg, 2007, S. 111)

Die zentrale Annahme der Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung ist die, dass Individuen grundlegend motiviert sind, ihr Selbstwertgefühl zu schützen oder gar danach streben, dieses zu erhöhen. Betrachtungen aus dem alltäglichen Leben zeigen sehr häufig, dass Individuen dazu tendieren, die eigene Person zunächst einmal positiv zu bewerten. Auch bewerten Menschen die Schwächen, die sie bei anderen wahrnehmen, anders als ihre eigenen. Weitere Belege dieser Theorie finden sich in Selbst- und Fremdbewertungen sowie bei den Themen Erfolg und Misserfolg (vgl. Dauenheimer et al, 2002, S. 159).

Im Folgenden werden daher relevante Forschungsergebnisse angeführt, die aufzeigen, welche Verhaltens- und Denkweisen Individuen verwenden, um ihren Selbstwert zu schützen oder zu erhöhen. Der Bezug zu der Fragestellung dieser Arbeit ist offensichtlich, denn bereits im Teilbereich des Forschungsstandes konnte aufgezeigt werden, dass Feedbackprozesse häufig problematische Ereignisse für Individuen darstellen und ihren Selbstwert gefährden können. Dementsprechend ist es auch für die Bearbeitung der Thematik Feedback von Relevanz, zu betrachten, wie Prozesse des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung ablaufen, um letztlich möglicherweise auch die Reaktionen von Individuen auf Feedback besser verstehen zu können.

Viele Menschen neigen dazu, sich in sozialen Angelegenheiten und bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten zu überschätzen (vgl. Kruger & Dunning, 1999, S. 1121). Kruger und Dunning (1999) gehen beispielsweise davon aus, dass es an einer mangelnden Einschätzungsfähigkeit und einer defizitären Metakognition liegt, dass Menschen sich und ihre Fähigkeiten als überdurchschnittlich gut einschätzen (vgl. Kruger & Dunning, 1999, S. 1121-1132). Auch versuchen Sie mit ihrer Studie zu klären

“(…) why people tend to hold overly optimistic and miscalibrated views about themselves. We propose that those with limited knowledge in a domain suffer a dual burden: Not only do they reach mistaken conclusions and make regrettable errors, but their incompetence robs them of the ability to realize it.” (Kruger & Dunning, 1999, S. 1132)

Der Effekt, der dieser und vielen weiteren Untersuchungen zu Grunde liegt, wird in der Forschung als *above-average-Effekt* bezeichnet und bezieht sich auf die Selbsteinschätzung von Personen: Mehrfach konnte in Untersuchungen bestätigt werden, dass Menschen dazu tendieren, sich selbst sowohl im Bereich kognitiver als auch sozialer sowie physischer Fähigkeiten und Fertigkeiten als überdurchschnittlich einzuschätzen (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 160-161). Dauenheimer et al. (2002) kommentieren die Forschungslage folgendermaßen:

„Da es unwahrscheinlich ist, dass die meisten Menschen besser als der Durchschnitt sind, wird das überaus positive Bild, das Menschen von sich selbst besitzen, als Beleg für eine selbstwertdienliche Verzerrung angesehen.“ (Dauenheimer et al., 2002, S. 160).

Weitere Aspekte dieses Effektes sind zum Beispiel, dass Personen aus einer Bezugsgruppe positiver eingeschätzt werden als beispielsweise entferntere Personen. Jedoch ist auch in diesem Falle anzumerken, dass Freunde zwar positiver eingeschätzt werden, jedoch nicht so positiv wie Menschen sich selbst einschätzen. Andere Untersuchungsergebnisse befassen sich mit der Beurteilung von Gruppen und bestätigen, dass Individuen dazu neigen, ihre eigene Gruppe positiver zu beurteilen als eine fremde Gruppe. Dabei beziehen sich Dauenheimer et al. (2002) auf die Untersuchungen von Tajfel und Turner aus dem Jahre 1986. Um den Forschungsstand zur Beurteilung des Selbst in Kürze zu komplettieren, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass sich Personen auch in sozialen Interaktionen positiver einschätzen als dies Beobachter dieser Interaktionen tun würden (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 160-161).

Nicht nur auf die Beurteilung der eigenen Person und der fremder Personen wirken sich psychologische Aspekte des Selbst aus. Auch auf die Erinnerung an Situationen und Informationen sowie auf Zukunftseinschätzungen wird dabei Einfluss ausgeübt, was sich vermutlich auch elementar auf den Umgang mit Feedback auswirkt. So stellten Rost, Frey und Rost-Schaude (1975) fest, dass positive Rückmeldungen hinsichtlich ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale dazu führten, dass die Relevanz dieser Merkmale für höher befunden wurde. Im Falle negativen Feedbacks zu bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen konnte das Gegenteil, nämlich eine Ablehnung dieser Merkmale, festgestellt werden. Auch hatte der Grad des positiven Abschneidens ebenfalls Auswirkungen, denn je positivere Ergebnisse Individuen hinsichtlich eines bestimmten Merkmals erhielten, als desto relevanter wurde dieses bewertet (vgl. Rost, Frey & Rost-Schaude in: Dauenheimer et al., 2002, S. 161).

Des Weiteren konnte Forschung zeigen, dass positive Informationen über das Selbst und bestimmte im eigenen Selbst vereinte Kompetenzen von Individuen auf der einen Seite im höhe-

ren Maße verarbeitet werden. Auf der anderen Seite können sich Individuen an diese positiven Informationen auch besser erinnern.

Auch diese Forschungsergebnisse sind relevant, um ein Verständnis für den Umgang mit Feedback zu gewinnen und dieses besser zu verstehen sowie Handlungs- und Veränderungsbedarf auf Seiten des Feedbackgebers und des Feedbackempfängers zu erkennen. Wichtig und interessant in diesem Kontext ist darüber hinaus, dass der Grad des Selbstwertgefühls entscheidend für die im Vorhinein angeführten Effekte ist. Dies zeigen Studien mit Menschen, die unter Depressionen leiden (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 162).



**Tabelle 27: Relevanz des Themenbereiches Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten des Selbstwertes	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Selbstwertprozesse bei Feedback
Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuen tendieren dazu, die eigene Person zunächst einmal positiv zu bewerten. Auch existiert die Tendenz, die Schwächen, welche Individuen bei Anderen wahrnehmen, anders zu bewerten als ihre eigenen Fehler und Schwächen (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• Menschen neigen dazu, sich in sozialen Angelegenheiten und bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten zu überschätzen (above-average-Effekt) (Dauenheimer et al., 2002; Kruger &amp; Dunning, 1999).</li> <li>• Personen aus der eigenen Bezugsgruppe werden positiver eingeschätzt, jedoch nicht so positiv, wie Individuen sich selbst einschätzen (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• Die eigene Gruppe wird positiver beurteilt als eine fremde Gruppe (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• Positives Feedback zu Persönlichkeitsmerkmalen führt zu einer Betonung ihrer Relevanz, negatives Feedback zu Persönlichkeitsmerkmalen führt zu einer Abwertung ihrer Relevanz (Rost, Frey &amp; Rost-Schaude, 1975).</li> <li>• Je positivere Ergebnisse Individuen hinsichtlich eines bestimmten Merkmales erhalten, als desto relevanter wird dieses bewertet (vgl. Rost, Frey &amp; Rost-Schaude, 1975).</li> <li>• Positive Informationen über das Selbst und bestimmte im eigenen Selbst vereinte Kompetenzen von Individuen werden in höherem Maße verarbeitet. Individuen können sich an diese positiven Informationen auch besser erinnern (Dauenheimer et al., 2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen, die Feedback erteilen, sollten grundsätzliche Kenntnisse von der Selbstbeurteilung von Individuen besitzen, um beim Erteilen von Feedback besser auf diese Mechanismen des Selbstwertschutzes eingehen zu können.</li> <li>• Des Weiteren sollte jedem Individuum, welches professionell Feedback erteilt, bewusst sein, dass Personen dazu neigen, sich selbst zu überschätzen. Ein liebevoller, jedoch konsequenter Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung erscheint hier besonders wichtig, um die Akzeptanz des Feedbacks nicht zu gefährden.</li> <li>• Auf der Grundlage der Befunde zu positiven Informationen und Rückmeldungen lässt sich schlussfolgern, dass die Nennung konstruktiver Aspekte zu einer größeren Möglichkeit der Veränderung des Verhaltens einer Person führen könnte.</li> <li>• Die größere Kapazität von Erinnerungen an positive Informationen über das Selbst könnte im Sinne des Feedbacksenders zur Unterstützung einer Verhaltensänderung von Individuen genutzt werden.</li> </ul>

Nachdem die Befunde zum Selbstwertschutz und zur Selbstwerterhöhung in Teilkapitel 5.1 dargestellt wurden, wird im nachfolgenden Teilkapitel der Forschungsstand hinsichtlich des Themenbereiches Selbstwertschutz und soziale Vergleiche präsentiert.

### 5.2 Selbstwertschutz und soziale Vergleiche

In Teilkapitel 5.2 werden sowohl theoretische als auch empirische Ansätze hinsichtlich des Selbstwertschutzes in Verbindung mit sozialen Vergleichen dargestellt. Auch die Thematik des sozialen Vergleichs bietet einige Ansatzpunkte, welche gewinnbringend eingesetzt werden können, um den Umgang von Individuen mit Feedback zu durchdringen. Dabei sind die Forschungsergebnisse sowohl für die Sender als auch die Empfänger von Feedback interessant und können bei Berücksichtigung der sich daraus ergebenden Implikationen zum Zwecke einer größeren Akzeptanz von Feedback eingesetzt werden.

Die Theorie des sozialen Vergleichs (vgl. Festinger, 1954) nimmt an, dass Menschen danach streben, differenzierte und objektive Einschätzungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Einstellungen zu erlangen. Dabei unterscheidet Festinger (1954) zwischen zwei verschiedenen Formen der Realität, zum einen der physikalischen und zum anderen der sozialen Realität. Insbesondere bei Fragen, welche die soziale Realität betreffen, sind sich Personen vielfach unsicher und orientieren sich daher häufig an für sie relevanten Bezugsgruppen (vgl. Steins, 2005, S. 80-81). Sollte jedoch keine Möglichkeit bestehen, eine direkte Evaluation herbeizuführen, tendieren Personen dazu, dieses Bedürfnis nach Selbstevaluation durch den Vergleich mit anderen Personen zu befriedigen. Es wird hierbei zwischen zwei Arten der Vergleiche unterschieden. Einerseits existieren Vergleiche, in denen das Individuum sich mit einer anderen Person vergleicht, die hinsichtlich eines bestimmten Attributs besser abschneidet als es selbst (*upward comparisons*, Aufwärtsvergleiche). Andererseits existieren Vergleiche, in denen sich das Individuum hinsichtlich eines bestimmten Attributs mit einer Person vergleicht, die in diesem schlechter abschneidet als es selbst (*downward comparisons*, Abwärtsvergleiche). Der Prozess des sozialen Vergleichs läuft dabei oftmals unbewusst und daher mit nur geringer Möglichkeit der gedanklichen Einflussnahme ab. Es wird auf der Grundlage der Forschung zu sozialen Vergleichen davon ausgegangen, dass die meisten Personen eher wünschen, sich selbst mit anderen zu vergleichen, die schlechter abschneiden, um ihr Selbstbewusstsein nicht zu gefährden (vgl. Grogan, 2008, S. 118).

Was hat die Theorie Festingers (1954) nun explizit mit dem Selbstwert von Individuen zu tun? Existieren Zusammenhänge und lassen diese sich nachweisen?

Neben der exakten Einschätzung insbesondere der sozialen Realität führen Dauenheimer, Stahlberg, Frey und Petersen (2002) auch an, dass Menschen in soziale Vergleiche eintreten, um den eigenen Selbstwert zu erhöhen.

„Soziale Vergleiche werden jedoch auch durch das Selbstwerterhöhungsmotiv beeinflusst. So wählen Personen nach einer Bedrohung ihres Selbstwertgefühls häu-

fig Vergleichspersonen aus, die (a) schlechter abschneiden als sie selbst (Abwärtsvergleich), (b) sie werten die Vergleichsperson ab, oder (c) sie versuchen den Vergleich zu vermeiden, wenn sie annehmen, er würde für sie persönlich negativ ausfallen.“ (Dauenheimer et al., 2002, S. 163)

Dabei sind soziale Vergleiche bereits sehr früh bei Individuen feststellbar. Levine und Green (1984) führten eine Studie mit Kindern im Grundschulalter durch, weisen jedoch auf den Forschungsstand hin, der darauf schließen lässt, dass soziale Vergleiche bereits bei Kindern im Kindergartenalter nachzuweisen sind. Dabei verglichen sich die Grundschulkinder, deren Leistungen schlecht ausfielen, häufiger mit noch schlechter abschneidenden Kindern als diejenigen, deren Leistungen gut ausfielen. Diejenigen, deren Leistungen gut ausfielen, verglichen sich genauso häufig mit schlechteren wie mit besseren Kindern (vgl. Levine & Green, 1984, S. 385-391).

Aspinwall und Taylor (1993) geben einen Überblick über den Forschungsstand zu sozialen Vergleichen. Dabei weisen sie darauf hin, dass soziale Vergleiche in verschiedensten Bereichen Auswirkungen zeigen, wie beispielsweise bei der Erhaltung des Selbstwertgefühls und der Bewältigung anstrengender und stressiger Lebenssituationen. Sie verweisen auch auf Forschung, die aufzeigt, dass ein Vergleich dann ein besonders realistisches Bild vermittelt, wenn das Vergleichsobjekt etwas besser ist, als das sich vergleichende Individuum. Auch verweisen sie auf die Effekte, die Aufwärtsvergleiche haben können und nennen dabei unter anderem Eifersucht, Feindseligkeit und Gefühle von Frustration. Bei den Abwärtsvergleichen ergibt sich bezüglich möglicher Effekte ein anderes Bild, da diese zu einem subjektiv positiveren Gefühl führen können (vgl. Aspinwall & Taylor, 1993, S. 708).

In zwei Untersuchungen mit dem Ziel, herauszufinden, was dazu führt, dass ein Vergleich positive oder negative Auswirkungen auf das Selbst von Individuen hat, konnten Aspinwall und Taylor (1993) bestätigen, dass Abwärtsvergleiche zu positiven Zukunftserwartungen bezüglich des eigenen Erfolgs führen und dass Menschen, die Abwärtsvergleiche vornehmen, eine Verbesserung ihres Selbstwertgefühls erleben (vgl. Aspinwall & Taylor, 1993, S. 708-721). So stellen die Forscher/-innen fest, dass

“an emerging body of literature has demonstrated that downward comparisons bolster mood among people low in self-esteem who have received failure feedback (...) and people who are managing negative moods (...).“ (Aspinwall & Taylor, 1993, S. 718)

Berkowitz und Holmes (1959) zeigen einen weiteren Weg zur Selbstwerterhöhung beziehungsweise zum Schutz des Selbstwertgefühls durch einen sozialen Vergleich auf. Dieser

führt über die Abwertung anderer Personen. So tendieren Personen dazu, eine andere Person beziehungsweise Personengruppen stärker abzuwerten, wenn vorher ihr Selbstwert bedroht wurde (vgl. Berkowitz & Holmes, 1959, S. 565-576).

Tesser und Campbell (1982) untersuchten die Frage, inwiefern die Nähe zu einer Person beziehungsweise die Beziehungen, die man mit Personen hat, sich auf die Wahrnehmung der Leistung dieser Personen auswirken. Sie untersuchten, wie Personen durch die Leistungsbeurteilung anderer Personen ihre eigene Selbstbewertung aufrechterhalten (vgl. Tesser & Campbell, 1982, S. 261-265). Interessant ist hierbei auch, dass direkt die Rolle von Feedback für die Erhaltung der Selbstbewertung untersucht wird.

In many projection studies, an individual is given information about himself (i.e., feedback on a particular dimension). The extent to and conditions under which he attributes that feedback to target others (i.e., projects) is then examined. The SEM model predicts that the extent to which people project positive feedback over negative feedback (i.e., positively in projection) will be determined by the interaction of the closeness of the target and the personal relevance of the dimension. (Tesser & Campbell, 1982, S. 265)

Die Ergebnisse der Studie konnten zeigen, dass bei einer hohen persönlichen Wichtigkeit eines Themengebietes oder Feldes, Individuen eher dazu neigen, die Leistungen von Freunden als geringer einzuschätzen oder Distanz diesen Freunden gegenüber einzunehmen. Auf der anderen Seite konnte jedoch auch gezeigt werden, dass bei weniger wichtigen Bereichen Individuen stolz auf die Leistungen von engen Bezugspersonen sind. Tesser und Campbell (1982) weisen dabei wiederholt auf die miteinander interagierenden Komponenten der Nähe zu einer Person auf der einen und der Dimension der Relevanz eines Themengebietes auf der anderen Seite hin (vgl. Tesser & Campbell, 1982, S. 268-278).

Campbell, Sedikides, Reeder und Elliot (2000) untersuchten, ob selbstwertdienliche Verzerrungen (*self-serving biases*) in Freundschaften eine Rolle spielen. Dabei führten sie jeweils mit fremden und freundschaftlich verbundenen Paaren einen Kreativitätstest durch, gaben falsch positives beziehungsweise negatives Feedback und untersuchten die anschließenden Attributionen für die Testresultate. Dabei fanden Campbell et al. (2000), dass fremde Paare Verhaltensweisen der selbstwertdienlichen Verzerrung an den Tag legten, während befreundete Untersuchungspersonen gemeinsam die Verantwortung für sowohl negatives als auch positives Feedback zu ihren Testergebnissen übernahmen (vgl. Campbell et al., 2000, S. 229-238). Basierend auf den oben dargelegten Ergebnissen folgert die Forschungsgruppe:

“(…), this research indicates that friendship places boundaries on individual self-enhancement. This phenomenon is most likely the result of norms or expectancies associated with friendship, inclusion of others in the self-concept, or the positive regard in which friends are held.“ (Campbell, 2000, S. 238-239)

Achee, Tesser und Pilkington (1994) untersuchten darüber hinaus die Relevanz, welche Erregung bei der Aufrechterhaltung der Selbstbewertung spielt. Auch in dieser Studie ging es darum, dass den Probanden Leistungsrückmeldungen zu Aufgaben mit einer hohen beziehungsweise niedrigen Relevanz gegeben wurden. Bei jeder dieser Aufgaben sollten die Versuchspersonen anschließend ebenfalls die Leistungen eines engen Freundes und einer fremden Person einschätzen. Interessant ist in diesem Untersuchungsdesign die Variable der Erregung: Die Hälfte der Personen betätigte sich vor der Untersuchung körperlich, während die andere Hälfte der Stichprobe sich entspannte. Die Ergebnisse von Achee, Tesser und Pilkington (1994) deuten darauf hin, dass Erregung eine zentrale Rolle in der Selbstwerterhaltung spielt, da Versuchspersonen mit vorheriger körperlicher Betätigung sich deutlicher in der Weise verhielten, wie von dem Selbstwerterhaltungsmodell (*self-evaluation maintenance*, SEM) vorhergesagt (vgl. Achee, Tesser & Pilkington, 1994, S. 147-159).

Wayment und Taylor (1995) bestätigen in einer Untersuchung, dass Personen mit einem höheren Selbstwertgefühl sich eher an persönlichen Standards orientieren, wohingegen Individuen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl stärker zu sozialen Vergleichen neigen (vgl. Wayment & Taylor, 1995, S. 730-757).

“(…) individuals with weak or reactive self-concepts may be more reliant on social comparison information for self-evaluation than individuals with stronger self-concepts. Specifically, those low in self-esteem were more likely to rely on social comparison information, especially upward social comparisons, than those high in self-esteem.”(Wayment & Taylor, 1995, S. 754)

Dufner, Denissen, Van Zalk, Matthes, Meeus, Van Aken und Sedikides (2012) untersuchten Selbstwerterhöhungsmotive auf der kognitiven Ebene in Verbindung mit psychologischer Anpassungsfähigkeit. Sie gehen auf der Basis ihrer empirischen Untersuchungen davon aus, dass die Überschätzung der eigenen kognitiven Fähigkeiten im Allgemeinen zunächst einmal eher positive Effekte auf Individuen hat (vgl. Dufner et al., 2012, S. 538-565).

In Tabelle 28 wird zusammenfassend dargelegt, welche Relevanz der Themenbereich des Selbstwertschutzes in Kombination mit sozialen Vergleichen für Feedbackprozesse hat.

Anschließend wird im nächsten Teilkapitel 5.3 auf einen weiteren zugehörigen Aspekt eingegangen werden, nämlich den der selbstwertdienlichen Attributionen.

**Tabelle 28: Relevanz des Themenbereiches Selbstwertschutz und soziale Vergleiche für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten des Selbstwertes	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Selbstwertprozesse bei Feedback
Selbstwertschutz und soziale Vergleiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuen nutzen soziale Vergleiche, um ihren Selbstwert zu erhöhen (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• Bereits Grundschul Kinder vergleichen sich. Schlechter abschneidende Kinder vergleichen sich mit noch schlechter abschneidenden Kindern, besser abschneidende Kinder vergleichen sich sowohl mit besser als auch mit schlechter Abschneidenden (Levine &amp; Green, 1984).</li> <li>• Abwärtsvergleiche führen zu positiven Zukunftserwartungen bezüglich des eigenen Erfolgs. Menschen, die Abwärtsvergleiche vornehmen, erleben eine Verbesserung ihres Selbstwertgefühls (Aspinwall &amp; Taylor, 1993).</li> <li>• Personen tendieren dazu, eine andere Person bzw. Gruppe stärker abzuwerten, wenn vorher deren Selbstwert bedroht wurde (Berkowitz &amp; Holmes, 1959).</li> <li>• Die Nähe zu einer Person und die Relevanz des Themengebietes haben einen großen Einfluss auf Prozesse des Selbstwertschutzes und sozialen Vergleichs. Bei hoher persönlicher Wichtigkeit eines Feldes, neigen Individuen eher dazu, die Leistungen von Freunden als geringer einzuschätzen oder Distanz einzunehmen. Bei weniger wichtigen Bereichen sind Individuen stolz auf die Leistungen von engen Bezugspersonen (Tesser &amp; Campbell, 1982).</li> <li>• Zur Rolle von selbstwertdienlichen Verzerrungen wurde gefunden, dass fremde Paare diese Verhaltensweisen an den Tag legten, während befreundete Untersuchungspersonen gemeinsam die Verantwortung für sowohl negatives als auch positives Feedback zu ihren Testergebnissen übernahmen (Campbell et al., 2000).</li> <li>• Erregung könnte eine zentrale Rolle in der Selbstwerterhaltung spielen, da Personen mit vorheriger körperlicher Betätigung stärker bemüht sind, ihren Selbstwert zu erhalten (Achee, Tesser &amp; Pilkington, 1994).</li> <li>• Personen mit einem höheren Selbstwertgefühl orientieren sich ausschließlicher an persönlichen Standards, wohingegen Individuen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl stärker zu sozialen Vergleichen neigen (Wayment &amp; Taylor, 1995).</li> <li>• Die Überschätzung der eigenen kognitiven Fähigkeiten hat im Allgemeinen zunächst einmal eher positive Effekte auf Individuen (Dufner et al., 2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Vergleiche treten seit der Kindheit auf und haben für Individuen wichtige Funktionen, auch hinsichtlich der Thematik Feedback.</li> <li>• Wichtig ist, dass Feedback erteilende Personen sich darum bemühen sollten, bestimmte Komponenten der Feedback empfangenden Person einzuschätzen, bspw. Relevanz des Themengebietes, Nähe, Grad der Erregung etc.</li> <li>• Feedbackgeber laufen Gefahr, vom Empfänger des Feedbacks abgewertet zu werden, wenn sie den Selbstwert desselbigen zu stark bedrohen. Dieser Aspekt sollte Beachtung finden, da sonst Lerngelegenheiten u.U. nicht wahrgenommen werden können.</li> <li>• Unter Umständen können Abwärtsvergleiche im Feedbackprozess zwar keine realistischere Betrachtungsweise, jedoch eine kurzfristige Unterstützung durch Erhöhung des Selbstwertes bedeuten.</li> <li>• Feedback erteilende Personen sollten Kenntnisse über diese Prozesse haben und diese gezielt einsetzen können, um die Feedback empfangenden Personen oder Gruppen darin zu unterstützen, das Feedback als Lerngelegenheit zu akzeptieren.</li> </ul>

### 5.3 Der Einfluss von Attributionen

Im nachfolgenden Teilkapitel 5.3 werden selbstwertdienliche Attributionen thematisiert. Die selbstwertdienliche Ursachenzuschreibung kann ebenfalls besonders gut für die Erklärung von Verhaltensweisen von Individuen gegenüber Feedback verwendet werden. So versuchen die hier aufgeführten theoretischen Ansätze beispielsweise, zu ergründen warum Individuen dazu tendieren, ein negatives Feedback eher auf die schlechte Laune ihrer/s Fachseminarleiters/-in zurückzuführen als auf die eigene unzureichende Planung. Ebenso werden Individuen jedoch positives Feedback eher auf die gelungene Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde zurückführen, als auf die gute Laune der/s Fachleiters/-in. Theoretische Ansätze, welche sich mit selbstwertdienlichen Attributionen beschäftigen, können verdeutlichen, welche Prozesse bei Individuen ablaufen, die versuchen, ihren Selbstwert zu schützen, und dementsprechend weitere Erklärungen für den Umgang von Individuen mit Feedback liefern.

Voranehend wird in Kürze dargestellt, was Attributionen sind und inwiefern diese Individuen relevante Informationen liefern können.

„Gegenstand der Attributionstheorie sind diejenigen Bedingungen und Prozesse, aufgrund derer der Mann auf der Straße Ursachenzuschreibungen (Attributionen) für Ereignisse vornimmt. Das heißt, der Betrachtungsschwerpunkt der Theorie liegt auf Attributionen als von Prozessen der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung *abhängigen* Variablen.“ (Meyer & Försterling, 2001, S. 176)

Das obenstehende Zitat weist bereits darauf hin, dass Attributionen als Teil von naiven Theorien verstanden werden können. Ihre grundsätzliche Funktion besteht darin, einem Individuum Kontrolle zu verschaffen, auch indem sie Geschehnisse und Verhaltensweisen ordnen und einen Ausblick beziehungsweise mögliche Vorhersagen über weitere auftretende Ereignisse ermöglichen. So führen Meyer und Försterling (2001) aus, dass über Attributionen Verhaltensweisen eine bestimmte Bedeutung für Individuen erhalten. Beispielsweise kann die Situation, in einer Menschenmenge von einer fremden Person ‚angerempelt‘ zu werden, sowohl dazu führen, dass die Person und ihr Verhalten als aggressiv und attackierend empfunden wird, wenn die Zuschreibung der Ursache lautet, dass die Person dies absichtlich getan hat. Genauso kann das Verhalten der fremden Person als Versehen interpretiert werden, wenn das Verhalten mit dem Verlieren des Gleichgewichtes der anderen Person erklärt werden kann (vgl. Meyer & Försterling, 2001, S. 176).

Nach Heider (1958) suchen Personen insbesondere deshalb nach Ursachen, um invariante Merkmale von Menschen, Situationen und Verhaltensweisen herauszufiltern, damit eine Ordnung und Kontrolle der Welt entstehen kann. Damit gewährleisten Attributionen zunächst



einmal, dass die Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umgebung in hohem Maße produktiv verlaufen kann. Um zu klären, wann Menschen sich auf die Suche nach den Ursachen von beispielsweise Ereignissen machen, kann zwischen Ereignissen, erklärt durch implizite Annahmen, bezeichnet als Schemata, und schemadiskrepanten Ereignissen unterschieden werden. Insbesondere bei Letzteren tendieren nun Menschen dazu, nach den Ursachen zu forschen (vgl. Heider, 1958, zitiert nach: Meyer & Försterling, 2001, S. 177).

Handlungsergebnisse werden laut Heider (1958) schwerpunktmäßig auf vier Ursachen bezogen, welche er dahingehend unterscheidet, ob sie innerhalb oder außerhalb einer Person liegen. Dafür verwendet er die Begriffe der Personkraft und der Umweltkraft. Ursachen, die der Personkraft zuzuordnen sind, lassen sich in Fähigkeiten, Macht und Bemühen sowie Motivation unterteilen. Die anderen beiden Ursachen sind der Zufall und die Schwierigkeit; diese sind der Umweltkraft zugeordnet. Des Weiteren unterscheidet Heider (1958) zwischen variablen Faktoren, wie beispielsweise dem Bemühen und dem Zufall und dispositionellen Faktoren, wie der Fähigkeit und der Schwierigkeit. Letztlich identifiziert er eine dritte Variable, nämlich die der Verantwortlichkeit (vgl. Heider, 1958, zitiert nach: Meyer & Försterling, 2001, S. 178-180).

Die oben beschriebenen Ursachendifferenzierungen von Handlungsergebnissen werden auch in Kausaldimensionen ausgedrückt. Die erste dieser Kausaldimensionen wird als Lokation oder Personabhängigkeit bezeichnet und hat die Endpunkte internal und external. Die zweite Dimension ist die Stabilität in der Zeit. Auch diese hat Endpunkte, die mit stabil und variabel bezeichnet werden. Basierend auf der dritten Variable, der Verantwortlichkeit, ließe sich die Intentionalität oder die Kontrollierbarkeit anführen (vgl. Meyer & Försterling, 2001, S. 180).

Attributionen, die Zuschreibungen von Ursachen, werden insbesondere zu Erklärung des Erfolgs oder Misserfolgs einer Person herangezogen. Dadurch versuchen Individuen, sich Erklärungen für die Ursachen der jeweiligen Geschehnisse zu verschaffen. Innerhalb der Forschung zum Selbst wird auch untersucht, inwieweit Individuen selbstwertdienliche Attributionen heranziehen, um ihren Selbstwert zu schützen. Die Untersuchungen zu selbstwertdienlichen Attributionen eignen sich dazu, weitere Facetten des Umgangs von Individuen mit Feedback aufzuzeigen.

### **5.3.1 Selbstwertdienliche Attributionen**

Das Gefühl, ein sehr positives Erlebnis oder ein sehr negatives Erlebnis durchlebt zu haben, hängt nicht unbedingt mit dem tatsächlich erlebten Ausmaß an Erfolg oder Misserfolg zu-

sammen. Hier wird in der psychologischen Forschung häufig auf externe und interne Attributionsmuster verwiesen.

Frieze und Weiner (1971) führten eine Untersuchung zu kausalen Attributionen in Leistungssituationen durch. Nachdem den Versuchspersonen eine Rückmeldung mit leistungsbezogenen Informationen gegeben wurde, sollten diese Ursachenzuschreibungen hinsichtlich der Faktoren Glück, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung und Fähigkeit vornehmen, da diese vier Faktoren diejenigen sind, auf die am häufigsten attribuiert wird. Ergebnisse zeigen, dass Erfolg häufiger internalen Faktoren, wie beispielsweise der Anstrengung und der eigenen Fähigkeit, zugeschrieben wurde, als Misserfolg (vgl. Frieze & Weiner, 1971, S. 591-605).

Als kurzes Beispiel soll hier Folgendes dienen: Erhält ein/e Referendar/-in ein negatives Feedback zu einer präsentierten Unterrichtsstunde, so kann dies internal attribuiert und beispielsweise die schlechte Leistung mit dem eigenen mangelhaften Fachwissen, der noch unzureichend entwickelten Lehrer/-innenpersönlichkeit oder schlechten didaktischen sowie methodischen Kenntnissen und letztlich mit der Unfähigkeit zur Ausübung dieses Berufes erklärt werden. Damit würde der/die Referendar/-in die Ursachen für die eigene schlechte Leistung beziehungsweise die missratene Unterrichtsstunde bei sich suchen. Je nach Umgang mit diesen Informationen, könnte es hier dazu kommen, dass im positiven Falle Schlüsse für die Verbesserung der Leistungen gezogen werden und eine größere Anstrengung erfolgt, im negativen Falle, dass die Person resigniert.

Bei einer externalen Attribution würde der/die Referendar/-in die eigene schlechte Leistung mit der unzulänglichen Intelligenz der Schüler/-innen, dem Baulärm vor dem Schulgelände, den bevorstehenden Ferien oder der Ablehnung und schlechten Laune des/r bewertenden Fachseminarleiters/-in erklären. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Art der Attribution große Auswirkungen auf den Selbstwert haben kann.

„Geht man nun (...) davon aus, dass Menschen grundsätzlich bemüht sind, das eigene Selbstwertgefühl zu schützen und/oder zu erhöhen, sollten sie also dazu tendieren, eigene Erfolge intern, eigene Misserfolge dagegen extern zu attribuieren.“  
(Dauenheimer et al., 2002, S. 164)

Dieser Forschungsbereich wird dabei häufig unter dem Begriff der *self-serving bias* (selbstwertdienliche Verzerrung) zusammengefasst. Dabei tendieren Menschen dazu, nicht nur eigene sondern auch fremde Erfolgs- sowie Misserfolgs-erlebnisse so zu attribuieren, dass sie den Selbstwert schützen. Unter bestimmten Bedingungen ist es möglich, dass die selbstwertdienlichen Verzerrungen zum Teil aufgelöst werden. Dies geschieht beispielsweise bei Kooperatio-

nen oder Teamgründungen mit Personen, die einem sympathisch sind (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 165-166).

Auch das Verhalten gegenüber anderen Gruppenmitgliedern oder Lebenspartner/-innen kann mit Hilfe der theoretischen und empirischen Befunde zu Selbstwerterhöhungstendenzen auf der Basis von Attributionsmustern beschrieben werden. Auf der anderen Seite sind nicht alle Ergebnisse empirischer Forschung in diesem Bereich mit der Selbstwerterhöhung erklärbar und einige Forscher haben andere Strategien und Erklärungsmodelle vorgestellt (vgl. hierzu bspw. Miller & Ross, 1975, S. 213-225). Dauenheimer et al. (2002) führen außerdem an, dass Situationen existieren, in denen Individuen dazu tendieren, keine selbstwertdienlichen Attributionen zu verwenden: Zum einen in Situationen, in denen beteiligte Personen oder Zuhörer/-innen abgewertet werden würden, zum anderen in Situationen, in denen zu erwarten ist, dass andere Personen das selbstwertdienliche Verhalten erkennen oder aufdecken würden (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 165-166). In der Forschung wird nach wie vor diskutiert, ob selbstwertdienliche Effekte (wie der *self-serving bias* Effekt) tatsächlich lediglich auf motivationalen Elementen beruhen, oder ob ebenso Prinzipien der Informationsverarbeitung zu Grunde liegen, wie beispielsweise von Miller und Ross (1975) vorgeschlagen (vgl. hierzu Dauenheimer et al., 2002, S. 170; Miller & Ross, 1975, S. 213-225).

Auch gibt es verschiedene Wege, wie Personen vor dem Erbringen bestimmter Leistungen selbstwertschützende Attributionen zur Erklärung ihrer Leistungen einleiten können; zwei dieser Techniken sind das sogenannte *self-handicapping* und das *sandbagging*. Ersterer Begriff benennt das Verhalten, sich selbst ein Defizit oder ein Handicap zurechtzulegen, mit welchem eine schlechte Leistung im Nachhinein erklärt werden kann. Letzterer Begriff beschreibt das Verhalten von Personen, die ihre eigene Leistungsfähigkeit unterdurchschnittlich darstellen, um so die Erwartungen anderer Personen vor Leistungssituationen zu reduzieren beziehungsweise zu minimieren (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 171-172).

Uysal und Knee (2012) zeigen dabei in drei Studien auf, dass das Verhalten des *self-handicapping* auf eine niedrige Selbstkontrolle zurückzuführen ist und zwar unabhängig von Aspekten wie sozialer Erwünschtheit, Geschlecht, Selbstwertgefühl oder Selbstzweifel (vgl. Uysal & Knee, 2012, S. 59-79).

Die nachfolgend dargestellte Tabelle 29 stellt die Forschungsergebnisse zum Thema Attributionen und selbstwertdienliche Attributionsprozesse zusammen und zeigt die Einflüsse von Attributionsprozessen auf Feedback.

**Tabelle 29: Relevanz des Themenbereiches selbstwertdienliche Attributionen auf Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Attributionen	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Attributionsprozesse bei Feedback
Selbstwertdienliche Attributionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfolg wird häufiger internalen Faktoren wie beispielsweise der Anstrengung und der eigenen Fähigkeit zugeschrieben als Misserfolg. Misserfolge werden eher external attribuiert (Dauenheimer et al., 2002; Frieze &amp; Weiner, 1971).</li> <li>• Auch fremde Erfolgs- sowie Misserfolgserlebnisse werden so attribuiert, dass sie den Selbstwert schützen. Bei Kooperationen oder Teamgründungen mit Personen, die einem sympathisch sind, erfolgt möglicherweise eine Aufhebung der selbstwertdienlichen Verzerrung (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 165-166).</li> <li>• Es finden keine selbstwertdienlichen Attributionen in Situationen statt, in welchen beteiligte Personen oder Zuhörer/-innen abgewertet werden würden. Zum anderen in Situationen, in denen zu erwarten ist, dass andere Personen das selbstwertdienliche Verhalten erkennen oder aufdecken würden (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• <i>Self-handicapping</i>: Benennt das Verhalten, sich selbst ein Defizit oder ein Handicap zurechtzulegen, mit welchem eine schlechte Leistung im Nachhinein erklärt werden könnte.</li> <li>• <i>Sandbagging</i>: Beschreibt das Verhalten von Personen, die ihre eigene Leistungsfähigkeit unterdurchschnittlich darstellen, um so die Erwartungen anderer Personen vor Leistungssituationen zu reduzieren beziehungsweise zu minimieren (Dauenheimer et al., 2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn Misserfolge external und Erfolge internal attribuiert werden, so verschließen sich für Individuen Lerngelegenheiten. Dies gilt auch für das Thema Feedback. Sollte positives Feedback auf interne Faktoren und negatives Feedback auf externe Faktoren attribuiert werden, so besteht die Möglichkeit, dass dieses nicht angenommen bzw. die Weiterverarbeitung der Fremdwahrnehmung und der Informationen erschwert wird bzw. gar nicht erfolgt.</li> <li>• Feedback erteilende Individuen sollten sensibel mit selbstwertdienlichen Verzerrungen und Attributionen umgehen. Ein Wissen über sowie ein Erfragen von Attributionen könnte erste Aufschlüsse geben. Des Weiteren sollten Verhaltensweisen wie das self-handicapping oder sandbagging als wichtige Informationen über mögliche Bedrohung des Selbstwertes eines Individuums angesehen und mit Sensibilität behandelt werden.</li> </ul>

#### 5.4 Reaktionen von Individuen auf Rückmeldungen über die eigene Person

Interessant für die Fragestellung dieser Arbeit ist es auch, sich im Bereich der Selbsttheorien den Umgang von Individuen mit Feedback und Rückmeldungen über die eigene Person anzuschauen. Dabei ist auf Grund der oben bereits aufgeführten Annahmen davon auszugehen, dass Personen im Sinne der Erhöhung beziehungsweise Beibehaltung des Selbstwertes positiver auf Informationen reagieren, die den Selbstwert nicht gefährden, also auf positives Feedback und dementsprechende Informationen über die eigene Person.

Auf der affektiven Ebene bedeutet dies, so stellen Dauenheimer et. al. (2002) mit Blick auf den Forschungsstand zusammenfassend fest, dass Personen mit positiveren Bewertungen auf höhere Akzeptanz und umgekehrt mit schlechteren Bewertungen auf niedrigere Akzeptanz durch eine Person oder Gruppe reagieren. Dieses Phänomen ist bei Personen mit einem schlechten Selbstwertgefühl jeweils noch ausgeprägter zu beobachten (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 173-174).

Frey (1978) führte ein Experiment mithilfe von Intelligenztests durch. Dabei konnte er nachweisen, dass Reaktionen auf positives und negatives Feedback unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob sie von der Öffentlichkeit wahrgenommen werden oder privat sind. *“Under public success feedback the test was evaluated more positively under private than under public evaluation, whereas under public failure feedback the effect was reversed.”* (Frey, 1978, S. 172) Frey (1978) folgerte aus den oben genannten Ergebnissen seiner Untersuchung, dass es unterschiedliche Reaktionen auf Feedback gibt, sobald Individuen davon ausgehen (müssen), dass diese öffentlich wahrgenommen werden (vgl. Frey, 1978, S. 178).

Dauenheimer et al. (2002) nehmen einen Vergleich der Selbstwerterhöhungstheorie mit den Annahmen der Selbstkonsistenztheorie (vgl. bspw. Heider, 1946; Festinger, 1957; in: Dauenheimer et al., 2002, S. 174) bezogen auf Feedback und Rückmeldungen vor. Dabei fällt auf, dass die Annahmen beider Theorien bezüglich des Feedbacks an Menschen mit hohem Selbstwertgefühl gleich sind, jedoch Abweichungen entstehen, wenn es um Menschen mit geringem Selbstwertgefühl und deren Reaktionen auf Feedback geht (vgl. Tabelle 30) (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 174-175). *„Die zentrale Annahme der Selbstkonsistenztheorie lautet, dass Personen motiviert sind, ihr Bild über sich selbst zu bestätigen, auch wenn es negativ ist.“* (Dauenheimer et al., 2002, S. 174) Für beide Theorien gibt es entsprechende empirische Belege.

**Tabelle 30: Annahmen der Selbstwerterhöhungstheorie und der Selbstkonsistenztheorie**

(vgl. Frey &amp; Benning, 1983, zitiert nach: Dauenheimer et al., 2002, S. 175)

	Annahmen der Selbstwert- erhöhungstheorie		Annahmen der Selbstkonsistenztheorie	
	Positives Feedback	Negatives Feedback	Positives Feedback	Negatives Feedback
Hohes Selbstwertgefühl	+	-	+	-
Geringes Selbstwertgefühl	+ (++) <sup>a</sup>	- (- -)	-	+

+ positive Reaktion auf selbstbezogene Rückmeldungen

- negative Reaktion auf selbstbezogene Rückmeldungen

a Die zusätzliche Annahme, dass Personen mit geringem Selbstwertgefühl noch stärker im Sinne der Selbstwerterhöhungstheorie (noch positivere/ negativere Reaktionen nach positiven/ negativen Rückmeldungen) reagieren sollten, ist in Klammern dargestellt.

Jedoch auch die Rolle der Feedbackübermittelnden ist interessant, insbesondere wenn es sich um negatives Feedback handelt. Hinsichtlich von Rückmeldungen existieren empirische Untersuchungen, die aufzeigen, wie Individuen mit negativem Feedback umgehen, wenn sie diejenigen sind, die dieses überbringen müssen.

Rosen und Tesser (1972) gehen davon aus, dass sich Individuen vor dem Überbringen von schlechten Nachrichten scheuen, da sie im Gegenzug selbst eine negative Evaluation durch die andere Person fürchten (vgl. Rosen & Tesser, 1972, S. 124-140). In einer weiteren Studie von Tesser, Rosen und Batchelor (1972) konnte dieses Phänomen bestätigt werden. Des Weiteren konnten die Forscher/-innen finden, dass schlechte Nachrichten wichtiger als gute Nachrichten empfunden wurden und dass die empfundene Verantwortlichkeit der Überbringer/-innen dieser Nachrichten gegenüber fröhlichen Empfänger/-innen weniger stark als gegenüber schwermütigeren Empfänger/-innen ausgeprägt war (vgl. Tesser, Rosen & Batchelor, 1972, S. 102).

Sedikides und Gregg (2008) führen aus, dass das Phänomen der Selbstwerterhöhung bei Menschen bereits bei den Anhängern des Epikur, den Philosophen der Renaissance sowie bei Bentham und Mill und explizit auch bei Schopenhauer, Freud sowie James thematisiert wurde (vgl. Sedikides & Gregg, 2008, S. 102). Außerdem identifizieren Sedikides und Gregg (2008) verschiedene Ebenen und Dimensionen der Selbstwerterhöhung:

“We propose that self-enhancement manifests itself at four levels: as an observed effect, an ongoing process, a personality trait, and an underlying motive. (...) Self-enhancement can be further characterized as varying along several bipolar dimensions. First, one can self-enhance either by self-advancing or self-protecting—that is, either by augmenting the positivity or diminishing the nega-

tivity of the selfconcept or self-regard (Arkin, 1981).” (Sedikides & Gregg, 2008, S. 103)

Sie führen individuelle Dispositionen an, die sich auf Maßnahmen und Handlungen zur Erhöhung des Selbstwertes auswirken. Dabei hängt es unter anderem davon ab, ob die Selbstwert-erhöhung privat oder im öffentlichen Raum geschieht. Auch determiniert die Höhe des Selbstwertes das Ausmaß an selbstwerterhöhenden Maßnahmen. Es kommt darüber hinaus auch darauf an, in welchem Bereich die Erhöhung des Selbstwertes stattfindet und wie wichtig dieser Bereich für das einzelne Individuum ist. Auch unterscheiden die Autor/-innen aufrichtige, offene Erhöhungen des Selbstwertes von taktischen Selbstwerterhöhungen. Bei der Frage, auf welchen Gebieten Menschen dazu tendieren, ihren Selbstwert zu erhöhen, werden viele Alternativen aufgeführt. An dieser Stelle soll explizit auf den Forschungsstand zur Rolle des Feedbacks eingegangen werden. Sedikides und Gregg (2008) stellen in ihrer Metaanalyse explizit die Selbstwerterhöhung der korrekten Selbsteinschätzung gegenüber (vgl. Sedikides & Gregg, 2008, S. 103-107). Dabei wird die korrekte Selbsteinschätzung (*self-assessment*) als *“the pursuit of accurate information about the self matters in itself whether or not this information is positive or negative, because having an accurate self-view affords a sense of uncertainty reduction.”* (Sedikides & Gregg, 2008, S. 108) definiert.

Die Forscher/-innen arbeiten heraus, dass eine realistische Selbsteinschätzung beziehungsweise der Wunsch danach dazu führt, ungünstige und kritische Informationen offener wahrzunehmen und dass das Interesse an negativem beziehungsweise auf Fakten basierendem Feedback erhöht wird (vgl. Sedikides & Gregg, 2008, S. 108).

Ein weiteres interessantes Faktum in Bezug auf den Umgang mit Rückmeldungen und Feedback im Bildungsbereich zeigt sich in folgenden Forschungsergebnissen, die auf die Wichtigkeit der wahrgenommenen Veränderbarkeit eines Merkmals in Verbindung mit der Akzeptanz von Feedback verweisen. Sedikides & Gregg (2008) weisen darauf hin, dass ein Aspekt, welcher dazu beiträgt, ob Individuen eine eher realistische Selbsteinschätzung oder eine Selbstwerterhöhung vornehmen, die wahrgenommene Veränderbarkeit der jeweiligen Fähigkeit oder Eigenschaft ist. Wenn diese Fähigkeit, Eigenschaft oder Verhaltensweise als veränderbar angesehen wird, so fühlen sich Individuen von negativem Feedback nicht besonders stark beunruhigt, sondern haben im Gegenteil sogar ein Interesse, das Feedback zu empfangen. Weiterführend konnten Duval und Silvia (2002) zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit von vorgenommenen internen Attributionen in diesem Falle größer war. Die Differenzierung, welche vorgenommen wird, ist dementsprechend Folgende: Wenn eine kritisierte Eigenschaft oder Handlung noch veränderbar scheint, so tendieren Individuen dazu, eine realistische Selbstein-



schätzung vorzunehmen, andernfalls finden Prozesse der Selbstwerterhöhung zum Schutze desselbigen statt (vgl. Sedikides & Gregg, 2008, S. 109).

Hoorens, Pandelaere, Oldersma und Sedikides (2012) untersuchten außerdem die Auswirkungen, die Aussagen haben, in welchen Individuen sich selbst gegenüber anderen Personen als überlegen deklarieren. Dabei fanden sie, dass insbesondere diese Aussagen der Überlegenheit zu negativen Einschätzungen durch die teilnehmenden Personen führten.

“Supporting the hubris hypothesis, participants disliked individuals who communicated self-superiority beliefs in an explicitly comparative manner. Self-superiority beliefs may provoke undesirable interpersonal consequences when they are explicitly communicated to others but not when they are disguised as noncomparative positive self-claims or self-improvement claims.” (Hoorens et al., 2012, S. 1237)

**Tabelle 31: Relevanz des Themenbereiches Reaktionen von Individuen auf Rückmeldungen über die eigene Person für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten des Selbstwertes	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Selbstwertprozesse bei Feedback
Reaktionen von Individuen auf Rückmeldungen über die eigene Person	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personen reagieren mit positiveren Bewertungen auf höhere Akzeptanz und umgekehrt mit schlechteren Bewertungen auf niedrigere Akzeptanz durch eine Person oder Gruppe. Dieses Phänomen ist bei Personen mit einem schlechten Selbstwertgefühl jeweils noch ausgeprägter zu beobachten (Dauenheimer et al., 2002).</li> <li>• Es erfolgen unterschiedliche Reaktionen auf Feedback, sobald Individuen davon ausgehen (müssen), dass diese öffentlich wahrgenommen werden (Frey, 1978).</li> <li>• Es ist davon auszugehen, dass Individuen sich vor dem Überbringen von schlechten Nachrichten scheuen, da sie selbst eine negative Evaluation wiederum durch die andere Person fürchten (Rosen &amp; Tesser, 1972).</li> <li>• Eine realistische Selbsteinschätzung bzw. der Wunsch danach führt dazu, ungünstige und kritische Informationen offener wahrzunehmen und das Interesse an negativem beziehungsweise auf Fakten basierendem Feedback zu erhöhen (Sedikides &amp; Gregg, 2008).</li> <li>• Wenn ein kritischer Aspekt noch veränderbar scheint, so tendieren Individuen dazu, eine realistische Selbsteinschätzung vorzunehmen. Wenn ein kritischer Aspekt nicht mehr veränderbar scheint, finden Prozesse der Selbstwerterhöhung zum Schutze desselbigen statt (Sedikides &amp; Gregg, 2008).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ergebnisse von Feedbackgesprächen sollten sehr sensibel und durchdacht behandelt werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob Individuen und Institutionen stärker ihre Praxis ändern, wenn die Ergebnisse öffentlich dargestellt werden und sie Rechenschaft ablegen müssen.</li> <li>• Feedback kann, angelehnt an den Stand der Forschung, auch für die Erteilenden problematisch sein. Die Beschönigung von Leistungen in Feedbackgesprächen oder das nicht ehrliche Anbringen negativen Feedbacks kann zu einer falschen Selbsteinschätzung der Feedback empfangenden Person führen.</li> <li>• Bereits Studierenden, aber auch Referendar/-innen und Schulleitungen sollte deutlich gemacht werden, wie wichtig und hilfreich eine realistische Selbsteinschätzung für das professionelle Handeln ist.</li> <li>• Feedback sollte möglichst so gegeben werden, dass Individuen eine Möglichkeit sehen, ihr Verhalten positiv entlang der Kritik zu verändern.</li> </ul>

In obenstehender Tabelle 31 wurden wiederum in Kürze alle in Teilkapitel 5.4 dargestellten Forschungsergebnisse zusammenfassend dargestellt und auf den Bereich von Feedbackprozessen übertragen. In Teilkapitel 5.5 werden im Anschluss nun die Folgen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes thematisiert.

### 5.5 Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes

Wie bereits in den vorangegangenen Teilkapiteln zu ausgewählten Aspekten von Selbsttheorien deutlich wurde, tendieren Individuen auch beim Empfangen von Feedback und im Verlauf von Feedbackprozessen im Allgemeinen dazu, ihren Selbstwert auf verschiedenste Weisen zu schützen. Nachfolgend wird der Forschungsstand hinsichtlich der Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes dargestellt. Auch diese Ausführungen können Anhaltspunkte liefern, wie insbesondere Personen, welche Feedback erteilen, mit selbstwert erhöhenden Maßnahmen umgehen sollten.

Welche Auswirkungen Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes haben, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Einerseits wurde auch in dieser Arbeit auf Forschungsergebnisse rekurriert, die aussagen, dass die Erhöhung des Selbstwertgefühls mit einem positiveren Befinden einhergeht. Auf der anderen Seite plädieren viele Forscher/-innen auch für die positiven Auswirkungen einer akkuraten Selbsteinschätzung.

Taylor und Brown (1994) gehen beispielsweise davon aus, dass sich die Illusion von Kontrolle, selbstwertdienliche Annahmen und unrealistischer Optimismus positiv auf die psychische Gesundheit auswirken können (vgl. Taylor & Brown, 1994, S. 21-26).

Colvin, Block und Funder (1995) widersprechen dieser Annahme von Taylor und Brown (1994) jedoch explizit. Dabei weisen sie in einer Untersuchung zum Zusammenhang einer übertrieben positiven Selbsteinschätzung mit der psychologischen Anpassungsfähigkeit darauf hin, dass eine übertrieben positive Selbsteinschätzung sowohl kurz- als auch langfristig negative Konsequenzen für Individuen hat und verweisen daher auf die Wichtigkeit einer korrekten Selbsteinschätzung für die psychische Gesundheit (vgl. Colvin, Block & Funder, 1995, S. 1152-1158). Dabei konnten Colvin, Block und Funder (1995) in drei Studien zeigen, dass die Erhöhung des Selbstwertes (*self-enhancement*) mit unterdurchschnittlich ausgeprägten sozialen Kompetenzen sowie mit Verhaltensstörungen und Fehlanpassungen einherging. Auch zeigten Individuen mit einer Tendenz zur Erhöhung des Selbstwertes Verhaltensweisen, die als nachteilig für soziale Interaktionen identifiziert werden konnten (vgl. Colvin, Block & Funder, 1995, S. 1152). Die Autor/-innen folgern auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse:

“These results indicate there are negative short-term and long-term consequences for individuals who self-enhance and, contrary to some prior formulations, imply that accurate appraisals of self and of the social environment may be essential elements of mental health.” (Colvin, Block & Funder, 1995, S. 1152)

Auch sei an dieser Stelle noch einmal auf die Befunde von Kruger und Dunning (1999) verwiesen, die feststellten, dass insbesondere Individuen, die wenige und geringe Fähigkeiten besitzen, diese Defizite nicht erkennen können, was zu einer gefährlichen Selbstüberschätzung führen kann (vgl. Kruger & Dunning, 1999, S. 1121-1132).

So folgern Dauenheimer et al. (2002) auf Basis des existierenden Forschungsstandes, dass die endgültige Festlegung, ob Verhaltensweisen der Erhöhung des Selbstwertes zu positiven oder negativen Konsequenzen führen, zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig vorgenommen werden kann (vgl. Dauenheimer et al., 2002, S. 182).

In Teilkapitel 5.5 wurde in Kürze auf zwei Positionen und Forschungsergebnisse hinsichtlich des Themenbereiches *Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes* eingegangen. Anschließend an diese Darstellung erfolgen eine überblicksartige Zusammenfassung sowie die Herstellung des Bezuges zu Feedbackprozessen in untenstehender Tabelle 32.

**Tabelle 32: Relevanz des Themenbereiches Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes für Feedbackprozesse**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten des Selbstwertes	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Selbstwertprozesse bei Feedback
Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Position 1: Die Illusion von Kontrolle, selbstwertdienliche Annahmen und unrealistischer Optimismus können sich positiv auf die psychische Gesundheit auswirken (Taylor &amp; Brown, 1994).</li> <li>• Position 2: Eine übertrieben positive Selbsteinschätzung hat sowohl kurz- als auch langfristig negative Konsequenzen für Individuen. Eine korrekte Selbsteinschätzung ist wichtig für die psychische Gesundheit von Individuen (Colvin, Block &amp; Funder, 1995).</li> <li>• Insbesondere Individuen, die wenige und geringe Fähigkeiten besitzen, können diese Defizite häufig nicht erkennen, was zu einer gefährlichen Selbstüberschätzung führen kann (Kruger &amp; Dunning, 1999).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innerhalb der Forschung existieren divergierende Ergebnisse hinsichtlich der Frage, inwiefern die Selbsteinschätzung eines Individuums u. U. künstlich positiv erhalten werden sollte. Aus weiteren Ergebnissen dieses Theorieteils lässt sich jedoch ableiten, dass eine realistische Selbsteinschätzung notwendig für die professionelle Weiterentwicklung von Individuen ist. Dies sollte jedoch unter Berücksichtigung von Prozessen des Selbstwerteschutzes erfolgen.</li> </ul>

Nachdem der empirische Forschungsstand zu ausgewählten Teilen des Selbst in den vorangegangenen Teilkapiteln ausführlich präsentiert wurde, erfolgt im abschließenden Teilkapitel 5.6 ein Bezug von Aspekten der Selbsttheorien auf den schulischen Kontext, um exemplarisch sowie zusammenfassend die Relevanz dieser Theorie für die vorliegende Arbeit und ihre Fragestellung sowie auch für andere schulische Bereiche deutlich zu machen.

### 5.6 Die Relevanz von Selbsttheorien im schulischen Kontext

Erkenntnisse und Theorien, die sich mit dem Selbst beschäftigen, können in vielfältigen Situationen in der Schule die Herstellung einer hilfreichen Metaebene für ein verbessertes Zusammenleben ermöglichen. Auf der Seite aller involvierten Personengruppen ist der soziale Vergleich als ein bedeutsames Thema festzuhalten. Die Institution Schule bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich mit anderen Personen zu vergleichen, sei es nun auf der Referendar/-innenebene, wo man sich mit den anderen zukünftigen Lehrer/-innen in den Punkten der bereits erlangten Kompetenzen oder der Beliebtheit bei den Schüler/-innen vergleicht, oder auf der Ebene der Schüler/-innen, die beispielsweise ihre Leistungen im Unterricht und in Klassenarbeiten miteinander vergleichen (vgl. Steins, 2005, S. 81-84). Aber auch Schulleitungen vergleichen mitunter die Anzahl der Neuanmeldungen an ihren Schulen oder das Abschneiden ihrer Schule bei dem Besuch der externen Schulinspektion. Vergleiche bieten dabei, wie auch im empirischen Teil deutlich wurde, zum einen Chancen auf eine realistische Selbsteinschätzung und zum anderen Risiken, da es nicht allen Personen leicht fällt, aus Situationen zu lernen beziehungsweise auch gerade negatives Feedback als Lerngelegenheit zu betrachten. Steins (2005) geht davon aus, dass

„(...) die menschliche Motivation, sich zu vergleichen, konstruktiv genutzt werden kann, damit Informationen eingeholt werden, die zu einer realistischen Selbsteinschätzung führen.“ (Steins, 2005, S. 85)

Denn die obenstehenden empirischen Forschungsergebnisse machen deutlich: Menschen benötigen eine realistische Einschätzung von sich selbst in vielen Teilbereichen ihres Lebens und insbesondere in einem derartig komplexen System wie der Schule.

Eben weil diese Prozesse des Vergleichens starke Auswirkungen auf den Selbstwert der sich vergleichenden Individuen haben können, ist es unabdingbar, dass angehende sowie bereits tätige Lehrer/-innen und Schulleitungen über ausreichend Wissen auf diesem Themengebiet verfügen, um dementsprechend Eltern und Schüler/-innen über Vergleichsprozesse aufklären und sie dabei konstruktiv begleiten zu können. Aber auch Kenntnisse über Ursachenzuschreibungen und den Umgang mit Feedback sollten Lehrkräfte und Schulleitungen einerseits wissenschaftlich und andererseits persönlich reflektieren können und darüber hinaus ihre Schüler/-innen in diesen Gebieten entsprechend ermutigen, schulen und bestimmte Umgangsweisen mit ihnen einüben, damit diese mit verschiedenen das Selbst betreffenden Prozessen umgehen lernen und nicht eine starke und vermeidbare Schwächung des Selbstwertgefühls erfahren (vgl. Steins 2005, S. 858-892). Ebenfalls ist deutlich geworden, dass, hinsichtlich der in

dieser Arbeit vorgelegten Untersuchungen, Wissen über die Prozesse des Selbst in erhöhtem Maße auch bei Ausbildungslehrer/-innen, Fachleitungen sowie Inspektor/-innen der Qualitätsanalyse vorhanden sein sollten.

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass das Wissen über Prozesse der Selbstwerterhöhung und der Attribution dazu führen kann, dass Individuen ihre Selbsteinschätzungsstrategien überprüfen und gegebenenfalls lernen können, diese realistischer zu gestalten. Auch dies kann für alle in Schule involvierten Personengruppen einen immensen Gewinn darstellen.

Wie bereits obenstehend dargestellt, sind viele Ebenen der Selbsttheorien relevant für ein Verständnis des Umgangs von Individuen mit Feedback, aber auch für das Verhalten von Feedbackgebenden. Die Verbindung von Theorien des Selbst mit der Thematik Feedback wird dementsprechend in den dargestellten empirischen Untersuchungen dieser Arbeit einer näheren Betrachtung unterzogen.

Im Folgenden wird in Kapitel 6 mit der rational-emotiven Verhaltenstherapie eine weitere Theorie zur Erklärung der menschlichen Haltung gegenüber Feedback ausführlich dargestellt.

## **6 Die rational-emotive Verhaltenstherapie nach Ellis**

### **6.1 Theoretische Einordnung in die Emotions- und Sozialpsychologie**

Im Folgenden soll unter Bezugnahme auf (sozial-) psychologische Forschungs- und Theoriegrundlagen eingeordnet und dargestellt werden, welche Erklärungsansätze für unterschiedliche Reaktionen auf Feedback und Rückmeldungen in diesem Gebiet existieren. Zu diesem Zwecke wird nachfolgend insbesondere und schwerpunktmäßig die Theorie und Forschung zur rational-emotiven Verhaltenstherapie (im Folgenden: REVT) als Haupterklärungsansatz herangezogen. Die REVT beschäftigt sich mit der Frage, warum Menschen auf sich gleichende oder ähnliche Ereignisse völlig unterschiedlich reagieren, sowohl auf der Verhaltensebene als auch bezogen auf emotionale Reaktionen und Konsequenzen, da ihr zentrales Anliegen die Entwicklung von Methoden ist, mittelst derer Menschen ihr Leben glücklich gestalten können. Die REVT ist dabei keine klassische sozialpsychologische Theorie, fußt jedoch auf den Grundlagen der Allgemeinen Psychologie und der Sozialpsychologie (vgl. Steins, 2005, S. 158).

Im Verlauf der vorangehenden Kapitel des Theorieteils wurde bereits auf die Reaktanztheorie sowie die Dissonanztheorie und auf Forschung und Theorien zum Selbstwert und zu selbstwertdienlichen Attributionen eingegangen, um das Thema des Umgangs mit Feedback von verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und die Möglichkeit zu geben, differenzierte Erklärungen für diese Phänomene aufzuzeigen und unterschiedliche menschliche Verhaltenstendenzen gestützt auf sozialpsychologische Theorien und Perspektiven wissenschaftlich zu erklären.

Der Zusammenhang zwischen den vorangehend dargestellten Theorien und der REVT liegt darin, dass nach Auffassung der Autorin alle eingeflochtenen Theorien in die REVT als übergeordnetes Konzept integriert werden können. Dies gründet auf der Tatsache, dass Reaktanz, Dissonanz oder auch Schwankungen im Selbstwert und vorgenommene Attributionen ebenfalls zu einem großen Teil auf (teils expliziten, teils impliziten) Bewertungen beruhen, was im Folgenden im gesamten dritten Kapitel noch näher erläutert und exemplifiziert wird.

#### **6.1.1 Emotionstheorien: Eine Einordnung**

Durch die explizite Betonung der Verknüpfungen der kognitiven Bewertungsprozesse mit den Emotionen von Menschen, welche im Verlauf dieses Kapitels noch genauer erläutert werden, kann die REVT in die Reihe der emotionspsychologisch orientierten Theorien und Konzepte eingeordnet werden. Im Folgenden soll daher zunächst ein kurzer Überblick zum allgemeinen



Stand und zu Entwicklungen in der Emotionsforschung gegeben werden, um den Rahmen abzustecken, in welchem auch die REVT operiert.

Zunächst einmal wird an dieser Stelle ein Definitionsversuch von Emotionen vorangestellt, der eine Grundlage für die weitere Arbeit an diesem Thema bietet. Es existieren in diesem Forschungsfeld zahlreiche Definitionen von Emotionen, welche nicht immer klar abgrenzbar sind (vgl. Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2006, S. 5). Trotzdem wurde als einheitliche Grundlage dieser Arbeit die folgende Definition von Meyer, Reisenzein und Schützwohl (2001) gewählt; welche Emotionen folgendermaßen definieren:

- „1. Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Neid, Enttäuschung, Erleichterung sowie weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind.
2. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:
  - (a) Sie sind aktuelle psychische Zustände von Personen.
  - (b) Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer.
  - (c) Sie sind in der Regel objektgerichtet.
  - (d) Personen, die sich in einem dieser Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekt von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf.“ (Meyer, Reisenzein und Schützwohl, 2001, S. 24)

Niedenthal, Krauth-Gruber und Ric (2006) schlagen eine andere, eher weite Definition von Emotionen vor, die auf dem Definitionsversuch von Keltner und Gross (1999, S. 468) beruht. Diese definieren Emotionen als

“episodic, relatively short-term, biologically-based patterns of perception, experience, physiology, action, and communication that occur in response to specific physical and social challenges and opportunities.“(Keltner & Gross, 1999, S. 468, zitiert nach: Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2006, S. 6)

Da diese sehr weite Definition einige Gemeinsamkeiten mit sowie Ergänzungen zu der vorherig genannten enthält, soll sie in dieser Arbeit der Definition von Meyer et al. (2001) und dem Klärungsversuch, was Emotionen überhaupt sind, erweiternd zur Seite stehen.

Es wird nun überblicksartig dargelegt und eingegrenzt, mit welchen Fragestellungen und Forschungsschwerpunkten sich die Emotionspsychologie hauptsächlich beschäftigt.

Dazu gehören Überlegungen zur Klassifikation von Emotionen und zu der Frage, ob diese beispielsweise auf andere Elemente, wie unter anderem auch auf Kognitionen zurückgeführt werden können. Auch die Untersuchung von sogenannten Emotionstypen und Qualitäten von

Emotionen sowie die Abgrenzung dieser von Phänomenen, die Emotionen sehr nahe kommen (beispielsweise Stimmungen oder Affekte), gehören in das Gebiet der emotionspsychologischen Forschung. Des Weiteren stellen sich Fragen nach der Entstehung von Emotionen in bestimmten, konkreten Situationen, nach dem biologischen Wert und der Funktion von Emotionen und nach deren physiologischen Korrelaten. Schlussendlich steht auch die Frage nach der Signifikanz von Emotionen für viele weitere psychologische Prozesse (beispielsweise Motivation, Handeln und soziale Interaktion) im Zentrum des Interesses dieses Forschungsschwerpunktes. Dazu gehört auch die Untersuchung von emotionalen Störungen.

Ein wichtiges Forschungsfeld, insbesondere für diese Arbeit, ist das innerhalb der Emotionspsychologie existierende Interesse für die Funktion, welche Emotionen im Lehr- und Lernprozess, also auch in der institutionalisierten Form der Schule, einnehmen. Die Forschung und Theoriebildung auf diesem Gebiet kann den jeweiligen Akteur/-innen im Bildungsbereich behilflich sein, zu verstehen, welche Emotionen beispielsweise dem Lernen zuträglich sind und welche emotionalen und sozialen Kompetenzen für die Optimierung der Lernprozesse von Schüler/-innen erworben werden sollten oder sogar müssen (vgl. Meyer, Reizenzein & Schützwohl, 2001, S. 40-42).

Dieser Überblick konnte nur einen kurzen Anklang der zentralen Themen und Fragestellungen zusammenfassend darlegen, um ein grundsätzliches Bild zu vermitteln, welche Forschungsaspekte im Themenbereich der Emotionspsychologie im Mittelpunkt stehen. Es wird jedoch deutlich, dass auch die Emotionspsychologie ein Interesse an der Interaktion von in der Schule operierenden Akteur/-innen, sei es in kognitiven wie auch in sozialen Situationen, entwickelt hat und dem Themengebiet eine hohe Relevanz beimisst.

Meyer et al. (2001) schlagen eine Klassifikation von Emotionstheorien vor, an der sich auch diese Arbeit orientieren wird. Dabei unterscheiden die Autoren die existierenden Theorien anhand ihrer Annahmen über die grundsätzliche Art von Emotionen einerseits und anhand der zentralen Fragestellung andererseits. Dabei werden bezüglich der Annahmen behavioristische, mentalistische und Syndromtheorien unterschieden. Bezüglich der zentralen Fragestellungen unterscheiden die Autoren angelehnt an Ulich und Mayring (1992) neuro- und psychophysiologische, kognitive, evolutionspsychologische und lerntheoretische Theorien über Emotionen (vgl. Meyer et al., 2001, S. 42-48).

Auf die kognitiven Theorien über Emotionen und deren wichtigste Vertreter/-innen sowie ausgewählte, für diese Arbeit signifikante Forschungsfelder wird im nächsten Teilabschnitt überblicksartig eingegangen, bevor sich die Ausführungen der kognitiven Therapieform der rational-emotiven Verhaltenstherapie (REVT) zuwenden.

### 6.1.2 Kognitive Emotionstheorien

Ältere kognitiv orientierte Emotionstheorien, wie beispielsweise die kognitiv-motivationale Theorie von Meinong (1894) oder Schachter (1964) und Schachter und Singer (1962) (vgl. Meyer et al., 2001, S. 170 ff.) haben große Auswirkungen auf die Kognitionsforschung im Rahmen der Emotionspsychologie gehabt und zeigen, dass diese Forschungsrichtung, die etwa seit 25 Jahren wieder besonders prominent im Bereich der Emotionspsychologie ist, bereits bedeutende Vorgänger hatte (vgl. Reisenzein, Meyer & Schützwohl, 2003, S. 11).

Dabei befassten sich Schachter und Singer in ihrer Zwei-Faktoren-Theorie der Emotion mit der These, dass „(...) zwei Faktoren, nämlich Kognition und (wahrgenommene) physiologische Erregung die Grundlage des emotionalen Erlebens bilden (...).“ (Meyer et al., 2001, S. 170)

Seit ihrer Veröffentlichung im Jahre 1962 war die Zwei-Faktoren-Theorie für mehr als 20 Jahre eine der einflussreichsten Theorien in der Emotionspsychologie. Entscheidend für die Abkehr vom Behaviorismus waren außerdem insbesondere die kognitiv-evaluativen Theorien von Arnold (1960) und Lazarus (1966, 1991). In dieser Zeit wurde durch die sogenannte ‚kognitive Wende‘ der Behaviorismus, der von den 1920er bis zu Beginn der 1960er Jahre vorherrschend war, von den kognitiv orientierten Theorien abgelöst. Dabei können die Theorien von Arnold und Lazarus aus einer historischen Perspektive als Grundlage vieler aktuellerer kognitiver Theorien im Bereich der Emotionspsychologie bezeichnet werden.

„Nach Arnold und Lazarus setzen Emotionen zwei Arten von Kognitionen bzw. Glaubensannahmen voraus, nämlich Tatsachenüberzeugungen und Wertüberzeugungen. Angenehme Gefühle treten auf, wenn man glaubt, dass ein positiver Sachverhalt vorliegt oder möglicherweise eintreten könnte; unangenehme Gefühle treten dagegen dann auf, wenn man einen negativen Sachverhalt für bestehend oder möglich hält. Weitere Differenzierungen zwischen positiven und negativen Gefühlen beruhen auf Unterschieden in den Tatsachenüberzeugungen.“ (Reisenzein, Meyer & Schützwohl, 2003, S. 87)

Lazarus erforschte vor allem den Teilbereich der Stresseemotionen detaillierter. Dabei kann gesagt werden, dass er Arnolds Theorie im Teilbereich der Stresseemotionen differenzierter ausgearbeitet, empirisch erforscht und modifiziert hat (vgl. Reisenzein et al., 2003, S. 87-90). Der Forschungsbereich der Emotionspsychologie hat insbesondere durch einen Anstoß von Zajonc (1980, 1984) eine erneute Debatte um den Zusammenhang von Emotionen und Kognitionen erlebt (vgl. Leventhal & Scherer, 1987, S. 3). Dabei nahm Lazarus eine der entscheidenden Gegenpositionen gegenüber Zajonc ein. Zajonc geht davon aus, dass Gefühle unser Verhalten und unsere Gedanken lenken und dass „(...) ...*affect and cognition are separate*

*and partially independent systems and that although they ordinarily function conjointly, affect could be generated without a prior cognitive process.*“ (Leventhal & Scherer, 1987, S. 3-4). Schachter und Singer (1962), Lazarus (1966) und Beck (1976) stellen hingegen neben Ellis einige der Vertreter des kognitiven Ansatzes dar. Diese vertreten den Standpunkt, dass Emotionen durch bestimmte vorher ablaufende kognitive Bewertungsprozesse (mit) induziert werden. Lazarus beispielsweise besteht in diesem Kontext darauf, dass Kognitionen immer eine Rolle bei der Entwicklung von Emotionen spielen (vgl. Vogel, 1996, S. 53-60): *“Lazarus (1982, 1984) (...) emphasised the primacy of cognition with emotion totally intertwined with cognitive processes.*“ (Leventhal & Scherer, 1987, S. 4)

Leventhal & Scherer (1987) wiesen auf der anderen Seite darauf hin, dass es sich bei der gesamten Debatte um Definitionsprobleme und Ungenauigkeiten in der Abgrenzung von Emotionen und Kognitionen handele (vgl. Leventhal & Scherer, 1987, S. 3-4).

Auch die Forschungsansätze von Weiner (1986, 1995) zur Attributionsforschung und diejenigen von Ortony, Clore und Collins (1988) zum Zwecke einer möglichst umfassenden Erklärung der kognitiven Grundlagen von Emotionen sind in dieser Forschungsrichtung als sehr einflussreich und prägend zu betrachten, können allerdings an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (vgl. Reisenzein et al., 2003, S. 93 ff.).

### **6.1.3 Wichtige Konzepte und Forschungsfelder in der kognitiven Emotionsforschung**

Im Folgenden werden einige signifikante Forschungsfelder aus der kognitiven Emotionsforschung dargestellt. Diese geben auf der einen Seite einen Überblick über spannende Forschungsgebiete, können jedoch auf der anderen Seite auch als theoretische Grundlage der in dieser Arbeit gestellten empirischen Fragestellungen verstanden werden. Daher wird nachfolgend in gebotener Kürze ein Überblick über den Zusammenhang zwischen Affekten und Kognitionen sowie über selbstbezogene Emotionen und über die Emotionsregulation gegeben.

#### **Affekt, Erregung und Kognitionen**

Der Forschungsbereich, welcher sich mit den Einflüssen von Erregungszuständen und Affekten auf Emotionen beschäftigt, fügt dem Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen eine weitere interessante Facette hinzu. *“Research (...) suggests that individuals’ affective states influence both the content of their thoughts and the way that information is subsequently processed.”* (Niedenthal et al., 2006, S. 229) Die Autor/-innen führen zum einen das Konzept der *mood congruence* an, welche dazu führt, dass wir in einer guten Stimmung auch viel stärker gewillt sind, die Begebenheiten, mit denen wir konfrontiert werden, positiv zu bewer-

ten. Umgekehrt funktioniert dies auch bei schlechten Stimmungen: Individuen neigen dazu, aus einer schlechten Stimmung heraus viele nachfolgende Situationen sehr viel negativer zu bewerten. Es existiert also nicht nur eine Tendenz zur Erregungsübertragung (vgl. hierzu die Theorie von Zillmann, 1971), sondern auch diejenige, Ereignisse, Begebenheiten und Situationen kongruent mit der eigenen momentanen Stimmung zu bewerten. Ein weiteres Phänomen besteht darin, dass Menschen in ihrer Informationsaufnahme und -verarbeitung je nach Stimmung mit unterschiedlichen Emotionen reagieren (vgl. Niedenthal et al., 2006, S. 197-228). Auch dieser Umstand stellt eine wichtige Basis für die Hinführung zur Theorie der REVT dar, weil er zeigt, wie wesentlich Stimmungen und Affekte Emotionen sowie darauffolgende beziehungsweise damit einhergehende Kognitionen und Wahrnehmungen beeinflussen, verändern und verfälschen können.

### **“Self-conscious emotions“: Emotionen der Selbstevaluation und des sozialen Vergleichs**

Die Gruppe dieser Emotionen zu betrachten ist deshalb sehr interessant, da es sich hier nicht um primäre oder von manchen Forscher/-innen als Basisemotionen bezeichnete, einfache Zustände, sondern um vergleichsweise komplexe Emotionsgefüge handelt. Izard, Ackerman und Schultz (1999) beziehen sich auf diese Arten von Emotionen als *“cognition-dependent emotions“* (Izard, Ackerman & Schultz, 1999, zitiert nach: Niedenthal et al., 2006, S. 78).

*“The idea is that all such emotions rely on having a sense of self and that all such emotions in some way involve injury to or enhancement of the sense of self.“* (Niedenthal et al., 2006, S. 78) Diese hier kurz thematisierten Emotionen hängen damit zusammen, dass Individuen ein Selbst entwickelt haben und dieses sowie ihre Handlungen reflektieren und evaluieren können. Des Weiteren kann man sich mit Hilfe einiger Emotionen auch gut mit anderen Individuen vergleichen. Diese hier als *self-conscious* klassifizierten Emotionen erlauben es Individuen, sich auf soziale Vergleiche<sup>22</sup> einzulassen oder Diskrepanzen zwischen sich selbst und anderen<sup>23</sup> festzustellen (vgl. Niedenthal et al., 2006, S. 79-114). Beide Vorgänge sind relevant für die spätere Thematisierung der rational-émotiven Verhaltenstherapie, denn die Vergleiche und Diskrepanzen fallen je nach Bewertungs- und Überzeugungsmuster positiver oder negativer für uns aus, mit unterschiedlichen emotionalen und behavioralen Folgen. Niedenthal et al. (2006) schlussfolgern für diese Klasse der Emotionen:

“With the exception of hubris, we saw that these emotions all have some positive functions, particularly with regard to social relationships. Jealousy may signal that

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu die Theorie des sozialen Vergleichs von Festinger (1954).

<sup>23</sup> Vgl. hierzu die Selbstdiskrepanztheorie von Higgins (1987, 1989).

work on a significant relationship is needed, for example, and guilt may lead people not only to make amends in a particular situation, but also to try harder to avoid moral failures in the future. Thus, while many self-conscious emotions may be painful, they may be seen as necessary for the smooth functioning of complex social systems.” (Niedenthal et al., 2006, S. 114)

Dementsprechend weisen die Forscher/-innen dieser Art von Emotionen eine wichtige Funktion in der Regulation und Abstimmung sozialer Beziehungen zu, auch wenn diese sich für das Individuum selbst unter Umständen wenig angenehm darstellen.

### **Emotionsregulation**

Wenn man über Kognitionen und Emotionen spricht, ist das Konzept der Emotionsregulation eine weitere interessante und im Zusammenhang mit der REVT sowie der Untersuchung des Umgangs mit Feedback bedeutsame Thematik. Die Antwort darauf, was die Regulation von Emotionen beinhaltet und auslöst sowie warum und unter welchen Voraussetzungen diese stattfindet, erläutern Niedenthal et al. (2006) folgendermaßen: Als Gründe für die Emotionsregulation führen die Forscher/-innen an, dass Emotionen als schmerzhaft empfunden werden oder dass diese sich negativ auf andere Personen oder die Beziehung zu diesen Personen auswirken könnten. Außerdem besteht ein Grund zur Regulation der eigenen Emotionen für ein Individuum möglicherweise darin, dass es danach strebt, sozialen Standards gerecht zu werden. Dabei findet jedoch der Vorgang der Regulation von Emotionen lediglich unter bestimmten Voraussetzungen statt, was bedeutet, dass Individuen ein ausreichendes Wissen über vielfältige Aspekte ihrer Emotionen besitzen müssen, um in der Lage zu sein, diesen Vorgang zu initiieren.

“But before they engage in emotion regulation individuals must be aware of their current emotional state and the possible consequences the emotion has for the self and others. People will try to influence an emotion only if they perceive a discrepancy between it and the emotions they consciously want to feel or display (Fischer, Manstead, Evers, Timmers & Valk, 2004). Emotion regulation is thus based on individuals’ emotion knowledge, which includes knowledge about the causes of emotions, about their bodily sensations and expressive behavior, and about the possible means of modifying them. Emotion knowledge facilitates emotion regulation because it provides information about the appropriateness of emotional experience, and about the possible actions that can be taken to deal with discrepant emotions.” (Niedenthal et al., 2006, S. 157)



Dies bedeutet, es existieren verschiedene Gründe und Voraussetzungen dafür, warum Menschen das Bedürfnis verspüren ihre Emotionen zu regulieren und inwiefern sie im Stande sind, dies umzusetzen.

Niedenthal et al. (2006) stellen verschiedene Ansätze vor, welchen Normen Menschen in der Ausübung und Regulation ihrer Emotionen unterliegen. Diese Normen können aus verschiedensten Richtungen auf Menschen einwirken: Sie können beispielsweise kulturell geprägt sein, situationsspezifisch und geschlechtsbezogen auftreten oder auch am Arbeitsplatz eingefordert werden.

Zudem existieren diverse Strategien, mit denen Menschen versuchen, ihre Emotionen zu kontrollieren, zu regulieren und in hilfreichere Bahnen zu lenken. Dazu gehört unter anderem als eine übergeordnete Verhaltensform die Unterdrückung von Verhalten, das die eigenen Emotionen zeigt. Als eine weitere Taktik gilt die Unterdrückung der jeweiligen Emotionen auf der gedanklichen Ebene, indem Individuen sich darum bemühen, nicht darüber nachzudenken und die Emotion nicht ‚an sich heranzulassen‘. Eine weitere Strategie besteht im (Mit-)Teilen der Emotionen in einer sozialen Situation, indem man darüber erzählt. Die letzte Strategie besteht aus einer kognitiven Neubewertung der Emotion (*cognitive reappraisal*) (vgl. Niedenthal et al., 2006, S. 157-191).

Mehrere Studien konnten zeigen, dass die Neubewertung von Ereignissen oder Emotionen *“may result in a change of emotional responses, that is, in less or more intense feelings, physiological arousal, and expressive behavior.”* (Niedenthal et al., 2006, S. 169) Mehrere Studien konnten in verschiedensten Situationen und Designs zeigen, dass durch die Neubewertung von Emotionen Stress sowie emotionale und physische Reaktionen auf Filme modifiziert, Ärger reduziert und Prüfungsangst gemindert werden konnten (vgl. Lazarus & Alfert, 1964; Stemmler, 1997; Tomaka, Blascovich, Kibler & Ernst, 1997, zitiert nach: Niedenthal et al., 2006, S. 169-170). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass nicht jede Strategie der oben aufgeführten Emotionsregulationsstrategien ohne Nebeneffekte ihre Wirkung zeigt. Dies zeigen Studien, welche die verschiedenen Regulationsstrategien miteinander verglichen haben und zu folgendem Schluss kommen:

“(…), expressive suppression has physiological as well as cognitive and social costs whereas reappraisal does not. Reappraisal appears thus to be a more efficient emotion regulation strategy, with more adaptive consequences for the individual.” (Niedenthal et al., 2006, S. 175)



Die Neubewertung von Emotionen scheint dabei eine Strategie zu sein, welche im Vergleich zur Unterdrückung von Emotionen relativ wenige Nachteile, jedoch umso mehr Vorteile bietet.

Diese Ergebnisse führen direkt zu der Thematik kognitiver Therapien hin, die insbesondere daran arbeiten, dass Menschen lernen, ihre schädlichen und dysfunktionalen Bewertungen umzustrukturieren. Auf diese kognitiven Ansätze der Psychotherapie wird nachfolgend eingegangen.

### 6.1.4 Kognitive Therapieansätze

Da die in Frage stehende Therapieform der REVT, welche in dieser Arbeit im Fokus steht, zu den kognitiven Therapieansätzen zählt, widmet sich Teilkapitel 6.1.4 ihrer kurzen Einbettung in den angegebenen Kontext. Kognitive Psychotherapie ist ein Oberbegriff, der sich auf alle Ansätze bezieht, die sich an Kognitionen orientieren oder kognitive und verhaltenstherapeutische Ansätze in ihre psychotherapeutische Arbeit integrieren. Kognitive Verhaltenstherapien gehen davon aus, dass maladaptive Verhaltensweisen und Emotionen durch irrationale, das heißt unlogische und dysfunktionale Kognitionen und Gedanken ausgelöst werden.

“In REBT (Ellis, 1962), three main categories of irrational beliefs are hypothesized to be proximate causes of emotional dysfunction: awfulizing, self- and other-downing, and low frustration tolerance (LFT). The corresponding rational evaluations are antiawfulizing, unconditional self-acceptance (USA), and high frustration tolerance (HFT) respectively.” (Blau, Fuller & Vaccaro, 2006, S. 88)

Der oben dargestellte theoretische Ausgangspunkt der kognitiven Therapieansätze hat zu der Entwicklung einer Reihe von Psychotherapien geführt, von denen unter anderem die rational-emotive Verhaltenstherapie<sup>24</sup> (Ellis, 1962) und der Ansatz der *Cognitive Therapy* von Beck (1963), das *Instructional Training* von Meichenbaum aus dem Jahre 1971 sowie die erst in den 1990er Jahren entstandenen Therapieformen der *Acceptance and Commitment Therapy* (Hayes, 1998) und der *Dialectical Behavior Therapy* (Linehan, 1993) zu nennen sind (vgl. Blau, Fuller & Vaccaro, 2006, S. 88). Alle soeben genannten Ansätze haben dabei folgende grundsätzliche Haltung gemeinsam: Sie streben danach, es Individuen zu ermöglichen, ihr eigenes Denken zu reflektieren, dysfunktionale Kognitionen zu erkennen, diese nach der Identifikation zu überprüfen und zu widerlegen um die dysfunktionale Kognition anschließend

---

<sup>24</sup> Im Folgenden: REVT; im Englischen lautet die Abkürzung REBT (Rational-emotive behavior therapy)

durch eine funktionalere und stärker an der Realität orientierte zu ersetzen (vgl. Blau et al., 2006, S. 88).

An diesem Punkt setzt auch die rational-emotive Verhaltenstherapie nach Albert Ellis an, die zu den kognitiven Therapieformen und kognitiv geprägten Emotionstheorien gezählt werden kann. Im Folgenden werden daher kurz die Entwicklung kognitiver Therapieansätze im Allgemeinen, sowie die *Cognitive Therapy* (CT) von Aaron Beck und die REVT im Speziellen dargestellt sowie in ihren Grundzügen voneinander abgegrenzt werden.

Geschichtlich lässt sich die Entwicklung kognitiver Therapieansätze, laut Dryden und Trower (1988) in etwa auf die 50er Jahre datieren. In dieser Zeit wurden ihre Grundlagen geschaffen und erste Abkopplungsversuche von der bis dahin dominierenden Psychoanalyse fanden statt. *“While the roots of this therapeutic genre can be traced back to the work of early Roman and Greek philosophers, the mid-1950s saw the first discernible trend in this field of development.”* (Dryden & Trower, 1988, S. vii) Heute sind die Einflüsse der Kognitionen auf emotionales und psychopathologisches Erleben nahezu unumstritten.

“The role of cognitive factors in human experiences (e.g., behavioral, emotional/subjective, and physiological) is widely recognized (Beck, 1976; Ellis, 1962). The contribution of cognitive factors specifically to psychological distress is no exception (Lazarus, 1991). For example, cognitions are central constructs in explanatory theories of both anxiety and depression (Beck, 1955; Ellis, 1994). Two of the more influential and recent cognitive constructs which have been shown to be related to psychological distress are response expectancies, the eponymous construct in response expectancy theory (Kirsch, 1999), and irrational beliefs (IBs), the central construct in rational-emotive and cognitive-behavioral theory (Ellis, 1994).” (Montgomery, David, DiLorenzo & Schnur, 2007, 18)

Wenn es um die Unterscheidung zwischen zwei der führenden kognitiven Therapieansätzen geht, so lassen sich die *Cognitive Therapy* (CT) von Beck und die REVT von Ellis nennen. Beide bauen auf der Annahme auf, dass irrationale (nicht hilfreiche, dysfunktionale) Bewertungen und Überzeugungen für neurotische und psychopathologische Störungen verantwortlich sind und sich über eine Umstrukturierung in rationale (hilfreiche, funktionale) Bewertungen und Überzeugungen die schädlichen Emotionen und Verhaltenskonsequenzen reduzieren lassen.

Allerdings betont Albert Ellis auch Unterschiede zwischen der Theorie und den zugrunde liegenden Basisannahmen der REVT und der CT.

“ (...) general or unpreferential RET is synonymous with CBT, while what I have called elegant RET, but what may be more objectively be called preferential RET, differs significantly from CBT in several important respects.” (Ellis, 1980, S. 325)

Ellis nennt als einige der Unterscheidungsmerkmale der eleganten Form der REVT im Vergleich zur einfachen Form und zur CT die philosophischen Ausgangspunkte und die explizit humanistische Ausrichtung sowie die Verwendung von Humor im Umgang mit den Klient/-innen. Auch betont er, dass die REVT sich deutlich von anderen Formen der Verhaltenstherapie insofern unterscheidet, als dass sie das Erlangen von Selbstwertschätzung beziehungsweise Selbstbewusstsein nicht unterstützt. Die REVT geht davon aus, dass Individuen sich jeglicher Form der Selbstbewertung enthalten sollten und lediglich ihre Taten oder ihre Verhaltensweisen als gelungen oder nicht gelungen einschätzen sollten. Eine allgemeine Annahme eines Selbstwertes und dementsprechend eine grundsätzliche Selbstbewertung, wie es andere Formen der kognitiven Verhaltenstherapien lehren, wird von Ellis (1980) abgelehnt.

“Like these other therapies, it emphasizes the harm of self-downing or self-disesteem, but it takes the somewhat special position that all ratings or evaluations of the self tend to be mistaken and illegitimate. It holds, instead, that although people biologically and socially strongly tend to rate themselves as well as their acts and performances, they can learn to omit the first and to stick only with the second rating. That is, they can set up goals and values and then only rate what they do in terms of whether it helps them to achieve these goals, without giving any global rating to their "selves" for the achievement or nonachievement of such goals.” (Ellis, 1980, S. 328)

Die REVT nimmt also eine besondere Stellung bezüglich der Selbstbewertungen und dem Selbstbewusstsein von Individuen ein. Während weitere kognitive Therapieansätze ihre Klienten in positiven Selbsteinschätzungen unterstützen, postuliert die REVT, dass Individuen keinerlei Evaluation des Selbst vornehmen sollten. Menschen sollen laut der REVT lediglich ihre Taten bewerten, jedoch nicht global ihr gesamtes Selbst. Auch in den Ansätzen bezüglich des Disputierens oder der Einstellung zu bestimmten Konditionierungsaspekten existieren laut Ellis Unterschiede zwischen REVT und CT (vgl. Ellis, 1980, S. 328 ff.).

Im Folgenden wird nun, nachdem ein kurzer Überblick über die psychologische Emotionsforschung im Allgemeinen sowie die einschlägig kognitive Ausrichtung in Theorie und klinischer Praxis im Speziellen gegeben wurde, intensiver auf die Entwicklung der REVT eingegangen, wozu auch die vorangegangenen Einflüsse, Vorüberlegungen und Erfahrungen des Begründers im Bereich der klinischen Psychotherapie kurz dargelegt werden sollen.

### 6.2 Entwicklung der REVT und Vorüberlegungen

Die REVT beinhaltet eine Theorie über die Entstehung von Emotionen und wurde von ihrem amerikanischen Begründer Ellis, einem klinischen Psychologen und Begründer des Albert Ellis Institute (AEI) in New York, Ende der fünfziger Jahre zum ersten Mal formuliert und im Laufe der Zeit von ihm immer weiter modifiziert und überarbeitet. Das folgende Kapitel stellt zunächst die Vorüberlegungen und Modifikationsprozesse vor, die der REVT zu Grunde liegen, da diese sowohl dazu beitragen, ihre Basis als auch ihre dynamische Entwicklung zu verdeutlichen.

Die Entwicklung der REVT durch Ellis erfolgte nicht bloß theoretisch, sondern anhand vieler praktischer Therapieerfahrungen ihres Begründers im klinischen Umfeld. Ellis begann seine Laufbahn dabei zunächst als Anhänger der Psychoanalyse nach Freud. Er stellte jedoch im Laufe seiner Tätigkeit fest, dass seine Patient/-innen durch die auf der Psychoanalyse basierende Therapie zwar Einsichten in ihre Krankheitsbilder erlangten, jedoch trotzdem nicht in der Lage waren, ihr Verhalten zu ändern. Ellis, der sich zu Selbsterfahrungszwecken unter anderem selbst einer Psychoanalyse unterzog, äußerte hinsichtlich des therapeutischen Prozesses hauptsächlich Kritik an der freien Assoziation und der non-direktiven Vorgehensweise der Psychoanalyse, da diese die Patient/-innen aufhalte und den therapeutischen Prozess stocken ließe (vgl. Ellis, 2008, S. 17-21).

Er modifizierte sein therapeutisches Vorgehen daher allmählich hin zur analytischen Form der Psychotherapie, jedoch fand durch den Wechsel des Therapiestils keine dauerhafte Reduktion von psychopathologischen Symptomen und keine langfristige Verbesserung auf der Verhaltensebene seiner Patient/-innen statt. In den Jahren 1950 bis 1953 wurde Ellis zu einem der wichtigsten Vertreter der aktiv-direktiven Schule der analytisch orientierten Therapeut/-innen. Mit den angewandten Techniken wurden bessere Resultate bei Patient/-innen erzielt und es erfolgten schnellere Heilungen. Jedoch entstand in dieser Zeit wiederum das Bewusstsein, dass auch der Theorie und Vorgehensweise der analytisch orientierten Therapie immer noch ein wesentliches Element fehle. Es erfolgte dementsprechend unter anderem eine Annäherung an die behavioristische Lerntheorie und an Konditionierungskonzepte, insbesondere die Dekonditionierung. Besonders prägend für Ellis Entwicklung der REVT war auch das aufkommende Bewusstsein für die Wichtigkeit der Sprache im Therapie- und Heilungsprozess und im Umgang mit den eigenen Emotionen (vgl. Ellis, 2008, S. 21-27).

Auch die Erkenntnis, dass Menschen, im Gegensatz zu Tieren, Angst vor eingebildeten aversiven Reizen haben können, ist eine relevante und grundlegende Vorüberlegung, die der Entstehung der REVT vorweg geht. Der Mensch schreckt sich laut Ellis häufig selbst ab

„(...) indem er a) auf negative Äußerungen und Gesten anderer reagiert, selbst wenn diese nicht von direktiven körperlichen Strafen begleitet sind, und b) indem er sich von seinen eigenen negativen Worten und Gesten über mögliche negative Reaktionen seitens anderer (...) beeinflussen lässt.“ (Ellis, 2008, S. 30)

Ein weiterer Faktor auf dem Weg zur Entwicklung der REVT war die Einsicht, dass Kultur, Sozialisation und biologische Prädispositionen einen starken Einfluss auf den einzelnen Menschen haben (vgl. Ellis, 2008, S. 30 ff.). So werden sowohl Werte als auch Normen sowie positive und negative Einstellungen zu bestimmten Dingen von Instanzen wie den primären Sozialisationspersonen, jedoch auch von den kulturelle Standards transportierenden Medien der jeweiligen Gesellschaft übertragen. Für Ellis (2008) resultiert die biologische Tendenz, Absolutismen anzuwenden, welche beispielsweise explizit in den Worten ‚soll‘, ‚sollte‘ sowie ‚muss‘ zum Vorschein kommen, aus einer evolutionären Entwicklung, die damals Individuen geholfen hat zu überleben, heute jedoch destruktiv wirkt. Dabei betont er jedoch, dass diese Annahmen nicht überprüfbar und daher spekulativer Natur sind (vgl. Ellis, 2008, S. 31).

Menschen bemühen sich darüber hinaus ständig, schlechte Bedingungen zu verändern und Ellis (2008) bezeichnet dieses Streben in Anlehnung an Maslow (1968) als Neigung zur Selbstaktualisierung (vgl. Ellis, 2008, S. 31-33):

“Even if all these needs are satisfied, we may still often (if not always) expect that a new discontent and restlessness will soon develop, unless the individual is doing what he is fitted for. (...) This need we may call self-actualization. This term (...) refers to the desire for self-fulfillment, namely, to the tendency for him to become actualized in what he is potentially. This tendency might be phrased as the desire to become more and more what one is, to become everything that one is capable of becoming. The specific form that these needs will take will of course vary greatly from person to person.” (Maslow, 1943, S. 171-172)

Nachdem nun zunächst einige grundlegende Entwicklungsschritte in der Begründung der REVT geschildert und Vorüberlegungen deutlich gemacht wurden, stellt der nachfolgende Abschnitt die Grundlagen der REVT dar.

### **6.3 Grundlagen der REVT**

Aufzuklären, wie Menschen ein gelungenes, glückliches Leben führen können und warum genau dies vielen Menschen nicht gelingt, sind die zentralen Fragen auf die sich die REVT vornehmlich konzentriert (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 14).

Albert Ellis geht davon aus, dass

1. bis auf einige Basisemotionen, Gefühle ein soziales Konstrukt sind,

2. Gefühle und Gedanken zusammen gehören,

3. alle Gefühle, die man besonders intensiv erlebt eine Folge von

„(...)Übergeneralisierungen, Schwarz-Weiß-Denken, falschen Schlussfolgerungen, unrealistischen Annahmen, sog. Mussturbationen und Forderungen (...)“ (Steins, 2005, S. 162) sind.

Ellis führt in diesem Kontext den Begriff der *Mussturbationen* ein. Dieser von ihm geprägte Neologismus ist von dem Wort „Masturbation“ abgeleitet.

„(...), so wie masturbieren (lat. Manu turbare) wörtlich „mit der Hand verwirren“ bedeutet, so steht mussturbatorisch für „sich selbst mit einem Muss verwirren“, in Schwierigkeiten bringen.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 15)

Dabei ist ein Kernkonzept der REVT die Unterscheidung zwischen gesunden Gefühlen und Forderungen im Gegensatz zu rigiden Forderungen, Beurteilungen und Einstellungen. Dryden (2009) betont dabei, dass rigide Überzeugungen und Forderungen die Grundlage für ein neurotisches und psychopathologisches Erleben sind, wohingegen flexible und nicht extreme Überzeugungen von Menschen zu gesunden Gefühlen und damit einhergehend zu einem gesünderen (Er)Leben führen (vgl. Dryden, 2009, S. 17 ff.).

“(…) both rigid beliefs and flexible beliefs are very frequently based on our desires, but what distinguishes them is when we hold rigid beliefs we transform these desires into rigid, absolute necessities, but when we hold flexible beliefs we keep our desires flexible and acknowledge to ourselves that we do not have to have our desires met.” (Dryden, 2009, S. 58)

Dabei sind Gefühle, und insbesondere negative Gefühle, in der REVT grundsätzlich erlaubt, was Ellis durch die Namensänderung der ursprünglichen RT (Rationalen Therapie) zunächst zur RET (Rational-emotiven Therapie) auch nach außen demonstrieren wollte. Die REVT betont jedoch, dass es gesunde Gefühle und ungesunde Gefühle gibt. Differenziert wird zwischen Emotionen, die für Individuen zunächst einmal negativ klingen, jedoch relativ gesunde Effekte zeigen und zwischen Gefühlen, die ebenfalls negativ klingen und auch negative Effekte auf die psychische Gesundheit haben (vgl. Dryden, 2009, S. 33). Zur Exemplifizierung dieses Sachverhaltes dient untenstehend eine Übersicht von Dryden (2009), welche ungesunde negative Emotionen und ihre gesunden Derivate gegenüberstellt (vgl. Tabelle 33).

**Tabelle 33: Ungesunde negative Emotionen und gesunde negative Emotionen**

(vgl. Dryden, 2009, S. 33)

<b>UNEs (Unhealthy negative emotions)</b>	<b>HNEs (Healthy negative emotions)</b>
Anxiety	Concern
Depression	Sadness
Guilt	Remorse
Shame	Disappointment
Hurt	Sorrow
Unhealthy anger	Healthy anger
Unhealthy jealousy	Healthy jealousy
Unhealthy envy	Healthy envy

Die Forderungen, welche Menschen stellen, unterteilt Ellis in drei Kategorien, betont jedoch, dass es bei jeder dieser Hauptkategorien zahlreiche Unterpunkte gebe.

Diese sind Forderungen sich selbst gegenüber, Forderungen anderen gegenüber und Forderungen der Welt gegenüber. Die REVT vertritt die Position, dass

„(...)die neurotischen, dysfunktionalen Konsequenzen (C's) (Symptome) der Menschen würden weitestgehend und merklich von ihren irrationalen Überzeugungen (iB's) „verursacht“ [werden]. Es existiert keine einzelne, monolithische „Ursache“, und wir vereinfachen zu stark, wenn wir eine erfinden.“ (Ellis, 2008, S. 39)

Aus Vollständigkeitsgründen und zu einem klareren Verständnis der Unterpunkte der drei Hauptkategorien von Forderungen, die Menschen stellen, soll an dieser Stelle eine Auflistung der elf irrationalen Gedanken und Überzeugungen erfolgen, die Ellis (1962) in den ersten Jahren der Entwicklung der REVT vornahm.

„Dazu gehören

- (1) die Meinung, es sei für jeden Erwachsenen notwendig, von praktisch jeder anderen Person in seinem Umfeld geliebt oder anerkannt zu werden,
- (2) die Meinung, daß man sich nur dann als wertvoll empfinden dürfe, wenn man in jeder Hinsicht kompetent, tüchtig und leistungsfähig ist,
- (3) die Idee, daß bestimmte Menschen böse, schlecht und schurkisch seien und für ihre Schlechtigkeit streng zu rügen und zu bestrafen seien,
- (4) die Vorstellung, daß es katastrophal sei, wenn die Dinge nicht so sind, wie man sie gerne haben möchte,
- (5) die Vorstellung, daß menschliches Leiden äußere Ursachen habe und daß der Mensch wenig Einfluß auf seinen Kummer und seine psychischen Probleme nehmen könne,
- (6) die Überzeugung, daß man sich über tatsächliche oder eingebildete Gefahren große Sorgen machen, sich ständig mit der Möglichkeit ihres Eintretens befassen müsse,



- (7) die Meinung, es sei leichter, bestimmten Schwierigkeiten auszuweichen, als sich ihnen zu stellen,
- (8) die Vorstellung, daß man sich auf andere verlassen sollte und daß man einen Stärkeren brauche, auf den man sich stützen kann,
- (9) die Vorstellung, daß die eigene Vergangenheit einen entscheidenden Einfluß auf unser gegenwärtiges Verhalten habe und daß etwas, das sich früher einmal auf unser Leben auswirkte, dies auch weiterhin tun müsse,
- (10) die Neigung, sich über die Probleme und Verhaltensschwierigkeiten anderer Leute aufzuregen,
- (11) die Vorstellung, daß es für jedes menschliche Problem eine absolut richtige, perfekte Lösung gäbe, und daß es eine Katastrophe sei, wenn diese Lösung nicht gefunden wird.“ (Keßler & Hoellen, 1982, S. 14)

Die obenstehende Auflistung zeigt, insbesondere in der westlichen Welt verbreitete, dysfunktionale Vorstellungen auf. Die Ausformulierung der elf irrationalen Vorstellungen dient dazu, die globalen Kernpunkte zu verdeutlichen und auszudifferenzieren, mit denen Menschen sich beunruhigen und mit denen sie sich selbst in neurotisierende Bewertungen und bestimmte darauf folgende Konsequenzen von auftretenden Ereignissen versetzen.

Ellis hat jedoch im Verlauf der Reformulierung und der stetigen Bearbeitung seiner Therapieform die oben dargestellte Anzahl der konkreteren irrationalen Annahmen auf etwas abstraktere und grundsätzlichere Sätze beschränkt, die er die „*irrationale Dreieinigkeit*“ (Keßler & Hoellen, 1982, S. 14) nennt. Diese wurden in ihrer abstraktesten Form oben bereits als drei Hauptforderungen aufgezählt, sind jedoch auf die unten aufgeführte Weise noch klarer zu identifizieren, da sie in der ersten Person Singular formuliert sind. Diese drei irrationalen Kernannahmen lauten wie folgt:

- (1) „Ich muß perfekt sein und/oder von anderen anerkannt werden. Es ist schrecklich wenn das nicht der Fall ist. Dies kann ich nicht ertragen. Wenn ich in dieser Hinsicht versage, bin ich ein wertloser Mensch.
- (2) Andere müssen mich fair und zuvorkommend behandeln. Es ist entsetzlich, wenn sie das nicht tun. Wenn andere mich nicht wie gewünscht behandeln, sind sie schlechte Menschen, die es verdienen verdammt zu werden.
- (3) Die Dinge um mich müssen so sein, wie ich das will, es ist fürchterlich, wenn sie das nicht sind. Ich kann das Leben in einer solch schlechten Welt nicht ertragen.“ (Keßler & Hoellen, 1982, S. 15)

Von anderen Erklärungsmodellen zur Entstehung und Behandlung von emotionalen Störungen unterscheidet sich die REVT insofern, als dass sie als hauptsächliche Ursache einer auftretenden Störung oder Neurose die irrationalen Überzeugungen (iBs), welche Individuen über bestimmte Ereignisse haben, identifiziert. Dabei wird in der REVT betont, dass es nicht die aktivierenden Ereignisse (beispielsweise in der frühen Kindheit) sind, die einer auftreten-

den Störung zugrundeliegen. Der Fokus liegt in dieser kognitiven Therapieform auf dem Part, den die Beliefs (B), die Überzeugungen, spielen und nicht die Ereignisse. Dabei wird darauf hingearbeitet, dass die Patient/-innen beziehungsweise diejenigen, die mit der REVT arbeiten, einen tiefgreifenden philosophischen Wandel durchlaufen (vgl. Ellis, 2008, S. 39-42). Die REVT versteht sich daher als „(...) ein umfassendes, multimodales und integratives Therapie-system, das eine klare und in sich geschlossene Theorie darüber hat, warum wir Menschen uns oft endlos über uns selbst aufregen.“ (Ellis, 2008, S. 43)

Laut Ellis bedeutet rationales Handeln im Sinne der REVT, sich effektiv selbst zu helfen (vgl. Ellis, 2008, S. 44). Er betont in diesem Zuge auch die Relevanz des Selbstgesprächs und die Rolle der selbstkonstruierten Bedeutungen. Auch geht er davon aus, dass Menschen sich mit derartigen selbstkonstruierten Bedeutungen und Bewertungen selbst irritieren und stellt unter Bezugnahme auf Coué (1997) die Behauptung auf, dass Menschen von Natur aus suggestibel und autosuggestibel seien. Dieser Vorgang verläuft folgendermaßen: Sobald Menschen einmal eine gewisse Idee gefasst haben, ‚indoktrinieren‘ sie sich immer wieder selbst damit. Dabei werden nicht nur Regeln und Glaubensgrundsätze übernommen, die beispielsweise während der primären Sozialisation in der Familie erlernt und aufgenommen wurden. Viele Menschen, so Ellis, gehen über die einmal erworbenen Glaubensgrundsätze weit hinaus, indem sie diese verändern und variieren und sich somit auf der Grundlage des Erlernten letztendlich eigene Regeln und Kernphilosophien erschaffen (vgl. Ellis, 2008, S. 44 ff.).

Die immer wiederkehrenden Bewertungen werden laut der REVT nicht ständig explizit von Menschen vorgenommen, jedoch haben alle Menschen eine Kernphilosophie etabliert, anhand derer sie ihre Bewertungen und ihre selbstbezogenen Behauptungen orientieren. Störungen sind im Verständnis der REVT deshalb vorhanden, weil Menschen sich durch eine Kombination aus bewusstem sowie unbewusstem Wiederholen darauf konditionieren, dysfunktionale Überzeugungen zu haben. Diese beziehen sich wieder auf die drei oben thematisierten Ebenen (Ansprüche an sich selbst, die Mitmenschen und die Welt).

Der Hauptgrund für die Unfähigkeit des Aufdeckens und Erkennens der dysfunktionalen Überzeugungen ist eng mit den Kernphilosophien verknüpft, die jeder Mensch entwickelt hat. Individuen sind sich ihrer Kernphilosophien nicht bewusst, verbinden diese dann durch Bewertungen mit auftretenden Ereignissen und schaden sich damit selbst. Da die auftretenden Ereignisse (A) viel deutlicher zu identifizieren und faktisch festhaltbar sind, tendieren Menschen dazu, diese für ihre Gefühle verantwortlich zu machen und ignorieren dabei häufig die Bewertungen, die sie auf Grund ihrer Kernphilosophien vornehmen, obwohl diese einen ent-

scheidenden Einfluss auf das psychische Wohlergehen jedes Individuums haben (vgl. Ellis, 2008, S. 47 ff.).

Ein weiterer Aspekt, der das Therapiekonzept der REVT wirkungsvoll und vielschichtig gestaltet, sind die tiefergehenden Überlegungen hinsichtlich des zu Grunde liegenden Menschenbildes. Dabei rekurriert Ellis auf bedeutende Einflussquellen aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, von denen einige im folgenden Teilabschnitt überblicksartig genannt und ausgewählte etwas ausführlicher dargestellt werden sollen.

### 6.4 Einflüsse auf das Menschenbild

„Es gibt im Allgemeinen zwei Arten von Ereignissen: Solche, die wir möglicherweise verändern können, und solche, die wir nicht verändern können. Einen unangenehmen Sachverhalt zu akzeptieren, ohne sich übermäßig darüber aufzuregen, schließt Folgendes mit ein: anzuerkennen, dass dieser Sachverhalt existiert, dass er unangenehm ist und dass es unvernünftig wäre, zu verlangen oder darauf zu bestehen, dass er nicht hätte eintreten sollen. Man kann ganz sicher entschieden dafür eintreten, dass ähnliche Ereignisse nicht wieder passieren. Wer aber aufgeregt ist, ist unter Umständen nicht besonders gut dazu in der Lage, ein Problem zu lösen, und er wird vermutlich nicht sehr effektiv an der Veränderung seiner Umwelt arbeiten.“ (Walen et al., 1982, S. 21, zitiert nach: Ellis & Hoellen, 2004, S. 52)

Antike Denkschulen, wie beispielsweise die Stoiker, die Skeptiker oder die Epikurer, strebten danach, Individuen Orientierungshilfen an die Hand zu geben, mit denen sie das tägliche Leben meistern konnten. Die Hinweise der antiken Lebenskunst sind heute verbreiteter und beliebter als je zuvor (vgl. Forschner, 1988, zitiert nach: Ellis & Hoellen, 2004, S. 49). Es lassen sich zwischen den genannten Denkschulen und der REVT Parallelen ziehen (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 48 ff.):

„Sie versuchten, dem Menschen Anleitung zu sein auf dem Weg zum individuellen Glück, und die Feststellung scheint berechtigt, dass in dem psychologischen System der antiken Seelenleitung und Seelenheilung das erste zu sehen ist, welches im Abendland überhaupt geschaffen wurde.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 49)

Ellis betont, dass er viele Einflüsse aus unterschiedlichen Disziplinen in die REVT mit einfließen ließ. So führt er aus, er habe sich an Philosophen wie etwa Konfuzius, Gautama Buddha, Epikur, Epiktet und Mark Aurel orientiert. Als weitere Quellen benennt er unter anderem Hume, Kant, Schopenhauer, Emerson, Thoreau, Dewey, Santayana, Heidegger, Sartre, Russell, Korzybski und Popper (vgl. Ellis, 2008, S. 319).

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der REVT durchlaufen die Klient/-innen wünschenswerterweise einen Prozess, der innerhalb der REVT als tiefgreifende philosophische Veränderung bezeichnet wird (vgl. Ellis, 2008, S. 319). Im Folgenden werden drei bedeutende Einflussquellen näher aufgeführt, da sie relevante Grundlagen des Menschenbildes der rational-emotiven Verhaltenstherapie bilden. Dazu wird, um dem Rahmen dieser theoretischen Einbettung gerecht zu werden, hauptsächlich auf den Stoizismus mit seinem Vertreter Epiktet, auf den Hedonismus und Epikur sowie auf Korzybskis Theorie der *General Semantics* rekurriert.

### 6.4.1 Philosophie: Stoizismus und Hedonismus

“Emotion, then, does not exist in its own right, as a special and almost mystical sort of entity; it is, rather, an essential part of an entire sensing-moving-thinking-emoting complex. What we usually label as thinking is a relatively calm and dispassionate appraisal (or organized perception) of a given situation, an objective comparison of many of the elements in this situation, and a coming to some conclusion as a result of this comparing or discriminating process. And what we usually label as emoting, (...) is a relatively uncalm, passionate, and strong evaluating of some person or object.” (Still & Dryden, 1998, S. 72)

Das Zitat verdeutlicht die Sichtweise der REVT auf das, was wir Denken (*thinking*) und Fühlen (*emoting*) nennen. Hier wird deutlich, dass sowohl das Denken als auch die Emotionen in einen komplexen Zusammenhang eingebettet sind und sich aus Sicht der REVT gegenseitig beeinflussen. Mit dieser Grundannahme reiht sich Ellis in eine lange Tradition ein, die in der Philosophie insbesondere vom Stoizismus und dem Hedonismus repräsentiert wird. Die Vertreter dieser Schulen versuchten, den Menschen durch ihre Lehre und Leitsätze einen Weg zur Ruhe und Selbstgenügsamkeit zu vermitteln, der es möglich machen sollte, sich durch bestimmte Denkweisen von beunruhigenden und blockierenden Gefühlen zu befreien. “*The Stoics share with the Epicureans and Skeptics a deep interest in human self-sufficiency and tranquility, and in using philosophy to bring about this happy condition.*” (Nussbaum, 1994, S. 317)

Für ein umfassenderes Verständnis der REVT lohnt es sich, genauer zu betrachten, welche Ansätze von Ellis in das Konzept der REVT integriert wurden. Insbesondere wenn es um den später noch intensiver zu betrachtenden Kernpunkt der REVT, die Bewertungen und Überzeugungen (Beliefs, B) geht, so sind die antiken Denkschulen eine wirksame Inspirationsquelle. Denn bereits hier findet sich eine deutliche Abgrenzung selbiger von Ereignissen und Konsequenzen und es wird auf den starken Zusammenhang der Bewertung von Ereignissen und

den daraus resultierenden Konsequenzen für menschliches Fühlen, Denken und Verhalten verwiesen.

“These emotions, we have said, are concrete episodes of passion, to be identified with highly specific evaluative beliefs about one’s situation. But we have also said that the Stoics recognize the importance of more general beliefs in generating the passions: the entrenched beliefs about the value of certain sorts of externals that, internalized in a person’s ongoing conception of value, are the stable basis for concrete outbursts of passion.” (Nussbaum, 1994, S. 387-388)

Besonders treffend spiegelt sich dies in einem Ausspruch Epiktets wieder. Hier wird deutlich formuliert, dass Menschen nicht unter Ereignissen, Dingen oder Verhaltensweisen anderer Menschen ihnen gegenüber leiden, sondern lediglich unter den eigenen Beurteilungen und Forderungen, welche dahinter stecken:

„Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen und Urteile über die Dinge. So ist zum Beispiel der Tod nichts Furchtbares (...), sondern nur die Meinung, er sei etwas Furchtbares, das ist das Furchtbare. Wenn wir also auf Hindernisse stoßen, beunruhigt oder gekränkt werden, wollen wir die Schuld nie einem anderen, sondern nur uns selbst geben, das heißt unseren Meinungen und Urteilen. Ein Ungebildeter verrät sich dadurch, daß er andern Vorwürfe macht, wenn es ihm schlecht geht; ein Anfänger macht sich selbst Vorwürfe; der gründlich Gebildete schiebt die Schuld weder auf einen andern noch auf sich selbst.“ (Epiktet, 2008, S. 11-12)

Auch das nachfolgende Zitat spiegelt sehr deutlich die Haltung Epiktets als eines Vertreters der Stoa wider und zeigt auch die Haltung auf, die die REVT ihren Klient/-innen und jedem, der mit ihr arbeitet, vermitteln möchte. „*Bedenke: Nicht wer dich beschimpft oder dich schlägt, verletzt dich, sondern nur deine Meinung, daß diese Leute dich verletzen.*“ (Epiktet, 2008, S. 22)

Es ist faszinierend, dass sich Menschen anscheinend bereits in der Antike durch bestimmte Bewertungen selbst in dysfunktionale emotionale sowie behaviorale Zustände versetzt haben und die Stoiker zu ihrer Zeit bereits versuchten, dieses scheinbar grundlegend im Menschen verwurzelte Dilemma aufzulösen. Sie erkannten die mächtige Rolle, die den Meinungen, Urteilen und Bewertungen zukommt und versuchten, die Menschen zu einem emotional gesünderen und ausgeglicheneren Dasein anzuregen. Besonders in den Überlieferungen Epiktets werden viele Einflüsse deutlich, die auch in der REVT auffindbar sind und sich darauf beziehen, wie man mit eher unangenehmen Ereignissen im Leben umgehen sollte.

„Epictetus comes close to this when he advises you to think of your family as mortal. But a clear case is his suggesting that, if you are stuck in a crowd, you should think of it as a festival.” (Sorabji, 2000, S. 222)

Auch hier finden wir wieder den Hinweis, dass das Verändern der Bewertungen von Ereignissen und Situationen dazu führen kann, dass bestimmte Emotionen weniger dysfunktional auftreten und dementsprechend Individuen ein erweiterter Handlungs- und Lösungsspielraum erhalten bleibt.

Eine weitere im Zitat angedeutete Technik, die von Ellis in die REVT und hier insbesondere in die Explorations- und Disputationsphase übernommen wurde, ist, sich den schlimmsten möglichen Fall eines Ereignisses vorzustellen beziehungsweise zu antizipieren, was das Schlimmste wäre, das in einem konkreten Fall passieren könnte. Die Antizipation des schlimmsten Falls soll dabei nicht zu Angst oder Panik führen, sondern zu einer Möglichkeit hinleiten, zu erkennen, dass der schlimmste Fall häufig nicht zu schlimm ist, um ihn zu ertragen. Auch soll die Antizipation es Individuen ermöglichen, zu verstehen, dass sie in der Lage sein werden, auch den schlimmsten Fall zu akzeptieren und damit zu leben, selbst wenn es nicht unbedingt angenehm ist. Außerdem bietet das Hineinversetzen in ausgewählte Situationen die Möglichkeit, bestimmte Handlungs-, Denk-, und Verhaltensweisen gedanklich durchzuspielen und diese dementsprechend bei tatsächlichem Auftreten funktionaler zu gestalten.

“Stronger than the Stoic advice not to pin hopes on the future is the recommendation positively to anticipate misfortune, so that you will be fortified when it comes. (...) But this is coupled with denying that you should fear the future. Fear is one of the main emotions which the Stoics condemn. Here the Epicureans join them. Much of the Epicurean effort is devoted to countering the fear of death, which is in its turn seen as the source of disquieting restless activity and ambition, and to eliminating fear of interference from the gods. But if the Stoics, unlike the Epicureans, advocate anticipating misfortune, how do they avoid fear? The answer is that fear, in their view, involves not only the judgement that misfortune impends, but also the judgement that misfortune is an evil. This second judgement is no part of the Stoic exercise of anticipating misfortune.” (Sorabji, 2000, S. 236)

Auch Epikur, der Begründer des wohlverstandenen philosophischen Hedonismus, sah die Rolle der Verknüpfungen von Emotionen und Kognitionen ähnlich wie die Stoiker und beeinflusste ebenfalls die REVT. In diesem Falle ist es konkret

“(...) Epicurus’ idea that there are desires (...) which are neither natural nor necessary, but due to empty beliefs. Empty belief is found whenever there is intense effort, despite there being no pain attached to the desire’s being unfulfilled.” (Sorabji, 2000, S. 26)

Sorabji (2000) betont jedoch, dass die hedonistische Richtung von den Stoikern insofern abwich, als dass jene davon überzeugt waren, dass “(...) *emotions can be calmed by switching your attention without changing your beliefs.*” (Sorabji, 2000, S. 27) Hier kommen wieder die Emotionen ins Spiel und auch der Punkt der Emotionsregulation, auf den an dieser Stelle explizit verwiesen werden muss. Während Vertreter des Hedonismus eher für die Verlagerung der Aufmerksamkeit als Regulation von beispielsweise anstrengenden oder unangenehmen Emotionen plädierten, so vertraten die Stoiker die auch in der REVT auffindbare Position, dass man um seine Emotionen zu beruhigen und zu regulieren, versuchen sollte, seine Meinungen und Überzeugungen zu verändern.

Die Ergänzungen, die der Hedonismus beziehungsweise der Epikureismus der REVT neben vielerlei ähnlichen Tendenzen mit dem Stoizismus bietet, ist die Tatsache, dass er das Streben nach Glück und Wohlbefinden als ein entscheidendes Ziel im Leben propagiert, welches mit einem Willen zum Überleben gepaart ist. Als relevant bleibt im Fall der rational-emotiven Verhaltenstherapie jedoch hervorzuheben, dass, in Anlehnung an Epikur, die Betonung einer hedonistischen Grundhaltung das Individuum nicht ausschließlich zum Streben nach persönlichem Glück anhält.

„Die RET folgt allerdings keinem kurzfristigen Hedonismus; das Individuum sollte vielmehr zum einen auch lernen, auf naheliegende Annehmlichkeiten zu verzichten, um mögliche künftige Probleme zu vermeiden, zum andern sehen, daß der Hedonismus nicht als purer Egoismus zu verstehen ist, sondern als eine humanistische Einstellung, die auch das Wohlergehen anderer einschließt.“ (Keßler & Hoellen, 1982, S. 18-19)

Das Verzichten auf eine kurzfristig sehr lohnenswert erscheinende Verhaltensoption zum Zwecke der Vermeidung langfristiger (Selbst-)Schädigungen wird innerhalb der REVT als hedonistisches Kalkül bezeichnet (vgl. Steins, 2005, S. 165). Genau im Sinne dieses Kalküls empfiehlt bereits Epikur dem Individuum einen gesteuerten Umgang mit der eigenen Lust. Ellis benennt außerdem fünf verschiedene Bereiche im Leben eines jeden Menschen, die aus rationalen und funktionalen Gründen von jedem Menschen grundlegend positiv und zufriedenstellend gestaltet werden sollten. Dazu zählt er die allein verbrachte Zeit, den Aufbau von Freundschaften, das Aufrechterhalten einiger bedeutender Beziehungen zu anderen Menschen, das Bemühen, sich beruflich einzubringen und in positiver Weise zu betätigen sowie die abwechslungsreiche Gestaltung der zur Verfügung stehenden, freien Zeit (vgl. Keßler & Hoellen, 1982, S. 18-19).



Wie gezeigt werden konnte, hat Ellis einige Konzepte aus den antiken philosophischen Denkschulen übernommen und für seine Zwecke innerhalb der Anwendung eines psychologischen Therapiekonzeptes modifiziert. Damit geht er auf ein sehr altes Beschäftigungsfeld der Menschheitsgeschichte ein, welches die psychischen Prädispositionen von Individuen berührt, und versucht, Menschen auch in der modernen Zeit aufzuzeigen, wie sie sich trotz ihrer hohen Ansprüche an sich, andere Menschen und die Welt hin zu hilfreich denkenden Individuen entwickeln können.

### 6.4.2 Die Einflüsse der General Semantics und die Rolle der Sprache

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Grundlagen der REVT erläutert und bereits einige Einflüsse auf ihr Menschenbild dargestellt wurden, geht dieser Abschnitt vertiefend auf einen weiteren grundlegenden Bereich ein, der die Entstehung immer neuer irrationaler Bewertungen befördert.

Ellis (2008) benennt als einen weiteren Grund, warum Menschen auch im Erwachsenenalter damit fortfahren, dysfunktionale Gedanken zu haben, die Sprache.

„Eben die Möglichkeit der Sprache, die sie im Wesentlichen menschlich macht – die Fähigkeit, mit anderen und mit sich selbst zu sprechen –, befähigt sie auch, diese Möglichkeit zu missbrauchen, indem sie sich selbst Unsinn erzählen: Dinge als schrecklich und unzulässig zu definieren, wenn diese Dinge schlimmstenfalls lästig und ärgerlich sind.“ (Ellis, 2008, S. 49)

Er stellt dabei heraus, dass zwischen physischen und psychischen Bedürfnissen differenziert werden sollte, und dass zunächst insbesondere die physischen Notwendigkeiten für Menschen überlebenswichtig seien. Durch die Sprache jedoch wird der Mensch befähigt, psychische Ansprüche und Bedürfnisse derart zu formulieren, dass sie absolute Imperative zur Erlangung einer akzeptablen Existenz werden. Alle Ansprüche eines Individuums, wie beispielsweise Wünsche, Träume und Präferenzen, werden auf diese Weise zu einem ‚Muss‘ und unumgänglich.

„Insbesondere erlaubt das Sprechen, die Fähigkeit zum Selbstgespräch und die Fähigkeit zum Philosophieren den Menschen zu vergessen, dass ihre Notwendigkeiten zum Überleben physischer oder sensorischer Art sind – wie genügend Nahrung, Flüssigkeit, Schutz und angemessene Gesundheit. Die Sprachfähigkeit erlaubt es ihnen inkorrekterweise ihre psychologischen Begehren – wie den Wunsch nach Liebe, Anerkennung, Erfolg und Muße – in definitive Bedürfnisse zu übersetzen.“ (Ellis, 2008, S. 49)

Dysfunktionales Denken und Verhalten wird im Verständnis der REVT nicht nur von außen und in der frühen Lebensphase von Menschen trainiert. Denn auch im Verlauf des weiteren Lebens verwenden Menschen immer wieder ihre Fähigkeit zur Autosuggestion, um dieses Denken und Verhalten, ausgelöst durch die eigenen Bewertungen, aufrecht zu erhalten. Dies wird von Menschen so lange praktiziert, bis es einen integralen Bestandteil ihrer Persönlichkeit darstellt (vgl. Ellis, 2008, S. 50 ff.).

Auch Korzybski verfolgte, ähnlich wie Ellis, die Absicht, Menschen eine gesündere psychische und soziale Gestaltung ihrer Welt zu ermöglichen. Vergleichbar mit der REVT beschäftigt sich auch die Bewegung der *General Semantics*<sup>25</sup> mit Aspekten der Verallgemeinerung und mit Absolutismen. Dabei, so Korzybski in *Science and Sanity* (1933), kann es zu schädlichen Ableitungen kommen, wenn wir uns auf Grund unserer sprachlichen Strukturen auf falsche Fakten berufen.

“It is psychiatrically known that in many instances false knowledge, particularly about ourselves, breeds maladjustments, often of a serious character, just because it is based fundamentally on self-deception. In the meantime we react and act ‘as if’ our half-truths or false knowledge were ‘all there is to be known’. Thus we are bound to be bewildered, confused, obsessed with fears, etc., because of mistakes due to our mis-evaluations, when we orient ourselves by verbal structures which do not fit facts.” (Korzybski, 1994, S. xlviij)

Korzybskis Betonung liegt darauf, dass Individuen dazu tendieren, sich an Halbwahrheiten oder unwahren Fakten zu orientieren, ohne sich dessen jedoch bewusst zu sein. Dementsprechend treten seiner Meinung nach starke dysfunktionale (bei Ellis: irrationale) Emotionen auf, die auf unseren falschen Annahmen beruhen und mit sprachlichen Strukturen zum Ausdruck gebracht werden.

Die Bewegung der *General Semantics* um Korzybski untersuchte die Implikationen von allgemeinen semantischen Vorgängen für sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Prozesse und Entwicklungen. Die Vermischung von Worten und Fakten bereits in der frühen Kindheit identifiziert Korzybski als einen Grund, warum Menschen häufig eine für sie derart beunruhigende sprachliche wie psychische Attitüde an den Tag legen:

“Today, from childhood up, we inculcate words and language first, and the facts they represent come next in value, another pathologically reversed order, by which we are unconsciously being trained to identify words with ‘facts’.” (Korzybski, 1994, S. xlviij)

---

<sup>25</sup> Vergleiche hierzu bspw. die Webseite des Instituts für General Semantics: [www.generalsemantics.org](http://www.generalsemantics.org) für weitere Informationen.

Korzybski weist außerdem darauf hin, dass das Verb ‚sein‘ (im Englischen: to be) Auswirkungen auf Verallgemeinerungen und Übergeneralisierungen hat. Sein Ziel bestand unter anderem darin, dass Individuen das *Ist der Identität* (the is of identity) und das *Ist der Allumfassendheit* (the is of predication) nicht mehr in den Gebrauch der Sprache integrieren und somit sensibilisierter für sprachliche Prozesse und deren psychischen Folgen agieren lernen (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 70).

„Diese unterschiedliche Betrachtungsweise wird dann deutlich, wenn wir beispielsweise feststellen, dass »Schmidt einige herausragende mathematische Fähigkeiten hat (oder besitzt)« oder aber sagen, dass »Schmidt ein herausragender Mathematiker« *ist*. Die erste Aussage erscheint präziser und möglicherweise »wahrer« als die letztere. Die zweite Aussage impliziert darüber hinaus eine umfassende Bewertung von Schmidt, die kaum durch die Fakten gestützt werden dürfte, denn alles, was wir zunächst sagen können, ist, dass Schmidt einige mathematische Fähigkeiten besitzt.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 71)

Die REVT stimmt in ihrem Konzept und ihren Grundlagen mit Korzybski insofern überein, als dass sie versucht, ihren Klient/-innen näherzubringen, dass sie sich selbst, andere Menschen und auch Sachverhalte nicht global bewerten sollen. Diese Bewertungen werden häufig durch sprachliche Ungenauigkeiten unterstützt. Wenn beispielsweise ein Mensch von sich behaupten würde: „*Ich bin ein schlechter Mensch*“, dann wäre diese Aussage global und darüber hinaus nicht zutreffend, da kein Individuum auf dieser Welt existiert, welches absolut gut oder schlecht ist. Tatsächlich zielt die REVT, ebenso wie die Theorie der General Semantics, insofern auf eine Präzisierung ab, als dass Menschen ihre Taten beispielsweise als gut oder schlecht bewerten dürfen, dies jedoch nichts mit ihrer Person im Allgemeinen zu tun hat (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 80 ff.).

„Wie Korzybski erläuterte, können wir das »Ist« der Allumfassendheit vermeiden, indem wir sagen: »Ich betrachte mich selbst als gut« oder »Ich betrachte mich selbst als schlecht«, denn dann beanspruchen wir nicht, dass unser »Gutsein« oder unser »Schlechtsein« wirklich im Universum existiert, sondern nur, dass wir die Wahl haben, uns selbst als »gut« oder »schlecht« zu interpretieren.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 81)

Korzybski spricht in diesem Kontext von zwei Phänomenen, die er als Extensionalisierung und Intensionalisierung bezeichnet. Menschen, die sich extensional verhalten und denken, erkennen an, dass sprachliche Beschreibungen von Dingen immer nur Abbilder dieser Dinge sein können, die nie ihre ganze Wirklichkeit zu erfassen vermögen. Noch dazu sind vermeintliche Tatsachen einer steten Veränderung unterworfen und bleiben niemals statisch. Eine

intensional ausgerichtete und denkende Person würde diesen Sachverhalt nicht anerkennen und reflektieren und daher davon ausgehen, dass sprachliche Äußerungen all das abdecken können, was die Dinge in Wirklichkeit auch sind (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 71). Der Begründer der *General Semantics* verwendet zur Verdeutlichung seiner Theorie die Metapher einer Landkarte, was die Konzepte der Extensionalisierung und der Intensionalisierung noch einmal verdeutlicht:

“Two important characteristics of maps should be noticed. A map *is not* the territory it represents, but, if correct, it has a *similar structure* to the territory, which accounts for its usefulness. If the map could be ideally correct, it would include, in a reduced scale, the map of the map; the map of the map, of the map; and so on, endlessly, (...). If we reflect upon our languages, we find that at best they must be considered *only as maps*. A word *is not* the object it represents; and languages exhibit also this peculiar self-reflexiveness, that we can analyse languages by linguistic means.” (Korzybski, 1994, S. 58)

Dabei führt Korzybski aus, dass alles in unserer Welt auf Sprache basiert. Dies gilt auch für Institutionen sowie die Gedanken und Glaubenssätze, die alle Menschen haben. Für Korzybski steht nun fest, dass wenn diese Glaubenssätze auf einer Sprache basieren, die eine falsche Struktur hat, dies unausweichlich nicht gesund ist.

“As words *are not* the objects which they represent, *structure, and structure alone*, becomes the only link which connect our verbal processes with the empirical data. To achieve adjustment and sanity and the conditions which follow from them, we must study structural characteristics of this world *first*, and, then only, build languages of similar structure, instead of habitually ascribing to the world the primitive structure of our language. All our doctrines, institutions, depend on verbal arguments. If these arguments are conducted in a language of wrong and unnatural structure, our doctrines and institutions must reflect that linguistic structure and so become unnatural, and inevitably lead to disasters.” (Korzybski, 1994, S. 59)

Auch Ellis stimmte mit Korzybski überein und verband das Konzept der Sprache, die zu wissenschaftlichem Denken und psychischer Gesundheit führt (*Science and Sanity*, der Titel von Korzybskis Hauptwerk) mit seiner Theorie der REVT.

„Korzybski schien ein Bild menschlichen Funktionierens (1951, S. 172) zu haben, das dem der ABC-Theorie der REVT ähnlich ist. Er sagte, wenn wir ein Geschehen oder ein Ereignis »wahrnehmen«, reagieren wir darauf »still« oder »nichtverbal« mit Wertungen, und unsere »Gefühle« und »Wertungen« sind organismisch miteinander verbunden und interagieren mit unseren Verbalisierungen, die schnell auf unsere Denken-Fühlen-Ebene folgen. Er zitiert George Santayana als jeman-

den, der zeigt, dass Menschen sehr viel besser im Glauben als im Erkennen sind.“  
(Ellis & Hoellen, 2004, S. 70)

In der Disputation, auf die im Verlauf dieses Kapitels noch genauer eingegangen wird, wird innerhalb der REVT eine Technik verwendet, bei der die Klient/-innen aufgefordert werden, eine präzise, nicht von Übergeneralisierungen und eigenen Forderungen geprägte Sprache zu verwenden, um nicht hilfreiche Konzepte zu hinterfragen. Auch hier lehnt sich Ellis wieder an Kozybskis Konzepte an und bezeichnet diese Technik als „*semantische Präzision*“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 85).

Insgesamt gehen beide Ansätze, die REVT wie die Theorie der *General Semantics*, von einem aktiven Konstruktionspotenzial des Menschen aus, indem diesem zugestanden wird, dass er in der Lage ist, sich und seine nicht hilfreichen Sprach-, Denk-, und Verhaltensmuster aktiv umzugestalten. Dergestalt präsentieren sich beide als psychoedukative Ansätze, die dem Individuum zu einem gesunden Leben möglichst frei von psychopathologischen Erscheinungen verhelfen möchten (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 85-89).

### 6.5 Ziele der REVT

Die Ziele der REVT sind vielfältig und daher sollen die wichtigsten Hauptanliegen in diesem Rahmen thematisiert und zusammenfassend dargestellt werden. Eines der Anliegen der REVT besteht darin, dass der Mensch befähigt wird, die unterschiedlichen Aspekte und Widersprüchlichkeiten seiner Persönlichkeit auszuhalten und somit lernt, ein zufriedenes Leben zu führen. Dies wird im Rahmen der REVT durch eine angestrebte tiefgreifende philosophische Wandlung des Klienten erreicht, der lernt, seine irrationalen Haltungen zu entlarven und diese in rationale umzuwandeln (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 25).

„Die REVT hat zwei Hauptziele: Erstens Menschen zu helfen, ihre dogmatischen und absolutistischen Haltungen und ihre dysfunktionalen Gefühle und Verhaltensweisen zu erkennen und zu korrigieren und ihnen so, wie Korzybski es nannte, zu größerer mentaler Gesundheit zu verhelfen. Zweitens versucht die REVT Menschen anzuleiten, ihre Potenziale besser auszuschöpfen, sich selbst zu aktualisieren und mehr Freude an sich selbst zu haben, während sie bei sich selbst weniger Störungen hervorrufen und besser funktionieren.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 79)

Der zweite im Zitat genannte Aspekt kann unter anderem auch durch die Einsicht in die Unterscheidung zwischen self-esteem (Selbstbewertung, Selbstwert) und self-acceptance (Selbstakzeptanz) erreicht werden. Denn der Begriff der Selbstbewertung impliziert laut Ellis

dass ein Mensch sich abhängig macht. Er stützt sich ausschließlich auf die Urteile seiner Mitmenschen und seine eigenen Leistungen und hat damit eine lediglich instabile und unsichere emotionale Grundlage, wenn diese negativ ausfallen (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 30-31). Anders verhält es sich mit dem alternativ eingeführten Konzept der Selbstakzeptanz. Dies impliziert: „*Der Mensch solle sich jeder globalen Bewertung des eigenen Verhaltens versagen und nicht sich selbst, sondern allenfalls seine Taten als gut oder schlecht einschätzen lernen.*“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 31)

An dieser Stelle erscheint es notwendig, die Position der REVT zum Wert des Menschen zu skizzieren.

“Its preferred position is that it makes little sense to say that as humans we have or lack worth. We exist in a social world and we have a choice to exist healthily or miserably, with or without due regard to our social groups and to our environment.” (Dryden, 2009, S. 39)

Die REVT betont, im Gegensatz zu einer globalen, bewertenden Haltung gegenüber sich selbst und anderen Menschen (*conditional human worth*), die davon ausgeht, dass der Wert des Menschen in Abhängigkeit von seinen Verhaltensweisen, guten und schlechten Eigenschaften und Taten schwankt, eine Haltung und ein Menschenbild, das jeden Menschen in Gänze akzeptiert, so wie er ist (*unconditional acceptance of humans*) (vgl. Dryden, 2009, S. 39-41).

Ein Aspekt davon beinhaltet “(...) *that a person can accept self or others unconditionally, i.e. whether or not certain desired conditions are present.*“ (Dryden, 2009, S. 40) Des Weiteren werden Menschen nicht als entweder gut oder schlecht, sondern als Wesen mit wechselnd guten, schlechten und neutralen Eigenschaften betrachtet. Dieses Konzept und die Sicht auf den Wert des Menschen innerhalb der REVT machen es möglich, emotionalen und psychischen Schwierigkeiten vorzubeugen, indem Menschen der Weg zur eigenen Akzeptanz und zu derjenigen anderer Menschen aufgezeigt wird, auch wenn niemand perfekt ist (vgl. Dryden, 2009, S. 40-41).

Es ist daher unabdingbar, dass ein Mensch versteht, dass er zwar Aspekte seines Charakters, Verhaltens oder seiner Leistungen bewerten und verändern kann, dies jedoch nicht zu einem Gesamturteil über die eigene Person führen darf. Genauso verhält es sich mit den Einschätzungen von Mitmenschen. Dieser Punkt ist vor allem auch relevant für den Schulalltag (vgl. Steins, 2005, S. 165). Eines der Hauptziele der REVT ist es also, zu vermitteln, dass Selbstakzeptanz förderlich für rationale Gedanken und Verhaltensweisen ist, und dass globale Bewer-

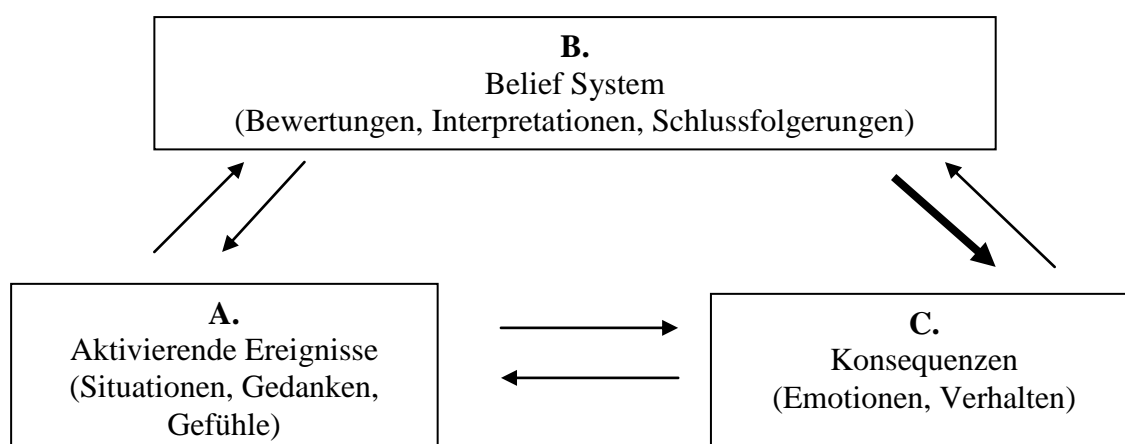
tungen von sich selbst oder anderen Personen negative Auswirkungen haben können und deshalb als nicht hilfreich für die emotionale Stabilität von Individuen eingeschätzt werden.

### 6.6 Instrumente und Arbeitsweisen der REVT

Im Folgenden wird dargestellt, welche Methoden, Instrumente und Arbeitsweisen in der Praxis der REVT verwendet werden. In diesem Rahmen wird zunächst ein Instrument zur Erkenntnisgewinnung sowie Identifizierung von dysfunktionalen Gedanken dargestellt (vgl. Teilkapitel 6.6.1). Des Weiteren wird auf Aspekte der Diagnostik sowie die therapeutische Beziehung eingegangen (vgl. Teilkapitel 6.6.2), um mit der Darstellung der Methoden der Disputation und der Arbeitsweise mit Übungen zu schließen (vgl. Teilkapitel 6.6.3).

#### 6.6.1 Das ABC-Modell

Das Modell, das Ellis entwarf, um irrationale Bewertungen auf einfache Art und Weise mit seinen Klient/-innen aufdecken und sichtbar einordnen zu können, besteht aus drei Komponenten, die gemeinsam das „Aktivierendes Ereignis-Bewertungen-Consequenzen-Modell“ (Steins, 2005, S. 162) (A-B-C-Modell) bilden. Innerhalb des A-B-C-Modells geht es um auslösende Situationen (Ereignisse, im Englischen: activating event/ experience, A), Bewertungen (Meinungen, Überzeugungshaltungen, im Englischen: beliefs, B) und Konsequenzen (emotionale und behaviorale Folgeerscheinungen, im Englischen: consequences, C) (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 14).



**Abbildung 2: Das ABC-Modell der REVT**

(vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 99)



Die wichtigste der drei Komponenten innerhalb des ABC-Modells der rational-emotiven Verhaltenstherapie ist die Bewertung (B). Bewertungen entstehen im Sozialisationsprozess eines jeden Menschen und sind grundsätzliche Annahmen über die Welt, die Mitmenschen und über sich selbst (vgl. Steins, 2005, S. 162). Um die besondere Rolle der Bewertungen und ihren Einfluss auf die Konsequenzen deutlich zu machen, ist in Abbildung 2 der verbindende Pfeil zwischen den Elementen B und C dick gedruckt (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 99). So werden von Ellis im Rahmen seiner Verhaltenstherapie rationale und irrationale Bewertungen beziehungsweise Überzeugungshaltungen unterschieden.

Ellis setzt rationale Bewertungen mit „*appropriate beliefs*“ (= angemessene, angebrachte, hilfreiche, funktionale Gedanken) und irrationale Bewertungen mit „*inappropriate beliefs*“ (= unangemessene, unangebrachte, unrealistische, nicht hilfreiche, dysfunktionale Gedanken) gleich (Ellis & Hoellen, 2004, S. 14). Um Missverständnisse zu vermeiden, führte Ellis 1996 alternative Formulierungen wie „*dysfunktional*“ oder „*selbstschädigend*“ ein, um irrationale Gedanken zu bezeichnen (Ellis & Hoellen, 2004, S. 14).

“IBs are defined in rational-emotive and cognitive-behavior theory (REBT) (Ellis, 1994) as: (a) non-pragmatic, in that they prevent people from achieving their basic goals; (b) illogical and absolutist; (c) non-reality-based (i.e. inconsistent with reality); and/or (d) rigid. (...) A large body of empirical evidence has demonstrated that IBs impact: (1) emotional problems including generalized anxiety, social anxiety, speech anxiety, and test anxiety, risk for depression, general psychiatric symptoms, assertiveness deficits, type A coronary-prone behavior pattern, and (2) specific dysfunctional automatic thoughts. Recent research on IBs continues to support strong relations between IBs and distress.” (Montgomery, David, DiLorenzo & Schnur, 2007, S. 20)

Hilfreiche Bewertungen (*rational beliefs*) sind Annahmen über sich selbst und Situationen, die man erlebt, die an der Realität orientiert sind, die also als rational zu bezeichnen sind. Diese führen zu Gefühlen und davon ausgehend zu einem Verhalten, das angemessen ist. Nicht hilfreiche Bewertungen (*irrational beliefs*) orientieren sich nicht an der Wirklichkeit, sondern an den Wahrnehmungen und Gefühlen eines Individuums, welche oft nicht der Realität entsprechen. Dementsprechend führen sie zu Emotionen und einem Verhalten, das nicht angemessen ist (vgl. Steins, 2005, S. 162).

Irrationale Annahmen werden von Menschen im Laufe ihrer Sozialisation erworben und internalisiert, dazu gehören unter anderem die Angst, durch bestimmte Fehlleistungen das Selbstwertgefühl zu verlieren und eine geringe Frustrationstoleranz, wenn Dinge sich anders entwickeln, als man selbst es sich wünscht. Auch Forderungen an Mitmenschen oder die Ge-

sellschaft, wie sie sich einem selbst gegenüber verhalten sollen, können zu irrationalen Bewertungen führen (vgl. Steins, 2005, S. 162-163).

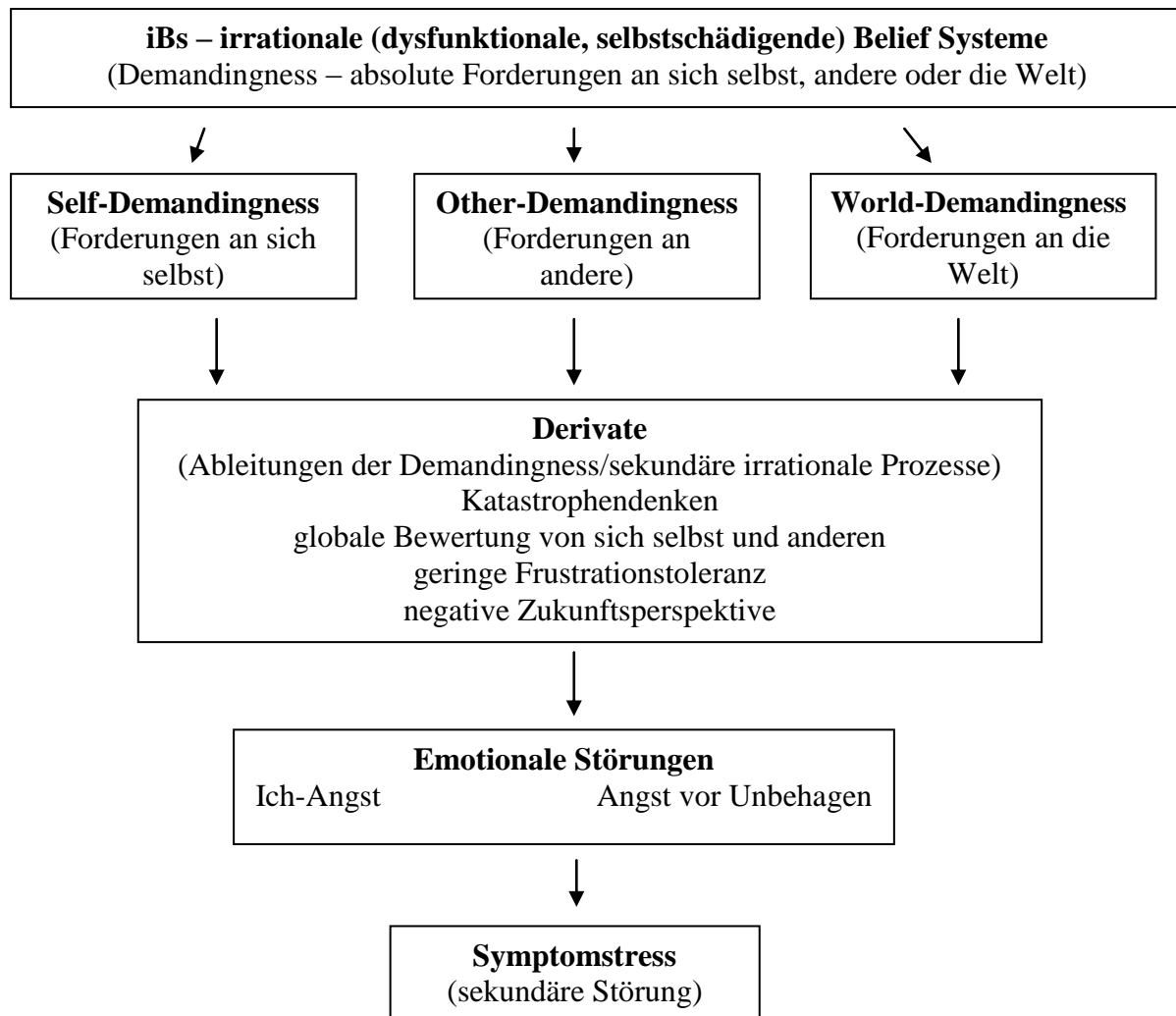
Auf der Grundlage einer Störung, die Klient/-innen ausbilden, können sich außerdem erneute Störungen entwickeln. Die REVT spricht in dem Fall von Symptomstress, wenn sich Klient/-innen auf Grund ihrer primären Störung beunruhigen und sich dementsprechend eine weitere Problematik schaffen. Das sich ergebende Ausgangsproblem, die Konsequenz (C) aus dem ersten ABC-Modell wird dementsprechend zu einem neuen aktivierenden Ereignis innerhalb eines zweiten ABC-Modells (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 109-112).

In einer Erweiterung seines Modells differenziert und klassifiziert der Begründer der REVT die existierenden Beliefs oder Bewertungen (B) in drei verschiedene Kategorien. In diesem Zuge spricht er von kalten, warmen und heißen Kognitionen, die er wie folgt definiert:

“(...) Bs as non-evaluative observations and perceptions (cold cognitions), positive and negative preferential evaluations (warm cognitions), and positive and negative absolutistic evaluations and demands (hot cognitions).“ (Grieger, 1985, S. 72)

Besonders die Kategorie der *hot cognitions* führt dabei zu dysfunktionalen und nicht hilfreichen Bewertungen und Überzeugungen bezüglich auftretender Ereignisse. Grieger (1988) sagt des Weiteren aus, dass bei der ständigen Erweiterung der REVT noch ein weiterer Aspekt eine hohe Relevanz habe, nämlich die Betonung des reziproken Zusammenhangs von A, B und C in dem von Ellis entwickelten Modell (vgl. Grieger, 1985, S. 72).

Im Folgenden werden die Formen irrationaler Überzeugungen in Form einer Abbildung präsentiert, um anschließend darzustellen, wie die Diagnostik zur Erfassung der irrationalen Gedanken und Bewertungen in der Praxis der REVT verläuft (vgl. Abbildung 3).



**Abbildung 3: Die zentralen irrationalen Belief Systeme und ihre Ableitungen**

(vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 95)

### 6.6.2 Diagnostik und therapeutische Beziehung in der REVT

An dieser Stelle erfolgt eine kurze Skizzierung des diagnostischen Prozesses in der REVT, um grundsätzlich zu klären, wie das Auffinden und Erkennen selbstschädigender Gedanken im Therapieprozess verläuft.

Die Praxis der REVT wurde wiederholt kritisiert, da sie lange Zeit auf eine klar strukturierte Diagnostik sowie auf eine Planung der Therapie mit ihren Klient/-innen verzichtete. Da jedoch die Verfahren der Planung und Diagnostik auch dazu dienen, die Wirksamkeit und die Qualität der Therapie zu überprüfen, wurden einige Neuerungen im diagnostischen Verfahren der REVT entwickelt. Durch die Umbenennung der ursprünglich als RET bezeichneten Therapie in REVT wird unter anderem die Öffnung hin zu einer größeren Interaktion im Therapieprozess betont. Dabei sollen die Vorgehensweisen und Bestimmungen, beispielsweise der

irrationalen Gedanken, stärker auf die Patient/-innen zugeschnitten werden, und diese dürfen im Vergleich zu früheren Vorgehensweisen der REVT in stärkerem Maße das Vorgehen der Therapie, beispielsweise bezüglich ihrer Schnelligkeit, selbst bestimmen (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 98-101). Keßler und Hoellen (1982) sind der Auffassung, dass der Diagnostik irrationaler Gedanken zu Beginn des Therapieprozesses ein entscheidender Stellenwert zukommt (vgl. Keßler & Hoellen, 1982, S. 26).

„Die REVT postuliert, dass eine fundamentale Auseinandersetzung mit den unangemessenen Empfindungen, Kognitionen und Verhaltensweisen dann möglich wird, wenn die den emotionalen Kummer und das psychische Leid generierenden absolutistischen oder irrationalen Überzeugungen aufgedeckt werden. Anders ausgedrückt: Das Aufdecken der irrationalen Belief Systeme eines Klienten ist die wichtigste Aufgabe in der Rational-Emotiven Diagnostik.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 102)

Die REVT versteht sich als psycho-educativer Ansatz und präferiert es, ihre Klient/-innen selbst herausfinden zu lassen, mit welchen Überzeugungen sie sich Schaden zufügen. Um diese Entwicklung zu unterstützen, verwenden die Therapeut/-innen, die auf Basis der REVT aber auch der Kognitiven Therapie (CT) arbeiten, die Technik des sokratischen Dialogs (vgl. Dryden, 2009, S. 79-81). Die Diagnostik der irrationalen Überzeugungen erfolgt dabei durch eine bestimmte Fragetechnik der Therapeut/-innen. Das Stellen unvollständiger Fragen lässt den Klient/-innen Raum, ihre angenommenen Konsequenzen zu formulieren und gibt dem/r Therapeut/-in weiteren Aufschluss über irrationale Konstrukte. Des Weiteren wird in der Phase der Diagnostik unter anderem mit reflexiven Fragen (beispielsweise: „*Wenn X Realität wäre, was würde dies über Sie aussagen?*“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 104)), Satzverknüpfungen oder schlussfolgernden Interpretationen gearbeitet. Die Therapeut/-innen können dabei insbesondere absolute Forderungen und Überzeugungen ihrer Klient/-innen identifizieren. Bei Patient/-innen, denen es nicht leicht fällt, ihre Überzeugungen und Kognitionen zu artikulieren, kann auf Listen mit irrationalen Gedanken oder das Aufstellen von Hypothesen seitens der Therapeut/-innen zurückgegriffen werden. Diese würden in einem derartigen Falle das Operieren mit dem sokratischen Dialog hinter einen didaktischen Ansatz zurückstellen. Um einen theoretischen Rahmen zu schaffen, mit dem beide Seiten operieren, wird den Klient/-innen das ABC-Modell erklärt, wobei es sich zudem anbietet, die Arbeit mit diesem Modell durch das Erstellen diverser Modelle zu trainieren (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 102-104). Bezüglich der Einzelfalldiagnostik existieren im Bereich der REVT unterschiedliche Zugänge. Insbesondere der Begründer der REVT arbeitete wenig mit differenzierten, schriftlichen

Diagnostikvorgaben, da er aus einer Tradition der Therapie stammt, die aufgezeigt hat, dass dieses Verfahren zeitlich für die Klient/-innen sehr ineffektiv ist und zudem viele Klient/-innen zum Rückzug aus der Therapie bewegt (vgl. Dryden, 2009, S. 76).

Trotzdem arbeiten Therapeut/-innen im Rahmen der REVT mit vorgegebenen Modellen zur Diagnostik und Einzelfallanalyse, von denen eines hier kurz präsentiert werden soll. Folgende Faktoren sollten beim diagnostischen Verfahren nach Dryden (1998) berücksichtigt werden, obwohl er selbst aussagt, dass dieses umfangreiche Verfahren tatsächlich nicht bei allen Klient/-innen benötigt und in einigen Fällen die Notwendigkeit eines schnelleren Vorgehens gegeben sein wird.

- “1. Basic information on the client and any striking initial impressions.
2. A list of the client’s problems.
3. The client’s goals for change.
4. A list of the client’s problem emotions (UNEs).
5. A list of the client’s problem critical “A”s (e.g. disapproval, uncertainty, failure, injustice).
6. The client’s core irrational (rigid and extreme) beliefs.
7. A list of the client’s dysfunctional behaviour.
8. The purposive nature of dysfunctional behaviour.
9. A list of the ways in which the client prevents or cuts short the experience of their problems.
10. A list of meta-emotional problems (...).
11. A list of the cognitive consequences of core irrational beliefs.
12. A list of the cognitive consequences of core irrational beliefs.
13. How the client expresses problems and the interpersonal responses to these expressions.
14. The client’s health and medication status.
15. A list of relevant predisposing factors.
16. Predicting the client’s likely responses to therapy.” (Dryden, 2009, S. 77)

Um als Therapeut/-in einen Überblick über die Probleme des/r jeweiligen Klienten/-in zu entwickeln, bietet es sich laut Dryden (2009) an, frühzeitig auf die irrationalen Überzeugungen zu fokussieren und diese herauszufiltern. Eine Herangehensweise an das Herausfiltern von irrationalen Überzeugungen könnte folgendermaßen aussehen: Im praktischen Therapiekontext würde ein/e Klient/-in darum gebeten werden, sich ein bestimmtes Problem herauszugreifen und ein Beispiel zu diesem Problem zu benennen. Die Situation aus diesem Beispiel kann dafür verwendet werden, ein ABC-Modell zu erstellen, mit Hilfe dessen irrationale Bewertungen identifiziert und auf dessen Grundlage diese anschließend disputiert werden können (vgl. Dryden, 2009, S. 87-88). Die REVT wurde neben dem zunächst als ungenau klassifizierten Diagnoseprozess (siehe oben) häufig für das Therapeut/-innen-Klient/-innen-

Verhältnis kritisiert, da die Kritiker/-innen davon ausgingen, dass Ellis den Stellenwert dieses Verhältnisses als nicht besonders bedeutsam ansehe (vgl. Ellis & Hoellen, 2004, S. 90).

„Die rational-emotive Therapie hat, nicht zuletzt wegen der besonderen Art ihrer Demonstration durch ihren Begründer, Albert Ellis, vornehmlich wegen des aktiven, direktiven und zuweilen belehrenden Anstrichs der Therapeut-Klient-Interaktion und einiger stoizistischer Grundkonzepte, zu konträren und polemischen Diskussionen Anlaß gegeben. Oft wurde dabei von den Kritikern der Eindruck zu erwecken versucht, als sei die rational-emotive Therapie eines der hundert und mehr am Rande der Seriosität anzusiedelnden Behandlungsangebote des modernen Psychobooms.“ (Kefler, 1982, S. 5)

Daher soll an dieser Stelle in Kürze eine Darstellung des Umgangs von Therapeut/-in und Klient/-in gegeben werden, um darzustellen, wie die Beziehung von Therapeut/-in und Klient/-in im Rahmen der REVT interpretiert wird.

Die REVT stützt sich auf Gedanken von Rogers (1957), der die grundsätzlichen Bedingungen für einen gelungenen Therapieprozess formulierte; diese seien “(...) *empathy, respect and genuiness* (...).“ (Rogers, 1957, zitiert nach: Dryden, 2009, S. 71) Dabei hat die REVT dieser Haltung jedoch auch noch einige eigene Ansätze hinzugefügt. Während die meisten Therapiemethoden anführen, dass es sinnvoll sei, wenn Therapeut/-innen ihren Klient/-innen mit Herzlichkeit (*warmth*) und Anerkennung sowie Zustimmung (*approval*) begegnen, führte Ellis, ebenfalls in Anlehnung an Rogers (1957), das Konzept der “*unconditional acceptance*“ (Rogers, 1957, zitiert nach: Dryden, 2009, S. 71) ein. Diese Akzeptanz soll dazu führen, die Klient/-innen auf der einen Seite anzunehmen, wie sie sind, auf der anderen Seite deren versteckte irrationale Bedürfnisse nach Anerkennung oder liebevoller Begegnung nicht noch zu verstärken. Des Weiteren werden auch Komponenten der Informalität und des Humors in den Therapieprozess eingebaut. Es handelt sich hierbei um bewusst gewählte Akzentuierungen der Therapeut/-innen-Klient/-innen-Interaktion in der REVT (vgl. Dryden, 2009, S. 71).

Nachdem die Diagnostik stattgefunden hat, widmen sich Therapeut/-in und Klient/-in einem Kernelement zur Umstrukturierung irrationaler Überzeugungen, der Disputation. Die Vorgehensweise der Disputation wird im nachfolgenden Abschnitt zusammenfassend skizziert.

### 6.6.3 Disputation und Übungen

In diesem Abschnitt wird auf die beiden erweiterten Bestandteile des A-B-C(-D-E)-Modells sowie auf den sokratischen Dialog und das hedonistische Kalkül eingegangen werden. Das ABC-Modell besteht neben dem bisher erwähnten Dreischritt des A-B-C aus

zwei weiteren Komponenten, zum einen aus der Disputation (D) und aus Übungen (E)<sup>26</sup>, in denen rationale Meinungen eingesetzt werden sollen, die bei Erfolg helfen, die irrationalen Bewertungen zu ersetzen. Nachdem irrationale Überzeugungen aufgedeckt und diagnostiziert wurden, ist es zunächst einmal wichtig, den Klient/-innen den Unterschied zwischen rationalen und irrationalen Gedanken zu vermitteln, damit sie in die Lage versetzt werden, diese auch selbst zu entdecken, zu bearbeiten und umzuformulieren (vgl. Dryden, 2009, S. 89-90). Im Folgenden werden einige irrationale und rationale Gedanken zu Illustrationszwecken gegenübergestellt (vgl. Tabelle 34).

**Tabelle 34: Irrationale und rationale Bewertungen in der Theorie der REVT**

(Tabelle übersetzt in Anlehnung an: Dryden, 2009, S. 91)

<b>Irrationale Bewertungen/ Überzeugungen</b>	<b>Rationale Bewertungen/ Überzeugungen</b>
<b>Forderung</b> X muss (oder darf nicht) geschehen.	<b>Nicht-dogmatische Präferenz</b> Ich würde gerne, dass X geschieht (oder nicht geschieht), aber die Dinge müssen nicht so sein, wie ich sie mir vorstelle.
<b>Katastrophisierende Überzeugung</b> Es wäre furchtbar, wenn X geschehen (nicht geschehen) würde.	<b>Nicht katastrophisierende Überzeugung</b> Es wäre unschön, aber nicht schrecklich, wenn X geschehen (nicht geschehen) würde.
<b>Niedrige Frustrationstoleranz</b> Ich könnte es nicht aushalten, dass X geschieht (nicht geschieht).	<b>Hohe Frustrationstoleranz</b> Es wäre schwierig auszuhalten, wenn X geschehen (nicht geschehen) würde, aber ich könnte es aushalten und es wäre auch wert, es auszuhalten.
<b>Abwertende Überzeugung</b> Wenn X geschieht (oder nicht geschieht), bin ich nichts wert/ bist du nichts wert/ ist das Leben nichts wert.	<b>Akzeptierende Überzeugung</b> Wenn X geschieht (oder nicht geschieht), beweist das nicht, dass ich nichts wert bin/ du nichts wert bist/ das Leben nichts wert ist. Denn ich bin ein fehlbares menschliches Wesen, du bist ein fehlbares Wesen und das Leben ist eine komplexe Mischung aus gut, schlecht und neutral.

Der sokratische Dialog ist die präferierte Methode, mit der die Gespräche während der (eleganten) Disputation geleitet werden. Durch diese Methode können irrationale Annahmen gezielt hinterfragt werden, denn die besondere Art der Fragen ermöglicht es der irrational denkenden Person aus ihren ständig wiederholten, gewohnten irrationalen Denkmustern auszuweichen (vgl. Steins, 2005, S. 164-165). Mit Hilfe der Disputation soll es gelingen

<sup>26</sup> Die Abkürzung „E“ ergibt sich aus dem englischen Wort “exercises“.



„(...), Übertreibungen zu relativieren, aus Forderungen Wünsche zu machen, Schwarz-Weiß-Denken zu differenzieren, aus absoluten Ansprüchen realistische zu bilden, insgesamt also das Emotions- und Verhaltensspektrum zu elaborieren und somit für eine Person den Handlungsspielraum zu erweitern.“ (Steins, 2005, S. 165)

So wird erreicht, dass eine Person lernt, ihre Reaktionen zu kontrollieren und Verantwortung für ihre emotionale Lage zu übernehmen (vgl. Steins, 2005, S. 165). Keßler und Hoellen (1982) schildern, dass im Prozess der Disputation zunächst die dysfunktionalen Kognitionen der Klient/-innen aufgedeckt werden. Dabei ist das Ziel zunächst, Akzeptanz hinsichtlich der Tatsache zu schaffen, dass Individuen zu dysfunktionalen Kognitionen in allgemeiner Form tendieren und dass die identifizierten Kognitionen im Besonderen eine Dysfunktionalität aufweisen. Der nächste Schritt besteht darin, durch verschiedene Techniken neue, gesunde und funktionale Kognitionen zu entdecken und die Klient/-innen über deren Verstärkung zu angemesseneren Kognitionen zu führen (vgl. Keßler & Hoellen, 1982, S. 73).

Keßler und Hoellen (1982) betonen, dass es innerhalb des theoretischen Konstrukts der REVT schwierig ist, eine systematische und verbindliche Vorgabe die Disputation betreffend auszumachen.

„Das Ziel der Therapie ist zwar, den Klienten auf eine didaktisch effektive Weise zu überzeugen, daß er seine ungünstigen Kognitionen verändert und sie durch rationalere ersetzt, aber ein guter Teil der Spezifizierungen der Disputationstechniken fehlt oder ist in der Literatur nur unzulänglich dargestellt.“ (Keßler & Hoellen, 1982, S. 73)

Therapeut/-innen arbeiten im Rahmen der REVT auch mit logischen, empirischen und pragmatischen Argumenten, das Testen von Hypothesen wird jedoch dem sokratischen Dialog nachgestellt und dementsprechend als inelegante Form der Disputation bezeichnet (vgl. Dryden, 2009, S. 93 ff.).

Ein weiteres Konzept, welches im theoretischen Kontext der REVT als das hedonistische Kalkül eingeführt wird, versetzt Individuen in die Lage, ihr Verhalten im Voraus abzuwägen. Dadurch werden sie befähigt, zu erkennen, dass ein bestimmtes Verhalten nicht langfristig zu ihrem Besten wäre und negative Folgen haben könnte. Sie lernen, auf Grund der langfristigen Risiken auf schnell erreichbare positive Effekte zu verzichten. Sich auf diese Weise zu verhalten, ist besonders für Kinder und Jugendliche sehr schwierig und erfordert von ihnen viel Frustrationstoleranz (vgl. Steins, 2005, S. 165). Das hedonistische Kalkül sowie die gesteiger-

te Frustrationstoleranz sind beides ebenfalls sehr wichtige Konzepte innerhalb der rational-emotiven Verhaltenstherapie.

Besonders die Bereiche D und E sind wichtige Ergänzungen der Komponenten ABC des ABC-Modells und in hohem Maße für den Erfolg der Therapie verantwortlich. Anhand der dargestellten Methoden der REVT wird außerdem ihr Bestreben deutlich, den Klient/-innen ein möglichst hohes Maß an Selbständigkeit zuzutrauen und ermöglichen zu wollen. Besonders der Bereich E liegt zu großen Teilen in der Verantwortung der Patient/-innen, da diese dazu angehalten werden, ihre Aufgaben auch gewissenhaft, sinnvoll und konsequent zu erledigen.

“REBT has a very realistic view of psychotherapeutic change. It argues that while clients may ideally want to get over their problems quickly and without making much effort in the process, in reality such change involves much hard work and the speed of change is related to the degree of work put in by the clients.” (Dryden, 2009, S. 105)

Sowohl Di Giuseppe (1991) als auch Dryden (2009) stellen heraus, dass verschiedene therapeutische Disputationsstile existieren, mit denen die irrationalen Einstellungen der jeweiligen Klient/-innen disputiert werden können. Die REVT macht Therapeut/-innen keinerlei Vorschriften bezüglich ihres Stils, mit Ausnahme der Tatsache, dass sie einen aktiv-direktiven Zugang bevorzugt (was jedoch ebenfalls auf die meisten anderen existierenden kognitiven Ansätze zutrifft). Irrationale Überzeugungen können demnach sokratisch, didaktisch, metaphorisch, humorvoll und handlungsorientiert disputiert werden. In diesem Punkt stimmt die REVT mit Lazarus (1981) überein, welcher die Auffassung äußerte, dass Therapeut/-innen sehr wandelbar sein müssten, um sich auf die Bedürfnisse ihrer jeweiligen Klient/-innen ohne Authentizitätsverlust einstellen zu können (vgl. Lazarus, 1981, zitiert nach: Dryden, 2009, S. 100-101).

Im Folgenden wird gezeigt, dass es trotz der Möglichkeit und Notwendigkeit, weitere Forschungsbereiche in Kombination mit der REVT zu überprüfen und empirisch zu validieren, bereits vielfache Anwendungskontexte gibt, in denen Analysen und Forschung ein präzises Bild der Wirksamkeit der REVT zeichnen und dies sowohl in klinischen als auch in Bildungskontexten sowie denjenigen der Arbeitswelt.

### **6.7 Die rational-emotive Verhaltenstherapie im Schulkontext**

Die nachfolgenden Teilabschnitte des dritten Kapitels widmen sich dem praktischen und wissenschaftlich erforschten Teil der REVT. Die Darstellungen beschäftigen sich dabei explizit mit dem schulischen Kontext und stellen hier auf drei verschiedenen Ebenen auf der Grundlage empirischer Forschung dar, welche Einsatzmöglichkeiten die REVT in diesen sozial-educativen, weiterbildungs- und ausbildungstechnischen Bereichen bietet sowie welche Chancen und Möglichkeiten bestehen, die Techniken und Ansätze dieser Therapie für die Verbesserung der Arbeit von Führungskräften, hier insbesondere von Schulleitungen, zu nutzen.

Im folgenden Abschnitt werden drei essentielle Ebenen der sozial-educativen Bildungsarbeit in der Schule thematisiert und der Einsatz des Programms der rational-emotiven Erziehung<sup>27</sup> sowie der Prinzipien der REVT werden näher betrachtet. Es handelt sich hier zunächst um die Schüler/-innen, anschließend um die Lehrer/-innen sowie Studierende und Auszubildende in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und letztlich um diejenigen, die im Kontext der Einzelschule eine Führungsrolle innehaben, die Schulleitungen. Im Anschluss an jede dargestellte schulische Ebene werden die präsentierten empirischen Ergebnisse wiederum tabellarisch zusammengefasst und auf das für diese Arbeit relevante Forschungsfeld des Feedbacks bezogen.

#### **6.7.1 Die Schüler/-innenebene**

Zunächst einmal muss man sich die Frage stellen, ob eine Verhaltenstherapie wie die REVT überhaupt bei Kindern anwendbar ist, ob sie auf die Situation in der Schule übertragen werden kann und inwiefern derartige Übungen auch von Lehrer/-innen durchgeführt werden können.

Die Methode der emotionalen Erziehung wurde bereits früh in ihrer Entstehungsgeschichte von ihrem Begründer Ellis (und anderen Therapeut/-innen) nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern angewendet. Dabei stellte sich heraus, dass sie für Kinder jeden Alters, kulturellen Hintergrunds und Intelligenzgrades leicht nachvollziehbar ist (vgl. Vernon, 2002, S. 1). Weiterhin ist die Methode der REVT

“(…) a short-term problem-solving form of therapy, which makes it particularly useful in school settings, where time for counseling sessions is limited and more traditional forms of therapy are inappropriate.” (Vernon, 2002, S. 1)

---

<sup>27</sup> Im Folgenden: REE

Auch Steins (2005) äußert sich positiv bezüglich der Übertragung der REVT auf die Schule. Sie stellt fest, dass die Methode für die Schule besonders sinnvoll ist, da

„(...) durch die simple Strukturierung von Situationen, Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen in ein A-B-C gerade in kritischen Situationen effektiv eine Metaebene konstruiert werden kann, die es den in die Situation verstrickten Personen erlaubt, konstruktivere Lösungen als die impulsive erste Verhaltenstendenz zu entwickeln.“ (Steins, 2005, S. 166-167)

Ein weiteres Argument für die Verwendung der REVT in der Schule ist die Tatsache, dass sie durch die schnelle Wirkung und individuelle Einsetzbarkeit von kurzen Übungen gerade jungen, ungeduldigen Kindern sehr entgegenkommt (vgl. Vernon, 2002, S. 1). Besonders wichtig bei der REVT ist außerdem, dass sie Kindern und Jugendlichen helfen kann, zu verstehen, was sie in ihrem Leben ändern können und was nicht. Das bedeutet, dass die Selbstverantwortlichkeit auch in diesem Kontext betont wird.

“REBT teaches behavioural and emotional self-control by helping children to understand the connection between thoughts, feelings, and behaviours. In doing so, and in promoting psychological well-being, it helps them to deal realistically with what they can and cannot change in their lives.” (Vernon, 2002, S. 2)

Laut Ellis ist die Anwendung der REVT in Gruppen ebenfalls sehr hilfreich, da neben den Therapeut/-innen weitere Personen die rationalen Ansichten und Konzepte jedes Einzelnen verstärken können (vgl. Watter, 1988, S. 141) Auch Vernon bestätigt, dass die Methode der REVT sehr effektiv bei der Arbeit mit Kindern verwendet werden kann:

“Whether the problem is situational or developmental, this theory is more effective than many others because it immediately addresses the problem and teaches children how to think clearly and solve problems independently.” (Vernon, 2002, S. 2)

Gerade der Umstand, dass Kinder zur selbständigen Lösung ihrer Probleme befähigt werden sollen, ist hier zu betonen. Und genau dies ist die Philosophie der rational-emotiven Erziehung, welche sie neben anderen Konzepten herausragen lässt: Die von Prinzipien der REVT abgeleitete Form der Erziehung geht davon aus, dass es möglich und wünschenswert ist, Kindern beizubringen, wie sie mit sich selbst und ihrem Leben selbstständig besser umgehen können (vgl. Watter, 1988, S. 141).

Die genannten Aspekte führten zu einem steigenden Interesse, rational-emotive Erziehung auch in der Schule anzuwenden. Es existieren in diesem Bereich immer noch wenige Untersuchungen (vgl. Watter, 1988, S. 140). Die momentan existierenden Studien gehen alle davon aus, dass rational-emotive Erziehung sehr effektiv in der Schule eingesetzt werden kann (vgl. Watter, 1988, S. 142).

Hajzler und Bernard geben bereits im Jahr 1991 einen grundsätzlichen Überblick über die bis zu diesem Zeitpunkt existierenden Studien der rational-emotiven Erziehung. Dabei führen sie zwei Anwendungsbereiche von Prinzipien der REVT bei jüngeren Menschen an. Zum einen können Prinzipien der REVT in individuellen Therapiesitzungen angewandt werden, zum anderen kann die rational-emotive Erziehung in Gruppen über Schulmaterialien und Curricula unterrichtet werden (vgl. Hajzler & Bernard, 1991, S. 28). Hajzler und Bernard (1991) geben ebenfalls Auskunft zum Stand der Studien über die Verwendung der REE. Dabei geht es in diesem Fall vor allem um die Wirksamkeit von REE-Interventionen mit Versuchsgruppen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebungen im Alter von 8 bis 18 Jahren befanden. Es treten dabei in ihrer zusammenfassenden Betrachtung wichtige Ergebnisse auf: Es existieren einige Punkte, die die Wirksamkeit der REE beeinflussen können. Beispielsweise hat die Dauer des Trainings beziehungsweise der Erziehung im rational-emotiven Kontext große Auswirkungen. Dabei gilt die Aussage, dass die REE umso besser wirkt, je länger sie angewendet und praktiziert wird (vgl. Hajzler & Bernard, 1991, S. 44).

Als besonders hilfreich und unterstützend stellten sich nicht nur die Vermittlung der Inhalte, sondern auch die Integration weiterführender Materialien oder (Haus-) Aufgaben heraus. Das Niveau der Bildung beziehungsweise der Intelligenzgrad eines Menschen hingegen haben kaum signifikante Auswirkungen auf die Wirkungsweise der REE. Die Effektivität hängt des Weiteren auch an der ausführenden Person, die die Prinzipien der REE vermittelt (vgl. Hajzler & Bernard, 1991, S. 38-39). Die Autoren kommen zu dem abschließenden Fazit, dass Interventionen, die unter Zuhilfenahme der Prinzipien der REE basierend auf den Grundlagen der REVT eingesetzt werden, zu einer positiven Veränderung des Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen führen, und dass diese Technik gut in der Schule angewendet werden kann (vgl. Hajzler & Bernard, 1991, S. 44-45).

Die Meta-Analyse von Gonzalez, Nelson, Gutkin, Saunders, Galloway und Shwery (2004) zeigt, dass auch aktuellere Studien bestätigen, dass die rational-emotive Verhaltenstherapie sehr gut dafür geeignet ist, bei Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren angewandt zu werden. Es existiert in diesem Bereich zwar nicht so viel Literatur wie bei der Behandlung von Erwachsenen, allerdings konnte festgestellt werden, dass die REVT im Vergleich zu anderen

Programmen den höchsten Einfluss bei störendem und Unruhe stiftendem Verhalten hat. Außerdem wurde nachgewiesen, dass die REVT bei Kindern mit und ohne diagnostizierte Probleme effektiv ist. Dazu stellen die Autor/-innen fest: *“This finding suggests that REBT may be useful for both intervention and prevention purposes with a wide range of students.”* (Gonzalez et al., 2004, S. 232) Zudem geht aus der Meta-Analyse hervor, dass es keinen Unterschied macht beziehungsweise noch größere und positivere Effekte erzielt werden, wenn die REVT nicht von professionell ausgebildeten Personen gelehrt und weitergegeben wird, sondern beispielsweise von Lehrer/-innen oder Sozialpädagog/-innen. Dies liegt zum einen an einer größeren Erreichbarkeit aller Kinder und Jugendlichen in der Schule, zum anderen an der Möglichkeit, die Prinzipien der REE kontinuierlich einzusetzen.

“Clearly, this finding has practice implications. Current research has suggested that only 6% of the 20% of school-age children evidencing mental health problems in need of intervention are receiving such services (Doll, 1996). Perhaps now is the time for the “disbursement of responsibility for student mental health to be shared among all school staff (Doll, 1936, p. 36). One way to achieve widespread effects is “to give psychology away” to mental health paraprofessionals (Leviton, 1996; Miller, 1969).” (Gonzalez et al., 2004, S. 232)

Ein weiterer Effekt, der in der Meta-Analyse besonders hervorstach und den bereits weitere Studien bestätigt haben (vgl. Hajzler & Bernard, 1991, S. 44) ist die Dauer der Behandlung. Dabei wurde deutlich herausgestellt, dass die Anwendung von Prinzipien der rational-emotiven Verhaltenstherapie dann die höchsten Effekte erzielt, wenn sie so lange wie möglich eingesetzt wird (vgl. Gonzalez et al., 2004, S. 232).

Dies spricht in Bezug auf den Bildungskontext und die Möglichkeiten des Einsatzes der REVT wiederum dafür, dass die Institution Schule ein verlässlicher und geeigneter Raum sein könnte, um Konzepte präventiv sowie intervenierend zu integrieren. Die Möglichkeiten von beispielsweise fest etablierten Arbeitsgemeinschaften im Klassenverband für die Dauer eines oder mehrerer Schuljahre oder gar einem Schulfach ‚*Rational-emotiver Erziehung*‘ (eingebettet in das schulinterne Curriculum) sind selten in anderen Institutionen gegeben. Die Schule jedoch ist in der Lage, diese Formen des Sozialtrainings für längere Zeit zu etablieren und damit alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen.

Banks und Zionts (2009) stellen ein Mental Health-Programm vor, dass sich im Fachunterricht einsetzen lässt. Sie argumentieren, dass sowohl Kinder und Jugendliche als auch Lehrer/-innen und Schulen insgesamt in den USA unter immer größeren Druck geraten würden,

die staatlich vorgeschriebenen Ergebnisse zu erzielen<sup>28</sup> und daher das soziale und emotionale Lernen stark marginalisiert würde (vgl. Banks & Zions, 2009, S. 307). Die REVT eignet sich nach Meinung von Bank und Zions (2009) aus folgenden Gründen besonders gut für den Einsatz in edukativen Kontexten und hier insbesondere in der Schule:

“Rational emotive behavior therapy consciously recognizes the wide individual differences observed in the way students in school (and elsewhere) react to the same event (DiGiuseppe, 1990). Whether the event is teasing, academic failure, criticism, parental rejection, unfair treatment, or frustrating and difficult tasks, children and adolescents of the same age experience different degrees of adaptive and maladaptive emotions and behavior. An educational curriculum based on the principles of REBT provides a mental health prevention program that is particularly suited to a school-oriented approach (Vernon, 2006; Zions, 1996). This programming teaches problem-solving strategies that have been adapted from the principles of REBT (Knaus, 2001). The goal of REBT is to make students increasingly aware of their self-talk and internal dialogue so they will be able to think and behave more rationally, clearly, and logically (Ellis, 1991; Walen et al., 1992; Wilde, 1994; Zions&Zions, 1997).” (Banks & Zions, 2009, S. 308)

Nach der Durchführung eines aus vierzehn Sitzungen bestehenden Trainingsprogramms, in welchem die Schüler/-innen zunächst vorbereitet und die Entstehung und das Verstehen von Emotionen generell thematisiert werden, geht das Programm von der Vermittlung des ABC-Modells und der konkreten Anwendung und Diskussion verschiedener ABCs aus (vgl. Banks & Zions, 2009, S. 309-312). Die Autor/-innen führen dabei an, dass die REE in verschiedenen Situationen implementiert werden kann und bestätigen ebenfalls die bereits oben angeführte Tatsache des möglichen Einsatzes bei Individuen und Gruppen. Idealerweise sollten Programme der REE als fester Bestandteil in das Curriculum integriert werden. Sie gehen außerdem davon aus, dass den Schüler/-innen durch das Vermitteln von Aspekten der REE zwei grundlegende Fähigkeiten, nämlich das Hinterfragen sowie das Analysieren von Sachverhalten vermittelt werden könnten (vgl. Banks & Zions, 2009, S. 309-312). *“Furthermore, it allows all students to better understand their feelings and emotions so that they can be better learners.”* (Banks & Zions, 2009, S. 312)

Banks und Zions (2009) beschäftigten sich außerdem mit der Frage, wie wirksam die Prinzipien der REVT bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und verhaltensbezogenen (Funktions-)Störungen eingesetzt werden können. Als Ansatzpunkt für ihre Frage-

---

<sup>28</sup> Vgl. für Informationen zum aktuellen Stand des Schulsystems in Deutschland auch die zentralen Abschlussprüfungen der Klasse 10, G8 (=das Abitur nach Klasse 12) und das Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen (NRW) und vielen weiteren Bundesländern Deutschlands. Informationen für NRW finden sich beispielsweise unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html>.



stellung kristallisierten sie die besondere Herausforderung in der Arbeit mit Gruppen von solchen Kindern und Jugendlichen für die Lehrer/-innen heraus:

“Teachers of students who have ED (emotional disorders, die Verfasserin) must not only meet the challenge of helping them manage their emotions and behaviors, but, are also under significant pressure to teach academics. Consequently, it is critical that a practical, comprehensive intervention be utilized so that these students can learn. One such strategy that holds promise is the application of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). While there is a paucity of research with students who have been identified as having ED and are receiving special education services, there are studies that suggest that REBT may be particularly effective with this population.” (Banks & Zions, 2009, S. 52)

Des Weiteren betonen Banks und Zions (2009) die guten Einsatzmöglichkeiten der REVT durch Lehrpersonen. Sie begründen dies unter anderem mit dem Kontinuitätsfaktor, der in der Schule gegeben ist, wenn die Präventions- und Interventionsprogramme auf Basis der REVT regelmäßig eingesetzt werden. Auch zeigen sie auf, dass die Forschung zum Einsatz der REVT in der Schule noch verhältnismäßig neu ist, sich jedoch beim Einsatz von kognitiven Verhaltensinterventionsprogrammen im Allgemeinen gute Ergebnisse vorweisen lassen. Ein weiterer positiver Effekt ist, dass gezeigt werden konnte, dass Programme wie die REVT sich wirkungsvoll bei Schüler/-innen einsetzen lassen und hier auch noch einmal darauf verwiesen wird, dass der sozio-ökonomische Status der Kinder und Jugendlichen keinerlei Auswirkungen zu haben scheint (vgl. Banks & Zions, 2009, S. 52-53). Zur Begründung der Wirksamkeit von auf der REVT und REE basierenden Programmen ziehen Banks und Zions (2009) folgende Erklärungen heran:

“REBT embodies psychology, philosophy, and education. It is psychological in that it examines how thoughts cause emotional problems; it is philosophical in that it suggests that the individual’s view of life strongly influences emotions; and it is educational in that it provides a model that shows how people can manage their problems (Zions 1996). It is an intervention that incorporates cognitive restructuring with behavioral techniques in order to reduce self-defeating emotions and behaviors (Ellis 1991). The management of children and adolescents using REBT strategies are similar to those in adult treatment, although the methods vary depending on the cognitive-developmental status and intelligence level of the student (Bernard 2006a; Ellis and Bernard 2006; Vernon 1997). REBT is directed at bringing about a reduction in the intensity of inappropriate and negative emotions of students (Zions 1996).” (Banks & Zions, 2009, S. 52-53)

Des Weiteren greifen die Autor/-innen einen Katalog von Waters (1982) auf, der die irrationalen Überzeugungen, die Ellis für Erwachsene differenziert aufstellte, auf Kinder übertragen

hat. Die Formulierung dieser irrationalen Überzeugungen zeigt, dass die für Erwachsene aufgestellten Konzepte sich sowohl sprachlich als auch inhaltlich auf ein für Kinder und Jugendliche verständliches Schwierigkeits- und Abstraktionsniveau reduzieren und daher problemlos und gewinnbringend mit dieser Zielgruppe einsetzen lassen.

### “Irrational Beliefs of Children

1. It is necessary to be liked by everyone you meet.
2. Worthwhile people do not make mistakes.
3. Life should be fair and justice must be equitably administered.
4. Life should always be as one wants it to be.
5. Others are to blame for our unhappiness.
6. The world is full of dangers that necessitate great personal concern.
7. Procrastination makes life easier.
8. Children should be dependent upon adults.
9. Every problem has one correct solution that must be found.
10. People should disguise their feelings.” (Banks & Zions, 2009, S. 53)

In ihrer Meta-Analyse des Einsatzes der Prinzipien der REVT im Klassenraum und der Schule, argumentieren Banks und Zions (2009), dass die REVT trotz der Schwierigkeiten, den Einfluss der Methode konkret zu messen, mittlerweile eine erweiterte Einbindung in schulische Kontexte erfahren hat. Bei der konkreten Umsetzung lassen sich immer noch die Ansätze und Arbeitsmaterialien aus dem englischsprachigen Raum von Vernon (2006), Bernard (2001) und Knaus (2001) (vgl. Banks & Zions, 2009, S. 58-62) sowie im deutschsprachigen Raum von Haep, Steins und Wilde (2012) nennen.

In Deutschland existieren bislang vergleichsweise wenige Veröffentlichungen hinsichtlich des Themas der rational-emotiven Erziehung. Jedoch steht auch hier fest, dass Lehrer/-innen mit Hilfe dieses Ansatzes ihren Schüler/-innen „*psychische Gesundheitskonzepte*“ (Grünke, 2000, S. 297) vermitteln können. Auch verweist Grünke (2000) darauf, dass die Methode der REE insbesondere bei Schüler/-innen mit einer Lernbehinderung zur Verbesserung des Selbstkonzeptes und der (externalen) Kontrollüberzeugungen beitragen kann. Allerdings liegen in den wenigen Studien noch keine Ergebnisse vor, die die positive Wirkungsweise der rational-emotiven Erziehung auf die Schulleistungen von lernbehinderten Schüler/-innen darstellen. Grünke (2000) verweist zur Begründung dieser Tatsache zum einen auf den noch nicht ausreichenden Bekanntheitsgrad der Methode sowie dem Vorliegen der meisten Materialien nur auf Englisch, auf der anderen Seite betont er, dass auch im Bereich der Förderschulen immer noch sehr stark didaktisch sowie mit Fokus auf das fachliche Lernen gearbeitet würde und eine Einsicht in die Notwendigkeit der emotionalen Förderung noch nicht bei allen Lehrer/-innen endgültig erreicht sei (vgl. Grünke, 2000, S. 302 ff.).

Flanagan, Allen und Henry (2010) bestätigen in ihrer Studie ebenfalls, dass der Einsatz der Erziehungsprinzipien der REVT sich positiv auf Kinder (zwischen 9 und 11 Jahren) mit Aggressionen auswirkt. In ihrer Studie testeten die Wissenschaftler ein Programm zum *Anger Management*, welches sie in einer der beiden Gruppen um Elemente der REVT erweiterten. Die Ergebnisse zeigen hier, dass die Kinder der Erweiterungsgruppe (mit REVT) reduzierte Ärger- beziehungsweise Aggressionswerte aufzeigen, dass die Depressionsanfälligkeit der Kinder sinkt und soziale Fähigkeiten bei diesen verstärkt gefördert werden konnten. Obwohl in der Studie beide Programme effektiv wirkten, bietet die REVT Kindern die Möglichkeiten, ihr Handlungsrepertoire gezielt zu erweitern. Die Autor/-innen empfehlen daher eine Implementation von kognitiv-behavioralen Elementen in Vorbeugungsprogramme vorzunehmen (vgl. Flanagan et al., 2010, S. 91-96).

In Deutschland führten Haep und Steins (2011) das Projekt *Emotionale Erziehung* an einer deutschen Hauptschule mit 13 bis 15 Jahre alten Jugendlichen durch. Sie verweisen darauf, dass der neben dem Bildungsauftrag existierende Erziehungsauftrag (vgl. Schulgesetz NRW, Stand 01.07.2009, S. 2) von vielen Lehrer/-innen nicht als gleichrangig anerkannt und ausgeführt wird. Konzepte der Sozialerziehung werden daher insbesondere bei Schulen mit schwierigeren Einzugsgebieten häufig ausgelagert und an Externe weitergereicht (vgl. Haep & Steins, 2011, S. 19-20). Haep und Steins (2011) entwickelten ein deutschsprachiges Curriculum zum Einsatz der REE in der Schule. Jedoch weisen sie auch auf strukturelle Gegebenheiten von Schulen hin, die den Einsatz eines derartigen Curriculums erschweren können. Trotz schwieriger Rahmenbedingungen finden die Autorinnen in ihrer Untersuchung jedoch positive Effekte des REE-Trainings auf das Sozialverhalten der Schüler/-innen und äußern sich grundsätzlich positiv über die Implementierung der REE in die Schule. Dabei betonen sie positive Effekte nicht nur für die Schüler/-innen sondern auch für die Lehrer/-innen und letztlich für das gesamte System Schule (vgl. Haep & Steins, 2011, S. 22-35).

Besonders interessant sind in diesem Kontext die von Haep, Steins und Wilde (2012) veröffentlichten Materialien zum Einsatz des REE-Curriculums in der Schule. Lehrer/-innen können mit Hilfe der wissenschaftlich evaluierten Materialien mit ihren Schüler/-innen trainieren, ihre Gefühle zu erkennen, hilfreicher mit Ärger umzugehen und weitere funktionale Verhaltensaspekte der REE vertiefend zu üben. Diese Materialien geben Lehrer/-innen die Möglichkeit, die Prinzipien der REE mit ihren Schüler/-innen anzuwenden und zu trainieren, da sie außerdem in einem theoretischen Teil anleiten, wie auf der Grundlage der Theorie der REVT als Lehrer/-in vorzugehen ist (vgl. Haep, Steins & Wilde, 2012).

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse zum Einfluss der REE auf Kinder und Jugendliche in der Schule dargestellt und es wird die Relevanz dieser Ergebnisse für das Themengebiet des Feedbacks herausgearbeitet (vgl. Tabelle 35).

**Tabelle 35: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse I: Einflüsse auf Schüler/-innenebene**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten der REVT	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Prozesse bei Feedback
Einflüsse der REVT auf Schüler/-innenebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindern kann durch Verwendung der REE ein effektiver Weg beigebracht werden, besser mit auftretenden Problemen umzugehen (Vernon, 2002; Watter, 1988).</li> <li>• Die existierende empirische Forschung geht von positiven Effekten der REVT auf Selbstregulationsstrategien von Kindern und Jugendlichen aus (Watter, 1988).</li> <li>• Die REVT ist sowohl in der Intervention als auch in der Prävention anwendbar (Gonzalez, 2004).</li> <li>• Die Anwendung der REE ermöglicht Schüler/-innen ein besseres Verständnis von Emotionen, was dazu führt, dass sie auch besser lernen können (Banks &amp; Zions, 2009).</li> <li>• Die REE unterstützt bei der Vermittlung psychischer Gesundheitskonzepte (Grünke, 2000).</li> <li>• Prinzipien der REE bieten Kindern die Möglichkeit, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern (Flanagan et al., 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätzlich wird deutlich, dass die Vermittlung von Prinzipien der REE bei Schüler/-innen dazu führt, dass diese gesünder mit ihren eigenen Emotionen umgehen, diese regulieren und hilfreich gestalten lernen.</li> <li>• Diese, durch die REE trainierten Fähigkeiten, wirken sich auch auf einen konstruktiven Umgang mit Feedback aus. So könnte die Vermittlung von Prinzipien der REE dazu führen, dass Schüler/-innen ihren Selbstwert nicht abhängig von erhaltenem Feedback machen, sondern verstehen, dass Feedback sich auf veränderungswerte, einzelne Fähigkeiten bezieht.</li> <li>• Resultat könnte dementsprechend eine realistischere Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft und der Fähigkeit sein, die eigene Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu überprüfen und zu regulieren.</li> </ul>

### 6.7.2 Die Lehrer/-innenebene

Der nachfolgende Abschnitt beschäftigt sich explizit mit der Ausbildung von Lehrer/-innen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase sowie mit dem aktuellen Status von bereits fertig ausgebildeten Lehrer/-innen in der Schule. Auch in diesem Abschnitt werden überblicksartig Erkenntnisse und Studien präsentiert, die zeigen, inwiefern sich Prinzipien der REVT in diesen wichtigen Bereich der schulischen Arbeit integrieren lassen.

Die Lehrer/-innenausbildung (nicht nur in Deutschland) wird immer wieder kritisiert, da sie trotz des wichtigen Stellenwertes, den sie erfüllt, kaum vergleichbare Maßstäbe bietet (beispielsweise hinsichtlich der Bewertungskriterien, welche einzelne Ausbilder/-innen anlegen)

und viele Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge noch unzureichend empirisch validiert sind (vgl. hierzu den Stand der Forschung). Auch existieren wenige Studien, welche die Wirksamkeit der aktuellen Ausbildungsstandards erforschen und bestätigen.

“There is no set of essential experiences that must be taught, let alone a “correct order” for teaching students to become teachers. Moreover, it seems surprising that the education of new teachers seems so data-free; (...). Spending three to four years in training seems to lead to teachers who are reproducers, teachers who teach like the teacher they liked most when they were at school, and teachers who too often see little value in other than practice-based learning on the job.” (Hattie, 2009, S. 110)

Dabei führt Hattie (2009) an, dass die Meta-Analysen bezüglich der Effektstärken von Lehrer/-innenausbildungsprogrammen zeigen, dass diese in der Realität sehr gering ausfallen. Jedoch existieren auch in diesem Bereich sehr wenige Studien und es wird dringend differenziertere Forschung benötigt (vgl. Hattie, 2009, S. 110-112). Auch Hattie (2009) führt an, dass es wichtig sei, Lehramtsstudierenden und Studienreferendar/-innen frühzeitig zu vermitteln, dass das Lehren an einer Schule ein komplexer Prozess ist, der aus viel mehr Facetten besteht als ein Experte in den eigenen Unterrichtsfächern zu sein.

“They (students, die Verfasserin) need to be persuaded that school subjects consist of more than the facts and rules they themselves learned as students, that there is much to be learned about the complexities and ambiguities in teaching, (...).” (Hattie, 2009, S. 110)

Wichtig ist es in diesem Kontext auch, dass Lehrer/-innen, nicht nur, aber insbesondere auch in der Ausbildung, verstehen lernen, dass komplexe Lernprozesse durch vielerlei Faktoren begünstigt beziehungsweise verhindert werden können, und dass vielfach Schüler/-innen die Grundlagen fehlen, um komplexe inhaltliche Sachverhalte aufzunehmen und verarbeiten zu können, wenn bestimmte sozial-emotionale Grundlagen nicht vorhanden sind. Das Verständnis einer Profession des Lehrens, die mehr beinhaltet als die bloße Vermittlung von Fachwissen setzt jedoch voraus, dass Lehrer/-innen selbst ein Konzept davon entwickelt haben, wie wichtig soziale und emotionale Faktoren beim Wissenserwerb sind. Auch könnte ihnen dies helfen, ein hilfreiches Modell für ihre Schüler/-innen zu sein und sie dabei unterstützen, selbst einen größeren Gewinn aus ihrer häufig als sehr anstrengend empfundenen Ausbildung zu ziehen (vgl. Bitan, Haep & Steins, 2013, S. 109-111).

Dementsprechend argumentieren Bitan, Haep und Steins (2012), dass es essentiell ist, Konzepte aus der Emotionspsychologie, wie beispielsweise der REVT, auch in die Ausbildung zukünftiger Lehrer zu integrieren und dass

“(...) specific knowledge concerning models from emotion psychology and the ability to rationally work on one’s thoughts and behavior could lead to more acceptance and usage of highly valuable learning opportunities and have positive influences on the professionalization of future teachers. Findings from the field of emotion psychology therefore need to be implemented more thoroughly into practical teacher education as well.” (Bitan, Haep & Steins, 2013, S. 110-111)

Auch wenn nur wenige Studien zum Einsatz der REVT in die Ausbildung von zukünftigen Lehrer/-innen oder zum Einsatz bei bereits ausgebildeten Lehrer/-innen existieren, sollen die wenigen vorhandenen Ansätze im Folgenden in Kürze dargelegt werden.

Nucci (2002) berichtet, dass sie die Prinzipien der REVT sowie viele auf diesen basierenden Übungen bereits seit mehreren Jahren in der universitären Ausbildung von Studierenden verwendet.

“Having included REBT as part of the psychological foundations teacher education courses for the past eight semesters, the students and I identified a great number of examples in which the application of REBT principles and methods to educational contexts was very appropriate. Applying REBT in both learning and teaching contexts seems to assist future teachers in developing personally and professionally – helping them in building a repertoire of positive responses to deal with a profession that has been reported as being one of the highest for stress.” (Nucci, 2002, S. 26)

Des Weiteren führt sie aus, dass ihre Studie zwar zunächst nur auf die individuelle und persönliche Entwicklung von Lehramtsstudierenden ausgerichtet war, der nächste Schritt für sie jedoch darin besteht, dass Lehrer/-innen ihren Schüler/-innen diese Prinzipien wiederum näherbrächten. Die Prinzipien der REVT können auf diese Weise, laut Nucci (2002), einen wertvollen Beitrag zum humanistischen Ansatz leisten, das Potenzial in jedem Menschen anzuerkennen und individuell zu fördern (vgl. Nucci, 2002, S. 26).

Maag (2008) stellt die Verbindung zwischen rational-emotivem Training bei Lehrer/-innen und der Verbesserung des Umgangs mit schwierigem Schüler/-innenverhalten her. *“Emotionally controlled teachers have greater access to behaviors in their repertoire for responding effectively to students’ challenging behaviors.”* (Maag, 2008, S. 52) Dabei erläutert er, dass Stress im Lehrberuf einen nicht zu unterschätzenden Faktor darstellt, dass schwierige Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktionen insbesondere Stress induzieren.



“Evers, Tomic, and Brouwers (2005) found that teachers who were emotionally exhausted were at risk of experiencing burnout. The primary source of stress and subsequent burnout has been teacher-student interactions.” (Maag, 2008, S. 52)

Maag (2008) führt dabei einige Techniken der REVT an (wie beispielsweise das Umstrukturieren von irrationalen Gedanken, Katastrophisierungstendenzen und übertrieben hohen Ansprüchen) und bezieht diese direkt auf den Lehrer/-innenberuf. Dabei bestätigt er, dass noch zu wenig tatsächliche Anwendung innerhalb der Lehrer/-innenaus- und Weiterbildung zum Tragen gekommen sei, dass jedoch die Ansätze der REVT (zukünftigen) Lehrer/-innen helfen könnten, einen professionelleren und effektiveren Umgang mit schwierigen Schüler/-innen zu realisieren (vgl. Maag, 2008, S. 53-57).

Bermejo-Toro und Prieto-Ursua (2006) untersuchten den Zusammenhang von irrationalen Überzeugungen und Stress beziehungsweise Leid (Übersetzung im Englischen: distress) im Lehrer/-innenberuf. Dabei nennen sie als Gründe für die immer weiter steigenden Anforderungen beziehungsweise die als Hauptrisikofaktoren ermittelten Gründe für den Stress von Lehrer/-innen beispielsweise einen raschen sozialen Wandel, vielfache teilweise konflikthafte Ansprüche, welche an Lehrer/-innen gestellt werden, die Unsicherheiten, welche Reformen des Schulsystems mit sich bringen sowie die mangelnden zur Verfügung stehenden Ressourcen und ein negatives öffentliches Lehrer/-innenbild (vgl. Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006, S. 88). Die Ergebnisse der Studie von Bermejo-Toro & Prieto-Ursua (2006) zeigen, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen irrationalen Bewertungen und einer niedrigen Frustrationstoleranz hergestellt werden konnte, was bedeutet, dass bei Personengruppen, die eine niedrige Frustrationstoleranz aufweisen auch tendenziell stärkere irrationale Bewertungen von Ereignissen auftreten. Weitere Ergebnisse beziehen sich auf die Bezeichnung des Lehrer/-innenberufs als Risikoberuf, wie auch in anderen Studien dargestellt. Daher äußern die Autorinnen auch hier die Notwendigkeit und Forderung nach mehr und differenzierteren Untersuchungen im Bereich der dysfunktionalen Bewertungen von Lehrer/-innen und ihren verschiedenen Ebenen (vgl. Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006, S. 94 ff.).

“The status of teaching as a risk profession can thus be confirmed, and this should serve as an alarm signal for the implementation or improvement of suitable measures of prevention and intervention in order to try to alleviate or reduce the psychological symptomatology with which this profession is frequently associated.” (Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006, S. 94).

Wenn der Lehrer/-innenberuf tatsächlich als risikoreich im Bereich der psychischen Gesundheit betrachtet werden kann, ist es insbesondere für diese Berufsgruppe und die jeweils immer



proportional stärker belastete Gruppe der Berufsanfänger besonders wichtig, sich einen funktionalen Umgang mit möglicherweise auftretenden Problemen zu erarbeiten und diese Strategien bereits in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu erlernen. Auch wenn es noch wenige Studien und Untersuchungen zum Einsatz der REVT in der Lehrer/-innenausbildung und Weiterbildung gibt, weisen die wenigen vorhandenen Ergebnisse sowie die Hinweise auf vielerlei existierende irrationale Überzeugungen bei Lehrer/-innen bezüglich ihres Berufes auf einen wichtigen Bedarf hin.

Terjesen und Kurasaki (2009) führen an, dass der Einsatz der REVT auch bei Eltern von Schulkindern von großem Nutzen ist. Auch bestätigen sie, dass die Praktiken der REVT eingesetzt werden können, um im Schulkontext auftretenden Stress zu reduzieren, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer/-innen zu stärken und Burnout zu vermeiden (vgl. Terjesen & Kurasaki, 2009, S. 3-14).

Warren (2010) führte eine Studie durch, in welcher 19 Grundschullehrer/-innen über sieben Wochen an einem Interventionsprogramm basierend auf Prinzipien der REVT teilnahmen. Die Teilnehmer/-innen wurden dabei sowohl über ein Webprogramm online unterrichtet, zum anderen nahmen sie direkt (face-to-face) an diesem Programm teil. Ziel war es, die wahrgenommene Effizienz der teilnehmenden Lehrer/-innen insbesondere im Bereich des Classroom Managements zu steigern und irrationale Überzeugungen zu reduzieren (vgl. Warren, 2010, S. 30-39). Die Ergebnisse der Studie von Warren (2010) legen nahe, dass

“an REBT intervention, (..), has the capacity to decrease irrational thoughts held by teachers while increasing their efficacy beliefs. It appears that such an REBT intervention, conducted face-to-face or via online, may help teachers increase confidence in managing their classroom. This increase in confidence may provide teachers the drive to maintain an orderly classroom while reducing irrational thought when they fail to do so.” (Warren, 2010, S. 35)

Der Hinweis, dass keine Effektunterschiede zwischen einer direkten Vermittlung der Inhalte der REVT und einem webbasierten Programm auftraten, lässt darauf schließen, dass möglicherweise Wege existieren, die Prinzipien der REVT einer Vielzahl interessierter Lehrer/-innen auf unkomplizierte Weise zur Verfügung stellen zu können und somit die Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrer/-innen zu steigern und sie dabei zu unterstützen, dysfunktionale Gedanken in Bezug auf ihr Berufsumfeld umzuwandeln und zu reduzieren.

Im Folgenden werden die in Kapitel 6.7.2 dargestellten Forschungsergebnisse zusammenfassend in Tabelle 36 präsentiert und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Untersuchung von Feedbackprozessen diskutiert.

**Tabelle 36: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse II: Einflüsse auf Lehrer/-innenebene**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten der REVT	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Prozesse bei Feedback
Einflüsse der REVT auf Lehrer/-innenebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzipien der REVT können laut Nucci (2002), einen wertvollen Beitrag zum humanistischen Ansatz leisten, das Potenzial in jedem Menschen anzuerkennen und individuell zu fördern.</li> <li>• Die Ansätze der REVT können (zukünftigen) Lehrer/-innen helfen, einen professionelleren und effektiveren Umgang mit schwierigen Schüler/-innen zu realisieren (Maag, 2008).</li> <li>• Das Lehren als Risikoprofession erfordert hohe Kompetenz im Umgang mit irrationalen Überzeugungen (Bermejo-Toro &amp; Prieto-Ursua, 2006).</li> <li>• Praktiken der REVT können wirkungsvoll eingesetzt werden, um im Schulkontext auftretenden Stress zu reduzieren, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrer/-innen zu stärken und Burnout zu vermeiden (Terjesen &amp; Kurasaki, 2009).</li> <li>• Prinzipien der REVT können die wahrgenommene Effizienz der teilnehmenden Lehrer/-innen insbesondere im Bereich des Classroom Managements steigern und irrationale Überzeugungen reduzieren (Warren, 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einerseits deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Kenntnis und Anwendung von Prinzipien der REVT dazu führen kann, dass Referendar/-innen sowie Lehrer/-innen auch in Stresssituationen und im Umgang mit schwierigeren Schüler/-innen hilfreiches, faires und an der Realität orientiertes Feedback erteilen, ohne sich lediglich von irrationalen Überzeugungen leiten zu lassen.</li> <li>• Andererseits verweisen die Ergebnisse auf die Möglichkeit, dass (angehende) Lehrer/-innen die Prinzipien der REVT nutzen können, um eigene irrationale Überzeugungen zu bearbeiten und in rationale Überzeugungen umzuwandeln. Dies würde ihnen auch die Kontrolle über irrationale Überzeugungen im Kontext von Feedbackprozessen ermöglichen. Basierend auf dieser Kontrolle und der Möglichkeit, die eigenen Überzeugungen hilfreich umzuwandeln, könnte der Umgang, auch mit negativem Feedback, deutlich konstruktiver ausfallen.</li> </ul>

Der letzte Bereich dieses Kapitels bezieht sich auf Führungskräfte innerhalb der Institution Schule. Im Folgenden werden Überlegungen zur Implementierung der REVT und des rational-emotiven Coachings in den Bereich der Führungskräfte präsentiert und letztendlich auf die Schulleiter/-innenebene bezogen.

### 6.7.3 Führungskräfte: Die Schulleitungsebene

Wenn es nun um die letzte noch nicht bearbeitete Instanz innerhalb des Mikrokosmos der Einzelschule geht, bedeutet dies gleichzeitig die Frage nach der Nützlichkeit oder sogar Notwendigkeit des REVT-Konzeptes auf dieser Ebene zu stellen. Sind Führungskräfte nicht bereits ausreichend geschult und auf die komplexen Herausforderungen des Alltags in ausrei-

chender Form vorbereitet? Was bedeutet gute Führung und gutes Management einer – wie auch immer gearteten – Institution überhaupt und mit welchen Herausforderungen ist sie verbunden?

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Literatur zur Implikation der REVT in den Kontext von Führung und Management gegeben, welcher anschließend explizit auf die Ebene der Schule und somit einer Schulleitung gehoben wird.

“Groups generally require guidance as they strive to reach their goals, and the individual who coordinates and motivates the group can fundamentally shape the group’s future. If asked, “What one thing would you change to turn an inept group into a productive one?” most people would answer, “The leader.” (Forsyth, 2010, S. 245)

Führungsverhalten im Allgemeinen und insbesondere Mitarbeiter/ innenführung (*leadership*) ist keine Frage von absoluter Macht, sondern

“Constructive leaders act in the best interests of a group with the consent of that group. Leadership is a form of power, but power with people rather than over people – a reciprocal relationship between the leader and the led.“ (Forsyth, 2010, S. 247)

Forsyth (2010) geht davon aus, dass die Eignung zur Führungsperson einesteils auf den natürlichen Eigenschaften einer Person beruht, jedoch andernteils auch erworben werden kann, beispielsweise durch eine gute Anleitung und stetes Bemühen (vgl. Forsyth, 2010, S. 247-248). Er stellt außerdem fest, dass Führungspersonen Gruppen in hohem Maße beeinflussen und bezieht sich unter anderem darauf, dass Gruppen sich weiterentwickeln, wenn sie einer guten Führungsperson unterstehen. Außerdem helfen Führungspersonen Gruppen in Extrem- und Notfällen weiter, in denen die Gruppe nicht bereit für Reaktionen gewesen wäre; dies gilt auch für die erfolgreichere Diskussion von Problemen. Allerdings können Führungspersönlichkeiten auch eine Reihe von negativen Auswirkungen auf die Gruppe haben (vgl. Forsyth, 2010, S. 248-249). Forsyth (2010) definiert die Fähigkeit zur Führung von Mitarbeiter/-innen folgendermaßen:

“(L)eadership is the process by which an individual guides others in their collective pursuits, often by organizing, directing, coordinating, supporting and motivating their efforts. Leadership, then, is not a static characteristic of an individual or a group, but a complex of interpersonal processes by whereby cooperating individuals are permitted to influence and motivate others to promote the attainment of

group and individual goals. These processes are reciprocal, transactional, transformational, cooperative and adaptive.” (Forsyth, 2010, S. 249)

Das obenstehende Zitat weist bereits auf die vielfältigen und komplexen Aufgabenbereiche einer Führungsperson hin. Es wird darauf hingewiesen, dass nicht nur einseitig die Führungsperson eine wichtige Rolle spielt, denn eine wichtige Funktion kommt auch denjenigen zu, die keine Führungsposition innehaben. Des Weiteren müssen Führer und Geführte zusammenarbeiten, um die bestmögliche Wirkung zu erzielen. Die Führungspersönlichkeit ist darüber hinaus für die Motivation der Gruppe und das Erreichen der gemeinsamen Gruppenziele insofern verantwortlich, als dass sie Prozesse strukturiert, überdenkt, neu ordnet und steuert (vgl. Forsyth, 2010, S. 249-251).

Miller und Yeager (1993) haben sich explizit mit Widerstand gegen Veränderungen innerhalb von Organisationen beschäftigt. Dabei stellten sie fest, dass *“Although most people readily accept the idea that change is inevitable, their response to change is often mixed with apprehension and confusion.”* (Miller & Yeager, 1993, S. 65)

Miller und Yeager (1993) arbeiten ebenfalls mit Konzepten der REVT, weisen jedoch darauf hin, dass es in der Arbeit mit Führungskräften, zu denen auch die Direktor/-innen einer Schule gehören, eher schwierig sein wird, den Terminus ‚irrational‘ zu verwenden (vgl. Miller & Yeager, 1993, S. 68). Sie befürworten den Einsatz von Ansätzen der REVT jedoch insbesondere, wenn es in Unternehmen zu Umstrukturierungen oder Neuerungen kommt. Dies ist in dieser Arbeit samt ihrer empirischen Untersuchung bezüglich der Schuldirektor/-innen der Fall, die gemeinsam mit ihrem jeweiligen Lehrer/-innenkollegium von der Qualitätsanalyse NRW besucht werden. Miller und Yeager (1993) beschreiben die möglichen Reaktionen auf eine Veränderung in komplexen Organisationen folgendermaßen: Der schnelle und häufige Wandel in einigen Organisationen, wie beispielsweise auch der Schule, kann zu Widerständen bei den Mitarbeiter/-innen dieser Organisationen führen, welches als größtes Hindernis hinsichtlich der Effektivität von Organisationen gewertet wird.

“However, as it is common for resistance to occur, the insightful consultant should anticipate its presence. The vast research on human behavior clearly shows that habitual patterns of behavior tend to contribute to a sense of comfort, security and well being. Knowing what to do and what is expected enables people to be efficient in getting tasks accomplished. Change, of any sort, therefore, requires adaptation, greater attention, new learning, the risk of failure and often some degree of uncertainty and insecurity. (...) For a change effort to be maximally effective, it is important to expect that some employees will not readily embrace or support the change. The most effective way to manage this kind of resistance is to be re-

ceptive to it, to invite it, and to openly discuss the rationale for the change.” (Miller & Yeager, 1993, S. 69)

Andere Untersuchungen zeigen die folgenden Ergebnisse bezüglich des Einsatzes der REVT in das Arbeits-, Organisations- und Führungsumfeld. Richman (1993) erklärt, dass die Methode der REVT genutzt werden kann, um Klient/-innen im Bereich der Karriereberatung besser zu unterstützen. Dabei wendet sie die Prinzipien explizit auf das Arbeitsumfeld an (vgl. Richman, 1993, S. 91 ff.). Des Weiteren bestätigt Richman (1988), dass Ellis das rationale Training bereits im Jahre 1967 zum Einsatz in Arbeits- und Organisationskontexten empfohlen hat, da es seiner Meinung nach zu einer Verbesserung der Führungsmöglichkeiten, der Arbeitsbedingungen und zu mehr Zufriedenheit führt (vgl. Richman, 1993, S. 191). Die Autorin führt außerdem Beispiele an, wie kognitive Verhaltenstherapieansätze in jeder Phase des Arbeitslebens verwendet werden können, von der Arbeitssuche bis hin zur Arbeit im Alter (vgl. Richman, 1993, S. 190-217).

Lange und Grieger (1993) bestätigen, dass die Konzepte der REVT gute Erfolge bei der Beratung von Firmen und Führungspersonlichkeiten leisten, allerdings weisen sie wie Miller und Yeager (1993) darauf hin, dass es bei der Beratung hilfreich sei, keine Begriffe aus dem klinischen Bereich zu verwenden und sich die Probleme und Arbeitsbereiche der Beratung deutlich zu machen. Sie betonen jedoch, dass dies möglich ist und dass “(...) *RET can be adapted to the business context without bringing with it its clinical origins, verbiage, and implications.*“ (Lange & Grieger, 1993, S. 57) Auch beim Einsatz mit Führungspersonlichkeiten kommen Aspekte zum Tragen, die die REVT für jedes Individuum sehr hilfreich machen. Zum einen ist das eine Orientierung an realistischem und wissenschaftlichem Denken und Sprechen, wie auch Lange und Grieger (1993) bestätigen: “*Certainly, positive thinking beats negative thinking, but realistic thinking (RET) is even better.*” (Lange & Grieger, 1993, S. 53) Zum anderen kann auch hier die REVT dazu beitragen, dass Individuen handlungsfähig bleiben und für sich sowie ihre Gefühle und Gedanken Verantwortung zu übernehmen lernen. “*Again, RET skills contribute greatly to helping managers and executives stay focused and not be overwhelmed or immobilized by irrational thinking.*” (Lange & Grieger, 1993, S. 55) Grieger und Fralick (2007) beziehen die Ansätze der REVT gezielt in die Weiterbildung von Führungskräften ein. Dabei definieren Sie Führung als

“(...) an expression of those deep inner qualities of personality and character that define who one is as a person, and, thus proceed, prompt, and set the boundaries for what one does. In other words, one’s personality and character shapes how one

uses one's skills and strategies, which in turn determines what results one achieves." (Grieger & Fralick, 2007, S. 144)

Gleichzeitig sprechen sie jedoch ein Problem an, das auf jeden Bereich des Arbeitslebens übertragen werden kann. Führungskräfte, deren Fachwissen ausreicht, um ein Unternehmen oder eine Institution wie die Schule zu führen, scheitern sehr häufig trotzdem oder sind in ihrer Arbeit eher ineffektiv. Den Grund dafür sehen Grieger und Fralick (2007) in fehlenden interpersonellen oder persönlichen Kompetenzen, die jedoch besonders im Bereich der Führung eine große Rolle spielen.

"Yet, experience has shown that there are many people in leadership roles who, while deeply grounded in the technical side of their job, still do not attain the kinds of results they were hired to produce. That is because they are deficient in some needed personal (e.g., time, management, problem solving, creative thinking, organization) and/or interpersonal skill (e.g., communication, conflict resolution, empowering people, coaching)." (Grieger & Fralick, 2007, S. 145-146)

Grieger und Fralick (2007) stellen in einer Tabelle die wichtigsten Persönlichkeits- und Charaktereigenschaften dar, welche eine Führungspersönlichkeit ihrer Einschätzung nach benötigt (vgl. Tabelle 37). Insgesamt bestätigen beide Autoren, dass die REVT besonders gut in der Weiterbildung von Führungskräften verwendet werden kann (vgl. Grieger & Fralick, 2007, S. 148 ff.).

### ***Tabelle 37: The Core Leadership Personality and Character Traits***

(vgl. Grieger & Fralick, 2007, S. 148)

Personality/ character traits	Practices
Renewal	Managing organizational change
Personal purpose	Organizational purpose, vision, and strategic planning
Interpersonal intelligence	Team building
Emotional muscle	Conflict surfacing, prevention, and resolution
Unconditional personal responsibility	Building a culture of discipline and personal responsibility
Courage	Building a culture of creativity, boldness, and risk taking

Criddle (2007) stellt heraus dass, "(...) REBT has many unique aspects that make it the most effective and acceptable approach to business issues that require psychological insights and tools for optimal resolution: (...)." (Criddle, 2007, S. 88) Probleme, die in der Praxis unter

Einbezug der REVT mit Führungskräften thematisiert werden können sind laut Criddle (2007) beispielsweise die Sorge darum, dass man gemocht wird beziehungsweise dass man keine Ablehnung erfahren möchte. Ein weiterer für viele Führungskräfte problematischer Aspekt könnte die übermäßige Korrektheit bei der Ausführung von Aufgaben durch sich selbst oder andere sein. Auch bei Problemen wie dem Aufschiebeverhalten oder der Prokrastination kann thematisiert werden, dass man sich nicht immer besonders gut fühlen muss, um bestimmte, auch unangenehme Aufgaben zu erledigen. Die Übertragung der Prinzipien der REVT auf die oben genannten problematischen Situationen kann dabei helfen, diese nicht hilfreichen Verhaltensweisen zu minimieren (vgl. Criddle, 2007, S. 92-93). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die REVT auch Schulleitungen bei der Leitung einer Schule im Allgemeinen sowie beim Umgang mit Rückmeldungen durch das Feedbackinstrument QA im Speziellen behilflich sein kann.

Dies sind nur einige Eigenschaften und Verhaltensweisen der Führungspersönlichkeit, die durch den Einsatz der REVT hilfreich verändert werden könnten. Denn, wenn man die Bereiche genauer betrachtet, beziehen sie sich wiederum alle auf die drei absoluten Forderungen, welche Menschen grundsätzlich stellen: Forderungen an sich selbst, an ihre Mitmenschen und an die Welt.

Palmer und Gyllensten (2008) heben hervor, dass immer mehr Forschung auf die Tatsache fokussiert, dass Stress generell und insbesondere Stress, der mit der Arbeitsstelle verbunden ist, starke negative psychische und physische Auswirkungen habe. *“Research has consistently identified stress as an important factor causing ill health.”* (Palmer & Gyllensten, 2008, S. 38) Palmer und Gyllensten (2008) haben verschiedene Coaching-Verfahren ausprobiert, unter anderem auch eine abgewandelte Methode der REVT nach Ellis. Sie bestätigen, dass das Coaching besonders bei arbeitsbezogenen Problemen sehr gut frühzeitig eingesetzt werden kann und unter Umständen nicht erst große Hemmschwellen überwunden werden müssen, wie dies eventuell bei einer Psychotherapie der Fall sein kann (vgl. Palmer & Gyllensten, 2008, S. 39-42). Auch Grüne (2007) bestätigt die Effektivität der Methode der rational-emotiven Verhaltenstherapie beim Training von Führungskräften (vgl. Grüne, 2007, S. 41-48).

Einen interessanten Zusammenhang konnten Srivasta und Nair (2011) in einer Studie zu Androgynität, rational-emotivem Verhalten und der Effektivität in einer Position des Managements aufzeigen.



“The study revealed that REB (rational emotive behaviour, die Verfasserin) was significantly higher for androgynous employees. Also, managerial effectiveness was significantly higher for androgynous employees. Results also showed moderating effect of REB in the relationship between androgyny and managerial effectiveness. (...) This study suggests the linkages of relatively less-explored individual difference variables like androgyny and REB with managerial effectiveness.” (Srivasta & Nair, 2011, S. 312)

Der Hinweis von Srivasta und Nair (2011), dass rational-emotives Verhalten Auswirkungen auf sowohl die psychische Androgynität als auch die Effektivität in einer Führungsposition hat, führt zu der Schlussfolgerung, dass die REVT auch in diesem Bereich unterstützend auf beide genannten Aspekte einwirken und so erfolgreiches Agieren in einer Führungsposition wahrscheinlicher und möglicher machen kann.

Die aufgeführten Studien und Untersuchungen zeigen insgesamt, dass Prinzipien der REVT, beispielsweise durch rational-emotives Coaching, auch in den Bereich der Führungskräfte übertragbar sind. Schulrektor/-innen sind dabei als hauptverantwortlich Leitende einer Schule ebenfalls als Führungspersonen zu bezeichnen.

Bitan, Haep und Steins (2013) weisen darauf hin, dass sich die Rolle von Schulleitungen in den letzten Jahren signifikant gewandelt hat, insofern diese nun in wachsendem Maße die Aufgaben von Führungspersonlichkeiten übernehmen müssen, wodurch sie erheblichen Einfluss auf die vorherrschenden Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften und Schüler/-innen haben (vgl. Bitan, Haep & Steins, 2013, S. 111-112). Sie betonen insbesondere, dass

“Principles stemming from Ellis’ rational-emotive behavior therapy (Ellis 1994; David, Lynn & Ellis, 2010) could be very supportive in this regard. Also, substantiated offers for professional development from the area of (emotion) psychology are going short, although they hold an essential role in the development of schools and leadership in education. As already described while referring to the other levels of school, it is essential to include knowledge from emotion psychology in order to redefine the approach to the protagonists’ own fears, concerns but also resistance more rationally and thus create a productive learning opportunity for the whole school.” (Bitan, Haep & Steins, 2013, S. 112).

Auch hier wird auf die bislang vernachlässigte Rolle von fundierten psychologischen Aus- und Weiterbildungen im schulischen Bereich verwiesen und darauf rekuriert, dass Ansätze aus der REVT vielen Führungskräften ihre komplexen Aufgaben durch eine fundierte Möglichkeit des Hinterfragens und Bearbeitens von emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten erleichtern könnten.

Die Forschungsergebnisse bezüglich der Führungsebene werden in der untenstehenden Tabelle 38 kurz zusammengefasst und auf Feedbackprozesse übertragen.

**Tabelle 38: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse III: Einflüsse auf Schulleitungsebene**

Themenbereich	Auswirkungen von Aspekten der REVT	Relevanz für die vorliegende Arbeit: Übertragbarkeit auf Prozesse bei Feedback
Einflüsse der REVT auf Schulleitungsebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eignung zur Führungsperson kann auch erworben werden, bspw. durch eine gute Anleitung und stetes Bemühen (Forsyth, 2010).</li> <li>• Führungskräfte können sowohl positive als auch negative Einflüsse auf die Gruppe ausüben (Forsyth, 2010).</li> <li>• Reaktionen auf Veränderungen sind häufig durch irrationale Reaktionen wie Ablehnung gekennzeichnet (Miller &amp; Yeager, 1993).</li> <li>• Befürwortung des Einsatzes von Ansätzen der REVT insbesondere, wenn es in Unternehmen zu Umstrukturierungen oder Neuerungen kommt (Miller &amp; Yeager, 1993).</li> <li>• Die Methode der REVT kann genutzt werden, um Individuen im Bereich der Karriereberatung zu unterstützen. (Richman, 1993).</li> <li>• Interpersonelle und persönliche Kompetenzen, spielen besonders im Bereich der Führung eine große Rolle (Grieger &amp; Fralick, 2007).</li> <li>• Coaching nach REVT-Prinzipien kann besonders bei arbeitsbezogenen Problemen sehr gut frühzeitig eingesetzt werden (Grüne, 2004; Palmer &amp; Gyllensten, 2008).</li> <li>• Ansätze aus der REVT könnten vielen Führungskräften ihre komplexen Aufgaben durch eine fundierte Möglichkeit des Hinterfragens und Bearbeitens von emotionalen und verhaltensbezogenen Schwierigkeiten erleichtern (Bitan, Haep &amp; Steins, 2013).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere Führungskräfte auf Grund ihrer komplexen Rolle in der Lage sein sollten, Feedback zu akzeptieren und mit diesem zu arbeiten.</li> <li>• Prinzipien der REVT haben sich auch im Coaching von Führungskräften als erfolgversprechend und positiv herausgestellt.</li> <li>• Die Arbeit mit Prinzipien der REVT kann zu einer erhöhten Akzeptanz auch von negativem Feedback führen, da der Selbstwert nicht übermäßig geschützt werden muss. Die erhöhte Akzeptanz von Feedback ist insbesondere in der stark veränderten Schullandschaft relevant und kann Schulleitungen helfen, die an sie gerichteten Ansprüche konstruktiv zu bewältigen.</li> <li>• Möglicherweise fehlen momentan Kompetenzen, um konstruktiv mit negativem Feedback umgehen zu können.</li> </ul>

Nachdem die Theorie sowie die Forschung zur rational-emotiven Verhaltenstherapie, mit einer expliziten Ausrichtung des Blickwinkels auf den Bildungsbereich und die Möglichkeiten des dortigen Einsatzes, vorgestellt wurden, soll zum Abschluss dieses Kapitel noch einmal der Begründer der REVT zu Wort kommen:

„Im Verlauf meines Lebens und meiner fortschreitenden REVT-Praxis bemühe ich mich um eine ähnliche Haltung (gemeint ist die von Alfred Korzybski, die Verfasserin). Rational-Emotive Verhaltenstherapie funktioniert manchmal, unter bestimmten Voraussetzungen bei einigen Menschen recht gut. Sie ist und wird niemals ein Allheilmittel für alle kognitiv-emotionellen-verhaltensorientierten Probleme aller Menschen sein.“ (Ellis & Hoellen, 2004, S. 88-89)

Nichtsdestotrotz zeigen die kognitiven Verhaltenstherapien und ihre Ansätze, wie oben unter Zuhilfenahme verschiedenster Studien sowohl aus dem klinischen als auch aus dem edukativen Bereich dargestellt, eine mittlerweile gut erforschte Wirksamkeit in verschiedensten Bereichen und die REVT soll und kann daher als eine theoretische Grundlage dieser Arbeit für die Resonanz auf Rückmeldungen und Feedback im Bildungsbereich dienen.

### **6.8 Zusammenfassung: Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit**

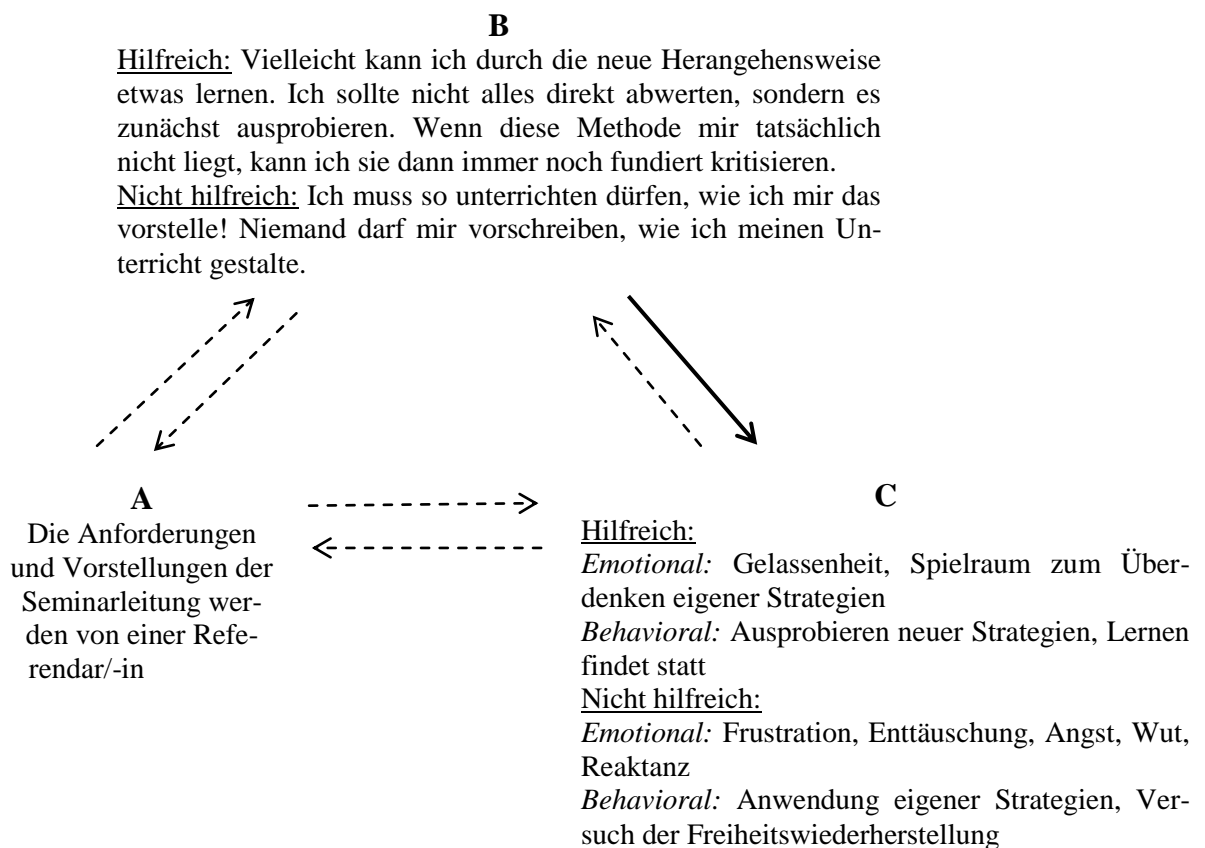
Zum Abschluss des Theorieteils dieser Arbeit erfolgt eine kurze Zusammenfassung des gesamten dargestellten Inhalts, zum Zwecke der Überleitung auf die Fragestellung dieser Arbeit. Obenstehend wurden verschiedene Theorien benannt, welche sich nicht immer explizit mit der Thematik Feedback beschäftigen, wohl aber als Teilerklärungen für den Umgang von Individuen mit Feedback herangezogen werden können. An dieser Stelle wird argumentiert, dass die dargestellten Theorien der Reaktanz, Dissonanz sowie des Selbst und Aspekte der Attributionstheorie alle als Teilbereiche der rational-emotiven Verhaltenstherapie betrachtet werden können, welche in diesem Kontext dementsprechend als eine Art Metatheorie betrachtet werden kann.

Im Verlaufe des Theorieteils wurde herausgearbeitet, dass die REVT einen Schwerpunkt auf die Unterstützung von Individuen durch die Umwandlung ihrer irrationalen, dysfunktionalen und nicht hilfreichen Bewertungen, Vorstellungen und Glaubenssätze legt. Bei näherer Betrachtung sind sowohl Dissonanz- als auch Reaktanzprozesse, ebenso wie Mechanismen zum Schutze des eigenen Selbstwertes ebenfalls Teil dieser Bewertungsprozesse. Je nachdem, wie ein Individuum in den unterschiedlichen Bereichen bewertet und welche Überzeugungen sich manifestiert haben, werden dementsprechend auch die Konsequenzen für das Individuum ausfallen.

Referendar/-innen, welche sich Ansprüchen von Seminarleitungen ausgesetzt fühlen, welche sie als ungerechtfertigt ansehen beziehungsweise von denen sie annehmen, dass diese sie daran hindern werden, ihre eigenen unterrichtlichen Vorstellungen umzusetzen, werden möglicherweise Reaktanz empfinden.

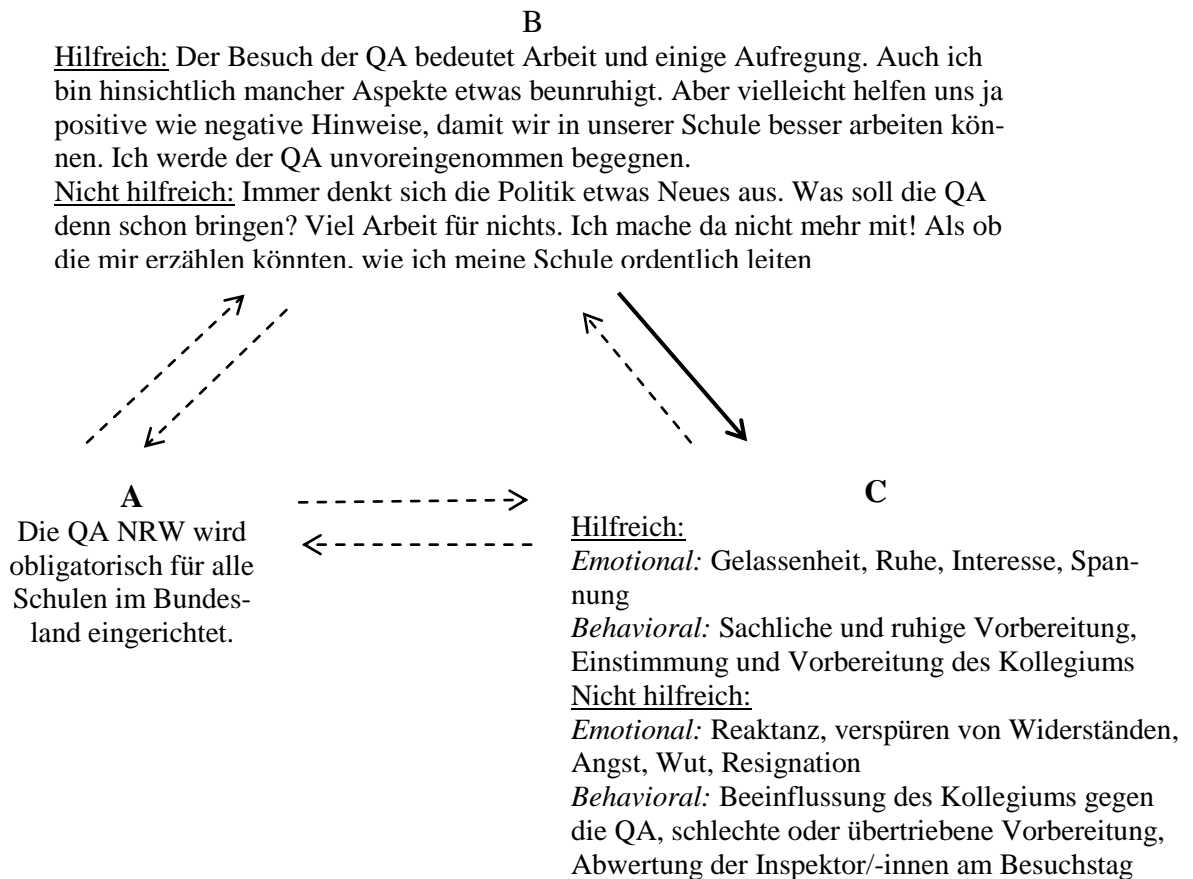
Auch Schulleitungen, welche bislang ohne größere, institutionelle Kontrolle von außen gearbeitet haben, könnten die Einrichtung einer obligatorischen Qualitätsanalyse im gesamten Bundesland Nordrhein-Westfalen als Bedrohung ihrer Freiheit ansehen, die eigene Schule ohne Rechenschaftslegung nach außen zu leiten.

In beiden dargestellten Beispielen könnte Reaktanz die Folge dieser Annahmen sein. Nun würde die REVT argumentieren, dass beide Annahmen von Freiheit auf absoluten Forderungen sich selbst, den Mitmenschen oder der Gesellschaft gegenüber beruhen und dementsprechend wenig hilfreich sind und zu dysfunktionalen Gefühlen hinführen. Demnach ließen sich Reaktanzprozesse als Teile von irrationalen Überzeugungen in die Theorie der REVT als Metatheorie einordnen. Die untenstehenden Abbildungen verdeutlichen beide oben geschilderte Beispiele durch die Übertragung der Situationen in ABC-Modelle. Dabei wird deutlich, wie Reaktanz durch nicht hilfreiche Bewertungen und Überzeugungen sowie Anforderungen generiert wird, wohingegen hilfreiche Bewertungen und Überzeugungen zu einer stark abgemilderten Form führen können (vgl. Abbildungen 4 und 5).



**Abbildung 4: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Referendar/-innen**

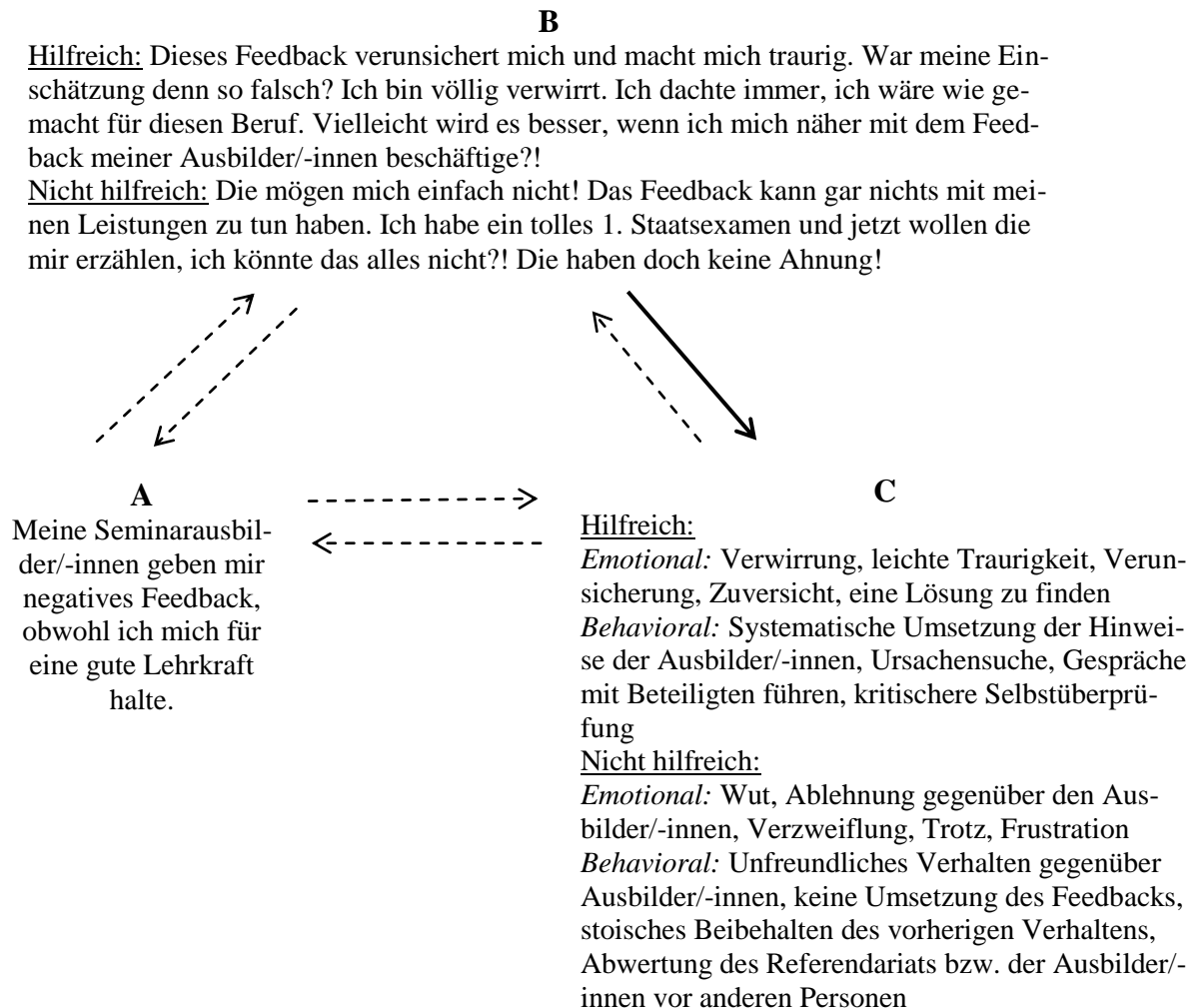
Auch anhand des untenstehenden ABC-Modells, welches die oben bereits beschriebene Reaktanzsituation aufschlüsselt, wird deutlich, inwiefern die REVT als Metatheorie für die Reaktanztheorie dienen kann (vgl. Abbildung 5).



**Abbildung 5: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Schulleitungen**

Auch die Dissonanztheorie kann in das ABC-Modell der REVT eingebettet werden. So könnten Referendar/-innen, welche in der ersten Phase der Lehrer/-innenausbildung an der Universität immer sehr gute Noten erreicht haben, davon ausgehen, dass sie ebenfalls in der zweiten Phase des Referendariats überdurchschnittlich gut abschneiden werden. Negatives Feedback seitens der Seminausbilder/-innen könnte dazu führen, dass zwei dissonante Kognitionen nebeneinander stehen. Diese könnten beispielsweise lauten: „*Ich weiß, dass ich eine gute Lehrkraft bin.*“ und „*Die Rückmeldungen zu meinem Unterricht sind bislang durchweg negativ.*“ Wie obenstehend im Theorieteil bereits ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 4), sind Individuen bestrebt, dissonante Kognitionen auszugleichen, damit sie sich wieder konsonant

zueinander verhalten. Um in diesem Falle eine Konsonanz zwischen den beiden Kognitionen herzustellen, könnte das berufsbezogene Selbstbild oder die Beurteilung der Kompetenzwahrnehmung des Feedbackgebers verändert werden. In Abbildung 6 wird das Beispiel innerhalb des ABC-Modells konkreter ausgeführt.

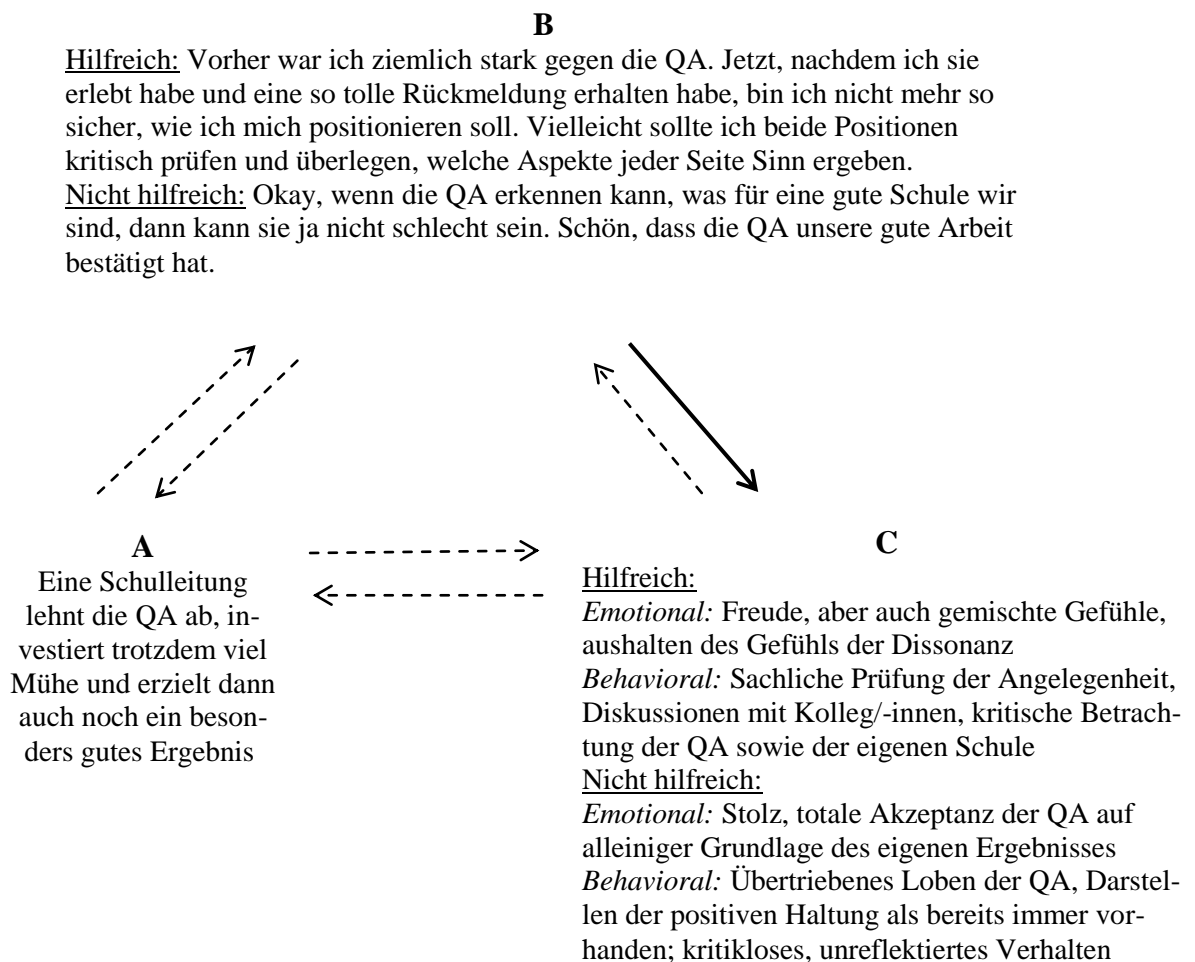


**Abbildung 6: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Referendar/-innen**

Das obenstehende Beispiel verdeutlicht selbstverständlich nur eine mögliche, beispielhafte Reaktion im Zustand der kognitiven Dissonanz. Wie im Theorieteil thematisiert, stehen Individuen eine Reihe von Möglichkeiten zur Verfügung, um den Zustand der kognitiven Dissonanz abzumildern beziehungsweise Konsonanz herzustellen.

Auch hinsichtlich der Situation des Empfangens von Feedback durch die Qualitätsanalyse NRW kann möglicherweise Dissonanz entstehen. Angenommen, eine Schulleitung steht der

QA zunächst sehr ablehnend gegenüber, da sie sich von der neuen Maßnahme bevormundet fühlt. Als sich die QA NRW jedoch ankündigt, macht sich die Schule unter Regie der Schulleitung strukturiert an die Arbeit und ist an den Besuchstagen und hinsichtlich des eingereichten Schulportfolios gut vorbereitet. Die Rückmeldung nach den Besuchstagen ist ebenfalls mehr als erfreulich, denn die Schule erzielt eines der besten Ergebnisse im gesamten Regierungskreis. Dissonanztheoretisch ergeben sich hier wiederum zwei widerstreitende Kognitionen. Einerseits besteht die Ablehnung der Maßnahme durch die Schulleitung, andererseits wurde viel Arbeit investiert und ein sehr gutes Ergebnis erzielt. Laut Dissonanztheorie lassen sich diese beiden Aspekte nur schwerlich miteinander vereinbaren, weshalb die betroffenen Individuen wiederum versuchen werden, Konsonanz herzustellen.

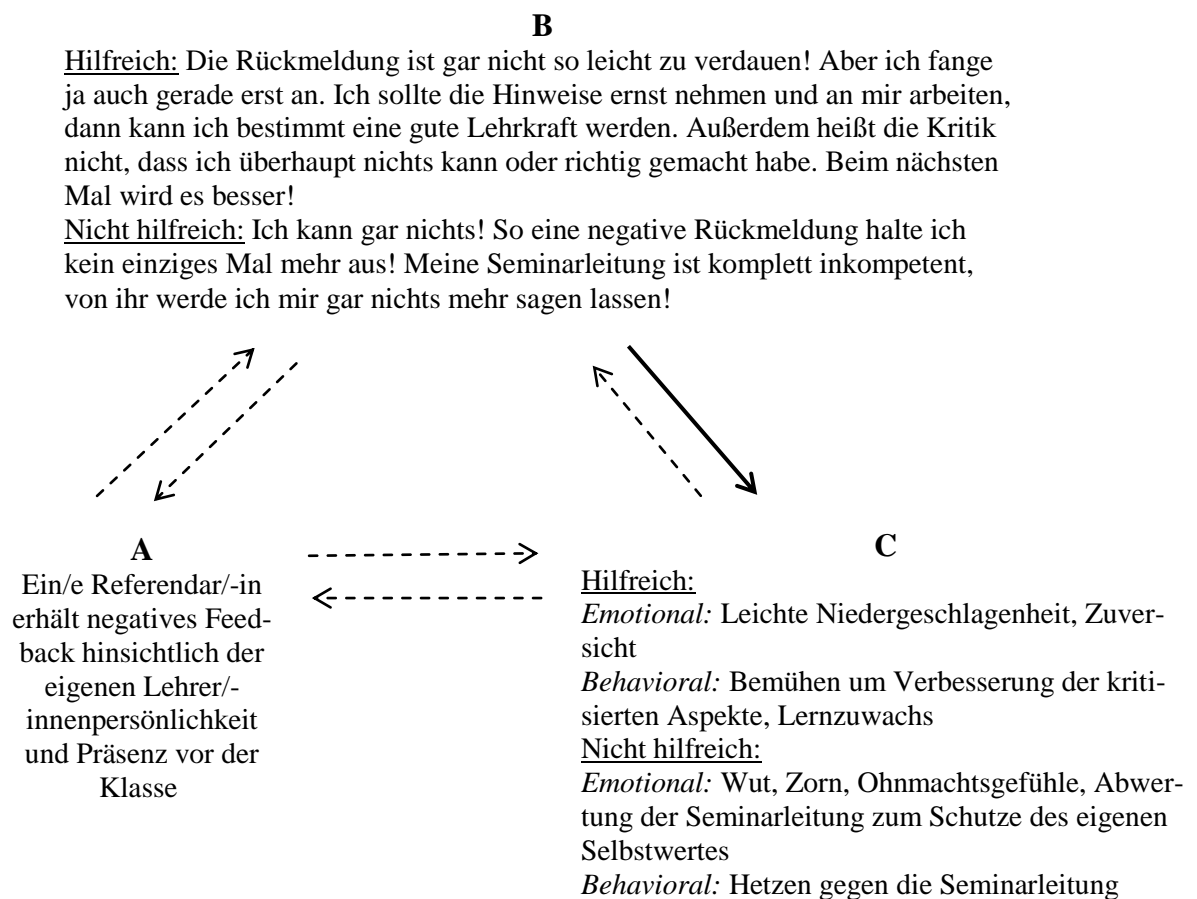


**Abbildung 7: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Schulleitungen**



Die obenstehende Abbildung 7 stellt ein weiteres Beispiel dar, in welchem sich Dissonanzprozesse auf das ABC-Modell der REVT übertragen lassen.

Auch der dritte theoretische Bereich, welcher in diesem Teil der Arbeit neben der Reaktanz- und der Dissonanztheorie vorgestellt wurde, lässt sich in das ABC-Modell der REVT integrieren. Hinsichtlich der Thematik des Selbstwertschutzes und der Selbstwertprozesse können wiederum exemplarisch Situationen aus beiden Forschungsfeldern dieser Arbeit herangezogen werden. Referendar/-innen könnten negatives Feedback beispielsweise als globale Aussage über ihren Selbstwert interpretieren und diesen als Reaktion darauf verteidigen und schützen wollen (vgl. Abbildung 8).



**Abbildung 8: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Referendar/-innen**

Das oben dargestellte Beispiel zeigt, wie sich auch Prozesse des Selbstwertes und des Selbstwertschutzes auf das ABC-Modell und die dahinterstehende Theorie der REVT übertragen lassen.

Das in Abbildung 8 dargestellte Szenario kann dabei ebenfalls auf eine negative Rückmeldung durch die Inspektor/-innen der QA übertragen werden. Auch in diesem Falle könnte es durchaus geschehen, dass eine Schulleitung die Maßnahme der QA oder die Inspektor/-innen und deren Kompetenz oder deren Feedback abwertet, um den eigenen Selbstwert zu erhöhen. Es sollte in diesem zusammenfassenden Kapitel deutlich geworden sein, dass die Theorien der psychologischen Reaktanz, der kognitiven Dissonanz sowie die Theorien hinsichtlich des Selbstwertes, des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung sich grundsätzlich in besonderem Maße eignen, um Teilaspekte von gelingenden sowie misslingenden Feedbackprozessen zu untersuchen und zu erklären.

Andererseits konnte in dieser Zusammenfassung im Teilkapitel 6.8 außerdem gezeigt werden, dass alle drei Theorien sich darüber hinaus in die Metatheorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie von Ellis integrieren und diesbezügliche Prozesse sich mit Hilfe von ABC-Modellen darstellen lassen. In allen drei Theorien führen irrationale, nicht hilfreiche Bewertungsweisen zu bestimmten emotionalen und verhaltensbezogenen Konsequenzen. Im Folgenden sollte dementsprechend überprüft werden, ob der Umgang mit Feedback hauptsächlich von irrationalen beziehungsweise rationalen Bewertungen geprägt wird, in welche die Prozesse der Reaktanz, der Dissonanz und des Selbstwertschutzes integriert sind, und welche Auswirkungen dies hat.

### **7 Hinleitung zur Fragestellung**

Nachdem in den Kapiteln 2 bis 6 sowohl der Forschungsstand dargelegt als auch die, für die Erklärung des Umgangs von Individuen mit Feedback ausgewählten, Theorien präsentiert wurden, wird im Folgenden die Fragestellung dieser Arbeit aufgeführt sowie zu den zu untersuchenden Hypothesen hingeführt werden.

Zwei Personengruppen stehen in dieser Arbeit im Fokus, welche zwar einerseits gänzlich voneinander getrennt erscheinen, jedoch andererseits auch Berührungspunkte aufweisen und dementsprechend in zwei Untersuchungen zu einer Forschungsarbeit verbunden wurden. Es geht zum einen um den Umgang von Studienreferendar/-innen und zum anderen um den Umgang von Schulleitungen mit Feedback innerhalb ihres speziellen Arbeitssettings.

Die erste Gemeinsamkeit dieser beiden Gruppen scheint leicht gefunden, gehören beide doch explizit zum Kontext der Institution Schule. Die nächste Gemeinsamkeit resultiert aus der Stellung dieser beiden Personengruppen: Beide Personengruppen weisen einen, im schulischen Kontext in Deutschland eher unüblichen, exponierten Status hinsichtlich des Erhalts von Feedback auf. Beide Personengruppen erhalten außerdem Feedback auf eine besondere Art und Weise: Die Referendar/-innen innerhalb des Ausbildungskontextes in einer sehr hoch frequentierten Form, was sich durch die Ausbildungsreform und Verkürzung des Referendariats auf 1,5 Jahre noch verstärkt hat, die Schulleitungen seit Einführung der Qualitätsanalyse NRW im Jahre 2006 sehr intensiv durch externe Evaluator/-innen und hinsichtlich ihrer Leitungstätigkeit sowie der Steuerung der gesamten Schule. Des Weiteren repräsentieren beide Personengruppen in einer gewissen Weise die Berufsgruppe des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin: Die Referendar/-innen sind noch in der Ausbildung zur Lehrkraft, erteilen jedoch bereits eigenständigen Unterricht und werden direkt nach ihrer zweiten Staatsprüfung als vollwertige Lehrkraft eingesetzt. Die Schulleitungen, die diese Ausbildung ebenfalls durchlaufen haben, haben vor ihrer Qualifizierung für die Leitungsposition häufig viele Jahre als Lehrkraft gearbeitet.

Es bieten sich also, insgesamt gesehen, interessante Parallelen und Zusammenhänge bei beiden Personengruppen, welche in dieser Arbeit unter Berücksichtigung der Komponente Feedback sowie des Umgangs mit dieser Komponente betrachtet werden sollten.

Als Hinleitung zur Fragestellung sollten vorab einige Aspekte beachtet werden, welche bereits in den Kapiteln zum Stand der Forschung beziehungsweise im Theorieteil erwähnt wurden, jedoch an dieser Stelle pointiert hervorgehoben werden sollen.

Zum einen wird aus dem Forschungsstand zum Thema Feedback ersichtlich, dass dieses als bedeutsam für Lernprozesse erachtet wird. Kontinuierliche Lern- und Reflexionsprozesse sind für Referendar/-innen, Lehrer/-innen sowie Schulleitungen wichtig, da diese sehr stark eigenaktiv mit Individuen in Interaktionen treten und diese konstruktiv lenken müssen. Referendar/-innen, Lehrer/-innen sowie Schulleitungen prägen die Heranbildung und Ausbildung der neuen Generationen einer Gesellschaft. Sind diese Personengruppen nicht bereit beziehungsweise in der Lage, Feedback als Lerngelegenheiten konstruktiv zu nutzen und zu reflektieren und wird Feedback abgewiesen, so kann dies Einflüsse auf ganze Schulen und Generationen von Schulkindern ausüben. Angefangen bei der Gestaltung des Unterrichts, der didaktischen Reduktion, der Auswahl der Inhalte sowie der Verwendung von Methoden und Materialien bis hin zur konstruktiven Gestaltung von sozialen Prozessen sollten Lehrer/-innen in der Lage sein, sich selbst zu reflektieren. Da die Integration aller Handlungen insbesondere zu Beginn des Lehrer/-innendaseins oftmals zu komplex ist, um alle ablaufenden Prozesse selbst reflektieren zu können, kommt dem Feedback in diesem Kontext ein so hoher Stellenwert zu. Dasselbe gilt auch für Schulleitungen. Als Leitung einer gesamten Schule entsteht eine Vielzahl an Aufgaben, so dass Feedback, gerichtet auf blinde Flecken oder notwendige Verbesserungsmaßnahmen, sehr wichtig für eine gesamte Schule sein kann.

Lehrer/-innen sowie Schulleitungen erfahren im Alltag immer noch gewissermaßen wenig Kontrolle ihrer Professionalität und ihres professionellen Handelns. Es existieren außerdem wenige Situationen, in denen Lehrer/-innen und Schulleitungen Feedback erhalten. Die eine große Möglichkeit des Erhalts von kontinuierlichem und intensivem Feedback im Rahmen einer Lehrer/-innenbiographie ist einerseits das Referendariat. Die andere Möglichkeit für eine Schulleitung ist andererseits mittlerweile die in NRW eingeführte Schulinspektion Qualitätsanalyse.

Da die Lerngelegenheiten durch Feedback im Lehrer/-innenberuf, alle Karrierestufen übergreifend, nicht besonders ausgeprägt sind, ist es essentiell, zu untersuchen, in welchen Fällen Feedback angenommen und in welchen Fällen es abgewiesen wird. Die wenigen Situationen, in denen Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland bislang Feedback erhalten, könnten dann unter der Schaffung idealer Feedbackvoraussetzungen noch gewinnbringender zur Professionalisierung dieser Personengruppen genutzt werden.

Im Folgenden werden die Fragestellungen präsentiert, welche in den beiden Untersuchungen dieser Arbeit einer gründlichen Betrachtung unterzogen werden.

### **Fragestellungen der vorliegenden Arbeit**

Die allgemeine und zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet:

- Wie gehen Referendar/-innen (vgl. Studie I) und Schulleitungen (vgl. Studie II) mit Feedback um?

Damit zusammen hängen die Fragestellungen:

- Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback?
- Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback?

Die hauptsächliche Fragestellung sowie die ergänzend spezifizierenden Fragestellungen werden im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich untersucht. Um die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit innerhalb der beiden empirischen Untersuchungen detailliert beantworten zu können, werden diese im Folgenden, basierend auf dem in den Kapiteln 2 bis 6 herausgearbeiteten Forschungsstand sowie den Theoriebezügen ausführlicher dargestellt.

#### **Wie gehen Referendar/-innen mit Feedback um?**

Auf Grund der Tatsache, dass Lehrer/-innen innerhalb ihrer Profession viel Feedback erteilen und dieses dementsprechend ein integraler Bestandteil ihres Berufsbildes ist, steht zu vermuten, dass auch Referendar/-innen Feedbackprozessen positiv gegenüber eingestellt sind. Die Relevanz von Feedback wird von Referendar/-innen vermutlich als hoch eingeschätzt. Auch die Relevanz von Feedback für die Schüler/-innen wird als hoch eingestuft werden.

#### **Wie gehen Schulleitungen mit Feedback um?**

Auch bei Schulleitungen ist das Erteilen von Feedback ein grundlegender Bestandteil der eigenen Profession sowie der bereits durchschrittenen Laufbahn. Dementsprechend ist auch bei ihnen zu vermuten, dass sie Feedback grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt sind.

#### **Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback?**

Es ist zu vermuten, dass Zusammenhänge zwischen dem Umgang mit Feedback und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen bestehen. Dabei ist davon auszugehen, dass je höher das Kontrollerleben, die Emotionale Stabilität, die Selbstdarstellung und die Selbstsicherheit eines Individuums sind, desto konstruktiver der Umgang mit Feedback gestaltet werden kann. Auch ist es durchaus möglich, dass die Abschlussbenotung der Referendar/-innen durch die Ausbilder/-innen deren Umgang mit Feedback und deren Bewertung des Feedbacks im Refe-

rendariat prägt. Eine sehr gute Benotung könnte dementsprechend die Bewertung von Feedback positiv verändern.

Es ist davon auszugehen, dass auch bei Schulleitungen die Art und Weise des gegebenen Feedbacks und insbesondere die Feedback erteilende Person einen Einfluss darauf hat, wie das Feedback aufgenommen wird. Wird dieses konstruktiv und sachlich sowie objektiv gegeben und befolgen die Feedback erteilenden Personen die Regeln guten Feedbacks (vgl. Stand der Forschung, Kapitel 2.1 und 2.2) so bestehen höhere Chancen, dass das Feedback akzeptiert und verarbeitet sowie eine Grundlage zur Umsetzung desselbigen geschaffen wird.

Es ist außerdem anzunehmen, dass sich die Bewertung der Besuchstage auf die Bewertung des Feedbackinstrumentes QA als Ganzes auswirkt. So werden die persönlichen Erlebnisse mit der QA unter Umständen ausschlaggebend dafür sein, wie das Feedback durch die Schulleitungen bewertet wird. Je mehr Anstrengung die Schule in die Vorbereitung investiert hat, desto positiver fällt die Einschätzung der QA aus (vgl. Kapitel 4: Dissonanztheorie). Je höher die Belastung im Nachhinein eingeschätzt wird, desto positiver fällt die Einschätzung der QA aus (vgl. Kapitel 4: Dissonanztheorie). Es ist ebenfalls möglich, dass Schulleitungen die Feedback-Ressource QA nach dem Besuch positiver einschätzen als vor dem Besuch (vgl. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995).

Wie bei den Referendar/-innen ist ebenfalls bei den Schulleitungen anzunehmen, dass das Abschneiden bei der QA einen direkten Einfluss auf die Bewertung des Feedbackinstrumentes QA hat (vgl. Kapitel 5: Selbsttheorien). Schulleitungen, die positive Ergebnisse bei der QA erzielen, bewerten die QA möglicherweise deutlich positiver als Schulleitungen, die negative Ergebnisse bei der QA erzielen.

Die Einschätzung der Wahrnehmungsfähigkeiten der Qualitätsprüfer/-innen wirkt sich direkt auf die Bewertung des Feedbackinstrumentes QA aus. Wenn die Feedback erteilenden Personen als kompetent genug wahrgenommen werden, um die Schule realitätsgerecht wahrzunehmen und zu analysieren, dann hat dies wahrscheinlich einen positiven Einfluss auf die Bewertung der gesamten QA. Dies gilt ebenfalls für die Einschätzung der Fairness der Bewertung, welche sich möglicherweise direkt auf die Einstellung zum Feedbackinstrument QA auswirkt. Schulleitungen, die den Analyseprozess als fair empfinden, werden der QA möglicherweise positiver gegenüber stehen.

### **Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback?**

Zu vermuten ist, dass absolute Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen positiv mit einer negativen Einstellung gegenüber dem erhaltenen Feedback zusammenhängen (vgl. Kapitel 6: Die rational-emotive Verhaltenstherapie).

Die Persönlichkeitsmerkmale Sensitivität, Leistungsmotivation und Selbstdarstellung hängen möglicherweise negativ mit einem konstruktiven Umgang mit Feedback zusammen.

Auch ist es möglich, dass die Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen von der Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks, der Bewertung des Umfangs des Feedbacks, dem Umgang mit Feedback im Allgemeinen und dem Umgang mit negativem Feedback abhängt. Eventuell führt beispielsweise die Ablehnung des Ausbilder/-innenfeedbacks als nicht kompetent dazu, dass ein/e Referendar/-in dieses nicht oder nur unzureichend umsetzt. Wird das Feedback als zu umfangreich bewertet, könnte Reaktanz entstehen und das Feedback dementsprechend aus Gründen der Wiederherstellung von Freiheit abgelehnt werden (vgl. Kapitel 3: Reaktanztheorie). Wenn Individuen nicht gut mit Feedback, insbesondere negativem Feedback, umgehen können, dann ist zu vermuten, dass dieses von ihnen nicht verwertet wird.

Negatives Feedback stellt wahrscheinlich auch für Personen, die insgesamt positiv mit Feedback umgehen eine Herausforderung dar. Der Umgang von Referendar/-innen mit Feedback im Allgemeinen ist mutmaßlich positiver als der Umgang mit negativem Feedback.

Es ist auf Grund des Forschungsstandes davon auszugehen, dass insbesondere im Referendariat problematische Aspekte des Feedbacks in der Beziehung Ausbilder/-innen und Auszubildende bestehen. Dementsprechend ist zu vermuten, dass die Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks negativer ist als die Bewertung von Feedback im Allgemeinen. Die Besonderheit der Beziehung zwischen Referendar/-innen und Ausbilder/-innen führt dazu, dass Feedback schlechter aufgenommen wird als in einer Feedbacksituation, in welcher die Feedback erteilende Person nicht so stark in die Beurteilung der Feedback empfangenden Person eingebunden ist (vgl. Kapitel 2.3).

Diese ausgeführten Fragestellungen werden zunächst innerhalb der einzelnen Studien und anschließend vergleichend untersucht.

Nachfolgend wird die Untersuchung des Umgangs der Referendar/-innen eines ZfsL in NRW mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung dargestellt (vgl. Kapitel 8, Studie I). Anschließend wird innerhalb einer qualitativen Untersuchung der Umgang von Schulleitungen mit dem Feedbackinstrument Qualitätsanalyse NRW dargestellt (vgl. Kapitel 9, Studie II).



In Kapitel 10 werden die Ergebnisse anschließend einer studienübergreifenden Diskussion unterzogen.

Die Herangehensweise an die Fragestellungen ist explorativer Natur. Zwar wäre aufgrund der bisherigen Forschungserkenntnisse das Aufstellen und Überprüfen gerichteter Hypothesen durchaus möglich. Es ist aber angestrebt ein sehr detailliertes und weites Wissen durch die beiden Untersuchungen zusammenzutragen, um ein Verständnis auch von Prozessen im Kontext Feedback zu ermöglichen, die möglicherweise außerhalb gerichteter Hypothesen liegen, weshalb eine offene und explorative Herangehensweise gewählt wurde.

### **8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung**

In der ersten der zwei in dieser Arbeit präsentierten Untersuchungen werden sowohl die allgemeinen als auch die speziell für die Untersuchung mit den Referendar/-innen aufgestellten Hypothesen geprüft und damit die Fragestellungen dieser Arbeit untersucht.

#### **8.1 Vorüberlegungen zur Durchführung der Studie**

Im Verlauf der theoretischen Beschäftigung mit dem Thema Feedback, jedoch auch durch praktische Erfahrungen beispielsweise im Referendariat, im eigenen Unterricht, in Lehrveranstaltungen der Universität oder bei einer teilnehmenden Beobachtung einer Qualitätsanalyse wuchs das Interesse an der Ausweitung dieser Arbeit, um mehr Feedback- und Rückmeldungsprozesse unter die Lupe nehmen und ihre Besonderheiten untersuchen zu können.

Die Beschäftigung mit der Forschungsliteratur zum Thema Studienreferendar/-innenausbildung und Feedback in diesem Bereich, führte zu der Einsicht, dass die Verknüpfung der Untersuchung des Umgangs mit Rückmeldungen mit der Zeit des Vorbereitungsdienstes weitgehend ein Forschungsdesiderat darstellt. Das Interesse, die Thematik genauer zu untersuchen, führte zu einer Kooperation mit einem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) in NRW (Bereich Gymnasium/ Gesamtschule), welches die Durchführung der ersten Untersuchung dieser Arbeit unterstützt hat.

Im Folgenden wird die erste empirische Untersuchung dieser Arbeit vorgestellt, welche in dieser speziellen Ausrichtung die erste Forschungsarbeit zu diesem Thema darstellt. Dabei wird in Abschnitt 8.2 zunächst auf die inhaltlichen Überlegungen in Verknüpfung mit den in Kapitel 7 aufgestellten explorativen Fragestellungen eingegangen. Teilkapitel 8.3 widmet sich anschließend den methodischen Überlegungen, die dieser Untersuchung vorangegangen sind und präsentiert dezidiert den Aufbau des verwendeten Fragebogens. Des Weiteren werden die Stichprobe beschrieben (Teilkapitel 8.4) und die Durchführung der Untersuchung dargestellt (Teilkapitel 8.5.) Im Teilkapitel 8.6 werden, anschließend an die präsentierten Rahmenbedingungen und Vorüberlegungen, allgemeine Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Auf die Darstellung der allgemeinen Ergebnisse folgt die ausführliche Darstellung der Korrelationsanalysen (Teilkapitel 8.7) sowie der multivariaten Analysen (Teilkapitel 8.8) und der offenen Fragestellungen (Teilkapitel 8.9). In den darauf folgenden Teilkapiteln werden die Ergebnisse der Untersuchung einer gründlichen Diskussion unterzogen, wobei weiterführende Implikationen für die Schaffung von konstruktiven Gegebenheiten zum Umgang mit Feedback auf individueller sowie struktureller Ebene formuliert werden.

### 8.2 Inhaltliche Überlegungen

Die Besonderheiten der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase sowie des Lehrer/-innenberufs hinsichtlich des Themas Feedback wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits ausführlich dargelegt. Es sei an dieser Stelle noch auf einige zentrale Punkte verwiesen, welche verdeutlichen, weshalb die vorliegende Untersuchung dazu beiträgt, den Status Quo des Forschungsstandes zu erweitern.

- Referendar/-innen stehen am Ende ihrer akademischen Ausbildung und erfahren im Zentrum für Lehrer/-innenausbildung eine intensive Ausbildung in Didaktik und Methodik. Sie sollten daher bereits eine theoretische Ausbildung hinsichtlich des Umgangs mit Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven (beispielsweise Kommunikationsmodelle, psychologische Kenntnisse, Kenntnisse zur Leistungsbewertung etc.) erhalten haben.
- Da Referendar/-innen von Beginn ihrer Tätigkeit an einer Schule selbst Feedback erteilen und dies auch über ihre gesamte Professionsdauer als Lehrkraft hinweg tun werden, ist anzunehmen, dass sie den Sinn, Nutzen und den Umgang mit Feedback bereits reflektiert haben und konstruktiv gegenüber Rückmeldungen eingestellt sind.
- Referendar/-innen sind in hohem Maße über die gesamte Zeit ihrer Ausbildung hinweg einer ständigen Reflexion und einem, durch vielerlei Personengruppen ausgeübten, Feedback ausgesetzt (bspw. Schüler/-innen, Ausbildungslehrer/-innen, Fachleiter/-innen, Kernseminarleiter/-innen, Schulleiter/-innen, weitere Mitreferendar/-innen, Eltern, Prüfungskommission). Zum Umgang der Personengruppe der Referendar/-innen mit Feedback existiert jedoch kaum Forschung (vgl. Kapitel 2.3).
- Insbesondere der hohe wahrgenommene Druck, der in der Ausbildung herrscht und die sowohl qualitativ umfassende als auch quantitativ hohe Anzahl institutionalisierter Rückmeldungen sowie die große Gruppe feedbackgebender Personen können hier Auswirkungen haben und ergeben ein komplexes und interessantes Forschungsfeld (vgl. Kapitel 2.3).

### 8.3 Methodische Überlegungen

Die Untersuchung mit den Studienreferendar/-innen am ZfsL wird unter Verwendung eines quantitativen Fragebogens durchgeführt. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Fragebogens dargestellt (Teilkapitel 8.3.1). Dabei werden die verwendeten Items beschrieben und die Zusammensetzung der einzelnen Themenbereiche wird verdeutlicht. In Teilkapitel 8.3.2 wird anschließend auf die Skalenbildung eingegangen.

### 8.3.1 Entwicklung des Fragebogens

Im nun folgenden Abschnitt werden zentrale Themen und Variablen beschrieben, welche in der empirischen Untersuchung der ersten Studie zur Erhebung der Daten eingesetzt wurden.

Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Bereiche des Fragebogens unterteilen. Der erste Teil erfragt persönlichkeitsbezogene Merkmale und der zweite Teil erfasst feedbackbezogene Aspekte. Vorangestellt sind diesen beiden Bereichen 9 selbst konzipierte Items zur Erfassung der allgemeinen Einstellung zu Feedback, welche bei der Skalierung dem zweiten Teil zugeordnet werden, welcher sich thematisch mit Feedback befasst. Diese 9 Items untersuchen, wie sich die befragten Personen zum Thema Feedback und Rückmeldungen im Allgemeinen positionieren, ohne dieses Thema direkt mit den Rückmeldungen im ZfsL in Verbindung zu bringen. Dabei wird unter anderem untersucht, wie wichtig den Referendar/-innen Feedback im beruflichen Bereich und zur beruflichen Weiterentwicklung erscheint und es wird erfragt, wie sie mit Feedback umgehen (vgl. Tabelle 48: Darstellung der Items der Skala Allgemeine Einstellung zu Feedback).

Der sich anschließende erste Teil des Fragebogens verwendet Items zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen der Referendar/-innen. Zusammen mit dem oben dargestellten allgemeinen Teil des Fragebogens ergibt sich im ersten Teil eine Anzahl von insgesamt 81 Items.<sup>29</sup> Von diesen 81 Items wurden lediglich 4 Items (2 davon selbst konzipiert) nicht für die Bildung von Skalen verwendet.<sup>30</sup>

Ein Teil der Items, und zwar diejenigen zur Erfassung von *Leistungsmotivation*, *Sensitivität*, *Emotionaler Stabilität*, *Selbstbewusstsein* und *Kontrollerleben*, wurde dem *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (BIP) von Hossiep und Paschen (2003) entliehen (vgl. Tabellen 42, 43, 44, 45, 46). Der andere Teil der Items zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale *Selbstdarstellung* und *Selbstsicherheit* wurde dem *Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende* von Kanning, Herrmann und Böttcher (2011) entnommen (vgl. Tabellen 41 und 43).

Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus 51 selbst konzipierten Items, welche sich insbesondere auf die Einschätzung sowie den Umgang mit Feedback am ZfsL beziehen (vgl. Ta-

---

<sup>29</sup> Auf Grund eines Druckfehlers im Fragebogen existieren Items 52 und 54 nicht, weshalb die Items in Teil 1 bis Nummer 83 durchnummeriert sind, jedoch real nur 81 Items vorhanden sind.

<sup>30</sup> Folgende 4 Items des ersten Teils wurden aus Gründen der Verbesserung der Reliabilität bei der Skalenbildung aus der Verwertung genommen, diese sind im ersten Teil des Fragebogens die Item-Nummern 6, 10, 45, 81 (vgl. Fragebogen im Anhang).

bellern 47 bis 54). Von den 51 verwendeten, selbst konzipierten Items wurden insgesamt 7 Items nicht für die Bildung von Skalen verwendet.<sup>31</sup>

Die durch die Untersuchung ermittelten Daten sollen dabei neben dem bestehenden Forschungsinteresse explizit zur Verbesserung der Ausbildung der Studienreferendar/-innen verwendet werden. Die Möglichkeit der Berücksichtigung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit zur Verbesserung des Feedbacks am ZfsL wurde dabei vom Studienseminarleiter ausdrücklich unterstützt und begrüßt.

Im Folgenden werden die einzelnen Themenbereiche der 51 selbst konstruierten und im zweiten Teil des Fragebogens verwendeten Items zur Erfassung des Umgangs mit den im ZfsL erhaltenen Rückmeldungen sowie der Bewertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen dargestellt.

3 Items befassen sich mit den Forderungen, welche die Referendar/-innen an die Rückmeldung und das Feedback durch die Ausbilder/-innen stellen. Hier soll insbesondere in Anlehnung an die Theorie der REVT (vgl. Kapitel 6) herausgefunden werden, ob die Referendar/-innen sogenannte absolute Forderungen an ihre Ausbilder/-innen hinsichtlich ihrer Bewertung stellen und in welchem Zusammenhang diese zu anderen, persönlichkeits- oder feedbackbezogenen, Aspekten stehen. Ein Beispiel für die hier verwendeten Items ist Nummer 46: *„Für meine großen Bemühungen steht mir positives Feedback zu.“*

8 Items sollen den Grad der Verwertung des in der Ausbildung erhaltenen Feedbacks messen. Diese Items gründen unter anderem auf dem Stand der Forschung, welcher zeigt, dass Referendar/-innen häufig die Unterrichtsbesuche und andere ausbildungsbezogene Situationen als realitätsfern kategorisieren (vgl. Kapitel 2.3). Hier soll dementsprechend untersucht werden, inwiefern das erhaltene Feedback echte Lerngelegenheiten ermöglicht, die Professionalisierung unterstützt und für die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson als relevant eingeschätzt wird. Als Beispiele für die zu diesem Thema verwendeten Items dienen hier die Item-Nummern 29 und 31: *„29. Die Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen helfen mir, professioneller zu arbeiten./ 31. Ich plane, die erlernten Aspekte meiner Ausbildung auch später in meinen Unterricht zu integrieren.“*

2 Items messen die Bewertung des Umfangs des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen. Die hier verwendeten Items versuchen zu ergründen, inwieweit die Befragten während ihrer Ausbildung am ZfsL mit der Quantität des Feedbacks zufrieden sind. Beide Items werden im Folgenden kurz dargestellt: *„12. Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch*

---

<sup>31</sup> Folgende 7 Items des zweiten Teils wurden aus Gründen der Verbesserung der Reliabilität bei der Skalenbildung aus der Verwertung genommen, diese sind im zweiten Teil des Fragebogens die Item-Nummern 26, 34, 38, 40, 45, 47, 49 (vgl. Fragebogen im Anhang).

*mehr Rückmeldungen bekommen.“/ „13. Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch genauere Rückmeldungen bekommen.“*

Ein weiteres Schwerpunktthema im zweiten Teil ist die Messung des Umgangs der Referendar/-innen mit Feedback. Zu diesem Zwecke wurden zwei Bereiche unterschieden. Zum einen Items, welche sich explizit auf den Umgang mit negativem Feedback beziehen. Und zum anderen Items, welche sich auf den Umgang mit Feedback im Allgemeinen beziehen. Diese Items sollen ergründen, wie schwer es den Referendar/-innen fällt, mit dem erhaltenen Feedback umzugehen. Ein Beispielitem für die Messung des Umgangs mit negativem Feedback ist das negativ gepolte Item 41: *„Nach negativem Feedback in der Nachbesprechung geht es mir noch längere Zeit schlecht.“*

17 Items beziehen sich auf die Bewertung des Feedbacks, welches die Referendar/-innen durch ihre Ausbilder/-innen erhalten. Hier sind, als Grundlage zur Konstruktion der Items, insbesondere die Merkmale guten Feedbacks herangezogen worden, welche bereits im Stand der Forschung dezidiert dargestellt wurden (vgl. Kapitel 2.1). Es werden dabei unter anderem sachbezogenes Feedback thematisiert (vgl. Teil 2 des Fragebogens, Item 1: *„Meine Ausbilder/-innen geben mir Feedback, ohne mich dabei als ganze Person zu bewerten.“*) und die Klarheit der Rückmeldungen angesprochen (vgl. Teil 2 des Fragebogens, Items 3 und 4: *„Die Rückmeldungen sind konkret, klar formuliert und nachvollziehbar.“/ „Aus den Rückmeldungen kann ich zukünftige Handlungsschritte für meinen Unterricht ableiten.“*). Auch ist ein wichtiger Aspekt in diesem Bereich die angstfreie, wertschätzende Atmosphäre, in welcher das Feedback durch die Ausbilder/-innen erteilt wird (vgl. Teil 2 des Fragebogens, Items 2 und 9: *„Meine Ausbilder/-innen geben mir bei Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen zunächst positive Rückmeldungen.“/ „Meine Ausbilder/-innen geben mir die Rückmeldungen zum Unterrichtsbesuch in einer Atmosphäre der Wertschätzung.“*<sup>32</sup> Des Weiteren gehören zum hier beschriebenen Fragebogen 8 offene Fragen, die sich auf allgemeine Aspekte von Feedback sowie auf das am ZfsL erhaltene Feedback beziehen.

Nachdem der Fragebogen fertig gestellt war, erfolgten zunächst eine Vorpilotierung der selbst erstellten Items sowie eine Überprüfung der Passung der Skalen zur Erfassung der ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale. Dabei wurden  $N = 12$  Fragebögen an eine Auswahl von Testpersonen verteilt. Diese entsprachen der zu befragenden Klientel, da die Testpersonen sich zum angegebenen Zeitpunkt entweder selbst im Referendariat befanden oder dieses bereits absolviert hatten. Eine grundlegende Kenntnis des zu untersuchenden Gegenstandes lag bei allen Testpersonen in ausreichendem Maße vor, außerdem hatten alle Testpersonen die Gele-

---

<sup>32</sup> Vgl. Fragebogen, siehe Anhang.

genheit, tatsächlich stattgefundenere Ereignisse in Studienseminaren und ZfsL zu reflektieren und die angeführten Items auf reale Tatsachen zu beziehen. Auf Grund der Rückmeldungen einerseits und der Auswertung der Ergebnisse andererseits wurden anschließend Modifikationen am Fragebogen vorgenommen.

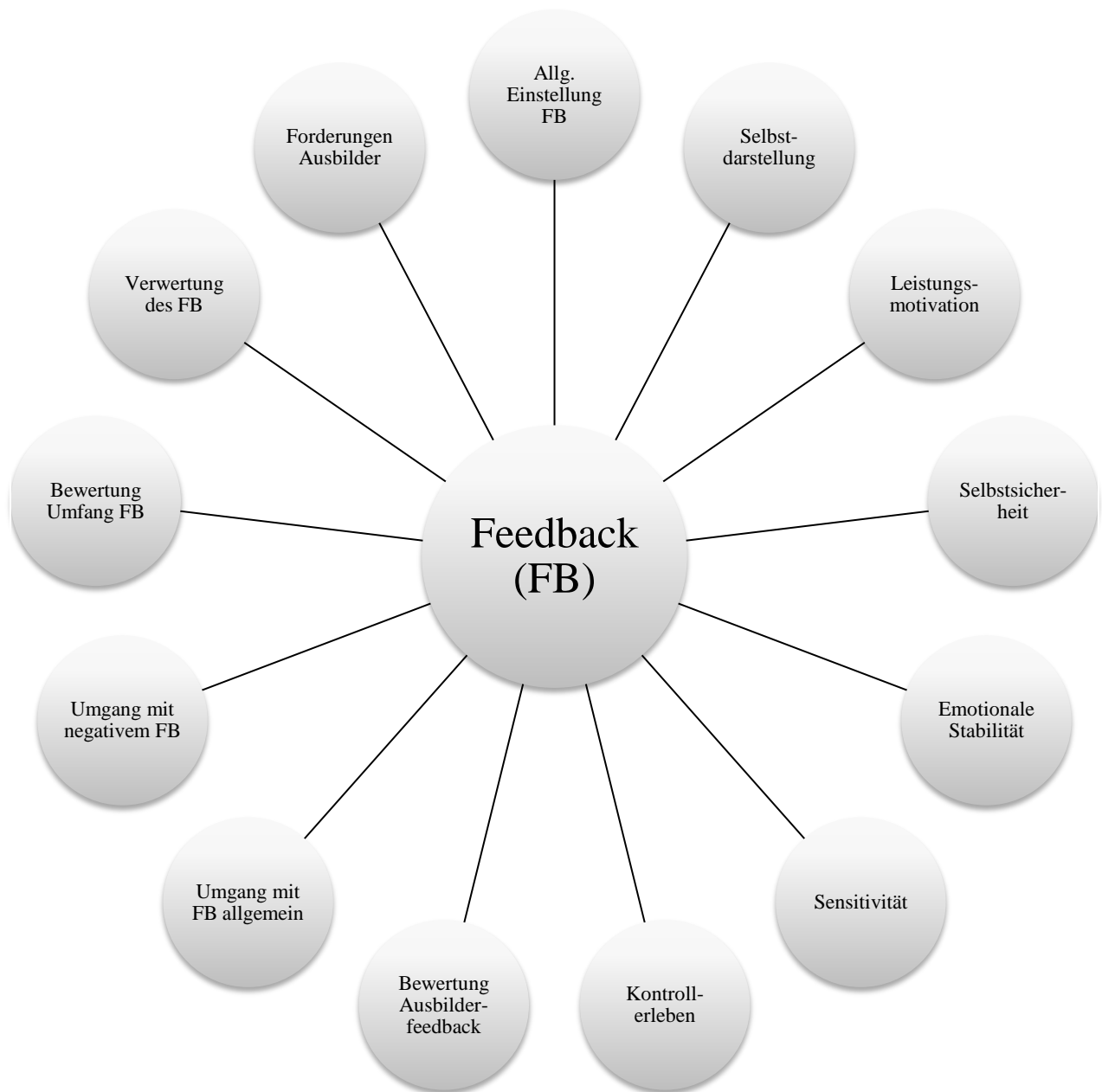
Die in diesem Fragebogen verwendete Skala ist fünfstufig und auf einem Kontinuum von 1 = *trifft völlig zu* bis 5 = *trifft gar nicht zu* angeordnet (vgl. Tabelle 39).

**Tabelle 39: Verwendete Antwortskala**

1	trifft völlig zu
2	trifft eher zu
3	teils – teils
4	trifft kaum zu
5	trifft gar nicht zu

Die nachfolgende Abbildung 9 verdeutlicht die Bereiche, welche durch den hier präsentierten Fragebogen erfasst werden sollten. Diese umfassen die selbst erstellten Skalen zum Thema *Allgemeine Einstellung zu Feedback, Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen, Verwertung des Feedbacks, Bewertung des Umfangs des Feedbacks, Umgang mit negativem Feedback, Umgang mit Feedback allgemein* und *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks*. Wie bereits obenstehend erwähnt, wurden die Skalen zur Erfassung von *Leistungsmotivation, Sensitivität, Emotionaler Stabilität, Selbstbewusstsein* und *Kontrollerleben* von Hossiep und Paschen (2003) verwendet. Die Skalen zur Erfassung von *Selbstdarstellung* und *Selbstsicherheit* wurden dem Inventar von Kanning, Herrmann und Böttcher (2011) entnommen. Die Skalen *Selbstbewusstsein* (vgl. Hossiep & Paschen, 2003) und *Selbstsicherheit* (vgl. Kanning, Herrmann & Böttcher, 2011) wurden nach Überprüfung der Reliabilität zu einer Skala mit dem Namen *Selbstsicherheit* bestehend aus 17 Items zusammengesetzt (vgl. Tabelle 40).





**Abbildung 9:** *Abbildung der im Fragebogen erfassten thematischen Bereiche*

### **8.3.2 Aufbereitung der Daten und verwendete Skalen**

Im Folgenden wird die Aufbereitung der Daten dargestellt. Hier wird beschrieben, aus welchen Items der Fragebogen besteht und welche Items für die Bildung von Skalen verwendet werden konnten. Außerdem wird dargestellt, welche Skalen dem verwendeten Fragebogen zu Grunde gelegt wurden.

### 8.3.2.1 Teil I des Fragebogens

Im ersten Teil des Fragebogens werden Skalen zur Erfassung von persönlichkeitsbeschreibenden Merkmalen verwendet. Die sechs gebildeten Skalen des ersten Teils des Fragebogens werden im Folgenden dargestellt und in Kürze beschrieben.

Nach der Erhebung wurde zunächst die Reliabilität der zu bildenden Skalen untersucht. Die Items aller in der vorangehenden Abbildung dargestellten persönlichkeitsbezogenen Bereiche weisen eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Es lassen sich dementsprechend die Skalen *Selbstdarstellung*, *Leistungsmotivation*, *Selbstsicherheit*, *Emotionale Stabilität*, *Sensitivität* und *Kontrollerleben* bilden.

Die Skala *Selbstdarstellung* besteht dabei aus 6 Items, die eine interne Konsistenz von  $\alpha = .74$  aufweisen ( $M = 2,86$ ,  $SD = ,62$ ). Die Skala *Leistungsmotivation* besteht aus 12 Items, die eine interne Konsistenz von  $\alpha = .70$  aufweisen ( $M = 2,70$ ,  $SD = ,48$ ). Für die dritte Skala, *Selbstsicherheit*, konnten 17 Items zusammengefasst werden, hier beträgt die interne Konsistenz  $\alpha = .79$  ( $M = 2,56$ ,  $SD = ,46$ ). Zur Messung der *Emotionalen Stabilität* weisen 16 Items die interne Konsistenz von  $\alpha = .89$  auf ( $M = 3,14$ ,  $SD = ,66$ ). Die 11 zur Skala *Sensitivität* zusammengefassten Items weisen eine interne Konsistenz von  $\alpha = .77$  auf ( $M = 2,25$ ,  $SD = ,44$ ). Und die letzte verwendete Skala, die das *Kontrollerleben* der Stichprobe erfragt, weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .73$  auf ( $M = 2,28$ ,  $SD = ,63$ ) (vgl. Tabelle 40).

**Tabelle 40: Verwendete Skalen I: Persönlichkeitsmerkmale**

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung

Skala	Cronbachs Alpha ( $\alpha$ )	Anzahl der Items	$M$	$SD$	$N$
Selbstdarstellung	.74	6	2,86	,62	112
Leistungsmotivation	.70	12	2,70	,48	112
Selbstsicherheit	.79	17	2,56	,46	109
Emotionale Stabilität	.89	16	3,14	,66	114
Sensitivität	.77	11	2,25	,44	114
Kontrollerleben	.73	6	2,28	,63	115

Nachdem eine Übersicht über die in Teil I gebildeten Skalen gegeben wurde, werden im Folgenden die einzelnen Skalen näher beschrieben, indem die innerhalb der Skalen verwendeten Items samt ihres bei der Untersuchung erzielten Mittelwerts ( $M$ ) und der Standardabweichung

(SD) tabellarisch aufgeführt und bei Besonderheiten näher erläutert werden. Des Weiteren wird in der Spalte der Nummer des Items, die eine Zuordnung zum im Anhang dargestellten Fragebogen ermöglicht, die jeweilige Polung des Items dargestellt. Alle negativen Items wurden im Zuge der Skalenbildung umgepolt, angezeigt werden die Werte nach der Umpolung. Die Skalen sind dabei absteigend nach ihrer Nummerierung zunächst sortiert nach positiven und anschließend nach negativen Items geordnet, um eine Zuordnung noch weiter zu verdeutlichen. Mittelwerte, welche einen Wert  $\leq 2,00$  erreichen und Mittelwerte, die einen Wert  $> 3$  erreichen werden darüber hinaus fett gedruckt und so hervorgehoben. Die Hervorhebung dient dem Zweck, stärkere Tendenzen einzelner Items deutlich zu machen.

In Tabelle 41 werden nachfolgend die 6 Items dargestellt, welche zur Bildung der Skala *Selbstdarstellung* verwendet wurden. Einen interessanten Mittelwert und eine relativ große Zustimmung ( $M = 1,95$ ,  $SD = ,84$ ) erreicht dabei das Item mit der Nummer 8 („*Ich sage gerne meine Meinung.*“). Die Items 15, 17 und 16 erreichen dabei eher weniger Zustimmung mit Mittelwerten, die teilweise weit über einem Wert von 3 liegen.

**Tabelle 41: Darstellung der Items der Skala *Selbstdarstellung***

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	$M$	$SD$
8. (+)	Ich sage gerne meine Meinung.	<b>1,95</b>	,84
13. (+)	In jeder Situation bin ich spontan in der Lage, eine treffende Bemerkung zu machen.	2,71	,81
14. (+)	Ich zeige gern nach Außen, wer ich bin.	2,74	1,05
15. (+)	Ich stehe gern im Mittelpunkt.	<b>3,39</b>	1,03
17. (+)	Ich suche die Aufmerksamkeit anderer.	<b>3,31</b>	,84
16. (-)	Ich stehe lieber in der zweiten oder dritten Reihe statt im Rampenlicht.	<b>3,08</b>	1,04

Die nachfolgend dargestellte Tabelle 42 stellt die 12 Items dar, welche zur Bildung der Skala *Leistungsmotivation* verwendet wurden. Dabei erzielten die letzten drei in der Tabelle aufgeführten Items mit den Nummern 32, 33 und 36 interessante Mittelwerte. Für Item Nummer 32 („*Ich halte nicht an Zielen fest, wenn sich zeigt, dass sie nur schwer zu erreichen sind.*“.) lässt sich ein Wert von  $M = 3,40$  ( $SD = 1,00$ ) festhalten. Und der Mittelwert des Items mit der Nummer 36 („*Ich bin nicht bereit, zugunsten meines beruflichen Engagements erhebliche Einschränkungen meines Privatlebens hinzunehmen.*“.) liegt bei  $M = 3,17$  ( $SD = 1,16$ ).

**Tabelle 42: Darstellung der Items der Skala Leistungsmotivation***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
18. (+)	Ich stelle mich gern schwierigen Situationen, um festzustellen, wie gut ich bin.	2,54	,88
27. (+)	Auch nach sehr guten Leistungen bemühe ich mich, noch besser zu werden.	2,20	1,06
28. (+)	Ich empfinde Genugtuung dabei, mit meinen Kräften bis an meine Grenzen zu gehen.	2,77	1,00
29. (+)	Ich bin ausgesprochen ehrgeizig.	2,12	,90
30. (+)	Es macht mir wenig aus zu arbeiten, während andere ihren Freizeitaktivitäten nachgehen.	2,97	1,05
31. (+)	Gelegentlich vernachlässige ich durch das viele Arbeiten mein Privatleben.	2,41	1,17
34. (+)	Ich bin unzufrieden, wenn ich mein Leistungspotenzial nicht voll ausgeschöpft habe.	2,25	,95
35. (+)	Ich bin mit mir erst dann zufrieden, wenn ich außergewöhnliche Leistungen vollbringe.	2,83	1,16
37. (+)	Mich reizen besonders Probleme, die sehr schwierig zu lösen sind.	2,78	,82
32. (-)	Ich halte nicht an Zielen fest, wenn sich zeigt, dass sie nur schwer zu erreichen sind.	<b>3,40</b>	1,00
33. (-)	Ich setze mir bevorzugt Ziele, die ich mit Sicherheit erreichen kann.	<b>3,04</b>	1,02
36. (-)	Ich bin nicht bereit, zugunsten meines beruflichen Engagements erhebliche Einschränkungen meines Privatlebens hinzunehmen.	<b>3,17</b>	1,16

Tabelle 43, welche untenstehend dargestellt wird, zeigt 17 Items, welche zusammen die Skala *Selbstsicherheit* bilden. Eine relativ hohe Zustimmung ergibt sich bei Item 22 und der Frage, ob sich die Befragten zutrauen, später eine gute Lehrkraft zu werden ( $M = 1,94$ ,  $SD = ,60$ ). Des Weiteren ergibt sich ebenfalls eine relativ hohe Zustimmung hinsichtlich der eigenen Einschätzung des Selbstbewusstseins (Item 75,  $M = 1,98$ ,  $SD = ,71$ ). Insgesamt gibt es jedoch auch Bereiche, in denen die Selbstsicherheit der befragten Personen deutlich eingeschränkter ist. So geben sie an, dass es einschränkende Faktoren auf das Vertreten der eigenen Meinung gibt (vgl. Item 67,  $M = 3,17$ ,  $SD = ,91$ ) und dass Spannungen mit Kolleg/-innen (Item 72,  $M = 3,25$ ,  $SD = 1,00$ ) sowie die Ablehnung durch Andere (Item 73,  $M = 3,49$ ,  $SD = 1,08$ ) eher schwer zu ertragen seien.

**Tabelle 43: Darstellung der Items der Skala Selbstsicherheit***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
20. (+)	Ich bin mit meinen Leistungen in der Regel zufrieden.	2,36	,71
22. (+)	Ich glaube, dass ich später einmal ein sehr guter Lehrer/ eine sehr gute Lehrerin werde.	<b>1,94</b>	,60
23. (+)	Unbekannte Herausforderungen bereiten mir keine Probleme.	2,46	,83
67. (+)	Ich vertrete meine Meinung auch dann sehr offen, wenn das Gesprächsklima darunter leidet.	<b>3,17</b>	,91
72. (+)	Spannungen mit Kolleg/-innen kann ich gut ertragen.	<b>3,25</b>	1,00
75. (+)	Ich bin selbstbewusst.	<b>1,98</b>	,71
76. (+)	Es macht mir nichts aus, dass einige Leute mich ablehnen, wenn ich mich nicht nach ihnen richte.	2,53	,96
19. (-)	Wenn ich kritisiert werde, wirft mich das schnell aus der Bahn.	2,31	,85
21. (-)	Schwierige Aufgaben traue ich mir häufig nicht zu.	2,11	,94
24. (-)	Ich habe oft das Gefühl, dass meine Leistungen nicht ausreichen.	2,29	1,07
66. (-)	Nach einem Unterrichtsbesuch denke ich noch einige Zeit intensiv darüber nach, wie ich gewirkt habe.	<b>3,20</b>	1,15
68. (-)	Vor Begegnungen mit wichtigen Personen (bspw. meinen Ausbilder/-innen) werde ich nervös.	2,95	1,06
69. (-)	Ich bin manchmal zurückhaltend, obwohl ein etwas forscheres Auftreten von Vorteil wäre.	<b>3,07</b>	1,16
71. (-)	Ich stehe ungern im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.	<b>3,05</b>	1,07
73. (-)	Ich fühle mich sehr unwohl, wenn andere mich ablehnen.	<b>3,49</b>	1,08
74. (-)	Manchmal ist mir etwas so peinlich, dass ich am liebsten im Boden versinken würde.	2,64	1,08

Tabelle 44 führt alle 16 Items auf, welche zusammen genommen eine Skala zur Messung der *Emotionalen Stabilität* der befragten Referendar/-innen darstellt. 8 von 16 Items weisen in dieser Skala relativ hohe Mittelwerte zwischen 3 (teils-teils) und 4 (trifft kaum zu) auf. So geben die Befragten an, dass allgemeines Misslingen (vgl. Item 50,  $M = 3,57$ ,  $SD = ,98$ ), das schlechte Ausfallen von Arbeitsergebnissen (vgl. Item 51,  $M = 3,47$ ,  $SD = 1,03$ ) oder Fehler, welche sie machen (vgl. Item 53,  $M = 3,20$ ,  $SD = 1,07$ ), sie eher belasten und betrübt stimmen. So wird auch angegeben, dass durchaus Ängste vorhanden seien (vgl. Item 63,  $M = 3,44$ ,  $SD = 1,14$ ) und noch lange über persönliche Probleme nachgedacht würde (vgl. Item 64,  $M = 3,66$ ,  $SD = 1,06$ ), eine Tatsache, die auch für unberechtigte Kritik gilt, über welche ebenfalls längere Zeit nachgedacht wird (vgl. Item 25,  $M = 3,54$ ,  $SD = 1,02$ ). Dazu kommt, dass die Befragten angeben, dass sie durch ihre Sorgen teilweise in ihrem Handeln blockiert wer-

den (vgl. Item 55,  $M = 3,26$ ,  $SD = 1,02$ ) und sich nach der gehäuften Erfahrung von Misserfolgen zermürbt fühlen würden (vgl. Item 61,  $M = 3,24$ ,  $SD = 1,01$ ).

**Tabelle 44: Darstellung der Items der Skala Emotionale Stabilität**

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	$M$	$SD$
50. (+)	Wenn mir etwas nicht gelingt, stört mich das nach kurzer Zeit nicht mehr.	<b>3,57</b>	,98
51. (+)	Wenn meine Arbeitsergebnisse nicht wie erhofft ausfallen, komme ich schnell darüber hinweg.	<b>3,47</b>	1,03
53. (+)	Wenn mir Fehler nachgewiesen werden, bin ich nur kurz betrübt.	<b>3,20</b>	1,07
57. (+)	Ich sehe vieles weniger dramatisch als andere.	2,97	1,28
58. (+)	Ich nehme das Leben im Allgemeinen leicht.	2,98	1,04
59. (+)	Mich wirft so leicht nichts aus der Bahn.	2,72	,97
60. (+)	Ich habe ein ziemlich dickes Fell.	2,84	1,05
62. (+)	Vergangene Misserfolge belasten mich nicht mehr.	2,84	1,07
63. (+)	Ich bin frei von Ängsten.	<b>3,44</b>	1,14
64. (+)	Ich grübele nicht lange über persönliche Probleme nach.	<b>3,66</b>	1,06
25. (-)	Auch wenn man mich unberechtigterweise kritisiert, denke ich noch lange darüber nach.	<b>3,54</b>	1,02
26. (-)	Starke nervliche Belastungen können mich schon mal aus der Bahn werfen.	2,87	,97
55. (-)	Wenn ich mir über wichtige Dinge Sorgen mache, ist mein Handeln manchmal blockiert.	<b>3,26</b>	1,02
56. (-)	Ich fühle mich manchmal ziemlich entmutigt.	2,78	1,13
61. (-)	Wenn ich einige Misserfolge hintereinander hinnehmen muss, fühle ich mich zermürbt.	<b>3,24</b>	1,01
65. (-)	Wenn mich Probleme belasten, bin ich manchmal ungenießbar.	2,84	1,09

Untenstehend wird in Tabelle 45 aufgeführt, welche Mittelwerte inklusive der Standardabweichung die Angaben der Befragten innerhalb der 11 Items ergeben haben, welche zu einer Skala zur Erfassung des Merkmals *Sensitivität* zusammengefasst werden konnten. Dabei geben die befragten Personen an, sich eher gut auf andere Menschen einstellen zu können (vgl. Item 39,  $M = 1,85$ ,  $SD = ,73$ ) und sensibel für Veränderungen der Gesprächsatmosphäre zu sein (vgl. Item 44,  $M = 1,95$ ,  $SD = ,78$ ).

**Tabelle 45: Darstellung der Items der Skala Sensitivität***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
38. (+)	Ich treffe in fast allen Situationen instinktiv den richtigen Ton.	2,41	,77
39. (+)	Ich kann mich auf die unterschiedlichsten Menschen sehr gut einstellen.	<b>1,85</b>	,73
40. (+)	Ich bemerke mit großer Sicherheit, wie sich mein Gegenüber fühlt.	2,03	,72
42. (+)	Mir ist schnell klar, wie ich mich unbekanntem Personen gegenüber verhalten sollte.	2,08	,75
43. (+)	Ich finde auch in schwierigen Situationen das richtige Wort.	2,30	,66
44. (+)	Ich bin sehr sensibel für Veränderungen der Gesprächsatmosphäre.	<b>1,95</b>	,78
48. (+)	Ich finde auch zu sehr schwierigen Personen einen guten Draht.	2,30	,77
41. (-)	Ich gehöre zu den Menschen, die hin und wieder in das berühmte „Fettnäpfchen“ treten.	2,70	,96
46. (-)	Manchmal kann ich schlecht abschätzen, was andere von mir erwarten.	2,59	,90
47. (-)	Manchmal bemerke ich nicht, wenn sich jemand unwohl fühlt.	2,09	,80
49. (-)	Es fällt mir schwer, mich auf Menschen einzustellen, die sehr unzugänglich sind.	2,41	,85

6 Items bilden insgesamt die Skala zur Erfassung des *Kontrollerlebens* der befragten Referendar/-innen. Dabei geben die Befragten bei einem der Items (82) ein relativ hohes Kontrollgefühl an, nämlich wenn es um die Einschätzung geht, inwiefern eigene Handlungen für andere Personen nachvollziehbar sind ( $M = 1,73$ ,  $SD = ,77$ ) (vgl. Tabelle 46).

**Tabelle 46: Darstellung der Items der Skala Kontrollerleben***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
77. (-)	Es ärgert mich oft, wie andere Leute mich behandeln.	2,49	,99
78. (-)	Oft bin ich überrascht, wenn ich von anderen (bspw. meinen Ausbilder/-innen) höre, wie ich auf sie wirke.	2,54	,97
79. (-)	Manchmal wundert es mich, wie andere Menschen (bspw. meine Ausbilder/-innen) meine Handlungen interpretieren.	2,53	,95
80. (-)	Manchmal wünsche ich mir, meine Kolleg/-innen und Freunde würden mich in schwierigen Zeiten besser unterstützen.	2,09	1,12
82. (-)	Meine Handlungen werden von anderen häufig missverstanden.	<b>1,73</b>	,77
83. (-)	Anderen gegenüber bin ich misstrauisch.	2,28	,97



### 8.3.2.2 Teil II des Fragebogens

Nachfolgend wird nun Teil II des Fragebogens präsentiert, welcher aus Skalen zur Erfassung der Bewertung und des Umgangs mit dem Feedback besteht, welches in der Zeit des Referendariats am ZfsL durch die Ausbilder/-innen erfahren wurde.

Folgende Skalen ließen sich aus den im Fragebogen verwendeten Items des zweiten Teils bilden (vgl. Tabelle 47).

Die Skala *Allgemeine Einstellung zu Feedback* besteht insgesamt aus 9 Items, welche eine interne Konsistenz von  $\alpha = .74$  ( $M = 1,95$ ,  $SD = ,48$ ) aufweisen.

Die Skala *Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen* besteht aus 3 Items und weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .70$  ( $M = 3,17$ ,  $SD = ,83$ ) auf.

Die Skala *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* besteht aus 8 Items und weist eine innere Konsistenz von  $\alpha = .76$  auf ( $M = 2,09$ ,  $SD = ,68$ ).

Die *Bewertung des Umfangs des Feedbacks* erfolgt anhand von 2 Items, welche gemeinsam die Skala bilden und eine interne Konsistenz von  $\alpha = .84$  aufweisen ( $M = 2,66$ ,  $SD = 1,24$ ).

Eine weitere Skala misst den *Umgang der Referendar/-innen mit negativem Feedback*. Diese Skala besteht aus 8 Items und hat eine interne Konsistenz von  $\alpha = .82$  ( $M = 1,94$ ,  $SD = ,59$ ).

Die Messung des *Umgangs mit Feedback im Allgemeinen* erfolgt über eine weitere Skala, welche aus 6 Items besteht und die interne Konsistenz von  $\alpha = .77$  aufweist.

Die letzte Skala zur Erfassung von feedbackbezogenen Aspekten erfasst die *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks durch die Referendar/-innen*. Diese Skala weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .93$  auf und besteht aus insgesamt 17 Items ( $M = 2,37$ ,  $SD = ,71$ ).

**Tabelle 47: Verwendete Skalen Teil II: Erfassung der Bewertung und des Umgangs mit dem Feedback im ZfsL***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Skala	Cronbachs Alpha ( $\alpha$ )	Anzahl der Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Allgemeine Einstellung zu Feedback	.74	9	1,95	,48	115
Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen	.70	3	3,17	,83	115
Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen	.76	8	2,09	,68	116
Bewertung des Umfangs des Feedbacks	.84	2	2,66	1,24	116
Umgang mit negativem Feedback	.82	8	1,94	,59	116
Umgang mit Feedback allgemein	.77	6	2,00	,60	116
Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks	.93	17	2,37	,71	116

Nachfolgend werden die in obenstehender Tabelle 47 dargestellten Skalen ausführlich und unter Angabe aller Items und ihrer Mittelwerte sowie der Standardabweichung dargestellt. Alle weiteren Darstellungsmodi bleiben, wie für Teil I des Fragebogens bereits beschrieben und erfolgt, bestehen.

Die in untenstehender Tabelle 48 präsentierte Skala zur Messung der *allgemeinen Einstellung der Studienreferendar/-innen zu Feedback* besteht aus insgesamt 9 Items. Es wird deutlich, dass die Befragten an dieser Stelle eine eher positive Haltung zu Feedback angeben. 6 von 9 Items erzielen einen Mittelwert zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu).

**Tabelle 48: Darstellung der Items der Skala Allgemeine Einstellung zu Feedback***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. (+)	Eine funktionierende Feedbackkultur ist für jeden Beruf wichtig.	<b>1,43</b>	,65
2. (+)	Rückmeldungen zu bekommen gefällt mir gut.	<b>1,73</b>	,78
7. (+)	Feedback hilft mir, mich weiterzuentwickeln.	<b>1,69</b>	,71
9. (+)	Feedback zu geben ist angenehm für mich.	2,37	,70
12. (+)	Rückmeldungen sind immer eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung.	<b>1,83</b>	,94
3. (-)	Die Aussicht Feedback zu erhalten, löst Angst in mir aus.	<b>1,91</b>	,99
4. (-)	Feedback empfinde ich eher als Kritik.	2,20	,99
5. (-)	Wenn ich eine Rückmeldung bekomme, bin ich oft stark angespannt.	2,49	,88
11. (-)	Ich fühle mich durch Rückmeldungen eher angegriffen.	<b>1,89</b>	,77

Die in nachfolgender Tabelle 49 präsentierte Skala besteht aus 3 Items, welche die *Forderungen der befragten Referendar/-innen an das Feedback der Ausbilder/-innen* messen. Dabei wird deutlich, dass die Befragten durchschnittlich eher keine hohen Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen stellen, da bei Item 43 und 46 ein Mittelwert zwischen 3 (teils-teils) und 4 (trifft kaum zu) erzielt wird.

**Tabelle 49: Darstellung der Items der Skala Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
43. (+)	Meine Ausbilder/-innen müssen mir ein gutes Feedback geben.	<b>3,78</b>	1,06
46. (+)	Für meine großen Bemühungen steht mir positives Feedback zu.	<b>3,12</b>	1,11
48. (+)	Meine Ausbilder/-innen müssen erkennen, wie viel Mühe ich mir mit meinem Unterricht gegeben habe.	2,66	,89

Tabelle 50 stellt die aus 8 Items bestehende Skala vor, welche die *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* misst. Hier wird insbesondere untersucht, inwiefern das erhaltene Feedback von den Referendar/-innen zur Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung verwertet und umgesetzt wird. Auch werden die Referendar/-innen danach befragt, inwiefern

sie davon ausgehen, dass sie die im Referendariat vermittelten Inhalte und die Rückmeldungen auch im späteren Berufsalltag als Lehrkraft werden verwerten können. Dabei können insbesondere bei den Items 31, 35 und 39 hohe, zustimmende Werte zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu) festgestellt werden. Die Referendar/-innen sagen hier aus, dass sie planen, das im Referendariat erlernte Wissen auch nach der Ausbildung einzusetzen (vgl. Item 31: „*Ich plane, die erlernten Aspekte meiner Ausbildung auch später in meinen Unterricht zu integrieren.*“). Auch gehen sie davon aus, dass sie die Inhalte der Rückmeldungen im Referendariat auch im späteren Unterricht und im Schulalltag werden verwerten können (vgl. Items 35 und 39: „*Nach dem Referendariat werde ich die von den Ausbilder/-innen vermittelten Inhalte nicht mehr für den Unterricht benötigen.*“/ „*Mit dem, was ich im Referendariat lerne, kann ich im Schulalltag später nichts mehr anfangen.*“).

**Tabelle 50: Darstellung der Items der Skala Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen**

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
29. (+)	Die Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen helfen mir, professioneller zu arbeiten.	2,17	,98
30. (+)	Ich setze die Hinweise meiner Ausbilder/-innen regelmäßig im Unterricht um.	2,22	,88
31. (+)	Ich plane, die erlernten Aspekte meiner Ausbildung auch später in meinen Unterricht zu integrieren.	<b>1,82</b>	,80
35. (-)	Nach dem Referendariat werde ich die von den Ausbilder/-innen vermittelten Inhalte nicht mehr für den Unterricht benötigen.	<b>1,83</b>	,91
36. (-)	Über kritische Rückmeldungen denke ich nicht mehr lange nach.	2,35	,87
39. (-)	Mit dem, was ich im Referendariat lerne, kann ich im Schulalltag später nichts mehr anfangen.	<b>1,97</b>	,93
42. (-)	Unterrichtsbesuche sind konstruierte Situationen, deshalb bringt mir das darauf folgende Feedback auch nichts.	2,57	1,14
44. (-)	Wenn ich kritisches Feedback bekomme, zweifle ich daran, dass ich ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin werden kann.	2,12	1,00

Nachfolgend aufgeführte Tabelle 51 stellt eine aus 2 Items bestehende Skala dar, welche die *Einschätzung des Umfangs der Rückmeldungen im Referendariat* präsentiert. Hier geben die Referendar/-innen an, inwiefern sie gerne noch mehr Rückmeldungen (vgl. Item 12) und noch genauere Rückmeldungen (vgl. Item 13) innerhalb ihrer Ausbildung erhalten hätten.

**Tabelle 51: Darstellung der Items der Skala Bewertung des Umfangs des Feedbacks***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
12. (+)	Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch mehr Rückmeldungen bekommen.	2,77	1,36
13. (+)	Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch genauere Rückmeldungen bekommen.	2,53	1,32

In Tabelle 52 werden 8 Items präsentiert, welche zur Skala *Umgang der Referendar/-innen mit negativem Feedback* zusammengefasst wurde. Bei insgesamt 5 Items liegt ein Mittelwert zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu) vor. Die Referendar/-innen zeigen hier eine hohe Zustimmung hinsichtlich der Aussage, dass kritische Rückmeldungen Lerngelegenheiten darstellen (vgl. Item33). Auch erzielen die Referendar/-innen Werte zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu) bei der konkreten Frage nach dem Umgang mit negativem Feedback (vgl. Items 10, 23, 37 und 50).

**Tabelle 52: Darstellung der Items der Skala Umgang mit negativem Feedback***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
14. (+)	Ich kann mit negativem Feedback gut umgehen.	2,20	,86
33. (+)	Kritische Rückmeldungen sind für mich Lerngelegenheiten.	<b>1,93</b>	,82
10. (-)	Ich kann nur mit positivem Feedback gut umgehen.	<b>1,69</b>	,83
23. (-)	Kritische Rückmeldungen sind für mich wirklich schlimm.	<b>1,77</b>	,86
37. (-)	Negatives Feedback gibt mir das Gefühl, dass ich nichts wert bin.	<b>1,76</b>	,87
41. (-)	Nach negativem Feedback in der Nachbesprechung geht es mir noch längere Zeit schlecht.	2,41	1,08
44. (-)	Wenn ich kritisches Feedback bekomme, zweifle ich daran, dass ich ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin werden kann.	2,12	1,00
50. (-)	Ich kann nur positives Feedback gut ertragen.	<b>1,68</b>	,74

Eine weitere Skala misst den *Umgang der Referendar/-innen mit allgemeinen Aspekten des Feedbacks*, ohne dezidiert auf kritische und negative Rückmeldungen einzugehen (vgl. Tabelle 53). Auch hier erzielen die Referendar/-innen bei 4 von 6 Items Werte zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu). Eine hohe Zustimmung wird dabei insbesondere hinsichtlich

der eigenen Rückfragen zu Feedback gezeigt (vgl. Item 16). Auch stimmen die Referendar/-innen zu, dass es ihnen leicht falle, Feedback anzunehmen (vgl. Item 18) und sie eher keine Abwehrhaltung beim Empfangen von Feedback verspüren würden (vgl. Item 6). Des Weiteren können die Referendar/-innen laut eigener Aussage im Mittel gut mit Feedback umgehen (vgl. Item 28).

**Tabelle 53: Darstellung der Items der Skala Umgang mit Feedback allgemein**

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
16. (+)	Wenn ich eine Rückmeldung nicht verstanden habe, dann frage ich nach, bis ich sie verstanden habe.	<b>1,79</b>	,95
18. (+)	Es fällt mir leicht, Feedback anzunehmen.	<b>1,89</b>	,73
6. (-)	Beim Empfangen von Feedback verspüre ich häufig eine Abwehrhaltung.	<b>1,98</b>	,93
8. (-)	Bei Rückmeldungen zu meinem Unterricht habe ich häufig das Gefühl, mich verteidigen zu müssen.	2,67	1,04
28. (-)	Mit Feedback kann ich schlecht umgehen.	<b>1,66</b>	,75
32. (-)	Ich verspüre oft Widerstand gegen das Feedback meiner Ausbilder/-innen.	2,01	,88

Die untenstehend in Tabelle 54 präsentierte Skala, welche die *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks durch die Referendar/-innen* misst, besteht aus insgesamt 17 Items. Einerseits erreichen 3 Items dieser Skala Werte zwischen 1 (trifft völlig zu) und 2 (trifft eher zu). Andererseits erzielen 2 Items Werte zwischen 3 (teils – teils) und 4 (trifft kaum zu). Dabei geben die Referendar/-innen an, dass ihnen bei Nachbesprechungen zunächst positive Rückmeldungen erteilt werden (vgl. Item 2), dass die Unterrichtsnachbesprechungen in einer positiven Atmosphäre stattfinden (vgl. Item 5) und dass die Ausbilder/-innen als unterstützend und interessiert an einer Professionalisierung der Referendar/-innen eingeschätzt werden würden (vgl. Item 22). Die Items 21 (+) und 7 (-) erzielen hohe Mittelwerte. Hierbei wird insbesondere ausgesagt, dass das Feedback der Ausbilder/-innen als stark subjektiv empfunden wird (vgl. Tabelle 54).

**Tabelle 54: Darstellung der Items der Skala Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Nr. des Items (Polung)	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. (+)	Meine Ausbilder/-innen geben mir Feedback, ohne mich dabei als ganze Person zu bewerten.	2,93	1,18
2. (+)	Meine Ausbilder/-innen geben mir bei Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen zunächst positive Rückmeldungen.	<b>1,61</b>	,92
3. (+)	Die Rückmeldungen sind konkret, klar formuliert und nachvollziehbar.	2,32	1,02
4. (+)	Aus den Rückmeldungen kann ich zukünftige Handlungsschritte für meinen Unterricht ableiten.	2,25	1,05
5. (+)	Die Nachbesprechungen finden in einer positiven Atmosphäre statt.	<b>1,91</b>	,98
9. (+)	Meine Ausbilder/-innen geben mir die Rückmeldungen zum Unterrichtsbesuch in einer Atmosphäre der Wertschätzung.	2,00	,92
11. (+)	Das Feedback meiner Ausbilder/-innen hilft mir bei meiner Professionalisierung als zukünftige Lehrkraft.	2,05	1,00
15. (+)	Meine Ausbilder/-innen formulieren ihr Feedback angemessen.	2,08	1,05
17. (+)	Die Anregungen meiner Ausbilder/-innen sind für mich hilfreich.	2,18	,94
21. (+)	Ich halte das Feedback meiner Ausbilder/-innen für objektiv.	<b>3,35</b>	1,08
22. (+)	Meine Ausbilder/-innen sind daran interessiert, mich beruflich weiterzubringen.	<b>1,99</b>	,95
24. (+)	Das Feedback meiner Ausbilder/-innen hilft mir, an mir zu arbeiten.	2,03	,93
25. (+)	Meine Ausbilder/-innen geben mir konstruktives Feedback.	2,10	,90
7. (-)	Ich halte das Feedback meiner Ausbilder/-innen für subjektiv.	<b>3,43</b>	1,03
19. (-)	Ich fühle mich durch das Feedback meiner Ausbilder/-innen manchmal zu Unrecht kritisiert.	2,76	1,09
20. (-)	Ich habe das Gefühl, dass ich es meinen Ausbilder/-innen niemals recht machen kann.	2,39	1,32
27. (-)	Meine Ausbilder/-innen sollten besser geschult sein, um bei Rückmeldungen sensibler agieren zu können.	2,89	1,26

Obenstehend wurden nun alle für die Auswertung der Daten aufbereiteten Skalen dargestellt.

Untenstehend werden im Folgenden die 8 offenen Fragen des Fragebogens an die Referendar/-innen in einem tabellarischen Überblick präsentiert.



### 8.3.3 Offene Fragen

Um die Überprüfung einzelner Themenbereiche zu validieren sowie um die Untersuchung durch qualitative Aspekte anzureichern, wurden zusätzlich acht offene Fragen innerhalb des Fragebogens verwendet. Im Folgenden werden diese zunächst tabellarisch präsentiert und anschließend beschrieben.

**Tabelle 55: Teil III des Fragebogens: Offene Fragen**

Tabellarische Darstellung der offenen Fragen
1. Definieren Sie stichpunktartig, was Feedback für Sie persönlich bedeutet.
2. Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihre Schüler/-innen den Umgang mit Feedback lernen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
3. Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen.
4. Wie bewerten Sie die Ausbildung, die Sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am ZfsL bekommen haben? Bitte erläutern und begründen Sie.
5. Wie bewerten sie das Feedback, das Sie am ZfsL im Rahmen Ihrer Ausbildung erlebt haben? Bitte begründen Sie.
6. Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung? Nennen sie mindestens drei Faktoren.
7. Woran erkennen Sie eine gelungene Nachbesprechung? Nennen sie mindestens drei Faktoren.
8. Bitte ergänzen Sie hier Aspekte zum Thema Rückmeldungen und Feedback im ZfsL, die sie noch loswerden möchten.

Frage 1 dient der Feststellung des Kenntnisstandes über Feedback. Frage 2 dient der Untersuchung des Sachverhaltes, inwieweit die Referendar/-innen Feedback als eine wichtige Komponente ihres beruflichen Alltages sowie als grundlegend für den Wissenserwerb und den Lernerfolg der Schüler/-innen betrachten. Möglicherweise liegt ein Zusammenhang zwischen dem Bewusstsein und der Bewertung der Relevanz von Feedback für ein lernendes Subjekt vor, welches auch auf die eigene Haltung der Studienreferendar/-innen übertragen werden kann.

Frage 3 zielt direkt auf die Erfassung der Bewertung des in der 1,5jährigen Ausbildungszeit am ZfsL erhaltenen Feedbacks ab. Diese Frage soll zum einen hinderliche Faktoren für die Akzeptanz von Feedback erfassen und Problematiken im Ausbildungsinstitut aufdecken sowie zu Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Feedbacksituation am ZfsL befähigen.

Die offene Frage 4 befasst sich mit der Bewertung der gesamten Ausbildung durch die Referendar/-innen. Hier ist es möglich, einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Bewertung der Ausbildung sowie der Bewertung des Feedbacks zu ziehen. Frage 5 zielt analog zu

der Bewertung der gesamten Ausbildung durch die Referendar/-innen darauf ab, die Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen zu erfassen.

Fragen 6 und 7 erfragen, welche Faktoren die Referendar/-innen als förderlich beziehungsweise hinderlich beim Geben und Empfangen von Feedback erachten. Die genannten Aspekte können dazu beitragen, wichtige Komponenten der Feedbacksituation zu erfassen und Handlungsempfehlungen zu fundieren. Frage 8 dient der Schaffung von Raum für eigenständige Kommentare der Referendar/-innen.

Die innerhalb der offenen Fragen gewonnenen Daten wurden in das Programm für qualitative Datenanalyse MAXQDA eingegeben und anschließend kodiert. Die Kodierung erfolgte deduktiv anhand der Tatsache, dass die jeweiligen Fragen die Oberkategorien für die Kodierungen bildeten. Innerhalb der deduktiv vorgegebenen Fragen erfolgte die induktive Bildung und Kodierung von Subkategorien anhand der im Material durch die Referendar/-innen benannten Themen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 330; Schreier, 2012, S. 87 ff.). Gegebenenfalls auftauchende Restkategorien wurden unter der Kategorie *Weitere Aspekte/ Weiteres* zusammengefasst. Alle Kodierungen wurden von einer neutralen Person gegenkodiert und bei Unstimmigkeiten wurde bis zu einer Einigung diskutiert, um die Validität der Kodierungen zu gewährleisten (vgl. hierzu Bortz & Döring, 2006, S. 328 ff.).

Nachdem die Aufbereitung, Skalierung und Verwendung der Items des Fragebogens dargestellt wurde, folgt an dieser Stelle eine Beschreibung der Stichprobe (Teilkapitel 8.4) sowie der Durchführung und des Ablaufs der Erhebung (Teilkapitel 8.5).

### **8.4 Stichprobe**

Alle Teilnehmer/-innen an der Erhebung in Studie I sind Studienreferendar/-innen, die ihr Referendariat an einem ZfsL in NRW in verkürzter Form, das bedeutet 1,5 statt 2 Jahre, durchführen. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus  $N = 116$  Studienreferendar/-innen. Insgesamt haben zu Beginn des Ausbildungsjahrgangs 2011 bis 2013 247 Studienreferendar/-innen mit der Ausbildung begonnen. 233 Studienreferendar/-innen haben sich am Ende der Ausbildung zur zweiten Staatsprüfung angemeldet und 225 Lehramtsanwärter/-innen haben das zweite Staatsexamen bestanden und das Referendariat erfolgreich abgeschlossen.

Da die vorliegende Befragung in der Woche der letzten Staatsprüfungen stattfand, ist von einer Gesamtteilnehmer/-innenzahl von 233 beziehungsweise 225 Studienreferendar/-innen auszugehen. Bei einer auswertbaren Anzahl von  $N = 116$  Fragebögen bedeutet dies, dass 49.79% beziehungsweise 51.56% aller Studienreferendar/-innen des Ausbildungsjahrganges an der Untersuchung teilgenommen haben.

### 8.5 Durchführung und Ablauf der Erhebung

Im Folgenden wird die Durchführung und der Ablauf der Erhebung detailliert vorgestellt. Dies bietet sich an, um auf allgemeine Besonderheiten sowie beispielsweise auf weitere Spezifika wie etwa das Zustandekommen der Stichprobe oder den Zeitpunkt der Erhebung hinzuweisen.

Zunächst einmal musste das Einverständnis der teilnehmenden Institution ZfsL sichergestellt werden. Dementsprechend fand am 02. Oktober 2012 ein Treffen mit einer Fachleiterin und mit der Leitung des ZfsL (Bereich Gymnasium/Gesamtschule) statt, um das Vorhaben zu präsentieren und zu modifizieren. Nach Absprache wurde eine Möglichkeit erdacht, den Fragebogen über interessierte Kernseminarleiter/-innen an die Studienreferendar/-innen weiterzugeben. Eine dienstliche Verpflichtung zur Verteilung und zum Einsatz des Fragebogens wurde von der Leitung ausgeschlossen, da das ZfsL bereits innerhalb eines weiteren Kontextes universitärer Forschungspartner ist und dementsprechend zu starke Belastungen verhindert werden sollten. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass die Befragung keine Hinweise auf einzelne Fachleitungen enthalten dürfe. Eine namentliche Nennung oder eine Einzelbeurteilung von Fachleitungen wurde dementsprechend seitens der Seminarleitung ausgeschlossen, auch, da eine Ablehnung der Teilnahme an der Untersuchung befürchtet wurde. Daraus ergibt sich, dass Noten und alle weiteren Aussagen der Referendar/-innen auf die Gesamtheit der Ausbilder/-innen bezogen wurden.<sup>33</sup>

Am 11.12.2012 wurde der Fragebogen und das Forschungsvorhaben im Rahmen eines kurzen Vortrages durch die Autorin bei der Dienstbesprechung der Kernseminarleiter/-innen des Seminarbereiches Gymnasium/Gesamtschule des ZfsL präsentiert. Dabei wurde eine zusammenfassende Präsentation verwendet, um den Forschungszweck darzustellen sowie das dahinterliegende sozialpsychologische und Bildungsforschungsinteresse herauszuarbeiten.

10 von 16 anwesenden Kernseminarleiter/-innen willigten ein, für die Durchführung der Erhebung einen Teil ihrer Zeit in einem Kernseminar zur Verfügung zu stellen. Somit basiert die Stichprobe von  $N = 116$  Referendar/-innen auf den Teilnehmer/-innen der 10 Kernseminare, deren Leitungen sich freiwillig zur Unterstützung der Untersuchung zur Verfügung stellten. Grundsätzlich partizipieren die Referendar/-innen jedoch, neben den Kernseminaren, an zwei weiteren fachspezifischen Fachseminaren, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass in der Stichprobe eine breite Beurteilung und Stellungnahme bezüglich des Feedbacks der im ZfsL, Bereich Gymnasium/Gesamtschule, vertretenen Fachleitungen gegeben ist.

---

<sup>33</sup> Diese Tatsache wurde von einigen Studienreferendar/-innen deutlich moniert, da nach Aussage der Referendar/-innen die Ungleichheit in der Qualität der Ausbildung durch die verschiedenen Ausbilder/-innen nur schwerlich als mittelbar empfunden wurde.

Auch die ungefähre Terminierung der Befragung wurde am 11.12.2012 in der Dienstbesprechung mit den Kernseminarleiter/-innen abgestimmt. Da der zu befragende Ausbildungsjahrgang Ende April 2013 das ZfsL verlässt und neue Studienreferendar/-innen mit der Ausbildung beginnen, sprachen sich die Kernseminarleitungen für einen Termin zum Ende der Prüfungsphase des zweiten Staatsexamens aus. Weiterer Teil der Absprache beinhaltete das Bereitstellen eines Forschungsberichtes zum Umgang mit Feedback am ZfsL, um eventuell anstehende Maßnahmen in Hinblick auf weitere Jahrgänge von Studienreferendar/-innen einleiten zu können.

Mit den 10 von 16 Kernseminarleiter/-innen wurden über eine internetgestützte Terminliste, Doodle ([www.doodle.de](http://www.doodle.de)), sowie mehrere E-Mail-Kontakte zwei gemeinsame Termine vereinbart, an welchen die Fragebögen ausgeteilt werden sollten (12. März 2013 und 19. März 2013).

Die Vervielfältigung wurde durch die Autorin übernommen. Die Verteilung erfolgte durch einen kurzen persönlichen Besuch im jeweiligen Kursraum der Kernseminare im ZfsL. Dort konnte eine Einführung in das Forschungsvorhaben gegeben und auch auf auftretende Fragen reagiert werden. Dies hatte insbesondere den Vorteil, dass alle Anwesenden Studienreferendar/-innen die Seminarzeit zum Ausfüllen des Fragebogens nutzen konnten. Dementsprechend wurde durch das Vorgehen und den Kontakt eine, in Relation zu den anwesenden Studienreferendar/-innen, hohe Rücklaufquote der Fragebögen erreicht. Alle an diesem Tag in den 10 Kernseminaren anwesenden Studienreferendar/-innen füllten den Fragebogen aus.

Nachdem die Bögen von den Referendar/-innen ausgefüllt wurden, wurden diese direkt im Anschluss an die jeweilige Kernseminarsitzung an die Autorin zurückgegeben.

Zu beachtende Besonderheiten bestanden möglicherweise auf Grund des gewählten Zeitraumes: Ein Kernseminarleiter war zum vereinbarten Termin erkrankt, holte die Befragung jedoch am 23. April 2013 nach. In den wenigsten Seminaren konnte eine vollständige Teilnehmer/-innenzahl vermerkt werden. Dies könne, laut Angabe der Seminarleitung, auf einige letzte anstehende Staatsprüfungen, nicht bestandene zweite Staatsprüfungen sowie stark winterliches Wetter und eine Welle von Erkrankungen zurückgeführt werden.

### **8.6 Ergebnisse: Allgemeine Angaben**

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragung von  $N = 116$  Studienreferendar/-innen zum Thema Umgang mit Feedback und Rückmeldungen dargestellt. Dabei werden zunächst allgemeine Angaben gemacht und die Ergebnisse der einzelnen, bereits bei der Präsentation des Fragebogens und der Skalen aufgeführten, Teilbereiche dargestellt. Anschließend erfolgt

eine Zusammenfassung der Ergebnisse, welche in einer ersten Teildiskussion einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse beider durchgeführten Studien in einer abschließenden Diskussion noch einmal gemeinsam betrachtet.

Im Bereich der allgemeinen Angaben werden im Folgenden in Kürze die personenbezogenen Daten wiedergegeben. Dabei wurde das Alter, das Geschlecht der Teilnehmenden sowie der vorherige Studienort und die abschließende Benotung (Mittelwert) durch die Seminarleiter/-innen erfasst. Da die Befragung lediglich mit Studienreferendar/-innen durchgeführt wurde, die die Anwärter/-innenausbildung im Bereich Gymnasium/Gesamtschule absolvieren, entfällt eine Differenzierung nach Schultypen.

Die befragten Studienreferendar/-innen sind im Mittel 29 Jahre alt ( $M = 29,00$ ,  $SD = 3,22$ ). 113 von 116 Angaben konnten hierbei verwertet werden, woraus sich ergibt, dass  $N = 113$  Referendar/-innen eine Angabe zu ihrem Alter tätigen. Die jüngste befragte Person ist dabei 25 Jahre alt, die älteste befragte Person gibt ein Alter von 48 Jahren an.

Die Geschlechter verteilen sich in der untersuchten Stichprobe folgendermaßen. 33 (28,4%) der befragten Referendar/-innen sind dabei männlich, 81 (69,8%) sind weiblich. 2 Referendar/-innen (1,7%) tätigen keine Angabe, woraus sich ergibt, dass  $N = 114$  Referendar/-innen eine Angabe zu ihrem Alter tätigen.

Um einen Überblick über die Herkunft und die Studienorte der befragten Studienreferendar/-innen zu geben, sind in Tabelle 56 überblicksartig die vor dem Referendariat besuchten Studienorte angeführt.

**Tabelle 56: Studienort der befragten Studienreferendar/-innen**

Studienort	Häufigkeit (f)	Prozent (%)
Keine Angabe	3	2,6
Berlin	1	0,9
Bochum	18	15,5
Bremen	3	2,6
Dortmund	2	1,7
Duisburg- Essen	44	38,0
Frankfurt	1	0,9
Frankfurt a. M.	1	0,9
Freiburg	1	0,9
Gießen	2	1,7
Göttingen	1	0,9
Halle (Saale)	1	0,9
Hannover	1	0,9
Jena	2	1,7
Köln	5	4,3
Mainz	1	0,9
Marburg	2	1,7
Münster	7	6,0
Paderborn	1	0,9
Siegen	1	0,9
Trier	1	0,9
Tübingen	2	1,7
Wuppertal	14	12,1
Wuppertal, Freiburg	1	0,9
Gesamt	116	100,0

Tabelle 57 zeigt die Häufigkeit der vergebenen Noten auf. Auf Grund des beschriebenen Versuchsdesigns, welches darauf basierte, dass die Referendar/-innen die Auskünfte über alle Fachleiter/-innen zusammen geben sollten, ergibt sich, dass hier die gemittelte Abschlussbenotung durch beide Fachleiter/-innen angegeben wird. Die Abschlussbenotung der Fachleiter/-innen macht dabei 25% der Gesamtnote des zweiten Staatsexamens aus. Insgesamt erhalten 38,8% der befragten Referendar/-innen eine Abschlussbenotung, die besser als 2,0 ist. 30,2% erhalten die Bewertung 2,0. Lediglich 12,1% der befragten Referendar/-innen erhalten von ihren Fachleiter/-innen eine Benotung von 3,0 oder schlechter.

**Tabelle 57: Gemittelte Abschlussbenotung durch die Seminarleiter/-innen**

Note	Häufigkeit (f)	Prozent (%)
1,00	21	18,1
1,50	24	20,7
2,00	35	30,2
2,50	11	9,5
3,00	10	8,6
3,50	1	0,9
4,00	2	1,7
5,00	1	0,9
Gesamt Notenangabe	105	90,5
Keine Angabe	11	9,5
Gesamt Stichprobe	116	100,0

## 8.7 Korrelationsanalysen der einzelnen Themenbereiche

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Themenbereiche dargestellt. Dabei werden zunächst Korrelationen skizziert (vgl. Kapitel 8.7.1 und die entsprechenden Teilkapitel). Anschließend werden diese Ergebnisse in multivariaten Analysen (vgl. Kapitel 8.8) konkretisiert.

### 8.7.1 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale

Nachfolgend werden in den folgenden Teilkapiteln verschiedene Korrelationsanalysen dargestellt. Dabei werden die einzelnen Teile des Fragebogens zunächst getrennt betrachtet und anschließend zusammengeführt. So widmet sich Kapitel 8.7.1 der Korrelationsanalyse der in Teil 1 des Fragebogens erhobenen Persönlichkeitsmerkmale der Referendar/-innen, zu dem Zweck, grundlegende Zusammenhänge aufzuzeigen. In Teilkapitel 8.7.2 erfolgt die Korrelation der feedbackbezogenen Skalen. Und in Teilkapitel 8.7.3 wird die Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen dargestellt. Teilkapitel 8.7.4 bis 8.7.6 widmen sich anschließend einer nach Geschlecht differenzierten Korrelationsanalyse der drei Bereiche; den Persönlichkeitsmerkmalen, den feedbackbezogenen Skalen sowie einer Korrelation beider Aspekte miteinander.

Grundsätzlich gilt bei allen Beschreibungen, dass, wenn es nicht ausdrücklich erwähnt wird, nur Ergebnisse mit der Signifikanz  $p < .05$  sowie  $p < .01$  explizit thematisiert und außerhalb der aufgeführten Tabellen im Text beschrieben werden.



Untenstehend wird Tabelle 58 dargestellt, welche aufzeigt, wie die 6 oben dargestellten Skalen *Selbstdarstellung* (SD), *Leistungsmotivation* (LM), *Emotionale Stabilität* (ES), *Sensitivität* (SEN), *Kontrollerleben* (KE) und *Selbstsicherheit* (SE) miteinander zusammenhängen (vgl. Tabelle 58).

Das Merkmal *Selbstdarstellung* (SD) korreliert dabei positiv mit dem Merkmal *Emotionale Stabilität* ( $r = .19, p < .05$ ). Auch besteht eine positive Korrelation zwischen dem Merkmal *Selbstdarstellung* und dem Merkmal *Sensitivität* ( $r = .20, p < .05$ ). Deutlichere und hohe positive Korrelationen bestehen zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal *Selbstdarstellung* und dem *Kontrollerleben* eines Individuums ( $r = .30, p < .01$ ) sowie der *Selbstsicherheit* eines Individuums ( $r = .42, p < .01$ ). Kein Zusammenhang besteht zwischen dem Merkmal *Selbstdarstellung* und dem Merkmal *Leistungsmotivation*.

Das Merkmal *Leistungsmotivation* (LM) korreliert negativ mit dem Merkmal *Emotionale Stabilität* ( $r = -.30, p < .01$ ). Des Weiteren liegen jedoch in diesem Bereich keine Zusammenhänge zwischen dem Merkmal *Leistungsmotivation* und weiteren Skalen vor.

Die Skala zur Messung der *Emotionalen Stabilität* (ES) korreliert sowohl positiv mit dem Merkmal *Selbstdarstellung* als auch, hier jedoch negativ, mit dem Merkmal der *Leistungsmotivation* (siehe oben). Des Weiteren liegen positive Korrelationen mit der Skala *Sensitivität* ( $r = .22, p < .05$ ), der Skala *Kontrollerleben* ( $r = .34, p < .01$ ) und der Skala *Selbstsicherheit* ( $r = .62, p < .01$ ) vor.

Das Merkmal *Sensitivität* korreliert, wie oben bereits dargestellt, positiv mit den Skalen *Selbstdarstellung* und *Emotionale Stabilität*. Des Weiteren liegen positive Korrelationen mit dem Merkmal *Kontrollerleben* ( $r = .35, p < .01$ ) und dem Merkmal *Selbstsicherheit* ( $r = .31, p < .01$ ) vor.

Wie bereits oben dargestellt, bestehen zwischen der Skala *Kontrollerleben* und den Skalen *Selbstdarstellung*, *Emotionale Stabilität* und *Sensitivität* positive Korrelationen. Des Weiteren besteht eine positive Korrelation zwischen dem Merkmal *Kontrollerleben* und dem Merkmal *Selbstsicherheit* ( $r = .48, p < .01$ ).

Die untenstehende Tabelle 58 stellt alle obenstehend beschriebenen Korrelationen noch einmal überblicksartig dar.

**Tabelle 58: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale**

	SD	LM	ES	SEN	KE	SE
Selbstdarstellung (SD)	1	,10	,19*	,19*	,30**	,42**
Leistungsmotivation (LM)	,10	1	-,30**	,11	,03	-,02
Emotionale Stabilität (ES)	,19*	-,30**	1	,22*	,34**	,62**
Sensitivität (SEN)	,19*	,10	,22*	1	,35**	,31**
Kontrollerleben (KE)	,30**	,03	,34**	,35**	1	,48**
Selbstsicherheit (SE)	,42**	-,02	,62**	,31**	,48**	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit

### 8.7.2 Korrelationsanalyse der feedbackbezogenen Skalen

Nachfolgend werden die 7 Skalen zur Erfassung des Umgangs der Referendar/-innen mit Feedback dargestellt. Dabei wurde untersucht, inwiefern Beziehungen zwischen den Skalen *Umgang mit negativem Feedback* (Umgang FB neg), *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* (Umgang FB), *Einstellung zu Feedback* (Einstellung FB), den *Forderungen gegenüber dem Feedback der Ausbilder/-innen* (Forderung FB) sowie der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* (Ausbilder FB), der *Bewertung des Umfangs des erhaltenen Feedbacks* (Umfang FB) sowie der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* (Verwertung FB) besteht. Nachfolgend wird eine Beschreibung der Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen vorgenommen.

Die Skala, welche den *Umgang der Referendar/-innen mit negativem Feedback* misst, korreliert stark positiv mit den Skalen *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .70, p < .01$ ), *Einstellung zu Feedback* ( $r = .57, p < .01$ ) sowie der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* ( $r = .48, p < .01$ ) und der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* ( $r = .38, p < .01$ ). Des Weiteren liegt ein negativer Zusammenhang zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und der Skala vor, welche die *Forderungen* der Referendar/-innen gegenüber dem Feedback der Ausbilder/-innen misst ( $r = -.20, p < .05$ ). Keine Korrelation ergibt sich zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und der *Bewertung des Umfangs des erhaltenen Feedbacks*.

Auch zwischen der Skala *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und weiteren Skalen konnten Zusammenhänge festgestellt werden. So ergibt sich, wie oben bereits dargestellt, ein hoher positiver Zusammenhang mit der Skala *Umgang mit negativem Feedback*. Des Weiteren ergeben sich ebenfalls hohe positive Korrelationen zwischen der Skala *Umgang mit Feedback* und der Skala *Einstellung zu Feedback* ( $r = .64, p < .01$ ) sowie der Skala *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* ( $r = .63, p < .01$ ) und der Skala *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* ( $r = .45, p < .01$ ). Keine Korrelation ergibt sich zwischen dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und der *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks.

Die Skala *Einstellung zu Feedback* korreliert, wie bereits oben dargestellt, stark positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie mit *Feedback im Allgemeinen*. Des Weiteren ergeben sich positive Korrelationen zwischen der Skala *Einstellung zu Feedback* mit der *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* ( $r = .39, p < .01$ ) und der *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* ( $r = .46, p < .01$ ). Keine Korrelationen konnten zwischen der *Einstellung zu Feedback* und der Skala *Forderungen* gegenüber dem Feedback der Ausbilder/-innen sowie der Skala *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks ermittelt werden.

Hinsichtlich der Skala *Forderungen* der Referendar/-innen an das Feedback der Ausbilder/-innen ergeben sich zwei negative Korrelationen zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* (vgl. obenstehend) und der *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* ( $r = .28, p < .01$ ). Bei dieser Skala konnten keine weiteren Zusammenhänge ermittelt werden.

Die Skala *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* korreliert positiv mit der Skala *Umgang mit negativem Feedback* und *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* sowie mit der Skala *Einstellung zu Feedback* (vgl. obenstehend). Des Weiteren ergibt sich eine deutliche positive Korrelation zwischen der Skala *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* und der Skala *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* ( $r = .69, p < .01$ ). Eine negative Korrelation findet sich hinsichtlich der *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks ( $r = .22, p < .05$ ). Kein Zusammenhang besteht zwischen der Skala *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* sowie der Skala *Forderungen* gegenüber dem Feedback der Ausbilder/-innen.

Hinsichtlich der Skala *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks ergibt sich lediglich eine negative Korrelation zwischen der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks*. Weitere Zusammenhänge mit dieser Skala konnten nicht gefunden werden.

Die Skala *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* korreliert positiv mit teils hohen Werten mit den Skalen *Umgang mit negativem Feedback*, *Umgang mit Feedback im*

Allgemeinen sowie der Skala *Einstellung zu Feedback* und der Skala *Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen*. Eine negative Korrelation ergibt sich zwischen der *Verwertung des Feedbacks* einerseits und den *Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen* andererseits. Kein Zusammenhang konnte hinsichtlich der *Bewertung des Umfangs* des Feedbacks festgestellt werden (vgl. Tabelle 59). Alle Werte wurden oben bereits ausführlich aufgeführt.

**Tabelle 59: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen**

	Umgang FB neg	Umgang FB	Ein- stellung FB	Forderung FB	Ausbilder FB	Umfang FB	Ver- wertung FB
Umgang FB negativ	1	<b>,70**</b>	<b>,57**</b>	<b>-,20*</b>	<b>,48**</b>	-,07	<b>,38**</b>
Umgang FB	<b>,70**</b>	1	<b>,64**</b>	-,18	<b>,63**</b>	-,06	<b>,45**</b>
Einstellung FB	<b>,57**</b>	<b>,64**</b>	1	-,18	<b>,39**</b>	-,00	<b>,46**</b>
Forderung- gen FB	<b>-,18*</b>	-,18	-,18	1	-,14	,07	<b>-,28**</b>
Ausbilder FB	<b>,48**</b>	<b>,63**</b>	<b>,39**</b>	-,14	1	<b>-,22*</b>	<b>,69**</b>
Umfang FB	-,07	-,06	-,00	,07	<b>-,22*</b>	1	-,15
Verwertung FB	<b>,38**</b>	<b>,45**</b>	<b>,46**</b>	<b>-,28**</b>	<b>,69**</b>	-,15	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

### 8.7.3 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen

In der untenstehenden Tabelle 60 wird ein Überblick über die Korrelationen der Skalen zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Merkmalen gegeben. Hierbei liegt der Fokus darauf, festzustellen, ob bestimmte Umgangsweisen mit Feedback Beziehungen zu bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen aufweisen.

Es können keine Zusammenhänge zwischen der Skala *Selbstdarstellung* und den 7 feedbackbezogenen Skalen festgestellt werden.

Ein positiver Zusammenhang besteht zwischen der Skala *Leistungsmotivation* und der *Einstellung der Referendar/-innen zum Thema Feedback* ( $r = .21, p < .05$ ). Weitere Korrelationen bestehen zwischen der Skala *Leistungsmotivation* und den 7 feedbackbezogenen Skalen nicht. Die Skala, welche die *Emotionale Stabilität* misst, korreliert mit einem relativ hohen Wert positiv mit dem *Umgang der Referendar/-innen mit negativem Feedback* ( $r = .49, p < .01$ ).

Weitere Zusammenhänge konnten zwischen den feedbackbezogenen Skalen und der Skala zur Erfassung der *Emotionalen Stabilität* nicht hergestellt werden.

Das persönlichkeitsbezogene Merkmal *Sensitivität* korreliert positiv mit drei der Skalen, welche den Umgang mit Feedback erfassen. Zum einen besteht eine positive Korrelation zwischen dem Merkmal *Sensitivität* sowie dem *Umgang mit negativem Feedback* ( $r = .24, p < .01$ ). Zum anderen besteht ebenfalls eine positive Korrelation bezüglich des *Umgangs mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .25, p < .01$ ). Außerdem besteht eine positive Korrelation zwischen der Skala zur Erfassung der *Sensitivität* und der *Einstellung der Referendar/-innen zu Feedback* ( $r = .31, p < .01$ ). Weitere Korrelationen zwischen der Skala *Sensitivität* und den feedbackbezogenen Skalen liegen nicht vor.

Die Skala zur Erfassung des *Kontrollerlebens* der Referendar/-innen korreliert positiv mit 5 der 7 feedbackbezogenen Skalen. So hängt *Kontrollerleben* positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* ( $r = .39, p < .01$ ) sowie mit dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* zusammen ( $r = .35, p < .01$ ). Des Weiteren ergeben sich positive Zusammenhänge mit der *Einstellung zu Feedback* ( $r = .30, p < .01$ ), der *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* ( $r = .29, p < .01$ ) sowie der *Verwertung des Feedbacks* durch die Referendar/-innen ( $r = .30, p < .01$ ). Es lässt sich eine negative Korrelation zwischen dem *Kontrollerleben* und der *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks finden ( $r = -.31, p < .01$ ). Kein Zusammenhang ergibt sich zwischen dem *Kontrollerleben* und den *Forderungen* an das Feedback der Ausbilder/-innen.

Die letzte erfasste persönlichkeitsbeschreibende Skala misst die *Selbstsicherheit* der befragten Referendar/-innen. Hier ergeben sich 4 positive Korrelationen mit feedbackbezogenen Skalen. Zum einen korreliert das Merkmal *Selbstsicherheit* mit einem hohen Wert positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* ( $r = .54, p < .01$ ). Des Weiteren ergeben sich positive Korrelationen zwischen dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .32, p < .01$ ), der *Einstellung zu Feedback* ( $r = .35, p < .01$ ) sowie der *Verwertung des Feedbacks* ( $r = .19, p < .05$ ). Weitere Zusammenhänge zwischen der Skala zur Messung der *Selbstsicherheit* sowie weiteren feedbackbezogenen Skalen konnten nicht festgestellt werden (vgl. Tabelle 60).

**Tabelle 60: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen**

	Umgang FB neg	Umgang FB	Ein- stellung FB	Forderung FB	Ausbilder FB	Umfang FB	Ver- wertung FB
Selbst- darstellung	,05	,01	,18	-,03	-,06	-,15	,02
Leistungs- motivation	-,05	,09	<b>,21*</b>	-,03	-,07	,14	,04
Emotionale Stabilität	<b>,49**</b>	,17	,17	-,11	,05	-,06	,06
Sensitivität	<b>,24**</b>	<b>,25**</b>	<b>,31**</b>	-,04	,05	-,11	,01
Kontroll- erleben	<b>,39**</b>	<b>,35**</b>	<b>,30**</b>	-,16	<b>,29**</b>	<b>-,31**</b>	<b>,30**</b>
Selbst- sicherheit	<b>,54**</b>	<b>,32**</b>	<b>,35**</b>	-,17	,11	-,15	<b>,19*</b>

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

#### 8.7.4 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale differenziert nach Geschlecht

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen getrennt nach Geschlecht dargestellt. Dabei wurde als eine weitere Komponente die gemittelte *Benotung* der Fachseminarleiter/-innen mit hinzu gezogen. Tabelle 61 stellt die Korrelationen der Persönlichkeitsmerkmale sowie der Note der männlichen Referendare dar.

Die *Benotung* der Referendare korreliert dabei positiv mit dem Merkmal *Sensitivität* ( $r = .42$ ,  $p < .05$ ) sowie den Merkmalen *Kontrollerleben* ( $r = .40$ ,  $p < .05$ ) und *Selbstsicherheit* ( $r = .62$ ,  $p < .01$ ). Die Merkmale *Selbstdarstellung*, *Leistungsmotivation* und *Emotionale Stabilität* weisen keinen Zusammenhang mit der Benotung auf.

Das Merkmal *Selbstdarstellung* korreliert bei den männlichen Referendaren mit einem hohen Wert positiv mit den Skalen zur Erfassung des *Kontrollerlebens* ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ) sowie der *Selbstsicherheit* ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ). Weitere Zusammenhänge konnten an dieser Stelle nicht gefunden werden.

Zwei positive Korrelationen zeigen sich zwischen der *Leistungsmotivation* der männlichen Befragten und der *Sensitivität* einerseits ( $r = .38$ ,  $p < .05$ ) sowie der *Selbstsicherheit* andererseits ( $r = .35$ ,  $p < .05$ ). Des Weiteren zeigt die untenstehende Tabelle, dass keine weiteren Zusammenhänge bestehen.

Ein relativ hoher positiver Zusammenhang ergibt sich hinsichtlich der *Emotionalen Stabilität* mit dem *Kontrollerleben* ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ). Des Weiteren besteht eine positive Korrelation zwischen *Emotionaler Stabilität* und *Selbstsicherheit* ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ). Weitere Korrelationen



zwischen der Skala *Emotionale Stabilität* und den anderen erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich bei den männlichen Referendaren nicht ausmachen.

Hinsichtlich der Skala zur Erfassung der *Sensitivität* der Befragten, lassen sich vier, zum Teil relativ deutliche, positive Zusammenhänge konstatieren. Zum einen besteht eine positive Korrelation zwischen der *Benotung* und der erfassten *Sensitivität* sowie dem Merkmal *Sensitivität* und der *Leistungsmotivation* der männlichen Befragten (vgl. die oben genannten Werte). Des Weiteren korreliert *Sensitivität* bei den männlichen Referendaren positiv mit dem *Kontrollerleben* ( $r = .42, p < .05$ ) sowie dem Merkmal *Selbstsicherheit* ( $r = .50, p < .01$ ). Keine Korrelationen können zwischen dem Merkmal *Selbstdarstellung* und dem Merkmal *Emotionale Stabilität* festgestellt werden.

Das Merkmal *Kontrollerleben* korreliert bei den männlichen Befragten unter anderem positiv mit der *Benotung*, der *Selbstdarstellung*, der *Emotionalen Stabilität* sowie der *Sensitivität* (vgl. die oben genannten Werte). Des Weiteren ergibt sich eine relativ hohe positive Korrelation zwischen dem *Kontrollerleben* und der *Selbstsicherheit* ( $r = .48, p < .01$ ). Kein Zusammenhang besteht zwischen dem *Kontrollerleben* und der *Leistungsmotivation* der Referendare.

Das Merkmal *Selbstsicherheit* korreliert mit allen weiteren erfassten Merkmalen sowie mit der *Benotung* positiv (vgl. die oben genannten Werte bzw. die untenstehende Tabelle 61).

**Tabelle 61: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale/männlich**

	Note	SD	LM	ES	SEN	KE	SE
Note	1	,21	,29	,24	<b>,42*</b>	<b>,40*</b>	<b>,62**</b>
Selbstdarstellung	,21	1	,10	,19	,21	<b>,44**</b>	<b>,47**</b>
Leistungsmotivation	,29	,10	1	-,09	<b>,38*</b>	,01	<b>,35*</b>
Emotionale Stabilität	,24	,19	-,09	1	,34	<b>,55**</b>	<b>,39*</b>
Sensitivität	<b>,42*</b>	,21	<b>,38*</b>	,34	1	<b>,42*</b>	<b>,50**</b>
Kontrollerleben	<b>,40*</b>	<b>,44**</b>	,01	<b>,55**</b>	<b>,42*</b>	1	<b>,48**</b>
Selbstsicherheit	<b>,62**</b>	<b>,47**</b>	<b>,35*</b>	<b>,39*</b>	<b>,50**</b>	<b>,48**</b>	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit



Im Folgenden werden die Korrelationen vorgestellt, welche sich bei der Analyse der Daten hinsichtlich der weiblichen Befragten ergeben haben. Keinerlei Zusammenhänge ergeben sich bei den Referendarinnen zwischen der *Benotung* durch die Fachleiter/-innen und den 6 erfassten Skalen der Merkmale der Persönlichkeit (vgl. Tabelle 62).

Hinsichtlich des Merkmals *Selbstdarstellung* findet sich ein positiver Zusammenhang mit der Skala zur Erfassung der *Selbstsicherheit* der Befragten ( $r = .41, p < .01$ ). Weitere Zusammenhänge zwischen der Note oder den darüber hinaus erfassten Persönlichkeitsmerkmalen können nicht bestätigt werden.

Das Merkmal *Leistungsmotivation* korreliert deutlich negativ mit der *Emotionalen Stabilität* der befragten Referendarinnen ( $r = -.32, p < .01$ ). Weitere Zusammenhänge zwischen der *Leistungsmotivation* sowie der *Benotung* und den weiteren Persönlichkeitsmerkmalen bestehen nicht.

Das Merkmal *Emotionale Stabilität* hängt zum einen, wie bereits oben dargestellt, negativ mit dem Merkmal *Leistungsmotivation* zusammen. Des Weiteren ergeben sich zwei positive Korrelationen: Das Merkmal *Emotionale Stabilität* korreliert sowohl positiv mit dem *Kontrollerleben* der weiblichen Befragten ( $r = .32, p < .01$ ) als auch mit einem hohen positiven Wert mit der *Selbstsicherheit* der Referendarinnen ( $r = .66, p < .01$ ). Kein Zusammenhang konnte zwischen der *Benotung*, dem Merkmal *Selbstdarstellung* sowie dem Merkmal *Sensitivität* gefunden werden.

Die Skala zur Erfassung der *Sensitivität* der Befragten zeigt positive Zusammenhänge zum *Kontrollerleben* ( $r = .32, p < .01$ ) sowie zur *Selbstsicherheit* ( $r = .25, p < .05$ ) auf. Weitere Korrelationen bestehen hier nicht.

Hinsichtlich des Merkmals *Kontrollerleben* wurde bereits obenstehend aufgeführt, dass positive Korrelationen zwischen der *Emotionalen Stabilität* sowie der *Sensitivität* der befragten Referendarinnen bestehen. Des Weiteren kann ein positiver Zusammenhang zwischen dem *Kontrollerleben* und der *Selbstsicherheit* festgestellt werden ( $r = .51, p < .01$ ).

Das Merkmal *Selbstsicherheit* korreliert, wie bereits obenstehend beschrieben, positiv mit den Merkmalen *Selbstdarstellung*, *Emotionale Stabilität*, *Sensitivität* und *Kontrollerleben* (vgl. Tabelle 62).

**Tabelle 62: Korrelationen der Persönlichkeitsmerkmale/weiblich**

	Note	SD	LM	ES	SEN	KE	SE
Note	1	,07	,12	-,19	-,07	,19	,06
Selbstdarstellung	,07	1	,10	,19	,18	,20	<b>,41**</b>
Leistungsmotivation	,12	,10	1	<b>-,32**</b>	-,05	,02	-,11
Emotionale Stabilität	-,19	,19	<b>-,32**</b>	1	,22	<b>,32**</b>	<b>,66**</b>
Sensitivität	-,07	,18	-,05	,22	1	<b>,32**</b>	<b>,25*</b>
Kontrollerleben	,19	,20	,02	<b>,32**</b>	<b>,32**</b>	1	<b>,51**</b>
Selbstsicherheit	,06	<b>,41**</b>	-,11	<b>,66**</b>	<b>,25*</b>	<b>,51**</b>	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit

Zwecks besserer Übersicht wird an dieser Stelle eine Tabelle präsentiert, welche die Werte der männlichen und weiblichen Korrelationsanalysen der Persönlichkeitsmerkmale vergleichend darstellt (vgl. Tabelle 63).

**Tabelle 63: Korrelationen der Persönlichkeitsmerkmale/männlich und weiblich**

	Note		SD		LM		ES		SEN		KE		SE	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Note	1	1	,21	,07	,29	,12	,24	-,19	<b>,42*</b>	-,07	<b>,40*</b>	,19	<b>,62**</b>	,06
Selbstdarstellung			1	1	,10	,10	,19	,19	,21	,18	<b>,44**</b>	,20	<b>,47**</b>	<b>,41**</b>
Leistungsmotivation					1	1	-,09	<b>-,32**</b>	<b>,38*</b>	-,05	,01	,02	<b>,35*</b>	-,11
Emotionale Stabilität							1	1	,34	,22	<b>,55**</b>	<b>,32**</b>	<b>,39*</b>	<b>,66**</b>
Sensitivität									1	1	<b>,42*</b>	<b>,32**</b>	<b>,50**</b>	<b>,25*</b>
Kontrollerleben											1	1	<b>,48**</b>	<b>,51**</b>
Selbstsicherheit													1	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit  
m = männlich, w = weiblich

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den Korrelationsanalysen der Geschlechter noch einmal in Kürze skizziert, für eine ausführliche Darstellung der Korrelationswerte und Signifikanzen sei auf die oben angeführte einzelne Darstellung der Tabellen getrennt nach den Geschlechtern verwiesen.

Auffällige Unterschiede bestehen unter anderem darin, dass die *Benotung* bei den männlichen Befragten positiv mit dem Merkmal *Sensitivität*, *Kontrollerleben* und *Selbstsicherheit* korreliert. Bei den weiblichen Befragten ergeben sich keinerlei Zusammenhänge zwischen der *Benotung* und den erfassten Merkmalen.

Das Merkmal *Selbstdarstellung* korreliert bei den männlichen Befragten positiv mit dem *Kontrollerleben*, bei den weiblichen Befragten liegt zwischen diesen Merkmalen kein Zusammenhang vor.

Hinsichtlich des Merkmals *Leistungsmotivation* ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern insofern, als dass bei den weiblichen Befragten *Leistungsmotivation* negativ mit *Emotionaler Stabilität* korreliert. Bei den männlichen Befragten hingegen korreliert die *Leistungsmotivation* positiv mit den Merkmalen *Sensitivität* und *Selbstsicherheit*.

Weitere Korrelationsanalysen ergeben bei den aufgeführten Skalen in gleichem Maße positive Korrelationen bei beiden Geschlechtern, weshalb an dieser Stelle nicht mehr ausführlich darauf eingegangen wird (vgl. Tabelle 63).

### 8.7.5 Korrelationsanalyse der feedbackbezogenen Skalen differenziert nach Geschlecht

Im Folgenden werden die Zusammenhänge festgestellt, welche bei den männlichen Befragten zwischen den einzelnen feedbackbezogenen Skalen aufgetreten sind. Auch hier wurde die Benotung durch die Fachleiter/-innen mit in die Korrelationsanalyse aufgenommen (vgl. Tabelle 64).

Die *Benotung* korreliert dabei mit deutlich hohen Werten positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* einerseits ( $r = .62, p < .01$ ) sowie mit dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .66, p < .01$ ). Des Weiteren bestehen positive Zusammenhänge zwischen der *Benotung* und der *Einstellung der Referendare zu Feedback* ( $r = .49, p < .01$ ), der *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* ( $r = .45, p < .05$ ) und der *Verwertung des Feedbacks* ( $r = .39, p < .05$ ). Keine Zusammenhänge konnten zwischen der *Benotung* und den *Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen* sowie der *Bewertung des Umfangs* des Feedbacks festgestellt werden.

Die Skala zur Messung des *Umgangs mit negativem Feedback* korreliert, wie bereits oben dargestellt, mit einem hohen Wert positiv mit der *Benotung*. Des Weiteren bestehen hohe po-

sitive Korrelationen zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .84, p < .01$ ) sowie der *Einstellung* der männlichen Referendare zu Feedback ( $r = .64, p < .01$ ) und der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* ( $r = .53, p < .01$ ). Eine weitere positive Korrelation besteht zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und der *Verwertung des Feedbacks* durch die männlichen Befragten ( $r = .45, p < .01$ ). Keine Zusammenhänge konnten zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und den *Forderungen* an das Feedback der Ausbilder/-innen sowie der *Bewertung des Umfangs* des Feedbacks festgestellt werden.

Der *Umgang* der männlichen Referendare mit Feedback im Allgemeinen korreliert, wie bereits an den obenstehenden Werten verdeutlicht, mit hohen Werten positiv mit der *Benotung* einerseits und mit dem *Umgang mit negativem Feedback* andererseits. Des Weiteren ergeben sich drei hohe positive Korrelationen des *Umgangs* mit Feedback im Allgemeinen mit der *Einstellung zu Feedback* ( $r = .69, p < .01$ ) sowie der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* ( $r = .58, p < .01$ ) und der *Verwertung des Feedbacks* durch die Befragten ( $r = .53, p < .01$ ). Keine Zusammenhänge konnten zwischen dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und den *Forderungen* an das Feedback der Ausbilder/-innen sowie der *Bewertung des Umfangs* des Feedbacks festgestellt werden.

Die *Einstellung* der männlichen Referendare zu Feedback korreliert, wie bereits oben dargestellt, mit teils hohen positiven Werten mit der *Benotung*, dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen*. Des Weiteren besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der *Einstellung* der Befragten zu Feedback und der *Bewertung* des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks ( $r = .51, p < .01$ ) sowie der *Verwertung* des erhaltenen Feedbacks durch die männlichen Befragten ( $r = .46, p < .01$ ).

Keine Zusammenhänge konnten zwischen den *Forderungen* der männlichen Referendare an das Feedback der Ausbilder/-innen und den weiteren Skalen sowie der *Benotung* hergestellt werden. Selbiges gilt ebenfalls für die Skala, welche die *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks durch die Referendare misst.

Wie bereits oben dargestellt, korreliert die *Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen* mit teils hohen Werten positiv mit der *Benotung*, dem *Umgang mit negativem Feedback* und *Feedback im Allgemeinen* sowie der *Einstellung zu Feedback*. Keine Korrelationen bestehen zwischen der Skala *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* sowie *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks. Ein sehr hoher Zusammenhang, welcher noch nicht präsentiert wurde, besteht zwischen der *Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen* und der *Verwertung des Feedbacks* ( $r = .85, p < .01$ ).

Hinsichtlich der Skala *Verwertung des Feedbacks* durch die männlichen Referendare, ergeben sich insgesamt fünf positive Korrelationen mit der *Benotung* sowie den Skalen *Umgang mit negativem* und *allgemeinem Feedback*, *Einstellung zu Feedback* und *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen*. Alle zugehörigen Werte wurden bereits obenstehend deskriptiv dargestellt. Keine Korrelationen bestehen zwischen der *Verwertung des Feedbacks* durch die männlichen Befragten und der Skala *Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen* sowie *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks. Die nachfolgend aufgeführte Tabelle 64 präsentiert die beschriebenen Korrelationen im Überblick.

**Tabelle 64: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/männlich**

	Note	UFB neg	UFB	EFB	FFB	AFB	UMFB	VEFB
Note	1	<b>,62**</b>	<b>,66**</b>	<b>,49**</b>	-,15	<b>,45*</b>	-,10	<b>,39*</b>
Umgang FB negative	<b>,62**</b>	1	<b>,84**</b>	<b>,64**</b>	-,16	<b>,53**</b>	-,08	<b>,45**</b>
Umgang FB	<b>,66**</b>	<b>,84**</b>	1	<b>,69**</b>	-,18	<b>,58**</b>	,17	<b>,53**</b>
Einstellung FB	<b>,49**</b>	<b>,64**</b>	<b>,69**</b>	1	,09	<b>,51**</b>	,09	<b>,46**</b>
Forderung FB	-,15	-,16	-,18	,09	1	-,33	-,21	-,29
Ausbilder FB	<b>,45*</b>	<b>,53**</b>	<b>,58**</b>	<b>,51**</b>	-,33	1	-,19	<b>,85**</b>
Umfang FB	-,10	-,08	,17	,09	-,21	-,19	1	-,11
Verwertung FB	<b>,39*</b>	<b>,45**</b>	<b>,53**</b>	<b>,46**</b>	-,29	<b>,85**</b>	-,11	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

UFB neg = Umgang mit negativem Feedback, UFB = Umgang mit Feedback im Allgemeinen, EFB = Einstellung zu Feedback, FFB = Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen, AFB = Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen, UMFB = Bewertung des Umfangs des Feedbacks, VEFB = Verwertung des erhaltenen Feedbacks

Die nachfolgend aufgeführte Tabelle 65 stellt, äquivalent zur vorherig dargestellten Tabelle mit den Werten der männlichen Befragten, die Korrelationsanalyse der feedbackbezogenen Skalen der weiblichen Referendarinnen dar.

Hinsichtlich der *Benotung* findet sich eine Korrelation zwischen dieser und der *Bewertung*, welche die weiblichen Befragten für das *Feedback durch die Ausbilder/-innen* vornehmen ( $r = .27, p < .05$ ). Des Weiteren finden sich bei den weiblichen Befragten jedoch keine Zusam-

menhänge zwischen der *Benotung* und den sieben erhobenen feedbackbezogenen Skalen (vgl. Tabelle 65).

Hinsichtlich des *Umgangs mit negativem Feedback* lassen sich vier positive Korrelationen ausmachen. Zwei dieser positiven Korrelationen fallen relativ hoch aus, dabei handelt es sich einerseits um den Zusammenhang mit dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $r = .66, p < .01$ ) sowie andererseits um die *Einstellung zu Feedback* ( $r = .57, p < .01$ ). Weitere positive Korrelationen bestehen zwischen der Skala *Umgang mit negativem Feedback* und *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* ( $r = .47, p < .01$ ) sowie der Skala *Verwertung des Feedbacks* durch die Referendarinnen ( $r = .41, p < .01$ ). Eine negative Korrelation besteht zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* und den *Forderungen an das Feedback* der Ausbilder/-innen ( $r = -.22, p < .05$ ). Des Weiteren liegen keine Zusammenhänge mit der Skala *Umgang mit negativem Feedback* vor.

Zwischen der Skala *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und den weiteren feedbackbezogenen Skalen ergeben sich bei den weiblichen Befragten vier positive Korrelationen, von denen 3 relativ hoch ausfallen. Es besteht dementsprechend ein Zusammenhang zwischen dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und dem *Umgang mit negativem Feedback*, welcher obenstehend bereits dargelegt wurde. Des Weiteren besteht ein Zusammenhang mit der *Einstellung zu Feedback* ( $r = .62, p < .01$ ), der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* ( $r = .64, p < .01$ ) sowie der *Verwertung des Feedbacks* durch die Befragten ( $r = .43, p < .01$ ). Keine Zusammenhänge bestehen bei den weiblichen Befragten zwischen dem *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* sowie der *Benotung*, den *Forderungen an das Feedback* der Ausbilder/-innen und der *Bewertung des Feedbackumfangs*.

Die Skala *Einstellung zu Feedback* weist bei den weiblichen Befragten einen Zusammenhang zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie dem *Feedback im Allgemeinen* auf. Diese wurden bereits obenstehend dargestellt. Des Weiteren ergeben sich zwischen der *Einstellung zu Feedback* positive Korrelationen mit der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* ( $r = .34, p < .01$ ) sowie der *Verwertung des Feedbacks* durch die weiblichen Befragten ( $r = .46, p < .01$ ).

Die Skala *Forderungen an das Feedback* der Ausbilder/-innen weist bei den weiblichen Befragten insgesamt 3 negative Korrelationen auf. Die negative Korrelation mit dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie mit der *Einstellung zu Feedback* wurde bereits obenstehend detailliert dargestellt. Des Weiteren ergibt sich ein negativer Zusammenhang mit der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* ( $r = .28, p < .05$ ).



Bei der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* ergeben sich, wie oben bereits thematisiert, Korrelationen mit der *Benotung*, dem *Umgang mit negativem Feedback* und *Feedback im Allgemeinen* sowie mit der *Einstellung zu Feedback*. Des Weiteren liegt ein hoher positiver Zusammenhang zwischen der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* und der *Verwertung des Feedbacks* durch die befragten Referendarinnen vor ( $r = .64, p < .01$ ). Ebenfalls ergibt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* und der *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks ( $r = -.23, p < .05$ ).

Hinsichtlich der Skala *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks liegt lediglich eine signifikante Korrelation vor, welche obenstehend bei der Deskription der Zusammenhänge zwischen der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* bereits thematisiert wurde.

Die Skala *Verwertung des Feedbacks* durch die Referendar/-innen korreliert positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* und *Feedback im Allgemeinen* sowie mit der *Einstellung zu Feedback* und der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks*. Eine negative Korrelation besteht zwischen der *Verwertung des Feedbacks* und den *Forderungen des Feedbacks an die Ausbilder/-innen*. Diese Zusammenhänge wurden bereits obenstehend ausführlich thematisiert. Alle Korrelationen innerhalb der feedbackbezogenen Skalen der weiblichen Befragten werden in der nachfolgend aufgeführten Tabelle 65 präsentiert.

**Tabelle 65: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/weiblich**

	Note	UFB neg	UFB	EFB	FFB	AFB	UMF B	VEFB
Note	1	-,04	,09	,17	,18	,27*	-,07	,21
Umgang FB negativ	-,04	1	,66**	,57**	-,22*	,47**	-,08	,41**
Umgang FB	,09	,66**	1	,62**	-,17	,64**	-,15	,43**
Einstel- lung FB	,17	,57**	,62**	1	-,27*	,34**	-,06	,46**
Forderung FB	,13	-,22*	-,17	-,27*	1	-,09	,13	-,28*
Ausbilder FB	,27*	,47**	,64**	,34**	-,09	1	-,23*	,64**
Umfang FB	-,07	-,08	-,15	-,06	,13	-,23*	1	-,15
Verwer- tung FB	,21	,41**	,43**	,46**	-,28*	,64**	-,15	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

UFB neg = Umgang mit negativem Feedback, UFB = Umgang mit Feedback im Allgemeinen, EFB = Einstellung zu Feedback, FFB = Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen, FBA = Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen, UMF = Bewertung des Umfangs des Feedbacks, VEFB = Verwertung des erhaltenen Feedbacks

Im Folgenden werden die, oben bereits ausführlich dargestellten, Zusammenhänge zwischen den feedbackbezogenen Skalen für die männlichen und weiblichen Befragten vergleichend gegenübergestellt (vgl. Tabelle 66). Hier wird deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den feedbackbezogenen Skalen bei den Geschlechtern unterschiedlich verteilt sind. Die wesentlichen Unterschiede werden nachfolgend in Kürze skizziert, für eine ausführliche Darstellung der Korrelationswerte und Signifikanzen sei auf die oben angeführte einzelne Beschreibung der Tabellen getrennt nach dem jeweiligen Geschlecht verwiesen.

Auffällig ist, dass die *Benotung* bei den männlichen Befragten positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* und *Feedback im Allgemeinen* korreliert. Bei beiden Geschlechtern korreliert die *Benotung* mit der *Bewertung des erhaltenen Ausbilder/-innenfeedbacks*. Der *Umgang mit negativem Feedback* korreliert bei den weiblichen Befragten negativ mit den *Forderungen* an das erhaltene Feedback, bei den männlichen Befragten ergibt sich hier kein Zusammenhang.

Des Weiteren ergibt sich bei den weiblichen Befragten eine negative Korrelation zwischen der *Einstellung zu Feedback* und den an das Feedback gestellten *Forderungen*.

**Tabelle 66: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/männlich und weiblich**

	Note		UFB neg		UFB		EFB		FFB		AFB		UMFB		VEFB	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Note	1	1	<b>,62**</b>	-,04	<b>,66**</b>	,09	<b>,49**</b>	,17	-,15	,13	<b>,45*</b>	<b>,27*</b>	-,10	-,07	<b>,39*</b>	,21
Umgang FB negativ			1	1	<b>,84**</b>	<b>,66**</b>	<b>,64**</b>	<b>,57**</b>	-,16	<b>-,22*</b>	<b>,53**</b>	<b>,47**</b>	-,08	-,08	<b>,45**</b>	<b>,41**</b>
Umgang FB					1	1	<b>,69**</b>	<b>,62**</b>	-,18	-,17	<b>,58**</b>	<b>,64**</b>	,17	-,15	<b>,53**</b>	<b>,43**</b>
Einstellung FB							1	1	,09	<b>-,27*</b>	<b>,51**</b>	<b>,34**</b>	,09	-,06	<b>,46**</b>	<b>,46**</b>
Forderung FB									1	1	-,33	-,09	-,21	,13	-,29	<b>-,28*</b>
Ausbilder FB											1	1	-,19	<b>-,23*</b>	<b>,85**</b>	<b>,64**</b>
Umfang FB													1	1	-,11	-,15
Verwertung FB															1	1

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

UFB neg = Umgang mit negativem Feedback, UFB = Umgang mit Feedback im Allgemeinen, EFB = Einstellung zu Feedback, FFB = Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen, AFB = Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen, UMFB = Bewertung des Umfangs des Feedbacks, VEFB = Verwertung des erhaltenen Feedbacks

m = männlich, w = weiblich

Eine weitere negative Korrelation ergibt sich bei den weiblichen Befragten zwischen den *Forderungen an das Feedback* und der *Verwertung des Feedbacks*.

Ebenso besteht bei den Referendarinnen eine negative Korrelation zwischen der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* sowie der *Bewertung des Umfangs* des Feedbacks.

Weitere Korrelationsanalysen ergeben bei den aufgeführten Skalen ähnliche positive Korrelationen bei beiden Geschlechtern, weshalb an dieser Stelle nicht mehr ausführlich darauf eingegangen wird (vgl. Tabelle 66).

### **8.7.6 Korrelationsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen differenziert nach Geschlecht**

Im Folgenden werden die Korrelationsanalysen der Skalen zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen präsentiert. Wie in den vorangegangenen Abschnitten wird aus Gründen der Komplexitätsreduktion und der besseren Übersicht zunächst einzeln präsentiert, welche Zusammenhänge sich bei den männlichen und den weiblichen Befragten zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und feedbackbezogenen Skalen ergeben. Anschließend wird wiederum eine Überblickstabelle dargestellt, welche die Werte der männlichen und weiblichen Befragten vergleichend gegenüberstellt.

Bei der Korrelationsanalyse aller Skalen des Fragebogens ergeben sich bei der Gruppe der männlichen Befragten folgende Zusammenhänge. Der *Umgang der männlichen Befragten mit negativem Feedback* korreliert positiv mit den Merkmalen der *Selbstdarstellung* ( $r = .36, p < .05$ ), des *Kontrollerlebens* ( $r = .46, p < .01$ ) sowie der *Selbstsicherheit* ( $r = .50, p < .01$ ).

Des Weiteren liegen ebenfalls positive Korrelationen der Skala *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* und den Merkmalen *Kontrollerleben* ( $r = .50, p < .01$ ) sowie *Selbstsicherheit* ( $r = .50, p < .01$ ) vor.

Bei den männlichen Referendaren liegen außerdem drei positive Korrelationen mit der feedbackbezogenen Skala *Einstellung zu Feedback* vor. Diese hängt positiv mit dem Merkmal *Selbstdarstellung* ( $r = .36, p < .05$ ), dem Merkmal *Leistungsmotivation* ( $r = .43, p < .05$ ) sowie dem Merkmal *Kontrollerleben* ( $r = .42, p < .05$ ) zusammen.

Eine weitere positive Korrelation zeigt sich zwischen der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* und dem Merkmal *Kontrollerleben* ( $r = .42, p < .05$ ).

Des Weiteren liegen bei den männlichen Referendaren keine weiteren Zusammenhänge zwischen den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen und den feedbackbezogenen Skalen vor (vgl. Tabelle 67).

**Tabelle 67: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/männlich**

	Umgang FB negativ	Umgang FB	Ein- stellung FB	Forderung FB	Ausbilder FB	Umfang FB	Ver- wertung FB
SD	<b>,36*</b>	,32	<b>,36*</b>	-,08	,30	-,10	,26
LM	,27	,30	<b>,43*</b>	,12	,02	,15	,13
ES	,28	,21	,16	,01	,06	-,28	-,05
SEN	,22	,20	,25	,10	-,00	-,00	,02
KE	<b>,46**</b>	<b>,50**</b>	<b>,42*</b>	-,03	<b>,42*</b>	-,28	,21
SE	<b>,50**</b>	<b>,50**</b>	,26	-,25	,28	-,19	,31

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit

Im Folgenden wird der Blick auf die Zusammenhänge gerichtet, welche bei den weiblichen Referendarinnen zwischen den erhobenen Merkmalen der Persönlichkeit und den feedbackbezogenen Skalen des Fragebogens bestehen.

Der *Umgang mit negativem Feedback* korreliert hier positiv mit den Merkmalen *Emotionale Stabilität* ( $r = .53, p < .01$ ), *Sensitivität* ( $r = .27, p < .05$ ), *Kontrollerleben* ( $r = .39, p < .01$ ) sowie dem Merkmal *Selbstsicherheit* ( $r = .54, p < .01$ ).

Hinsichtlich des *Umgangs mit Feedback im Allgemeinen* liegen bei den weiblichen Referendarinnen drei positive Korrelationen mit den Merkmalen *Sensitivität* ( $r = .28, p < .05$ ), *Kontrollerleben* ( $r = .30, p < .01$ ) sowie dem Merkmal *Selbstsicherheit* vor ( $r = .29, p < .01$ ).

Die feedbackbezogene Skala, welche die *Einstellung der befragten Referendarinnen zu Feedback* misst, korreliert positiv mit den vier persönlichkeitsbezogenen Merkmalen *Emotionale Stabilität* ( $r = .25, p < .05$ ), *Sensitivität* ( $r = .35, p < .01$ ) und *Kontrollerleben* ( $r = .27, p < .05$ ) sowie mit dem Merkmal *Selbstsicherheit* ( $r = .42, p < .01$ ).

Bezüglich der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks* liegt eine positive Korrelation mit dem Merkmal *Kontrollerleben* vor ( $r = .24, p < .05$ ).

Des Weiteren ergibt sich bei den weiblichen Befragten eine negative Korrelation zwischen der *Beurteilung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks mit dem Merkmal *Kontrollerleben* vor ( $r = -.31, p < .01$ ).

Die letzte Korrelation, die an dieser Stelle erfasst werden konnte, besteht zwischen der *Verwertung des Feedbacks* durch die Referendarinnen einerseits und dem Merkmal des *Kontrollerlebens* andererseits ( $r = .32, p < .01$ ). Darüber hinaus liegen bei den weiblichen Referendarinnen keine weiteren Zusammenhänge zwischen den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen und den feedbackbezogenen Skalen vor (vgl. Tabelle 68).

**Tabelle 68: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/weiblich**

	Umgang FB negativ	Umgang FB	Ein- stellung FB	Forderung FB	Ausbilder FB	Umfang FB	Ver- wertung FB
SD	-,08	-,11	,12	-,02	-,21	-,15	-,10
LM	-,14	,01	,09	-,06	-,11	,16	-,05
ES	<b>,53**</b>	,19	<b>,25*</b>	-,17	,07	-,01	,19
SEN	<b>,27*</b>	<b>,28*</b>	<b>,35**</b>	-,08	,08	-,15	-,01
KE	<b>,39**</b>	<b>,30**</b>	<b>,27*</b>	-,21	<b>,24*</b>	<b>-,31**</b>	<b>,32**</b>
SE	<b>,54**</b>	<b>,29**</b>	<b>,42**</b>	-,17	,06	-,15	,19

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen allen Skalen für die männlichen und weiblichen Befragten vergleichend gegenübergestellt (vgl. Tabelle 69). Die bestehenden Unterschiede werden anschließend noch einmal in Kürze skizziert.

**Tabelle 69: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/männlich und weiblich**

	Umgang FB negativ		Umgang FB		Einstellung FB		Forderung FB		Ausbilder FB		Umfang FB		Verwertung FB	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
SD	<b>,36*</b>	-,08	,32	-,11	<b>,36*</b>	,12	-,08	-,02	,30	-,21	-,10	-,15	,26	-,10
LM	,27	-,14	,30	,01	<b>,43*</b>	,09	,12	-,06	,02	-,11	,15	,16	,13	-,05
ES	,28	<b>,53**</b>	,21	,19	,16	<b>,25*</b>	,01	-,17	,06	,07	-,28	-,01	-,05	,19
SEN	,22	<b>,27*</b>	,20	<b>,28*</b>	,25	<b>,35**</b>	,10	-,08	-,00	,08	-,00	-,15	,02	-,01
KE	<b>,46**</b>	<b>,39**</b>	<b>,50**</b>	<b>,30**</b>	<b>,42*</b>	<b>,27*</b>	-,03	-,21	<b>,42*</b>	<b>,24*</b>	-,28	<b>-,31**</b>	,21	<b>,32**</b>
SE	<b>,50**</b>	<b>,54**</b>	<b>,50**</b>	<b>,29**</b>	,26	<b>,42**</b>	-,25	-,17	,28	,06	-,19	-,15	,31	,19

\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

SD = Selbstdarstellung, LM = Leistungsmotivation, ES = Emotionale Stabilität, SEN = Sensitivität, KE = Kontrollerleben, SE = Selbstsicherheit  
m = männlich, w = weiblich

Bei folgenden Zusammenhängen heben sich die Geschlechter voneinander ab: So korreliert das Merkmal *Selbstdarstellung* lediglich bei den männlichen Befragten positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie der *Einstellung zu Feedback*.

Auch im Bereich der *Leistungsmotivation* liegt lediglich eine positive Korrelation mit der *Einstellung zu Feedback* bei den männlichen Befragten vor.

Im Bereich der *Emotionalen Stabilität* liegt ein positiver Zusammenhang bei den weiblichen Befragten mit dem *Umgang mit negativem Feedback* sowie der *Einstellung zu Feedback* vor.



Des Weiteren liegen drei positive Korrelationen zwischen dem Merkmal *Sensitivität* sowie dem *Umgang mit negativem Feedback und Feedback im Allgemeinen* und der *Einstellung zu Feedback* bei den weiblichen Befragten vor.

Das Merkmal *Kontrollerleben* korreliert bei beiden Geschlechtern positiv mit den feedbackbezogenen Merkmalen *Umgang mit negativem Feedback* und *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* sowie der *Einstellung zu Feedback* und der *Bewertung des durch die Ausbilder/-innen erhaltenen Feedbacks*. Des Weiteren korreliert das Merkmal *Kontrollerleben* negativ mit der *Bewertung des Umfangs* des erhaltenen Feedbacks sowie positiv mit der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* bei den weiblichen Befragten.

Hinsichtlich des Merkmals *Selbstsicherheit* kann bei den Referendarinnen eine positive Korrelation mit der *Einstellung zu Feedback* festgestellt werden (vgl. Tabelle 69).

### 8.8 Multivariate Analysen

Um die oben präsentierten Korrelationsanalysen noch weiter zu verfeinern und Ergebnisse genauer darstellen zu können, wurden multivariate Analysen berechnet.

#### 8.8.1 Faktor Geschlecht

Untenstehend werden die Abbildungen präsentiert, welche die gefundenen Haupteffekte und Interaktionen zeigen, die in Verbindung mit dem Faktor *Geschlecht* aufgetreten sind. Es ergeben sich dabei zum einen Effekte auf die abhängige Variable *Leistungsmotivation*, zum anderen auf die abhängige Variable der gemessenen *Emotionalen Stabilität*.

Abbildung 10 geht dabei auf den Zusammenhang zwischen dem Faktor *Geschlecht* und der *Leistungsmotivation* ein. Dabei zeigt sich, dass die befragten männlichen Referendare durchschnittlich eine etwas schlechtere *Leistungsmotivation* aufweisen ( $M = 2,86$ ,  $SD = ,51$ ) als die befragten weiblichen Referendare ( $M = 2,64$ ,  $SD = ,46$ ;  $F(1, 110) = 4.75$ ,  $p < .03$ ).

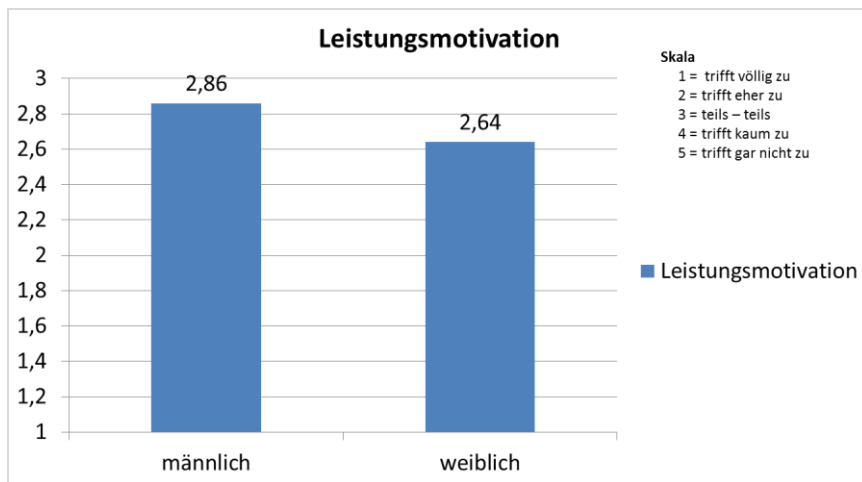


Abbildung 10: Geschlecht und Leistungsmotivation

Ein weiterer Haupteffekt ergab sich bei der Skala *Emotionale Stabilität* ( $F(1, 110) = 16,46, p < .00$ ). Die befragten männlichen Referendare weisen dabei eine durchschnittlich signifikant höhere *Emotionale Stabilität* auf ( $M = 2,77, SD = ,52$ ) als die weiblichen Referendarinnen ( $M = 3,30, SD = ,66$ ) (vgl. Abbildung 11).

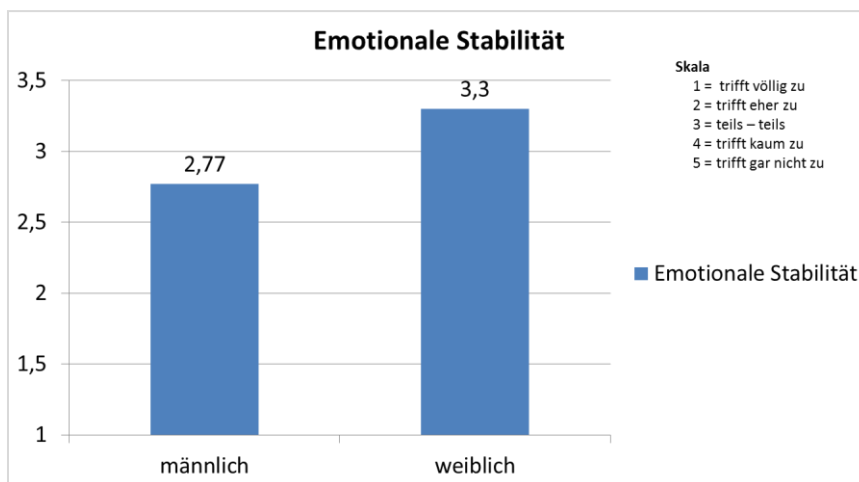


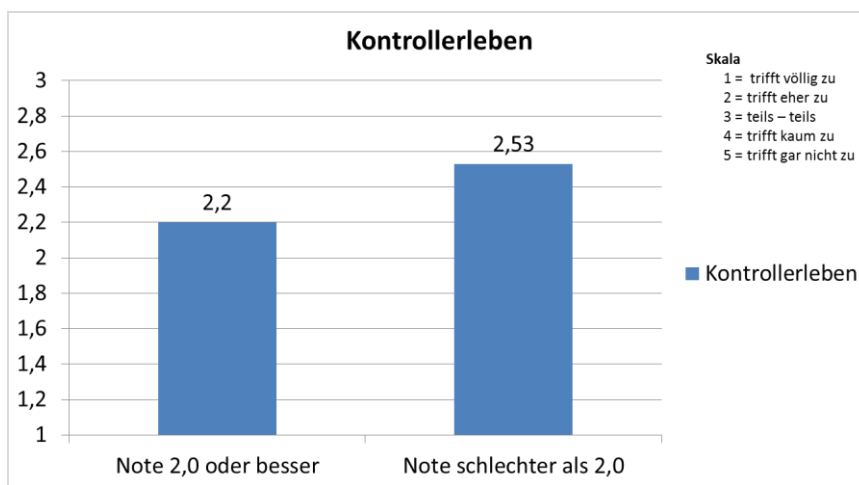
Abbildung 11: Geschlecht und Emotionale Stabilität

### 8.8.2 Faktor Note

Im Folgenden werden die Haupteffekte und Interaktionen zwischen dem Faktor *Note* und weiteren Skalen dargestellt. Insgesamt ließen sich signifikante Effekte zwischen dem Faktor *Note* und den abhängigen Variablen *Kontrollerleben*, *Selbstsicherheit*, *Umgang mit Feedback*, *Einstellung zu Feedback*, *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* sowie *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* finden. So ist auf der einen Seite die erste Gruppe zu identifizieren, welche von den Fachleiter/-innen am Ende des Referendariats insgesamt die Note

2,0 oder besser erhalten hat. Auf der anderen Seite besteht die zweite Gruppe aus Referendar/-innen, welche am Ende ihrer Ausbildung eine Gesamtnote erhielten, die schlechter als 2,0 ausfiel.

Diejenige Gruppe, welche die besseren *Noten* erhalten hat, weist dabei ein im Mittel signifikant höher ausgeprägtes *Kontrollerleben* auf ( $M = 2,20$ ,  $SD = ,59$ ;  $F(1, 101) = 4,96$ ,  $p < .03$ ). Die zweite Gruppe, welche von den Ausbilder/-innen eine *Note* schlechter als 2,0 erhielt, weist im Durchschnitt ein signifikant niedriger ausgeprägtes *Kontrollerleben* auf ( $M = 2,53$ ,  $SD = ,76$ ) (vgl. Abbildung 12).



**Abbildung 12: Note und Kontrollerleben**

Eine weitere Analyse zeigt die Effekte zwischen der *Note* und der *Selbstsicherheit* der befragten Referendar/-innen auf ( $F(1, 101) = 6,16$ ,  $p < .02$ ). Die Gruppe mit der besseren *Benotung* (Note 2,0 oder besser) weist dabei eine durchschnittlich signifikant höhere *Selbstsicherheit* auf ( $M = 2,49$ ,  $SD = ,48$ ), als die Gruppe mit der schlechteren *Gesamtbenotung* (Note schlechter als 2,0) ( $M = 2,75$ ,  $SD = ,39$ ) (vgl. Abbildung 13).

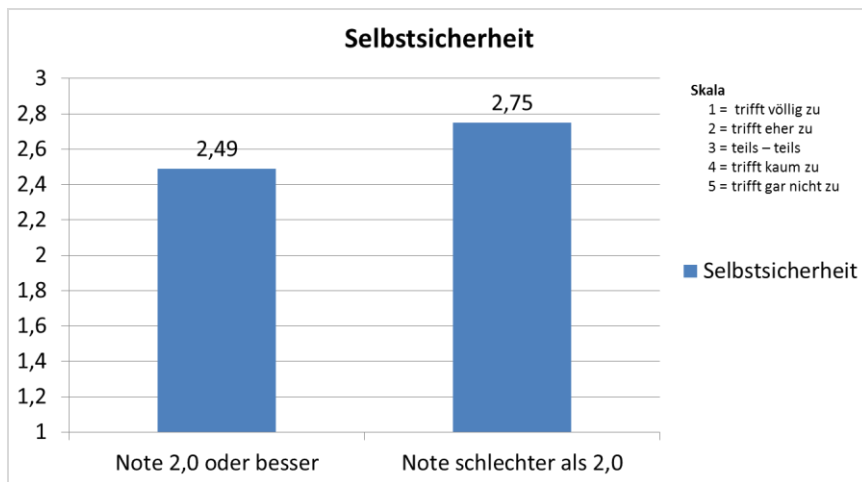


Abbildung 13: Note und Selbstsicherheit

Die Analyse des *Umgangs der befragten Referendar/-innen mit Feedback im Allgemeinen*, differenziert nach *Notengruppen*, ergibt ebenfalls einen Effekt ( $F(1, 101) = 8,86, p < .00$ ). Die Gruppe der besser benoteten Referendar/-innen (Note 2,0 oder besser) zeigt dabei einen signifikant positiveren *Umgang mit Feedback* ( $M = 1,90, SD = ,57$ ) als die Gruppe der Referendar/-innen, welche eine *Note* erhalten haben, die schlechter als 2,0 war ( $M = 2,31, SD = ,66$ ) (vgl. Abbildung 14).

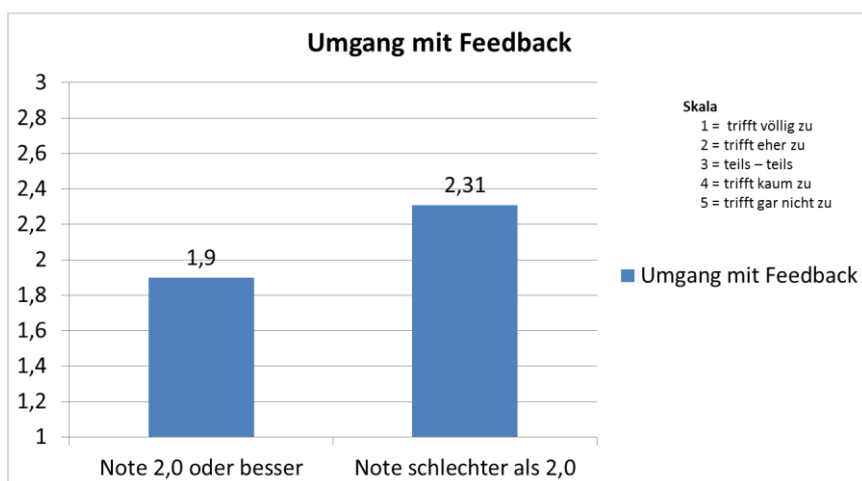


Abbildung 14: Note und Umgang mit Feedback allgemein

Bei den zwei nach *Noten* differenzierten Gruppen lässt sich als weiterer Effekt eine signifikant unterschiedliche *Einstellung zu Feedback* feststellen (vgl. Abbildung 15;  $F(1, 101) = 6,94, p < .01$ ). Die Mittelwerte der besser benoteten Gruppe (Note 2,0 oder besser) hinsichtlich der *Einstellung zu Feedback* ( $M = 1,89, SD = ,45$ ) sind für diesen Aspekt signifikant ge-

ringer, was auf eine positivere *Einstellung zu Feedback* hinweist, als die der schlechter benoteten Gruppe (Note schlechter als 2,0) ( $M = 2,18$ ,  $SD = ,45$ ).

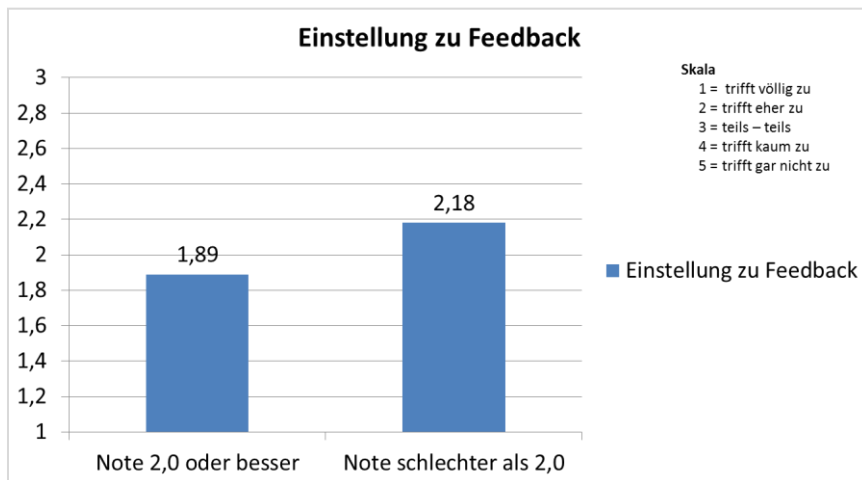


Abbildung 15: Note und Einstellung zu Feedback

Auch hinsichtlich der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* durch die Referendar/-innen ergibt sich ein Effekt ( $F(1, 101) = 9,72$ ,  $p < .00$ ). Die Mittelwerte von Gruppe 1 (Note 2,0 oder besser) sowie Gruppe 2 (Note schlechter als 2,0) zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* (vgl. Abbildung 16). So bewerten diejenigen Referendar/-innen, welche die Note 2,0 oder besser erhalten haben das *Ausbilder/-innenfeedback* mit einem Mittelwert von 2,25 ( $SD = ,66$ ). Diejenigen, welche eine Note erhalten haben, die schlechter als 2,0 war, bewerten das erhaltene Feedback signifikant negativer mit einem Mittelwert von 2,74 ( $SD = ,75$ ).

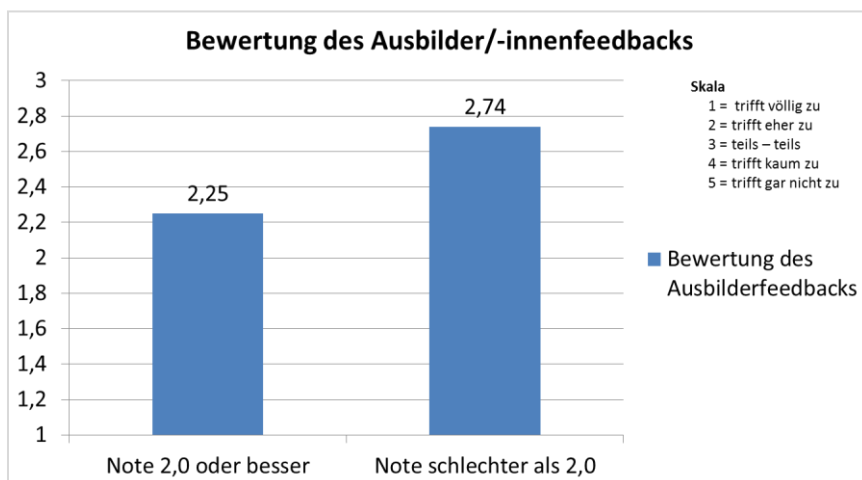
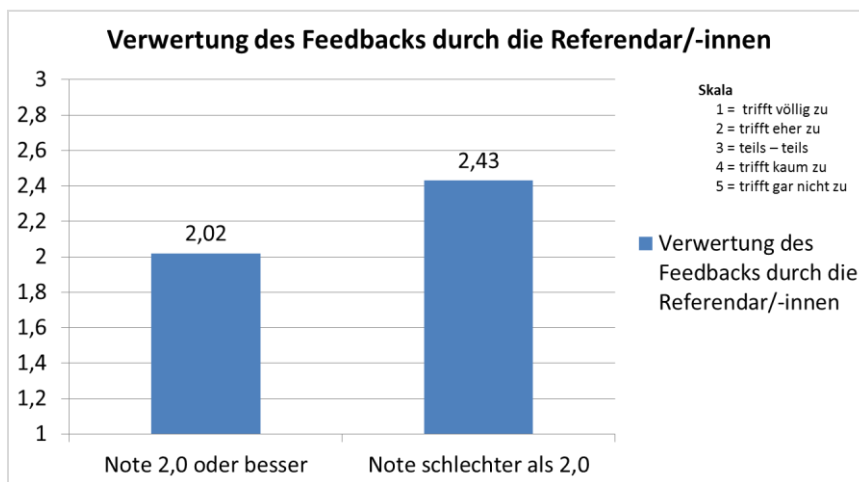


Abbildung 16: Note und Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks

Hinsichtlich der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* ergeben sich ebenfalls Effekte bezüglich der *Benotung* ( $F(1, 101) = 6,58, p < .01$ ). Die Referendar/-innen, welche eine bessere *Note* erhalten haben (Note 2,0 oder besser), geben dabei auch eine größere Bereitschaft zur *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* an ( $M = 2,02, SD = ,69$ ). Die Gruppe derjenigen, die eine schlechtere *Note* erhalten haben (Note schlechter als 2,0), gibt dabei eine weniger hohe *Verwertungseinschätzung* hinsichtlich des erhaltenen Feedbacks an ( $M = 2,43, SD = ,66$ ) (vgl. Abbildung 17).

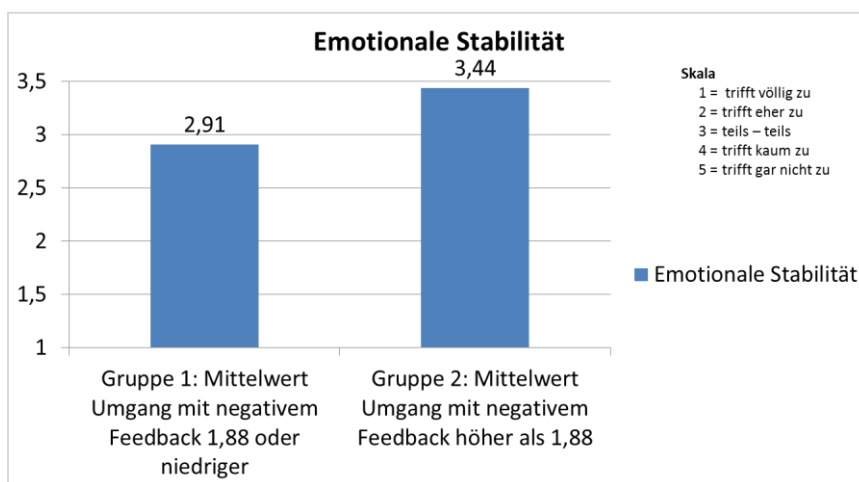


**Abbildung 17: Note und Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen**

### 8.8.3 Faktor Umgang mit negativem Feedback

Nachfolgend werden die Haupteffekte und Interaktionen dargestellt, welche sich auf die Analyse mit dem Faktor *Umgang mit negativem Feedback* beziehen. Es lassen sich hier signifikante Effekte zwischen dem Faktor *Umgang mit negativem Feedback* und den abhängigen Variablen *Emotionale Stabilität*, *Sensitivität*, *Kontrollerleben*, *Selbstsicherheit*, *Umgang mit negativem Feedback und Feedback im Allgemeinen*, *Einstellung zu Feedback*, *Forderungen an die eigene Bewertung*, *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* und *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* finden.

Hier können wiederum zwei Gruppen identifiziert werden. Gruppe 1 umfasst alle befragten Referendar/-innen welche auf der Skala *Umgang mit negativem Feedback* einen Mittelwert von 1,88 oder niedriger erzielen. Diese Gruppe geht dabei positiver mit negativem Feedback um. Gruppe 2 umfasst alle Befragten, die bei der Angabe des eigenen *Umgangs mit negativem Feedback* Mittelwerte erzielt haben, die höher als 1,88 lagen. Im Folgenden wird analysiert, welche Effekte sich zwischen dem festen Faktor sowie weiteren Skalenmerkmalen ergeben. Besonders interessante und signifikante Ergebnisse werden dabei graphisch dargestellt und erläutert.<sup>34</sup> Abbildung 18 zeigt die Effekte der Analyse der Skala *Umgang mit negativem Feedback* und der Skala zur Erfassung von *emotionaler Stabilität* ( $F(1, 112) = 21,62, p < .00$ ). Es zeigt sich, dass Gruppe 1 signifikant niedrigere Mittelwerte im Bereich der Skala *Emotionale Stabilität* aufweist ( $M = 2,91, SD = ,57$ ) als Gruppe 2 ( $M = 3,44, SD = ,64$ ). Dies bedeutet, dass die Gruppe, welche positiver mit negativem Feedback umgeht, auch höhere Werte auf der Skala zur Erfassung der *Emotionalen Stabilität* erreicht.

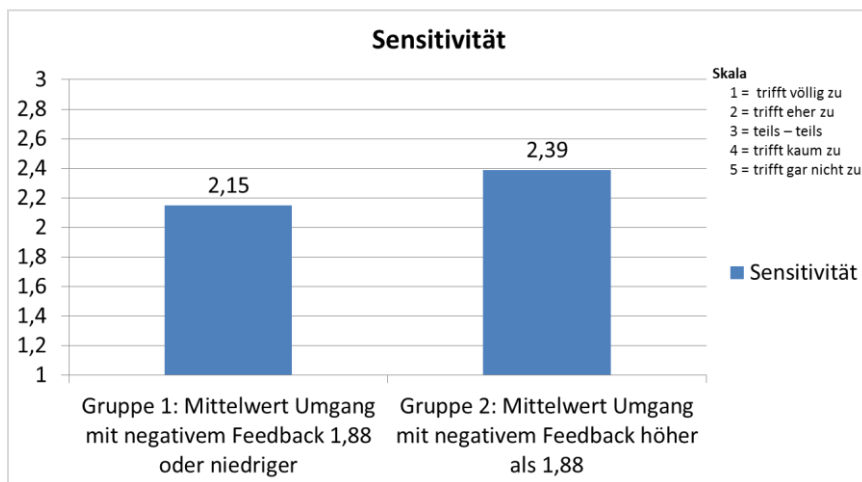


**Abbildung 18: Umgang mit negativem Feedback und Emotionale Stabilität**

<sup>34</sup> Die tabellarische Übersicht über die gesamten Werte befindet sich zur Einsicht im Anhang.

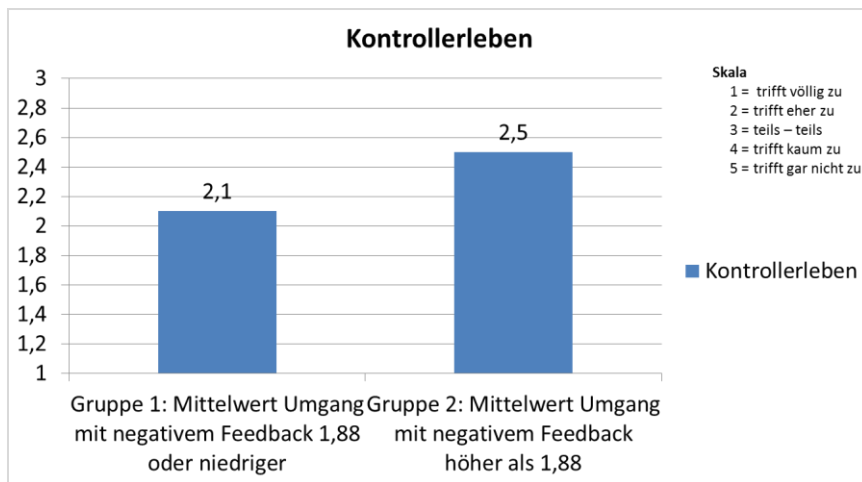


Eine weitere Analyse, welche sich als signifikant herausstellte, ist die Untersuchung des *Umgangs mit negativem Feedback* in Zusammenhang mit dem Merkmal *Sensitivität* (vgl. Abbildung 19,  $F(1, 112) = 9,55, p < .00$ ). Es ergibt sich eine höhere *Sensitivität* bei Gruppe 1 ( $M = 2,15, SD = ,43$ ). Gruppe 2 weist hier geringere Mittelwerte auf der Skala *Sensitivität* auf ( $M = 2,39, SD = ,39$ ).



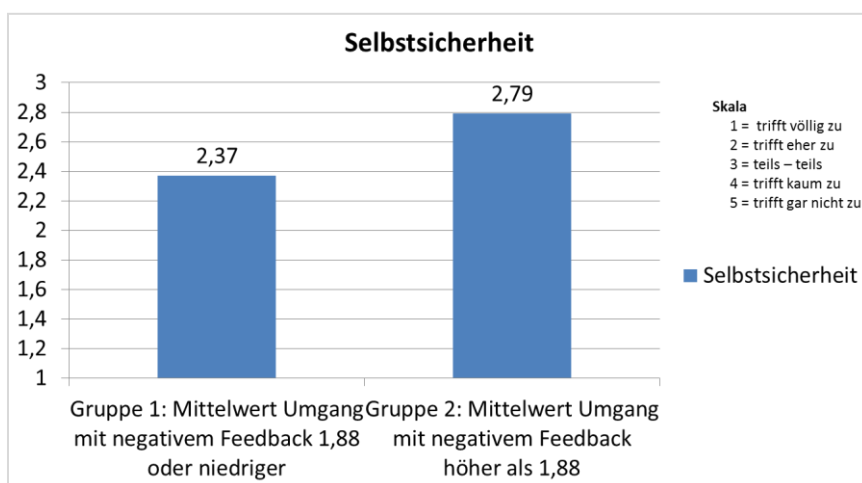
**Abbildung 19: Umgang mit negativem Feedback und Sensitivität**

Abbildung 20 bildet die multivariate Analyse des Zusammenhangs zwischen dem *Umgang mit negativem Feedback* innerhalb der zwei gebildeten Gruppen und dem *Kontrollerleben* ab ( $F(1, 112) = 12,66, p < .00$ ). Hier wird deutlich, dass Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ), welche angibt, besser mit negativem Feedback umgehen zu können, auch auf der Skala *Kontrollerleben* niedrigere Werte erzielt ( $M = 2,1, SD = ,63$ ). Das bedeutet, dass bei dieser Gruppe ein höheres *Kontrollerleben* vorliegt. Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $> 1,88$ ), welche angibt, schlechter mit negativem Feedback umgehen zu können, erzielt auf der Skala zur Messung des *Kontrollerlebens* höhere Werte ( $M = 2,5, SD = ,58$ ).



**Abbildung 20: Umgang mit negativem Feedback und Kontrollerleben**

Eine weitere Analyse mit signifikantem Ergebnis erfolgt zwischen den beiden Gruppen, welche innerhalb der Skala *Umgang mit negativem Feedback* aufgeteilt wurden, und der abhängigen Variable *Selbstsicherheit* ( $F(1, 112) = 29,67, p < .00$ ). Dabei ergibt sich für Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) ein Mittelwert von  $M = 2,37$  ( $SD = ,40$ ) auf der Skala zur Messung der *Selbstsicherheit*. Für Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $> 1,88$ ) ergibt sich ein Mittelwert von  $M = 2,79$  ( $SD = ,42$ ). Dementsprechend liegt bei der Gruppe 1, welche einen positiveren *Umgang mit negativem Feedback* angibt, eine höhere *Selbstsicherheit* vor als bei Gruppe 2 (vgl. Abbildung 21).

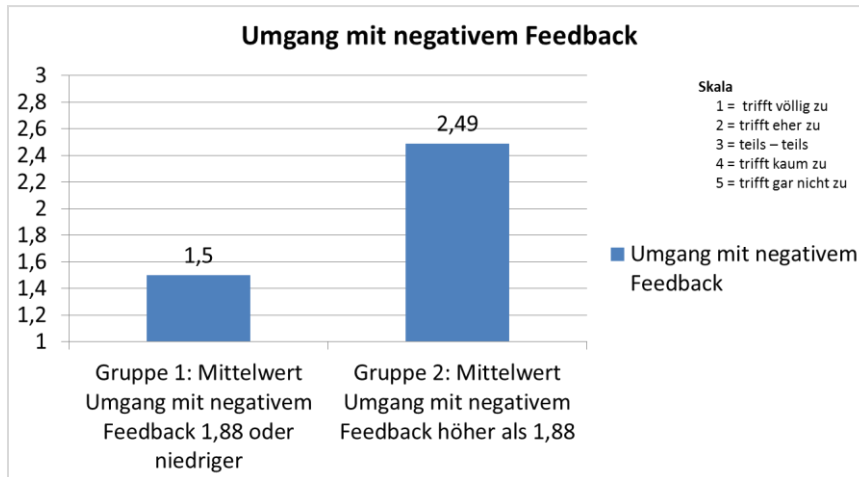


**Abbildung 21: Umgang mit negativem Feedback und Selbstsicherheit**

Im Folgenden stellt Abbildung 22 den *Umgang mit negativem Feedback* differenziert nach Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) und Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives

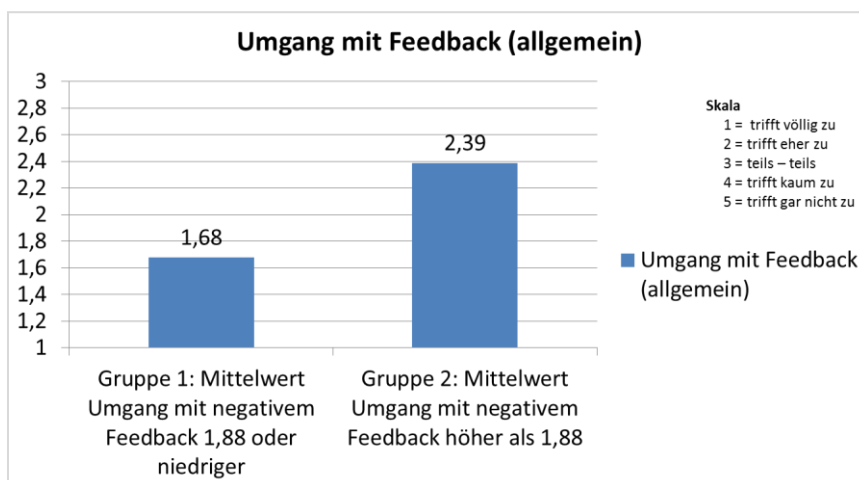
Feedback > 1,88) dar ( $F(1, 112) = 273,50, p < .00$ ). Es fällt auf, dass sich beide Gruppen im Mittel stark unterscheiden. So liegt der Mittelwert der Skala

*Umgang mit negativem Feedback* bei Gruppe 1 bei  $M = 1,5$  ( $SD = ,25$ ). Der Mittelwert der Skala *Umgang mit negativem Feedback* liegt bei Gruppe 2 bei  $M = 2,49$  ( $SD = ,38$ ).



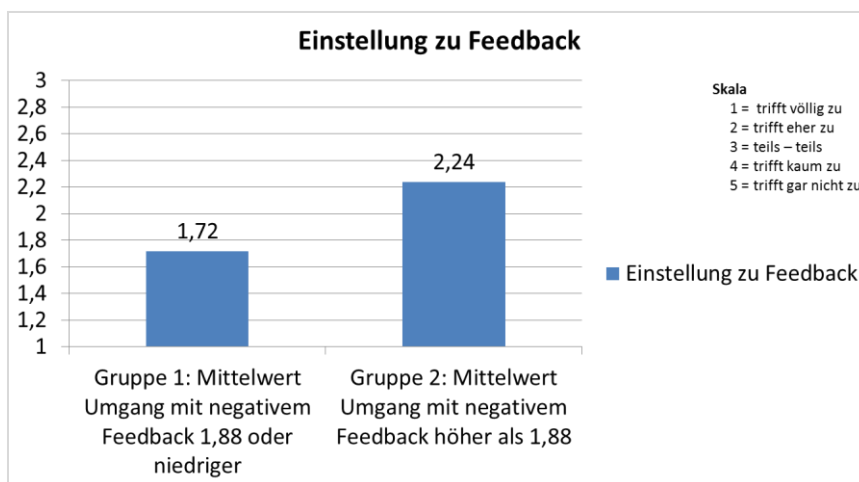
**Abbildung 22: Umgang mit negativem Feedback**

Abbildung 23 zeigt die Analyse des Effekts zwischen dem Faktor *Umgang mit negativem Feedback* und der abhängigen Variable *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* ( $F(1, 112) = 56,74, p < .00$ ). So wird deutlich, dass Gruppe 1 ( $M = 1,68, SD = ,45$ ) einen deutlich niedrigeren Mittelwert auf der Skala des *Umgangs mit Feedback im Allgemeinen* erzielt als Gruppe 2 ( $M = 2,39, SD = ,55$ ).



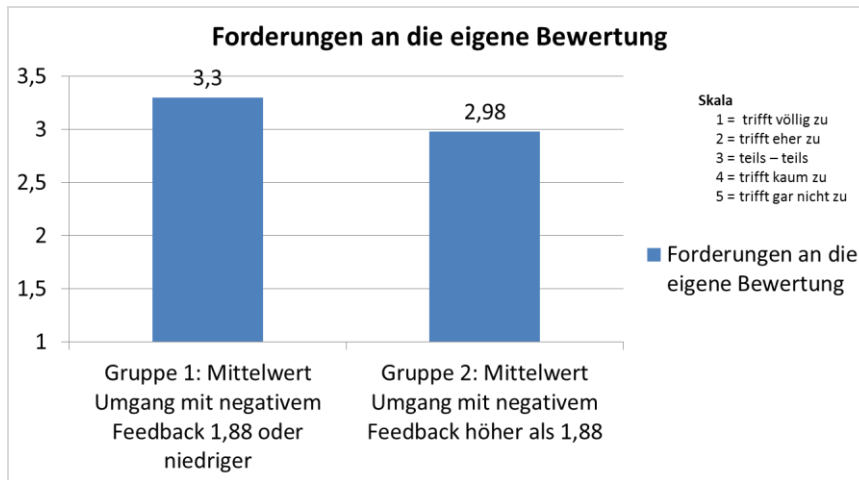
**Abbildung 23: Umgang mit negativem Feedback und Umgang mit Feedback allgemein**

Auch zwischen dem *Umgang* der Befragten mit negativem Feedback und der abhängigen Variable *Einstellung zu Feedback* wurden signifikante Effekte gefunden (vgl. Abbildung 24,  $F(1, 112) = 45,92, p < .00$ ). Gruppe 1, welche die Referendar/-innen umfasst, die auf der Skala *Umgang mit negativem Feedback* einen Mittelwert von 1,88 oder niedriger erreichten, hat insgesamt auch eine positivere *Einstellung zu Feedback* ( $M = 1,72, SD = ,42$ ). Gruppe 2, welche die Referendar/-innen umfasst, die auf der Skala *Umgang mit negativem Feedback* einen höheren Wert als 1,88 erreichten, hat insgesamt eine signifikant negativere *Einstellung zu Feedback* ( $M = 2,24, SD = ,39$ ).



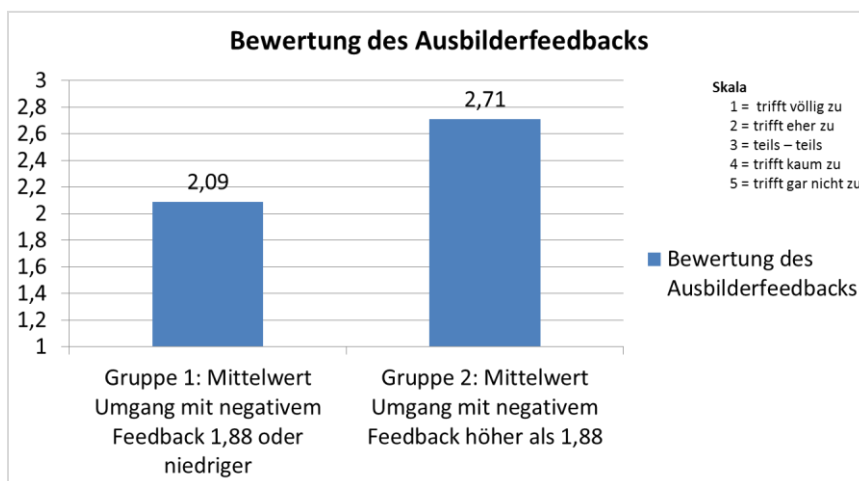
**Abbildung 24: Umgang mit negativem Feedback und Einstellung zu Feedback**

Hinsichtlich der *Forderungen*, welche die Referendar/-innen an die eigene Bewertung durch die Ausbilder/-innen stellen, lässt sich feststellen, dass Gruppe 1, welche einen positiveren Mittelwert auf der Skala *Umgang mit negativem Feedback* erreicht, weniger *Forderungen* an die Bewertungen und Rückmeldungen ihrer Ausbilder/-innen stellen ( $M = 3,30, SD = ,88$ ) als Gruppe 2 ( $M = 2,98, SD = ,70, F(1, 112) = 4,44, p < .04$ ) (vgl. Abbildung 25).



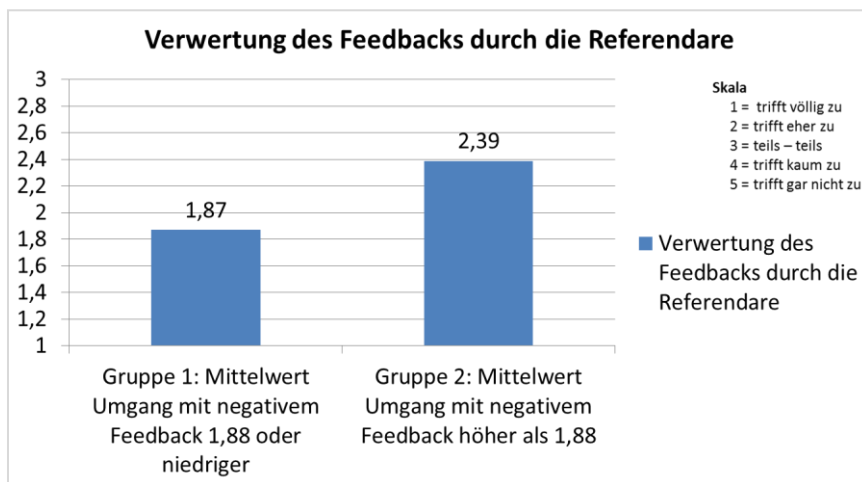
**Abbildung 25: Umgang mit negativem Feedback und Forderungen an die eigene Bewertung**

Nachfolgend wird der als signifikant berechnete Effekt zwischen dem Faktor *Umgang mit negativem Feedback* und der abhängigen Variable *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* dargestellt ( $F(1, 112) = 26,35, p < .00$ ). Der Mittelwert der Skala *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* beträgt bei Gruppe 1, welche angibt, positiver mit negativem Feedback umzugehen  $M = 2,09$  ( $SD = ,58$ ). Bei Gruppe 2, welche weniger konstruktiv mit negativem Feedback umgeht, beträgt der Mittelwert der Skala *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks*  $M = 2,71$  ( $SD = ,71$ ) (vgl. Abbildung 26).



**Abbildung 26: Umgang mit negativem Feedback und Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks**

Eine letzte signifikante Analyse betrifft die *Verwertung des Feedbacks* durch die Referendar/-innen (vgl. Abbildung 27,  $F(1, 112) = 18,96, p < .00$ ). Es wird deutlich, dass Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) an dieser Stelle eine höhere *Verwertung des Feedbacks* angibt ( $M = 1,87, SD = ,52$ ) als Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $> 1,88$ ) ( $M = 2,39, SD = ,76$ ) (vgl. Abbildung 27).

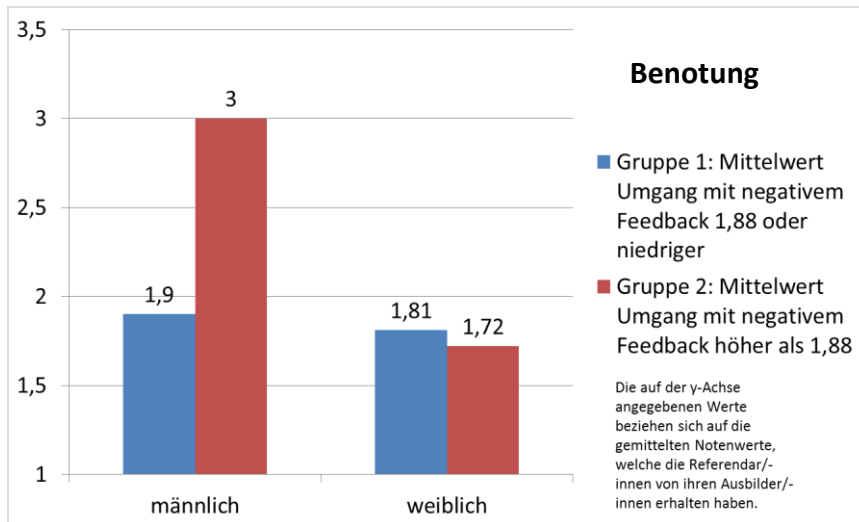


**Abbildung 27: Umgang mit negativem Feedback und Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen**

### 8.8.4 Faktoren Umgang mit negativem Feedback und Geschlecht

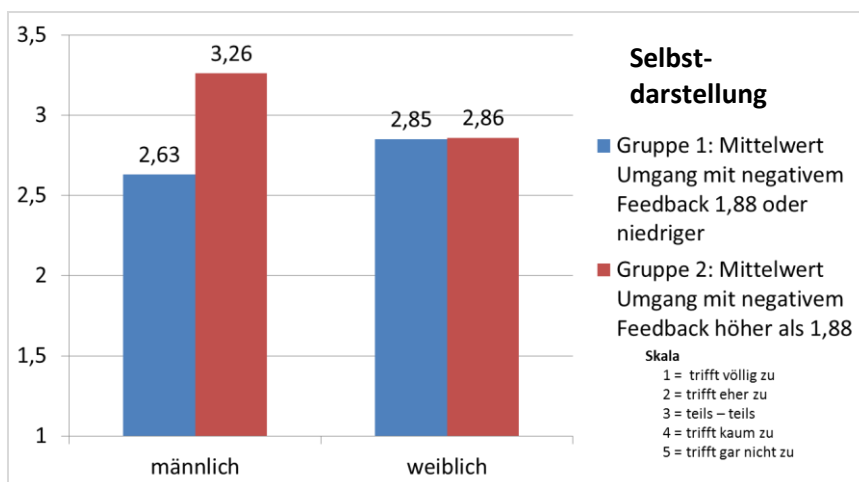
Der letzte Bereich, zu welchem im Folgenden Analysen präsentiert werden sollen, bezieht sich auf die Analyse der Haupteffekte und der Interaktion der Faktoren *Umgang mit negativem Feedback* und *Geschlecht* und den abhängigen Variablen *Benotung* sowie den Skalen *Selbstdarstellung* und *Emotionale Stabilität*.

Die multivariate Analyse des *Umgangs mit negativem Feedback* in Zusammenhang mit dem *Geschlecht* der Befragten und der *Benotung* ergibt, dass Gruppe 1, welche sich positiver zu ihrem Umgang mit negativem Feedback positioniert als Gruppe 2, bei sowohl den männlichen als auch den weiblichen Befragten einen ähnlichen Notenschnitt vorweist (vgl. Abbildung 28). Die männlichen Befragten der Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) haben eine durchschnittliche Benotung von  $M = 1,90 (SD = ,62)$  erhalten. Die weiblichen Befragten der Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) haben eine durchschnittliche Benotung von  $M = 1,81 (SD = ,53)$  erhalten. Bei Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $> 1,88$ ) ergibt sich, dass die männlichen Befragten einen durchschnittlichen Notenwert von  $M = 3,00 (SD = 1,08)$  erhalten haben, wohingegen die weiblichen Befragten einen Notenwert von  $M = 1,72 (SD = ,69)$  erhalten haben ( $F(1, 99) = 15,28, p < .00$ ).



**Abbildung 28: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Benotung**

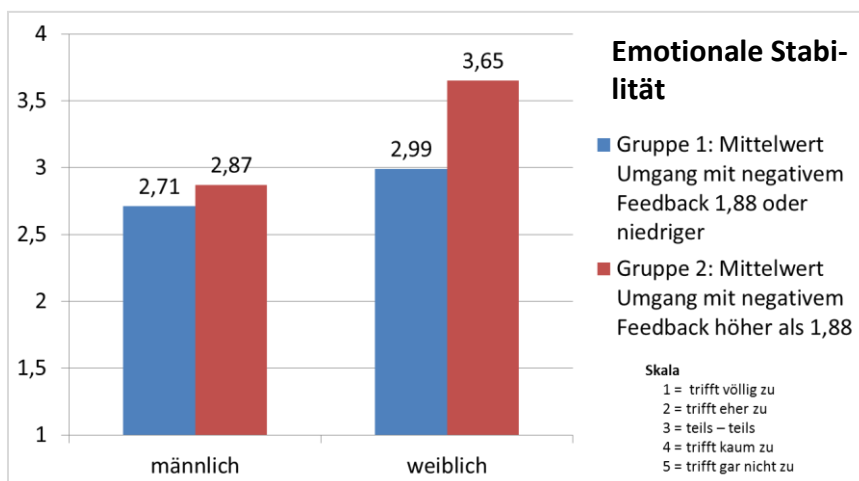
Eine weitere Analyse erfolgte hinsichtlich des Zusammenhangs von *Umgang mit negativem Feedback*, *Geschlecht* und *Selbstdarstellung* (vgl. Abbildung 29). Hier zeigte sich, dass die Mittelwerte der Skala *Selbstdarstellung* bei den männlichen Befragten der Gruppe 1 (*M* Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) mit  $M = 2,63$  ( $SD = ,58$ ) deutlich niedriger sind als die Mittelwerte der männlichen Befragten, die der Gruppe 2 (*M* Umgang negatives Feedback  $> 1,88$ ) zugeordnet werden konnten ( $M = 3,26$ ,  $SD = ,78$ ). Dementsprechend liegt bei Ersteren die höchste *Selbstdarstellung* vor. Bei den weiblichen Befragten zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Gruppe 1 ( $M = 2,85$ ,  $SD = ,59$ ) und Gruppe 2 ( $M = 2,86$ ,  $SD = ,59$ ;  $F(1, 99) = 4,88$ ,  $p < .03$ ).



**Abbildung 29: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Selbstdarstellung**



Hinsichtlich der Analyse des Zusammenhangs des *Umgangs mit negativem Feedback*, dem *Geschlecht* und der *Emotionalen Stabilität* ergeben sich folgende Effekte ( $F(1, 99) = 4,01, p < .05$ ). Die männlichen Befragten beider Gruppen unterscheiden sich kaum hinsichtlich der über die Skala gemessenen *emotionalen Stabilität*. So beträgt der Mittelwert der erfassten *Emotionalen Stabilität* bei Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ )  $M = 2,71$  ( $SD = ,56$ ) und bei Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ )  $M = 2,87$  ( $SD = ,50$ ). Bei den weiblichen Befragten ergibt sich ein starker Unterschied. In Gruppe 1 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) ergibt sich ein Mittelwert der erfassten *Emotionalen Stabilität* von  $M = 2,99$  ( $SD = ,57$ ). In Gruppe 2 ( $M$  Umgang negatives Feedback  $\leq 1,88$ ) ergibt sich ein Mittelwert der erfassten *Emotionalen Stabilität* von  $M = 3,65$  ( $SD = ,56$ ) (vgl. Abbildung 30). Dies bedeutet, dass die Gruppe 2 der weiblichen Befragten die deutlich geringste *Emotionale Stabilität* aufweist.



**Abbildung 30: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Emotionaler Stabilität**

### **8.9 Deskription der offenen Fragen des Fragebogens**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der acht Fragen des Fragebogens dargestellt, welche die Referendar/-innen in offener Form beantwortet haben. Dabei werden zunächst zu Beginn jeder präsentierten Frage die Häufigkeiten der genannten Aspekte sowie die Unterkategorien dargestellt, in welche die schriftlichen Äußerungen der Referendar/-innen eingeteilt werden konnten. Anschließend werden die schriftlichen Äußerungen, nach Häufigkeit der Aussagen in der jeweiligen Unterkategorie absteigend geordnet, tabellarisch dargestellt und beschrieben.

#### **8.9.1 Deskription der offenen Frage 1: Definieren Sie stichpunktartig, was Feedback für Sie persönlich bedeutet.**

Die nachfolgend aufgeführte Tabelle 70 verdeutlicht zum einen die Kategorien, welche anhand der Aussagen der Referendar/-innen gebildet werden konnten. Zum anderen wird die Aussagenhäufigkeit einerseits durch die getätigte Anzahl der Aussagen und andererseits durch die ermittelten Prozentwerte angegeben. 25 (21,55%) von 116 Referendar/-innen äußerten sich nicht zur offenen Frage 1. In der untenstehenden Tabelle wird angezeigt, dass jede nicht erfolgte Äußerung in die Kategorie *Keine Angabe* eingeordnet wurde. Bei einer insgesamt ermittelten Aussagenhäufigkeit von 192 Aussagen, ergibt dies 13,02 %. Insgesamt konnten 11 Subkategorien gebildet werden. Diese werden untenstehend nach der Häufigkeit der Nennung absteigend sortiert aufgeführt. Auch die darunter aufgeführten Aussagentabellen sind absteigend nach der Häufigkeit ihrer Nennung geordnet.

**Tabelle 70: Kategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 1**

Inhalt der Aussage	Aussage (f)	Aussage (%)
Möglichkeit zur Verbesserung/ Weiterentwicklung	39	20,31
Konstruktive Kritik/ Beratung	31	16,15
Rückmeldung	27	14,06
Positive und negative Kritik	20	10,42
Unterstützung/ Hilfe	11	5,73
Persönlicher Bezug/ Wertschätzung	11	5,73
Weitere Aspekte	10	5,21
Objektivität	9	4,69
Kriteriengeleitete Rückmeldung	5	2,60
Subjektivität	3	1,56
Keine Angabe	25	13,02
Gesamt	192	100

In der ersten offenen Frage wurden die Referendar/-innen danach befragt, was Feedback für sie persönlich bedeuten würde. Die Befragten wurden dabei gebeten, ihr Verständnis von Feedback stichwortartig zu skizzieren. 39 Nennungen wurden dabei in der am häufigsten thematisierten Subkategorie *Möglichkeit zur Verbesserung/Weiterentwicklung* getätigt. Dabei betonen die Referendar/-innen die Möglichkeit der Selbstreflexion (vgl. Nr. 6, 26, 34), der Weiterentwicklung durch Feedback und der Verbesserung von noch fehlerhaften Bereichen (vgl. Tabelle 71).

**Tabelle 71: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Möglichkeit zur Verbesserung/ Weiterentwicklung**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Möglichkeit zur Verbesserung/ Weiterentwicklung	
1.	Möglichkeit sich zu verbessern
2.	Rückmeldung über erbrachte Leistungen mit dem Ziel der Optimierung
3.	Möglichkeit für Verbesserungen
4.	Möglichkeit an sich zu arbeiten
5.	Möglichkeit der Weiterentwicklung

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

6.	Wichtig für Selbstreflexion und Verbesserung auf verschiedenen Ebenen
7.	Chance zur Weiterentwicklung
8.	Möglichkeit, Neues über mich zu erfahren, Dinge zu verändern
9.	Möglichkeit zur Veränderung von gezeigtem Verhalten
10.	Rückmeldung, um sich zu verbessern
11.	Fehler können evaluiert und verbessert bzw. behoben werden
12.	Konkrete Hinweise zu dem, was an Kompetenzen schon vorhanden ist und was noch verbessert werden kann.
13.	Rückmeldung die mir hilft, Fehler bzw. Probleme zu beheben
14.	Möglichkeit zur Weiterentwicklung
15.	Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Kompetenzen etc.
16.	Wichtig, um mich selbst weiterzuentwickeln
17.	Professionalisierung
18.	Verbesserungsvorschläge
19.	Rückmeldung, die darüber Aufschluss gibt, inwieweit Dinge weiterentwickelt bzw. verbessert werden müssen
20.	Möglichkeit, mich zu verbessern
21.	Reflexion über meine Leistungen
22.	Verbesserungsvorschläge
23.	Wichtiger Ausgangspunkt für weitere Arbeit
24.	Möglichkeit zur Weiterentwicklung
25.	Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln
26.	Feedback ist wichtig für die Verbesserung/Entwicklung/Reflexion der eigenen Leistung
27.	Wichtig für die Weiterentwicklung
28.	Sehr wichtig für die Weiterentwicklung
29.	Verbesserung
30.	Weiterentwicklung
31.	Rückmeldung über mein Verhalten, meine Vorgehensweisen etc. durch Ausbildungslehrer, SuS, aber auch durch mich selber zur Verbesserung.
32.	Rückmeldung mit Verbesserungsvorschlägen und Hervorhebung positiven Aspekten
33.	Verbesserungsvorschläge
34.	Reflexion
35.	Konstruktive Rückmeldung zur Genese von Prozessen (Lob, Kritik) aufgrund dessen man optimieren kann
36.	Verbesserung der eig. Arbeit
37.	Verbesserungsvorschläge machen
38.	Dient der Verbesserung
39.	Feedback = Rückmeldung zu einer Sache, z.B. zum Lehrerverhalten, die gute als auch negative Aspekte in den Blick nimmt + Ziel der Optimierung hat.

Die zweithäufigsten Nennungen bezüglich der ersten offenen Frage 1 sind in Tabelle 72 aufgeführt. Hier wird in 31 Nennungen angeführt, dass Feedback unter anderem als *konstruktive Kritik* mit dem gleichzeitigen Einfluss einer *Beratungskomponente* verstanden wird.

**Tabelle 72: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Konstruktive Kritik/Beratung**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Konstruktive Kritik/ Beratung	
1.	Konstruktive Kritik
2.	Konstruktive Kritik
3.	konstruktiv
4.	Konstruktive Kritik
5.	Wichtig: konstruktive Kritik, keine persönlichen negativen Rückmeldungen
6.	Konstruktive Rückmeldung
7.	Konstruktive Kritik
8.	Positive und konstruktive kritische Rückmeldungen zu verschiedenen (Arbeits-)feldern
9.	Individuelle, konstruktive Rückmeldung
10.	Benennung von Verbesserungsvorschlägen
11.	Kritische, sachliche Rückmeldung mit zielorientierten Hilfen
12.	konstruktiv
13.	konstruktiv
14.	Konstruktive Kritik
15.	Konstruktiver Umgang
16.	Konstruktive Beratung auf der Grundlage von authentischen Beobachtungen
17.	Konstruktive Kritik/ Rückmeldung, die die Basis zu eigenen Veränderungen des Verhaltens, kurz des Lernens, legen
18.	Konstruktive, kriterienorientierte Rückmeldung bezüglich des Lern-/Leistungsstandes
19.	Konstruktive Meinung
20.	Konstruktive Kritik
21.	Eine konstruktive Rückmeldung:
22.	Konstruktive Rückmeldung
23.	Konstruktive Kritik zu einer Leistung, die man erbracht hat.
24.	Konstruktive Kritik, die man anschließend umsetzen kann
25.	konstruktiv
26.	konstruktiv
27.	konstruktiv
28.	Kritischer Rückblick
29.	Konstruktive Kritik
30.	Konstruktive Kritik, die zur Verbesserung der eigenen/ fremder Leistung führt
31.	Konstruktive Kritik nach dem Muster: Das Positive zuerst, dann Verbesserungswürdiges, zum Schluss eine Zusammenfassung, die den Betroffenen motiviert, weiter zu arbeiten.

In Tabelle 73 ist die Subkategorie aufgeführt, welche innerhalb der ersten offenen Frage die dritthäufigsten Nennungen erfahren hat. Hier wird die Bedeutung von Feedback als *Rückmeldung* angegeben (vgl. Tabelle 73).

**Tabelle 73: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Rückmeldung**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Rückmeldung	
1.	Rückmeldung
2.	Eine Rückmeldung auf Grundlage von Kenntnis und Anschauung.
3.	Rückmeldung
4.	Pos. Rückmeldung über vermittelten Eindruck, Verhaltensweisen
5.	Strukturierte Rückmeldung durch Zweite mit dem Ziel der Verbesserung...
6.	Rückmeldung
7.	Rückmeldung
8.	Rückmeldung
9.	Rückmeldung
10.	Rückmeldung
11.	Rückmeldung geben
12.	Feedback ist eine Rückmeldung über meine Arbeit und in gewisser Hinsicht auch über meine Person.
13.	Rückmeldung
14.	Rückmeldung auf konkrete Aspekte bezogen
15.	Rückmeldung
16.	Wichtige Rückmeldung
17.	Rückmeldungen über Lernfortschritt, Fehler, Kompetenzen.
18.	Rückmeldung zur Verbesserung
19.	Eine kurze, prägnante Rückmeldung, die mir konkrete Hinweise und Handlungsalternativen gibt.
20.	Rückmeldung, z.B. Gelungenes & Verbesserungsfähiges am eigenen Unterricht
21.	Rückmeldung
22.	Rückmeldung über die Qualität meiner Arbeit
23.	Rückmeldung
24.	Rückmeldung
25.	Rückmeldung über Durchgeführtes.
26.	Eine reflektierte und begründete Rückmeldung über ein Thema
27.	Rückmeldung

20 Mal insgesamt wird ein Verständnis von Feedback als bestehend aus sowohl *positiver als auch negativer Kritik* geäußert (vgl. Tabelle 74).

**Tabelle 74: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Positive und negative Kritik**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Positive und negative Kritik	
1.	Positives +- negatives Feedback
2.	Gespräch über Stärken und Schwächen
3.	Positiv und negativ formulierte Verbesserungen
4.	Pos. + neg. Kritik mit Verbesserungsvorschlägen und Lob kombiniert
5.	Lob od. hervor heben von Gelungenem
6.	Positive und negative Rückmeldung zu Merkmalen, die vorher beobachtbar waren
7.	Rückmeldung über positive und negative Aspekte

8. Feedback über pos. Leistungen + Weiterentwicklungsmöglichkeiten
9. Aufzählung von Stärken und Schwächen
10. Feedback: Rückmeldungen sowohl positive + negative Aspekte
11. Konstruktive und sachliche Rückmeldung in positive und negative Richtung, auf der man aufbauen kann
12. Pos. + neg. Kritik
13. Positive/ negative Rückmeldung
14. Rückmeldung über das, was positiv oder negativ anzusehen ist
15. Rückmeldung negativer u. positiver Erfahrungen
16. Positives wird gelobt und verstärkt
17. Negatives wird angesprochen und Tipps zur „Problembehebung“ gegeben oder entwickelt
18. Pos. + neg. Rückmeldung
19. positiv/negativ
20. Pos. Aspekte erwähnen

11 Äußerungen weisen Feedback als Instrument eine *unterstützende und helfende Funktion* zu. Dementsprechend wird Feedback als professionelle Fremdwahrnehmung (vgl. Nr. 6, 7) sowie als zielführend (Nr. 8), hilfreich (Nr. 9), handlungsorientiert (Nr. 10) und als Möglichkeit der Reflexion (Nr. 11) beschrieben (vgl. Tabelle 75).

**Tabelle 75: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Unterstützung/Hilfe**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Unterstützung/ Hilfe
1. Hilfe, um sein Lehrerverhalten zu verbessern.
2. Ausblick/ Ziele für Weiterarbeit
3. Tipps für die Zukunft
4. Motivation
5. Wenn konstruktiv, sehr hilfreich
6. Sehen, wie man von anderen wahrgenommen wird/ wie man auf sie wirkt!
7. Professioneller Blick von außen
8. Zielführend
9. Hilfreich
10. Handlungsorientiert
11. Reflexion

11 weitere Äußerungen werden in untenstehender Tabelle 76 dargestellt, diese beziehen sich auf die Angabe, dass Feedback als die *Aufnahme von persönlichem Bezug und dem Ausdruck einer Haltung der Wertschätzung* verstanden wird.



**Tabelle 76: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Persönlicher Bezug/Wertschätzung**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Persönlicher Bezug/ Wertschätzung	
1.	Persönliche Rückmeldung
2.	Wertschätzende Beurteilung
3.	Entsprechende Atmosphäre
4.	Persönlich
5.	ehrlich
6.	Persönlich
7.	ehrlich
8.	anonym
9.	Persönliche Rückmeldung
10.	ehrlich
11.	möglichst anonym

10 Mal werden Aspekte hinsichtlich des Verständnisses der Referendar/-innen von Feedback geäußert, welche sich nicht in die weiteren Subkategorien einordnen lassen. Diese Äußerungen bilden daher die Subkategorie *Weitere Aspekte* (vgl. Tabelle 77). Hier wird beispielsweise vermehrt von den Referendar/-innen auf den Schulalltag (vgl. Nr. 4, 5) sowie auf Aspekte der Ausbildung eingegangen (vgl. Nr. 3, 7, 10).

**Tabelle 77: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Weitere Aspekte**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Weitere Aspekte	
1.	Ergänzung zur Selbsteinschätzung
2.	Variante der Notengebung
3.	Nettes Gespräch
4.	Reflexion des eigenen U.
5.	Möglichkeit auf SuS-Interessen einzugehen.
6.	Supervision
7.	Gegen Ende der Ausbildung zunehmend nervig
8.	Spiegelung des eigenen Tuns
9.	Stellungnahme
10.	Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.

In 9 Äußerungen geben die Referendar/-innen an, dass Feedback für sie die *Bedeutung einer objektiven Wahrnehmung und Rückmeldung* habe (vgl. Tabelle 78).

**Tabelle 78: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Objektivität**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Objektivität	
1.	Objektivität
2.	Fremdwahrnehmung
3.	Objektive Beurteilung
4.	Sachlich und am Gegenstand orientiert
5.	Reflexion und Evaluation
6.	Objektive, sachliche Rückmeldung von außen
7.	Auf der Sachebene sehr hilfreich
8.	Solange es sachlich ist, sehr hilfreich
9.	Evaluation

5 Referendar/-innen führen an, dass Feedback vor allem bedeute, dass eine Rückmeldung anhand von vorher *bekannt* Kriterien und *Erwartungen* gegeben wird (vgl. bspw. Nr. 3, Tabelle 79).

**Tabelle 79: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Kriteriengeleitete Rückmeldung**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Kriteriengeleitete Rückmeldung	
1.	Kriteriengeleitete Rückmeldung
2.	Kriteriengeleitete Rückmeldung
3.	Individuelle Rückmeldung, die kriteriengeleitet erfolgt. Kriterien sollten vorher bekannt sein → Erwartungshaltung muss transparent sein.
4.	Kriterienorientierte Anleitung über Verbesserungen
5.	Rückmeldung zu vorher festgelegten Kriterien

3 Referendar/-innen führen an, dass Feedback für sie bedeutet, dass eine *subjektive Komponente* eingebracht wird (vgl. Tabelle 80). In Aussage Nr. 3 wird diesbezüglich auch deutlich, dass die Subjektivität die positive Bewertung von Feedback unter Umständen schmälern kann.

**Tabelle 80: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Subjektivität**

Allgemeine Bedeutung von Feedback: Subjektivität	
1.	subjektiv
2.	Subjektiv
3.	Eigentlich eine positive Sache, es wird manchmal jedoch zu persönlich

Nachdem obenstehend die Nennungen der Referendar/-innen zur ersten offenen Frage „Definieren Sie stichpunktartig, was Feedback für Sie persönlich bedeutet.“ aufgeführt wurden, wird im Folgenden auf die zweite offene Frage des Fragebogens eingegangen.

**8.9.2 Deskription der offenen Frage 2: Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihre Schüler/-innen den Umgang mit Feedback lernen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.**

Nachfolgend wird aufgeführt, für wie wichtig die Referendar/-innen es halten, dass ihre Schüler/-innen den Umgang mit Feedback lernen. Dabei tätigten 116 Referendar/-innen in dieser Kategorie 108 Aussagen, welche sich direkt auf die Relevanz des Feedbacks bezogen. Diese sind in Tabelle XXX aufgeführt. 58,3% der Nennungen bezeichnen Feedback dabei als sehr wichtig für Schüler/-innen. Immerhin 32,4% der Nennungen schätzen Feedback als wichtig für Schüler/-innen ein.

**Tabelle 81: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 2**

Subkategorie	Aussage (f)	Aussage (%)
Sehr wichtig	63	58,3
Wichtig	35	32,4
Weniger wichtig	1	0,9
Keine Angabe	9	8,3
Gesamt	108	100

108 Aussagen ließen sich in die Subkategorien *sehr wichtig*, *wichtig*, *weniger wichtig* und *keine Angabe* einordnen. Insgesamt wurden außerdem 121 Aussagen getätigt, welche direkt zur *Begründung* der Relevanz von Feedback zugeordnet werden konnten. Die von den Referendar/-innen genannten Gründe werden in der untenstehenden Tabelle 82 präsentiert.

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 413).

**Tabelle 82: Gründe für die Wichtigkeit des Erlernens von Feedback**

Gründe für die Wichtigkeit des Erlernens von Feedback
1. SuS können aus Feedback lernen und werden fürs Arbeitsleben vorbereitet
2. da sie sich so angemessen weiterentwickeln können und im Sinne der Transparenz wissen, wie sie die geforderten Leistungen erreichen & optimieren können
3. da Kritikfähigkeit heutzutage eine Voraussetzung in allen Berufen ist
4. da man durch Feedback lernen kann

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

5. In einer demokratischen Gesellschaft ist es sehr wichtig mit einer Rückmeldung umgehen zu können, gerade unter Berücksichtigung der Arbeitswelt
6. SuS sollten Feedback als Lernchancen wahrnehmen
7. auch im späteren Leben müssen die SuS mit Feedback umgehen können
8. Feedback schult die SuS auch im Umgang miteinander
9. Chance nutzen aus Fehlern zu lernen.
10. Einschätzung fremder Leistung
11. Einschätzung eigener Leistung
12. Möglichkeit der Selbstverbesserung
13. für Ausbildung/ Studium u. lebenslang entscheidend
14. für alltägliche Unterrichtssituationen, relevant für Klassenklima
15. SuS fällt es schwer/ nervt zunehmend erstmal positives Feedback zu geben.
16. da Feedback zum Alltag und für die Zukunft wichtig ist!
17. da Feedback Lernangelegenheiten darstellen
18. Umgang mit Kritik
19. Verbesserung von Leistungen
20. Vorbereitung auf das spätere Leben.
21. Grundlage für Diskussionskultur
22. Vorbereitung auf den Beruf
23. Selbsteinschätzung
24. Kritikfähigkeit muss geschult werden
25. Als Möglichkeit/ Chance angesehen werden
26. Es ist mir sehr wichtig, da sie daraus viel Positives ziehen können und es eine Chance ist, sich weiterzuentwickeln
27. Feedback gibt Möglichkeit zur Selbstreflexion.
28. da nur so Verbesserung möglich ist.
29. damit sie über ihre Fehler/ ihr Lernverhalten nachdenken und daran arbeiten können.
30. Feedback ist für späteres Leben wichtig
31. Weiterentwicklung
32. Feedback = Basis für Weiterentwicklung + Verbesserung
33. Mit Kritik umgehen zu lernen ist wichtig
34. Abgleich Reflexion und Kritik ist wichtig
35. da sie damit im Leben oft konfrontiert werden.
36. da der konstruktive Umgang mit Feedback einen im Leben weiterbringt
37. Kritikfähig werden
38. Umsetzen von Verbesserungsvorschlägen
39. Umgang mit Feedback ist ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung
40. da in der späteren Berufswelt eine Feedbackkultur verlangt wird.
41. Außerdem führt eine gute & ausgeprägte Feedbackkultur zu einer besseren Selbsteinschätzung eines jeden Individuums.
42. Wichtig für reflektierten Umgang mit eigener Person
43. Selbsterkenntnis
44. weil wir in einer Feedback-Kultur leben und Feedback wichtig zur Verbesserung der eigenen Leistung ist.
45. Feedback geben und erhalten ist eine wichtige berufsbezogene Kompetenz, daher sollten die SuS möglichst früh den Umgang damit lernen.
46. Vorbereitung auf Ausbildung/ Studium
47. Eigene Leistung einschätzen können
48. Wissen wo sie stehen

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

49. da sie die Arbeit anderer wertschätzen sollen - Aber auch ein kritischer Umgang ist notwendig
50. n, lernen den Umgang mit positiver & negativer Kritik
51. Hdl. reflektieren
52. Es ist wichtig, solange das Feedback kriteriengeleitet und auf Leistungen in einer bestimmten Situation hin angelegt ist. Feedback bedeutet in erster Linie Würdigung, erst in zweiter Instanz Tipps zur Weiterentw.
53. damit sie lernen im Alltag gerechtfertigt ihre Meinung äußern zu können, ohne dafür angefeindet zu werden.
54. Positive Feedbackkultur muss erlernt werden
55. Spontanes, unreflektiertes Feedback kann oft unangemessen sein
56. zu Weiterentwicklung der eigenen Person
57. Sehr wichtig, zum Umgang mit pos./neg. Feedback
58. im späteren Beruf
59. Sehr wichtig, Aufbau des Selbstkonzeptes
60. D.h. die SuS sollen lernen selber anderen Rückmeldung zu geben, um ihre Leistung besser einschätzen zu können sowie um die anderen zu unterstützen.
61. Jeder sollte kritikfähig sein und Kritik sensibel und wertschätzend äußern können.
62. da man aus Rückmeldungen (positiv+negativ) lernen kann, sofern es sachlich und nicht persönlich ist
63. Umgang mit Rückschlägen erlernen für ein Leben in der Gesellschaft
64. Feedback dient nur zur Verbesserung, für späteren Arbeitsalltag wichtig
65. Vorbereitung auf das Berufsleben
66. um an sich durch mehrperspektivische Anregungen weiterarbeiten zu können
67. Für späteren Beruf notwendig.
68. Selbstreflexion
69. Umgang mit Kritik
70. Bewertungskompetenz
71. Ich halte dies für wichtig, da sie so lernen, ihre eigenen Leistungen und die Anderer richtig einzuschätzen. Meiner Meinung nach steigert dies ihre Empathiefähigkeit.
72. Selbstreflexion lernen
73. Lernen, zu lernen
74. Feedback gibt den Schüler/innen eine individuelle Rückmeldung über ihren aktuellen Stand
75. Verhilft zur Verbesserung und verhilft den SuS Probleme zu verbalisieren und daran zu arbeiten
76. um jegliche Planungsentscheidungen kontinuierlich zu verbessern und die SuS miteinzubeziehen.
77. sie werden später im Alltag immer wieder damit konfrontiert
78. Angemessenes Feedback geben zu können ist im Schulalltag wichtig, da SuS das Recht haben zu erfahren wie ihr aktueller Leistungsstand ist, was sie schon gut können, in welchen Bereichen sie sich noch anstrengen sollten.
79. da somit die: Selbstreflexion geschult wird
80. lernen Feedback zu bekommen und zu geben, um während der Schulzeit und danach mithilfe von Feedback ihre Leistungen verbessern können
81. für konstruktive Entwicklung
82. Leben = lernen, Feedback = Voraussetzung hierzu
83. weil sie so Mitverantwortung übernehmen können. Außerdem ist Feedback auch später in der Berufswelt sehr wichtig.
84. dass sie zum einen lernen, Feedback zu erhalten und dieses nachvollziehen können, zum anderen sollen sie ebenfalls Feedback begründet geben können. Dies schult ihre (Selbst-) Reflexion und hilft einem im weiteren (Schul-/Berufs-)Leben.
85. damit sie lernen damit umzugehen
86. für konstruktives Miteinander & lernen aus Fehlern
87. sollen Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen & mir als Lehrerin richtige Rückmeldungen geben
88. Um durch Fremdbeurteilung nach und nach auch zu einer kritischen Selbstbeurteilung zu gelangen
89. um später im Berufsleben auf Feedback angemessen zu reagieren bzw. eine konstruktive Rückmeldung zu

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

geben.
90. Feedback zu geben und zu bekommen ist wichtig für die Sozialkompetenz, für nachhaltiges Lernen usw.
91. Feedback gehört zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Wichtig dabei ist dass sie ihre Wahrnehmung mit der Fremdeinschätzung abgleichen – so lange diese objektiv ist.
92. SuS sind (auch in der Sek II) häufig eher unkritisch und wertend, oder auch gehemmt
93. da sie im Berufs- und im Privatleben immer wieder in Situationen geraten werden, in denen sie sowohl angemessenes (positives u. negatives) Feedback erhalten als auch unangemessenes. Der Umgang damit sollte gelernt werden, um für sich persönlich konstruktive Kritik für die Weiterentwicklung nutzen zu können.
94. dass die SuS den Umgang mit Feedback erlernen, weil sie sich auf diese Weise weiterentwickeln können. Bedingung dafür ist jedoch eine Feedback-Kultur, die den Blick auf Positives und Negatives in zumindest gleichem Verhältnis lenkt.
95. Wird heute in der Gesellschaft verlangt!
96. Außerdem ist das ein zwangsläufiger und nicht wegzudenkender Entwicklungsprozess → Persönlichkeitsentwicklung
97. weil es sowohl für sie als auch für mich hilfreich sein kann (im Hinblick auf Unterrichtsgestaltung)
98. Sowohl Feedback geben, als auch bekommen. Feedback hilft sich weiter zu entwickeln und ein Bild davon zu bekommen, wie andere die eigene Art, Leistung usw. sehen.
99. da ein konstruktiver Umgang mit Feedbacks sehr wichtig für den Lernprozess/-fortschritt ist.
100. weil SuS im späteren Alltag immer wieder damit konfrontiert werden, dass ihre Leistung bewertet wird und sie den Umgang mit Kritik erlernen müssen.
101. Außerdem ist Feedback eine Rückmeldung für getane Arbeit.
102. Sie müssen vor allem d. Kontext und damit d. Bedeutung v. Feedback einschätzen lernen.
103. da man nur so lernt seine eigenen Leistungen zu reflektieren und zu beurteilen.
104. Sie sollten lernen mit Kritik positiv umzugehen.
105. um in berufl. Zukunft m. Rückmeldg. umgehen zu können bzw. transparent zu erkennen, was sie verbessern müssen
106. da die SuS im Berufsleben eventuell auch Feedback bekommen.
107. fürs Leben lernen
108. Die SuS sollen Urteilskompetenz entwickeln und kritischen Umgang schon früh lernen. Sie sollen auch die „Bewerterrolle“ kennenlernen und sich durch Feedback gegenseitig fördern.
109. Feedback soll eine konstruktive Rückmeldung sein, um die Arbeit/Leistung zu verbessern
110. Sie sollen lernen mit Rückmeldungen umzugehen.
111. da Betrachtungen der eigenen Person aus mehreren Perspektiven einem hilft ein stimmiges Selbstkonzept zu erhalten.
112. um sich besser einschätzen zu können, um Respekt anderen gegenüber zu erlernen, um persönliche Fortschritte zu machen, zur Stärkung des Ich- und Wir-Gefühls
113. konstruktive Rückmeldung als Lerngelegenheit - Rückmeldung geben & annehmen können
114. da eine gute Feedbackkultur sowohl meine Schüler als auch meinen Unterricht weiterbringen können.
115. Fremde u. eigene Leistung objektiv einschätzen lernen u. einordnen können hilft mir u. den SuS
116. damit der Aspekt des Fehlers und des Peer-Lernens wichtig wird
117. Weil konstruktives Feedback hilft.
118. Ein wesentlicher Teil im Arbeitsleben bewertet zu werden
119. da wichtiger Bestandteil des späteren Lebens
120. Die SuS sollten Feedback lernen, um sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, damit sie sich verbessern können und auf spätere Zeiten vorbereitet werden.
121. sowohl Feedback der SuS untereinander als auch Feedback an SuS und an den Lehrer.

### 8.9.3 Deskription der offenen Frage 3: Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen.

Die dritte offene Frage, welche den Referendar/-innen im Fragebogen gestellt wurde, bezog sich darauf, dass drei Faktoren genannt werden sollten, welche den Umgang mit Rückmeldungen im Referendariat erschwert haben. In Tabelle 83 wird überblicksartig die Häufigkeit der genannten schwierigen Faktoren dargestellt.

**Tabelle 83: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 3**

Inhalt der Aussage	Aussage (f)	Aussage (%)
Nennung schwieriger Faktoren	205	87,6
Angabe, dass es keine schwierigen Faktoren gab	6	2,6
Keine Angaben	23	9,8
Gesamtanzahl der Äußerungen	234	100

Nachfolgend wird in Tabelle 84 dargestellt, welche Subkategorien sich aus den genannten erschwerenden Faktoren für den Umgang mit Feedback bilden lassen. Deutlich wird, dass sich 35,1% der insgesamt 205 getätigten Aussagen auf die *Art des Feedbacks* beziehen. Ebenso beziehen sich weitere 35,1% auf die *Ausbilder/-innen* als erschwerenden Faktor für den Umgang mit Feedback. Die Aussagen der Referendar/-innen werden im Folgenden wiederum absteigend nach der Häufigkeit der Nennung tabellarisch dargestellt und beschrieben.



**Tabelle 84: Subkategorien der genannten erschwerenden Faktoren für den Umgang mit Feedback**

Subkategorie	Aussage (f)	Aussage (%)
Art des Feedbacks	72	35,1
Ausbilder/-innen	72	35,1
Weitere Rahmenbedingungen	26	12,6
Zeitdruck	11	5,4
Druck allgemein	6	2,9
Stress	6	2,9
Bewertung	4	2,0
Eigene Ansprüche	4	2,0
Private Belastungen	4	2,0
Gesamt	205	100

In 72 Aussagen führen die Referendar/-innen an, dass insbesondere die *Art des erhaltenen Feedbacks* es ihnen schwer gemacht hätte, mit selbigem umzugehen. Dabei werden viele Aspekte thematisiert, welche mit den gängigen Kriterien für gutes Feedback kongruent sind. So wird beispielsweise eine fehlende Kriterienorientierung angeführt (vgl. bspw. Nr. 5, 6, 30, 53) oder eine hohe Subjektivität thematisiert (vgl. bspw. Nr. 2, 9, 20, 21, 27, 43, 44, Tabelle 85).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 417).

**Tabelle 85: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Art des Feedbacks**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Art des Feedbacks
1. Feedback kann nicht umgesetzt werden
2. Nicht immer klar + objektiv begründete Rückmeldung
3. Keine Entwicklungsziele formuliert
4. Ungerechtfertigtes Feedback
5. Keine festen Maßstäbe - Keine Vergleichbarkeit
6. Keine transparenten Regeln/ Bewertungskriterien
7. Verschiedene/ widersprüchliche Beurteilungsgrundlagen
8. Kritik ohne Vorschläge zur Verbesserung
9. Kritik an der Persönlichkeit
10. Zu viel auf einmal
11. Fehlende Transparenz

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

---

12. Rückmeldungen waren teilweise nicht begründet
13. Es gab daraufhin keine Handlungsalternativen
14. Formulierungen eher negativ
15. Positive Rückmeldungen haben nicht das Gewicht der negativen
16. Rückmeldungen, so dass am Ende das Positive nicht mehr zählt
17. Man denkt man hat was erreicht & dann kommt doch negatives Feedback
18. Feedback ist zu kleinschrittig
19. Entwicklungen über Zeiträume werden nicht berücksichtigt
20. Persönlichkeit im Vordergrund
21. Subjektiv, persönlich
22. Schwammig
23. Weit weg von der tatsächlichen Situation
24. Unklare Rückmeldungen
25. Art der Mitteilung
26. Häufiges negatives Feedback
27. Subjektiv
28. Unkonstruktiv
29. Immer wiederholend das Gleiche
30. Keine objektiven Kriterien
31. Zu subjektiv
32. Situationsabhängig
33. Zu unprofessionell
34. Rückmeldung ohne klar erkennbare Kriterien
35. Z. T. widersprüchliche Rückmeldungen
36. Wenn der Fokus in Gesprächen zu stark auf negative Elemente fiel.
37. Wenn meine fachliche (wissenschaftliche) Kompetenz angezweifelt wurde.
38. Fehlende Transparenz
39. Unkonkrete Angaben
40. Schwammige Formulierungen
41. Nicht nachvollziehbare Kritik
42. Wenn es persönlich wurde
43. Wenn das Feedback herablassend war
44. Kritik, die unsachlich und persönlich wird
45. Keine Alternativvorschläge
46. Wenig aussagekräftiges Feedback
47. Anhäufung von negativen Aspekten in der Nachbesprechung
48. In einem Fach nicht transparent genug. Zu wenig Hinweise, WIE genau verbessert werden kann.
49. Schwer nachvollziehbare Kritik
50. Rückmeldungen waren teils schwammig und zu wenig auf die konkrete Situation bezogen.
51. Beraten zu werden in Situationen, in denen alles, was vorgeschlagen wurde, als falsch erachtet wurde.
52. Unpräzise Rückmeldungen
53. Unklare Leistungsanforderungen
54. Teilweise zu starke Fokussierung auf negative Aspekte
55. Teilweise zu geringe Beachtung der Umstände
56. Rückmeldung war häufig auf konstruierte/unrealistische Unterrichtssituation bezogen

57. Häufung von negativen Anmerkungen
58. Das Gefühl, dass jede (unterrichtliche) Entscheidung in Frage gestellt werden kann!
59. Unklare Voraussetzungen/ Erwartungshorizont
60. Wenig produktive Hilfestellung – unzureichende Kontextualisierung
61. unpräzise Rückmeldungen
62. Unklares Feedback
63. Subjektives FB
64. Zu wenig FB
65. Fehlende Validität
66. „Schwammige“ Kritik
67. Fehlende Vorschläge für besseren Umgang
68. Zu viele Nachfragen bei zu wenig konkreter Rückmeldung
69. Rückmeldungen könnten öfter in weniger konstruierten/zwangloseren „Räumen“ stattfinden.
70. Unklare Rückmeldungen
71. Unbegründete Rückmeldungen
72. Masse an Rückmeldungen

Die nachfolgende Tabelle 86 präsentiert die Subkategorie Ausbilder/-innen, die ebenso viele Nennungen aufweist, wie die vorangegangene Subkategorie (*Art des Feedbacks*). Hinsichtlich der Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen werden in 72 Aussagen die *Ausbilder/-innen* thematisiert. Dabei steht vor allem der Aspekt der Subjektivität im Vordergrund, welcher durch weitere Aspekte wie beispielsweise die schlechte Laune der Feedback erteilenden Person (vgl. Nr. 2), herrschende Willkür (Nr. 13, 25, 37), zu wenig Zeit (Nr. 14), unangemessenes Verhalten des Ausbilders (Nr. 19), Inkompetenz (Nr. 62) und Indirektheit (Nr. 63) ergänzt wird.

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 419).

**Tabelle 86: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Ausbilder/-innen**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Ausbilder/-innen	
1.	Fachleiterfeedback war zu persönlich
2.	Schlechte Laune des Feedbackgebers
3.	Verschiedene Ansichten als der Fachleiter
4.	Subjektivität
5.	Fachseminarleiterin
6.	Subjektivität
7.	Verschiedene Beurteiler
8.	Verschiedene/ widersprüchliche Beurteilungsgrundlagen
9.	Subjektive Meinungen
10.	Mangelnde Konstruktivität
11.	Persönliche Beziehung zwischen mir und der Rückmeldeperson (z.B. Fachleiter, Lehrer)

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

12. Subjektivität
13. Willkür
14. Zu wenig Zeit in Nachbesprechung
15. Kein Interesse an Stellungnahme durch Ref
16. Nur eigene Meinung zählt
17. Nur punktuelle Leistungen wurden von FL gesehen
18. Kritik durch Personen, die selber nicht besser sind
19. Unangemessenes Verhalten d. Ausbilder
20. Kernanliegen erreicht – Fachleiter redete alles klein.
21. Wenn Entwürfe nicht genau gelesen wurden (von den Ausbildern)
22. Subjektivität
23. Desinteresse
24. Fehlende Ausbildung d. Ausbilder
25. Willkür
26. Subjektivität
27. Keine Erläuterungen
28. Zu hohe Ansprüche
29. Erreichbarkeit
30. Unsachlichkeit
31. Angriffe auf die Persönlichkeit
32. Keine Wertschätzung
33. Fachleiterpersönlichkeit
34. Subjektivität
35. Subjektivität
36. Subjektivität
37. Willkür
38. Soziale Kompetenz → Mangel
39. Unterschiedliche Standpunkte (von Seiten der Ausbilder und meinerseits)
40. Persönlichkeit des Ausbilders
41. Seminarleiter hatte sich nicht professionell verhalten
42. Persönliche Kritik
43. Keine individuelle Bezugsnorm angewandt
44. Nicht jeder Fachleiter war objektiv
45. Subjektivität
46. Teils mangelnde Transparenz
47. Eigene Wahrnehmung stimmt nicht mit dem Bild des Ausbilders überein
48. Einige Ausbilder (Persönlichkeit)
49. Subjektivität
50. Unrealistische Ansprüche
51. Unverhältnismäßigkeit zu dem, was die Ausbilder selbst leisten
52. Subjektivität
53. Inkompetenz der Fachleiter (= Unglaubwürdigkeit)
54. andere Vorstellungen von Unterricht
55. keine konstruktive, sondern angreifende Kritik
56. Manche Fachleiter greifen einen persönlich an → verletzend

57. Unterschiedliche Ansprüche/ Konzepte
58. Unterschiedl. Ansichten
59. Vorstellung von Unterricht
60. Persönliche Chemie zwischen mir und den Ausbildern
61. Unfreundlichkeit
62. Inkompetenz
63. Indirektheit
64. 1. Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbildern - 2. Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbildern - 3. Abhängigkeitsverhältnis zu den Ausbildern
65. Wenn sich der Ausbilder bei seinem Feedback zu sehr an eigenen Vorstellungen orientiert
66. Abhängigkeit von nur einer Fachleiterin durch mein Einzelfach XXX
67. Vergleich der eigenen Arbeit am Gymnasium XXX durch meine FL mit meiner Arbeit an einer Gesamtschule
68. UNBERECHENBARKEIT durch widersprüchliche Ratschläge
69. Atmosphäre in einem Fachseminar
70. Persönliche Dinge, die angesprochen werden
71. falsche Rückschlüsse auf Persönlichkeit durch Kernseminar
72. zu viele Beteiligte an einem Gespräch

Die drittgrößte Subkategorie besteht aus den, in untenstehender Tabelle 87 aufgeführten, 26 weiteren Äußerungen zu *Rahmenbedingungen*, welche den Umgang mit Rückmeldungen im Referendariat erschwert haben.

**Tabelle 87: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Weitere Rahmenbedingungen**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Weitere Rahmenbedingungen
1. Unterrichtsbesuche sind Idealstunden, die so im Schulalltag wahrscheinlich nicht gehalten werden können (in Bezug auf Materialien + zeitliche Vorbereitung) daher waren die Rückmeldungen zwar konstruktiv aber manchmal fragt man sich, wo der Bezug zum „realen Schulalltag“ ist.
2. Größe der Lerngruppen
3. Vergleich untereinander
4. ¾ Jahr kein Fachseminar Religion gehabt
5. Wenn man selbst von einer Sache ganz überzeugt war
6. Unterschied der Lerngruppen
7. Examenstag immer präsent
8. Realitätsbezug v. Unterrichtserwartung + Unterrichtsmöglichkeiten in 45 min
9. Mit Ausbildungslehrern (Schule) zu wenig Zeit
10. Wenn Ausbildungslehrer zu viel verlangten
11. Verhältnis Lehrer-Referendar
12. Größe der Seminare
13. Wenn ich anderer Meinung bin
14. Wenn ich den Kern nicht verstanden habe
15. Exponierte Stellung von Unterrichtsbesuchen (spiegeln nicht den Alltag wider)
16. Uhrzeit (späte Besprechung)
17. Lehrer haben hinter dem Rücken über einen gelästert

18. ABBs haben ihre Rolle nicht ernst genommen
19. Nicht in jedem Seminar wurde gleich viel gelernt
20. Angespannte Atmosphäre
21. Ich hätte mir einen stärkeren Einbezug der Ausbildungslehrer gewünscht.
22. Räumliche Gegebenheiten
23. Es wurden Dinge verlangt, die nie im Seminar besprochen wurden
24. Prüfungskommission UPP
25. Festgelegter Unterricht nach Schema X
26. Wenn widere Umstände nicht berücksichtigt wurden

Tabelle 88 führt die 11 Nennungen auf, welche als erschwerenden Faktor für den Umgang mit Feedback den *Zeitdruck* benennen. Dabei wird insbesondere darauf hingewiesen, dass das erhaltene Feedback auf Grund von nah aneinander liegenden Unterrichtsbesuchen nur unter erschwerten Bedingungen umgesetzt werden konnte (vgl. bspw. Nr. 1, 4, 8, 9).

**Tabelle 88: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Zeitdruck**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Zeitdruck
1. Verkürzte Referendariatszeit
2. Zeit
3. Zeitproblem
4. Zeitmangel, die Rückmeldung umzusetzen
5. UBs zeigten meist Unterrichtsversuche, die noch nicht im Seminar besprochen wurden
6. Zeit, dies umzusetzen
7. Zeitmangel
8. Zu wenig Pausen nach dem UB
9. Die Vorbereitungsphasen für einen UB waren zu kurz, als dass man guten Unterricht dafür planen konnte. Somit konnte man nur mit negativen Rückmeldungen leben.
10. Zeitdruck
11. Zeitdruck

6 Äußerungen benennen als Schwierigkeit im Umgang mit Feedback den *allgemein herrschenden starken Druck* während der Ausbildung (vgl. Tabelle 89).

**Tabelle 89: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Druck allgemein**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Druck allgemein
1. Allgemeiner Druck
2. Notendruck
3. Examenstag immer präsent
4. Hohe Belastung
5. Das hohe Arbeitspensum, das man zur Konzipierung der Std. braucht

6. Angespannte Stellensituation, die perfekte Leistungen unbedingt erscheinen lässt.

Auch der im Referendariat empfundene *Stress* wird in 6 Nennungen als ein schwieriger Faktor im Umgang mit Rückmeldungen angegeben (vgl. Tabelle 90).

**Tabelle 90: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Stress**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Stress
1. Stress
2. Streß
3. Hinarbeiten zur UPP
4. Stress des Referendariats
5. Vorherige Stresssituation
6. Stress

3 weitere Schwierigkeiten werden jeweils in 4 Nennungen thematisiert (vgl. Tabelle 91 bis 93). Zum einen besteht eine Schwierigkeit in dem Faktor der *Bewertung*, des Weiteren werden auch die *eigenen, bestehenden Ansprüche* als Schwierigkeit benannt und außerdem *private Belastungen* angegeben.

**Tabelle 91: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Bewertung**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Bewertung
1. Bewertungssituation
2. Benotung
3. Keine klar definierten Kriterien, an denen meine Leistungen objektiv gemessen werden
4. Bewertungssituation

**Tabelle 92: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Eigene Ansprüche**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Eigene Ansprüche
1. Eigener Ehrgeiz
2. Angst, Erwartungen nicht zu erfüllen
3. Eigene Erwartungen
4. Eigene Unzufriedenheit

**Tabelle 93: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Private Belastungen**

Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Private Belastungen
1. Private Belastungen
2. falscher Zeitpunkt



3. Subjektives Empfinden
4. Wenn ich privat gestresst war.

**8.9.4 Deskription der offenen Frage 4: Wie bewerten Sie die Ausbildung, die Sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am ZfsL bekommen haben? Bitte erläutern und begründen Sie.**

Im Folgenden werden die Antworten und Nennungen der Referendar/-innen zur vierten offenen Frage präsentiert. Hier wurde danach gefragt, wie die Befragten die Ausbildung bewerten würden, welche sie im Referendariat genossen haben. An dieser Stelle werden zunächst die Häufigkeiten der Aussagen dargestellt. Anschließend werden die Aussagen der Referendar/-innen inklusive der Begründungen sortiert nach der Häufigkeit ihrer Nennung absteigend dargestellt.

**Tabelle 94: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 4**

Subkategorien: Bewertung der Ausbildung	Aussagen (f)	Aussagen (%)
Negativ	27	20,6
Mittelmäßig/ Neutral	50	38,2
Positiv	41	31,3
Keine Angabe	13	9,9
Gesamt	131	100

Die unten aufgeführte Tabelle 95 zeigt die Unterkategorie, welche die häufigsten Nennungen hinsichtlich der Bewertung der Ausbildung im Vorbereitungsdienst erhalten hat. Mit 50 Nennungen bewerten die Referendar/-innen die Ausbildung als *mittelmäßig beziehungsweise neutral* oder auch als sowohl positive als auch negative Aspekte enthaltend. Die Tabelle führt ebenfalls auf, welche Gründe die Referendar/-innen für ihre Bewertung angeben.

**Tabelle 95: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Mittelmäßig/Neutral**

Bewertung der Ausbildung durch die Referendare: Mittelmäßig/ Neutral	
1.	2-3: zu große Seminare, zu wenig 1:1 Betreuung/ Ansprechbarkeit, teilweise irrelevante Inhalte für den Unterricht, Terminplanung für die UB's durch zu große Seminare → enormer Zeitdruck
2.	Eher mittelmäßig, Rückmeldungen habe ich teilweise als „realitätsfern“ empfunden
3.	Die Ausbildung war je nach Seminar unterschiedlich. Insgesamt habe ich eher wenig gelernt, es wurde kaum Inhalt vermittelt (zum Beispiel zum Thema „Schulrecht“ oder konkrete Unterstützung bei der Planung von Unterrichtsstunden). Am meisten habe ich in den Nachbesprechungen nach den Unterrichtsbesuchen gelernt.
4.	Mittelmäßig, kaum theoretisch fundiert
5.	Sehr wechselhaft, abhängig vom Fachleiter
6.	Zu kurz - Verhältnis praktischer & theoretischer Teil unangemessen
7.	Teils teils
8.	Ambivalent: Theorie und Praxis klaffen absolut auseinander
9.	Die Ausbildung war sehr unterschiedlich, teilweise wurden wir nicht auf dem Ausbildungsstand abgeholt, wenig Struktur. Im weiteren Fachseminar war dies besser abgestimmt.
10.	Mittelmäßig - Zu wenig Zeit - Nur auf Noten und UB's bezogen - Zu wenig Feedback
11.	Themen überschneiden sich oft (UB/ Reihenplanung); Ausbildung in einem Fach fand quasi gar nicht statt. Kernseminar hätte mehr pädagogische Kompetenzen ausbilden sollen (Umgang mit Mimik, Stimme, Körpersprache). Insg. befriedigend.
12.	Ok/ geteilt - Ein Fach sehr gut, das andere weniger (schlechte Ausbildung)
13.	Mittelmäßig - Zu kurze Zeit - Zu wenig Inhalte in den FS
14.	Mäßig. Es ist sehr abhängig vom Fachleiter, welches Wissen man erlernt. Manche Seminare sind wenig geplant und nicht zielführend. Eine gewisse Transparenz fehlt in der Leistungsbewertung, in der Ausführung der Unterrichtsbesuche, etc.
15.	Im Großen und Ganzen bewerte ich die Ausbildung mit „befriedigend“. Positiv waren die methodisch u. didaktischen Lehrangebote, negativ teilweise die Organisation und auch die Praxisnähe fehlte manchmal.
16.	Geht so... - Zu viel Theorie/ zu wenig Praxis (hat mich selbst gewundert...)
17.	In einem Fach super, im anderen schlecht → weil ein Fachleiter engagiert und kompetent, der andere uninteressiert, mit anderen Dingen beschäftigt
18.	FS2: eher weniger strukturiert & umfangreich
19.	Gut – befriedigend, da der echte Fortschritt im Ausbildungsunterricht erzielt wird - Zu theorielastig
20.	Englisch mittelmäßig
21.	Sport alltagsnah, Englisch nicht
22.	Ganz gut. Feedback war insgesamt sehr hilfreich, allerdings war der Ablauf der Ausbildung zu Beginn wenig durchschaubar.
23.	Sehr unterschiedlich - Fachseminare haben unterschiedlich gut ausgebildet.
24.	Fachseminare gut bis sehr gut, Kernseminar strukturlos und ohne Konzept → eher allgemeiner Austausch statt konstruktives Erarbeiten
25.	In Ordnung; z.T. Dopplungen + überflüssige Inhalte
26.	Teils sehr lehrreich, teils Zeitverschwendung (hängt vom Fachleiter/ Inhalt ab)
27.	Grundlegende Kompetenzen wurden vermittelt
28.	Teilweise sehr gut und praxisnah, teilweise zu theoretisch und universitär
29.	Kernseminar - Seminare nicht abgestimmt - Fachseminare zu unterschiedlich
30.	Zu kurz, zu viele Unterrichtsbesuche in der Kürze der Zeit und die terminlichen Absprachen sind schwer (Überschneidungen der Termine) - Ansprüche zu hoch angelegt mit denen der zweijährigen Ausbildung
31.	Die Ausbild. hatte positive + negative Aspekte; positiv war der konstruktive, progressiv angelegte „Unterricht“ in FS1, negativ der in FS2. Kommunikation über Erwartungshaltung zwischen Schule + Seminar mangelhaft; enormer Zeitdruck für EPG, UBs und UPP Termin
32.	Abhängig von Fachseminarleitern wird man besser oder schlechter auf die UPP vorbereitet; ich hatte in beiden Fächern Glück, habe aber viele Gegenteile kennengelernt
33.	Gut, aber etwas unstrukturiert, da wir der erste neue Jahrgang waren.
34.	Gut. Aber aufgrund neuer OVP undurchsichtig und stressig.
35.	Teils hervorragend, teils zu viele Einflüsse & Kritiken, die nicht mit der Ausbildung zu tun haben
36.	Jeder Refi sollte individuell betrachtet werden und die individuelle Entwicklung sollte bewertet werden.

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

37. Teilweise konstruktiv und objektiv - Oft auch nicht
38. „Teaching to the test“ → zu UPP-fokussiert, weniger Augenmerk auf künftige Unterrichtspraxis (UBs) - Ansonsten s. umfassend, i.O.
39. Ausbildung war gut, aber nicht immer konkret in Bezug auf Vorgaben und Anforderungen (Entwürfe)
40. Höchst unterschiedlich. - In einem Fachseminar gute inhaltliche Vorbereitung aber menschliche Defizite des Fachleiters und genau das Gegenteil im anderen FS.
41. Obwohl ich im Verlauf des Referendariats häufig die Inhalte und Methoden als zu schwammig und irrelevant empfunden habe und häufig mit dem Gefühl einen Tag verloren zu haben nach Hause gefahren bin, muss ich im Nachhinein zugeben, dass ich doch einiges gelernt habe.
42. Etwas lückenhaft, wichtige Bereiche sind zu weit gefasst, wie z.B. das Schreiben des Unterrichtsentwurfes
43. Grundsätzlich gut. Die Fachleiter sind aber unterschiedlich kompetent.
44. Größtenteils in Ordnung: Viele sehr konstruktive, hilfreiche und praxisnahe Hinweise erhalten. Aber besonders die Unterrichtsbesuche waren kein Spiegelbild meiner tatsächlichen Lehrertätigkeit, sodass die Nachbesprechungen für mich nur teilweise zielführend waren.
45. Stark abhängig vom Fachleiter.
46. „Programm“ noch nicht auf 1,5 Jahre umgestellt. Vor der Prüfung nicht alle Inhalte vermittelt bekommen.
47. Soweit gut, aber zu viele Unterrichtsbesuche in zu kurzer Zeit - Organisatorische Schwierigkeiten (z.B. kein Ausbildungsunterricht dienstags möglich oder bei Überschneidungen mit BdU)
48. In weiten Teilen angemessen. Mitunter in Organisation und verschiedenen Leistungen nicht zufriedenstellend.
49. Gut in einem Fach, etw. knapp in dem anderen (häufiger Ausfall, viele Wiederholungen)
50. Gut, facettenreich, aber fachspezifisch wo man wirklich etwas lernt

41 Nennungen werden in der Kategorie *Positive Bewertung der Ausbildung* durch die Referendar/-innen angegeben. Hier werden ebenfalls die Gründe angegeben, welche zur positiven Positionierung hinsichtlich der Ausbildung geführt haben (vgl. Tabelle 96).

**Tabelle 96: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Positiv**

Bewertung der Ausbildung durch die Referendare: Positiv
1. FS 1: gut – breites Wissen wurde vermittelt
2. Gut - ZfsL ist bemüht die Ausbildung zu optimieren
3. Fachseminare: gut
4. Pos. in Hinsicht des eigenen Ausprobierens
5. Praxisnah
6. Gut. Gute Fachleiter
7. Fachseminare waren gut
8. Sehr gut, da praxisorientiert. Vor allem Fachseminare.
9. Gut.
10. Gut, da professionell gearbeitet wurde, Feedback war stets angemessen.
11. gut – sehr gut, da am alltäglichen Unterricht ablesbar
12. Die Ausbildung war generell gut, aber in meinem 2. Fach hätte ich mir mehr didaktische Vorbereitungen gewünscht (z.B. wie man Klausuren konzipiert u. bewertet etc.).
13. Gut: Die wichtigsten Inhalte wurden vermittelt.
14. Sehr gute Ausbildung, tolle KSL, FL. Freundliche und menschliche Unterstützung. Auch bei Problemen.
15. Ertragreich, positiv - Erweiterung der Kompetenzen: Unterrichtsplanung, Umgang mit S., Leistungsbewertung etc.
16. Pädagogik sehr gut: gute Mischung aus Theorie + Praxis, viele Ideen für Unterrichtspraxis
17. Überwiegend positiv - FL waren fachlich + persönlich kompetent und haben gut vorbereitet
18. Gut - Aber 1,5 Jahre zu wenig Zeit: manche Entw. + Lernprozesse in diesem Zeitrahmen nur wenig mögl.

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

19. 1. Fach: sehr gut, hilfreich, professionell
20. Gut. Die Ausbilder sind engagiert und bemühen sich, die Stärken auszubauen und die Schwächen abzubauen. Die Wertschätzung und Kritik verläuft auf sachlicher, konstruktiver Ebene in einer angenehmen Gesprächssituation.
21. Insgesamt förderlich + konstruktiv - Besonders: Fachseminare
22. Insgesamt als positiv, weil sie allgemein wertschätzend war und ein Interesse an meiner Ausbildung gezeigt wurde. Jedoch ist diese Form der Ausbildung generell stressbelastet.
23. Bis auf Kleinigkeiten insgesamt sehr gut. Meine Fachleiter konnten meist konstruktive Rückmeldungen geben, die nachvollziehbar waren und mich insgesamt weitergebracht haben.
24. Im Kernseminar + einem Fachseminar gut → gute Unterstützung
25. Z.T. sehr intensive & engagierte Ausbilder
26. Sie war gut, weil ich vieles gelernt habe, was mir vorher noch nicht bewusst war.
27. Gut, s.o. (Meine Fachseminarleiter waren in der Lage, mir in einer positiven Atmosphäre angemessene Rückmeldungen zu geben.) - Jedoch scheint dies sehr Fachleiter-abhängig zu sein.
28. Inhaltlich fundiert - Konstruktiv und hilfreich für die Praxis
29. Gut. Die gute Zusammenarbeit mit den Fachleitern war sehr positiv.
30. Insgesamt eher positiv, mit vielen „Kinderkrankheiten“ → erster Jahrgang Ref 18 Monate - Teils wäre mehr Anschauung von Unterricht der Fachleiter gut gewesen
31. KS: gut
32. FS1: gut strukturiert, (Transparenz), umfangreich
33. Gut.
34. Sport super
35. Sport alltagsnah
36. Sehr gute Ausbildung, methodisch und fachlich
37. Insgesamt fand ich die Ausbildung positiv. - Dies hatte insbesondere mit den beteiligten Personen und ihrem Verhalten zu tun (Fach- und Kernseminarleiter/Innen)
38. Mein Kernseminarleiter hat sehr gute Arbeit geleistet, da er uns in didaktischen und pädagogischen Fragen sehr gut beraten hat.
39. Sehr gut: engagierte Ausbilder (ZfsL + Schule)
40. Gut - Fachliche Aspekte - Pädagogische/ didaktische Aspekte
41. Gut war die Unterrichtsplanung und praktische Merkmale des Kernseminars.

27 Nennungen werden getätigt, welche die im ZfsL erhaltene Ausbildung innerhalb des Referendariats als *negativ* bewerten. Diese Nennungen werden in untenstehender Tabelle inklusive ihrer Begründungen aufgeführt (vgl. Tabelle 97).

**Tabelle 97: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Negativ**

Bewertung der Ausbildung durch die Referendare: Negativ	
1.	FS 2: schlecht – immer gemeinsam Unterricht planen bringt nicht viel
2.	Kernseminar: sinnlos (unstrukturiert, ohne Inhalt + Ertrag)
3.	Dennoch wenig authentisch (UBs als gefakte Unterrichtsbeispiele)
4.	Kernseminar überflüssig
5.	Nicht ausreichend s.o. (Fachseminarleiterin, Subjektivität, keine transparenten Regeln/ Bewertungskriterien)
6.	Hauptseminar sinnlos
7.	Je nach Fach verschieden: - In 1em Fach nur wenige Monate Ausbildung → eher ungenügend → ich hätte selber mehr erreichen können bei guter Ausbildung in diesem Fach!
8.	2. Fach: schlecht (siehe oben: Subjektivität, Desinteresse, Fehlende Ausbildung d. Ausbilder)
9.	Schlecht. Ich bin nicht der Ansicht, dass ich in allen Seminaren gleich gut auf die Prüfungen vorbereitet wurde. Im Vergleich zur Uni (1. Staatsex Note 1,6) handelte es sich oft um Gelaber. Schade.

10. Sehr schlecht, durch mangelnde Transparenz und Kommunikation
11. Ich bin insgesamt nicht sehr zufrieden, da mir in den einzelnen Seminaren der „rote Faden“ gefehlt hat. Insbesondere zu Beginn des Referendariats haben mir Antworten auf drängende Fragen eines Berufsanfängers gefehlt.
12. Transparenz fehlt manchmal - Sehr viel Inhalt in sehr kurzer Zeit - Einige Punkte zu spät im Seminar behandelt, andere nicht nötig
13. Im Nachhinein ist das Ref. leider Glückssache. - Oft fehlt darüber hinaus auch das Menschliche auf vielen Ebenen.
14. Seminare waren wenig hilfreich.
15. Negativ, da es nichts mit dem wirklichen Schulalltag zu tun hatte - Konstruierter Unterricht
16. Seminarabhängig, zu unstrukturiert, intransparent - Kaum Inhalte, insgesamt eher ausreichend
17. Kernseminar thematisch oft eher „belanglos“
18. In einem Fachseminar eher schlecht → wenig Unterstützung & Wissensvermittlung
19. Häufig kranke Ausbilder, die „Stoff“ nicht vollständig vermittelt haben
20. Leider habe ich wenig aus den Seminaren für meinen Beruf mitnehmen können. Das meiste habe ich aus dem Schulalltag gelernt.
21. Ich sehe mich als „Versuchskaninchen“ für den verkürzten Vorbereitungsdienst. Zusätzlich wurden die Benotungen m. E. verschärft. Was zu einer Doppelbelastung führt. Weniger Zeit für die Ausbildung bei gleichzeitiger schärferer Kritik!
22. Katastrophal! Es wird nur auf den Prüfungstag hin gearbeitet, anstatt fachspezifische Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsvorhaben zu konkretisieren und zu planen.
23. Z.T. unstrukturiert und wenig ergiebig, da die Ausbilder oft nicht ausreichend vorbereitet waren
24. Stark abh. v. Fachleiter, der eine sinnvolle Ausbildg. erteilt oder nicht - Wenn die KS-Leiterin jede Woche betont, dass sie keine Lust hat, färbt das auch auf die Refis ab
25. Nicht sehr hilfreich.
26. Meine Fachleiterin in XXX war sehr unprofessionell, da sie die Gesamtschule als Schulform ablehnte sowie jegliche Innovation und Schülerorientierung.
27. Ich wurde in einem Fach nur teilweise ausgebildet, deshalb fand ich die Ausbildung hier wenig fruchtbar. - Teils wurden Theorieinhalte aus der Uni wiederholt, die nicht nützlich waren.

### 8.9.5 Deskription der offenen Frage 5: Wie bewerten Sie das Feedback, das Sie am ZfsL im Rahmen Ihrer Ausbildung erlebt haben? Bitte begründen Sie.

Im Folgenden werden die Aussagen der fünften offenen Frage dargestellt. Diese erfragte von den Referendar/-innen eine explizite Bewertung des in der Ausbildung erhaltenen Feedbacks. Zunächst präsentiert Tabelle 98 jedoch die zu dieser Frage gebildeten Kodierungssubkategorien sowie die getätigten Häufigkeiten der Aussagen der Referendar/-innen. Insgesamt wird das Feedback, welches die Referendar/-innen am ZfsL im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten haben 48 Mal positiv bewertet. Eine mittelmäßige beziehungsweise neutrale Bewertung erfolgt 42 Mal. Des Weiteren erfolgt 15 Mal eine negative Bewertung des erhaltenen Feedbacks. 14 Mal erfolgt keine Angabe. Die Gesamtanzahl von 119 Aussagen bei 116 Referendar/-innen ergibt sich daraus, dass teilweise sowohl positive als auch neutral oder negativ einzuordnende Aussagen getätigt wurden, welche dann getrennt kategorisiert worden sind.

**Tabelle 98: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 5**

Subkategorien Bewertung des Feedbacks	Aussagen (f)	Aussagen (%)
Positiv	48	40,3
Mittelmäßig/ neutral	42	35,3
Negativ	15	12,6
Keine Angabe	14	11,8
Gesamt	119	100

In der untenstehenden Tabelle 99 sind die *positiven Äußerungen* der befragten Referendar/-innen bezüglich des erhaltenen Feedbacks abgebildet. 40,3% der Referendar/-innen bewertet hierbei das Feedback als angemessen und positiv.

**Tabelle 99: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen: Positiv**

Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendare: Positiv
1. Konstruktiv, genannte Aspekte konnten in der Regel nachvollzogen werden
2. Sehr gut aufgrund der hohen fachlichen & sozialen Kompetenz meiner Fachleiter → Glück gehabt... ☺
3. Das Feedback im Rahmen der Unterrichtsbesuche war hilfreich, konstruktiv und wertschätzend. Die Fachleiter/innen haben sich sehr bemüht ihr Feedback konkret und spezifisch zu vermitteln.
4. (Sehr) gut. Die Ausbilder haben sich immer bemüht mich nicht in ein Raster zu drücken zu lassen + mich eine eigene Lehrerpersönlichkeit entwickeln zu lassen.
5. Insgesamt gut: - Umfassend - Nachvollziehbar - aufbauend
6. Meist gut und konstruktiv, da immer Verbesserungsmöglichkeiten gegeben werden
7. Positiv, da wertschätzend u. sachlich
8. Zutreffend - Angenehm - Angemessener Umfang
9. Gut, nachvollziehbar.
10. Angemessen, Steigerung der Anforderungen im Verlauf der Ausbildung
11. Sehr gut - hat sich im Laufe der Zeit spezifiziert - wurde immer detaillierter und bot so die Möglichkeit zu ständiger Verbesserung
12. sehr freundlich
13. Nach den UBs gut, da gut strukturiert, zeitnah, zum Teil auch in schriftlicher Form
14. Angemessen, da Atmosphäre stets gut und Feedbackrunden zur Verbesserung meiner Fähigkeiten dienten.
15. Positiv.
16. Finde ich gut, da die anderen Referendare die Mg.kt. haben, die Situation zu verbessern.
17. Sehr gut! - Siehe Fragebogen
18. Eher positiv. Tolles Feedback in Fach 1.
19. Konstruktive Kritik - Positives wurde hervorgehoben - Verbesserungsvorschläge gegeben bzw. ermittelt
20. Gut! - Gute Strukturierung: erst positiv, dann aber auch hilfreiche Verbesserungsvorschläge
21. Gut, da sehr professionell, auch wenn es immer subjektiv ist

22. Angemessen + professionell, zielorientiert, sachorientiert
23. 1. Fach: professionell
24. Gut. S.o. (Die Ausbilder sind engagiert und bemühen sich, die Stärken auszubauen und die Schwächen abzubauen. Die Wertschätzung und Kritik verläuft auf sachlicher, konstruktiver Ebene in einer angenehmen Gesprächssituation.) - Auf Bedürfnisse wurde stets eingegangen.
25. Gut, war strukturiert mit Perspektiven.
26. Gut, Positivfeedback, Ansätze zur Weiterarbeit
27. Ausreichend - Konstruktiv - Zielführend
28. Überwiegend konstruktiv, da Verbesserungsvorschläge und objektiv
29. Förderlich, konstruktiv - Ziel: Verbesserungen, angenehme Atmosphäre, keine „persönlichen Angriffe“, Gespräche „auf Augenhöhe“
30. Insgesamt gut, jedoch oft sehr „dicht“. Es war gut, auch eine schriftliche Fixierung zu bekommen.
31. Meist sehr gut (s.o.: Bis auf Kleinigkeiten insgesamt sehr gut. Meine Fachleiter konnten meist konstruktive Rückmeldungen geben, die nachvollziehbar waren und mich insgesamt weitergebracht haben.)
32. Manchmal gut, weil konstruktives Feedback & Tipps für den Unterricht
33. Kriterienorientiert & durch Feedbackbogen transparent gestützt
34. Sehr differenziert, subtil und zielführend (auch wenn es noch Probleme bei der prakt. Umsetzung gibt)
35. Differenziert. So formuliert, dass man daraus Konsequenzen für die Zukunft ableiten konnte
36. Das Feedback war oft konstruktiv. Manchmal waren die Rahmenbedingungen nicht gegeben um das Feedback umzusetzen
37. Meistens angemessen - Angenehme Atmosphäre - hilfreich
38. Zielführend, konstruktive Gespräche, Nachfragen waren kein Problem
39. Konstruktiv + hilfreich, sodass ich viel lernen konnte
40. Insgesamt gut, da die Kritik auch immer mit Ratschlägen verbunden war.
41. Angemessen, da ich viel gelernt habe.
42. Gut! Teilweise hätte das Feedback konkreter sein können, insgesamt hat es mir jedoch geholfen, mich positiv weiterzuentwickeln.
43. Stets konstruktiv u. individuell
44. Gut. Durch das Feedback habe ich erfahren, was ich gut machen kann und woran ich noch arbeiten muss.
45. War ok. Meist sehr positiv u. konstruktiv.
46. Konstruktiv - Zielführend - Hilfreich
47. Sehr konstruktiv
48. Gut – ohne Begründung (persönliche Einschätzung)

In der untenstehenden Tabelle 100 sind die *neutralen Äußerungen* der befragten Referendar/-innen bezüglich des erhaltenen Feedbacks abgebildet. 35,3% der Referendar/-innen bewertet hierbei das Feedback als *mittelmäßig, bestehend aus negativen und positiven Komponenten beziehungsweise als neutral*.

**Tabelle 100: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen:**

***Mittelmäßig/Neutral***

Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendare: Mittelmäßig/ Neutral	
1. Eher mittelmäßig, teilweise realitätsfern	
2. Teilweise sehr persönlich, man ändert ja nicht die Grundmanifeste der Persönlichkeit	
3. Zu sehr um Rücksicht bemüht.	
4. Sehr unterschiedlich - Wenig konstruktiv/ bis sehr gelungen und hilfreich	



## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

5.	teils hilfreich, teils sinnlos
6.	Fachseminar 1: sehr gut strukturiert, transparent mit Entwicklungsziel - FS 2: gut, aber auch Schwächen fokussiert - KS: teilweise zu persönlich
7.	Teilweise zu standardisiert (Langzeitgutachten)
8.	Zufriedenstellend.
9.	Teils teils
10.	In Fach 2 fehlten oft Hinweise zur konkreten Verbesserung.
11.	Meist konstruktiv - Teilweise nicht auf mich als Lehrerpersönlichkeit abgestimmt
12.	Befriedigend, hätte etwas genauer ausfallen können.
13.	Je nach Fach in Ordnung - Man hätte schneller konstruktiveres Feedback geben können & die Zielerwartungen (UPP) transparenter machen sollen
14.	Je nach Fachleiter unterschiedlich. Insgesamt befriedigend. Gewisse Verbesserungen zu vorherigen Stunden wurden nie besprochen. Im Zentrum standen eher negative Aspekte.
15.	Durchschnittlich - Zu wenig Zeit
16.	Das ist nicht pauschal zu sagen. - FSleiterin + -, FS sehr negativ, da eher persönlich+verletzend -, KS +
17.	Durchwachsen.
18.	Von den Ausbildern abhängig, von konstruiert bis hilfreich
19.	Siehe oben: geteilt - (Ein Fach sehr gut, das andere weniger (schlechte Ausbildung))
20.	Gut, aber manchmal statisch.
21.	Je nach SL unterschiedlich, teils gut teils schlecht
22.	Teils nachvollziehbar, teils unverständlich, weil ich das Gefühl hatte, es ginge gegen meine Persönlichkeit
23.	Ich empfand das Feedback stets als fair, aber die unter Frage 2 aufgeführten Schwierigkeiten (vergl.: Ich bin insgesamt nicht sehr zufrieden, da mir in den einzelnen Seminaren der „rote Faden“ gefehlt hat. Insbesondere zu Beginn des Referendariats haben mir Antworten auf drängende Fragen eines Berufsanfängers gefehlt.) waren für mich auch ein stets präsent Problem.
24.	„in Ordnung“ → teilweise wirkt unstrukturiert, bzw. zu wenig Zeit für 1,5 Jahre
25.	Das Feedback des ZfsL ist durch die Fachleiter erfolgt. - Das ZfsL macht es einem durchaus schwer, am Schulleben teilzuhaben.
26.	Angemessen und hilfreich, an manchen Stellen aufgrund vieler Veränderungen zu unkonkret.
27.	fächerabhängig
28.	mittelmäßig
29.	Inhaltsorientiert, kriterienorientiert, aber auch zum Teil sehr persönlich
30.	Kriterienorientiert, jedoch bleibt Subjektivität dennoch erhalten. - Bewertungen von UBs des gleichen Faches durch anderen Fachleiter waren deutlich anders.
31.	Das Feedback ist ausbaufähig, da der Umfang, die Organisation und die formalen Rahmenbedingungen noch „holprig“ erscheinen.
32.	Insgesamt befriedigend s.o. (Im Großen und Ganzen bewerte ich die Ausbildung mit „befriedigend“. Positiv waren die methodisch u. didaktischen Lehrangebote, negativ teilweise die Organisation und auch die Praxisnähe fehlte manchmal.)
33.	Meist freundlich, selten aber hilfreich
34.	S.o. (Stark abhängig vom Fachleiter.) - teils professionell und umsetzbar, vor allem nachvollziehbar - Teils ohne positives Feedback und Möglichkeit im Gespräch sein Vorgehen zu verteidigen
35.	S.o. (Stark abh. v. Fachleiter, der eine sinnvolle Ausbildg. erteilt oder nicht - Wenn die KS-Leiterin jede Woche betont, dass sie keine Lust hat, färbt das auch auf die Refis ab) - Einige Fachleiter bringen einen weiter, andere beurteilen nach Laune & verfallen lieber in Privatgespräche.
36.	Abhängig vom Fachleiter gut und schlecht
37.	FS1: erst viel positives, danach negatives → z.T. frustrierend - FS2: z.T. evtl. zu positiv - UPP: z.T. nicht nachvollziehbar
38.	Ausbilderabhängig = teilweise sehr strukturiert und konstruktiv, teilweise sehr subjektiv und destruktiv
39.	-/+
40.	In Ordnung, da unter den Bedingungen angemessen
41.	Interessantes Feedback, aufgrund vieler Faktoren
42.	Unterschiedlich: In einem Fach sehr oberflächlich, es wurde nicht viel zur Verbesserung gesagt, im zweiten Fach auf zwei wesentliche Aspekte reduziert, so dass alles andere unterging. Im Kernseminar sehr ausführliche Besprechungen, die alle Aspekte des Unterrichts einbezogen.

In der untenstehenden Tabelle 101 sind die *negativen Äußerungen* der befragten Referendar/-innen bezüglich des erhaltenen Feedbacks abgebildet. 12,6% der Referendar/-innen bewertet hierbei das Feedback als negativ.

**Tabelle 101: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen: Negativ**

Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendare: Negativ	
1.	oberflächlich, vorgefertigte Formulierungen
2.	Nicht ausreichend s.o. (Fachseminarleiterin, Subjektivität, keine transparenten Regeln/ Bewertungskriterien)
3.	Zu kurz, zu wenig Zeit in Nachbesprechungen - Direkt auf Noten bezogen - Wenig auf Lehrerpersönlichkeit eingegangen
4.	Feedback war wenig konstruktiv + nicht strukturiert; gesteckte Ziele wurden nicht weiter evaluiert, Feedback hatte immer bewertende Funktion (größter Kritikpunkt!), Feedback stark subjektiv (Machtgefälle)
5.	2. Fach: schlecht, zu wenig didaktisches Wissen, Empathie, hilfreiche Kritik
6.	zu subjektiv; und nicht transparent
7.	Manchmal schlecht: siehe - (Nicht nachvollziehbare Kritik - Wenn es persönlich wurde - Wenn das Feedback herablassend war)
8.	Subjektiv & schwankend
9.	Häufig sehr undifferenziert..
10.	Unterschiedlich. Die Fachleiter sind unterschiedlich kompetent sowohl bei dem Wahrnehmen des Unterrichtsgeschehens, als auch bei den fachlichen/Lehrerpersönlichkeit betreffenden Aspekten als auch bei der Strukturierung eines Feedbacks.
11.	Sehr standardisiert, wenig spontan bzw. ehrlich. Feedback wirkte oft konstruiert und nach bestimmtem Schema, nicht auf meine individuelle Lehrerpersönlichkeit abgestimmt.
12.	Hoher Grad an negativen Emotionen - Anschuldigungen/Kritik gegenüber der Person, nicht an überprüfbare Kriterien gebunden/global - Kein Ergebnis, das nutzbar ist
13.	Das erfolgte Coaching-Prinzip liegt mir nicht: auf klare Fragen möchte ich klare Antworten und keine Rückfragen, um es mir selbst zu erschließen → sonst hätte ich nicht gefragt!
14.	Nicht sehr hilfreich.
15.	Das Feedback durch meine Fachleiterin zeichnete sich durch einen starken Fokus auf meine Fehler aus - Stärken wurden nur zu Anfang gelobt und dann als selbstverständlich hingenommen - Die Bewertung zum Schluss habe ich als sehr ungerecht empfunden

### 8.9.6 Deskription der offenen Frage 6: Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung? Nennen Sie mindestens drei Faktoren.

Im Folgenden werden die von den befragten Referendar/-innen getätigten Aussagen zur offenen Frage 6 dargestellt. Hier ging es darum, die Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung aufzuführen. Bevor die Aussagen der Referendar/-innen tabellarisch und absteigend nach Häufigkeit der thematischen Nennung dargestellt werden, präsentiert Tabelle 102 die Unterkategorien, in welche die Aussagen eingeteilt wurden sowie die Häufigkeiten der Aussagen zu den jeweiligen Kategorien.

**Tabelle 102: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 6**

Subkategorie	Aussagen (f)	Aussagen (%)
Keine Wertschätzung/ negative Atmosphäre	48	17,20
Weitere Aspekte	34	12,19
Keine Beratung	33	11,83
Negatives Feedback	26	9,32
Keine Kriterienorientierung/ Intransparenz	25	8,96
Subjektivität	24	8,60
Personen- bzw. Persönlichkeitsorientierung	22	7,89
Kein konstruktives Feedback	15	5,38
Keine Zielvereinbarungen	14	5,02
Kein dialogischer Prozess	12	4,30
Verständnisschwierigkeiten	10	3,58
Nicht erlebt	3	1,08
Keine Angabe	13	4,66
Gesamt	279	100

Die untenstehend aufgeführte Tabelle 103 präsentiert die Aussagen der Referendar/-innen zu der am häufigsten genannten Unterkategorie *Keine Wertschätzung/ negative Atmosphäre*. Hier tätigten die Befragten 48 von 279 Aussagen (17,20%). Es wird deutlich, dass der Faktor

der Wertschätzung beziehungsweise der positiven Atmosphäre eine große Rolle bei der Bewertung des Feedbacks als gelungen spielt.

***Tabelle 103: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Wertschätzung/ negative Atmosphäre***

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Wertschätzung/ negative Atmosphäre	
1.	keine Wertschätzung
2.	Gespräch von „oben herab“ → nicht auf Augenhöhe
3.	Keine wertschätzende Gesprächsatmosphäre
4.	Wenn ich das Gefühl habe, mich wie eine Büroklammer verbiegen zu müssen
5.	Hinterlässt negatives Gefühl, Hoffnungslosigkeit u. Druck
6.	Steife Atmosphäre
7.	Keine Wertschätzung/ Positivrunde
8.	Schlechte Atmosphäre
9.	Man verlässt sie mit einem negativen Gefühl
10.	Schlechtes Klima
11.	Dass ich verunsichert bin
12.	Dass ich mich missverstanden fühle
13.	Verbesserungen zum letzten UB werden nicht aufgezählt
14.	Stunde wird klein geredet, obwohl SuS mehr als zufrieden sind
15.	Neg. Atmosphäre
16.	Negatives Gefühl
17.	Unsicherheit/Verunsicherung
18.	Frustration
19.	Man fühlt sich schlecht danach.
20.	Emotionalität
21.	Agressivität
22.	Mangelnde Empathie seitens des Ausbilders
23.	Man wird nicht vom Gegenüber ernst genommen
24.	Negative Atmosphäre
25.	Die Teilnehmer haben ein ungutes Gefühl.
26.	Angespannte Atmosphäre
27.	Missachten der Gesprächsregeln
28.	Vernachlässigen der positiven Aspekte
29.	Zwischen „Tür & Angel“
30.	Angespannte Gesprächsatmosphäre
31.	Kein Verständnis
32.	Ausbilder versucht sich nicht in Reffi zu versetzen
33.	Atmosphäre
34.	Seminarleiter sind unaufmerksam.
35.	Ein „Verriss“ der Stunde
36.	Ein Gespräch „von oben herab“
37.	jemand weint

38. Starke Dominanz der Ausbilderin/kein Gespräch auf Augenhöhe
39. schlechte Atmosphäre
40. Schlechte Atmosphäre
41. Schlechtes Klima, vorwurfsvolle Atmosphäre
42. Miese Laune
43. Unverständnis
44. Kommunikationsverhältnis schlecht
45. Kein Interesse
46. Sinkende Motivation
47. Sinkendes Selbstwertgefühl
48. Schlechte Atmosphäre der Nachbesprechung

Tabelle 104 präsentiert 34 weitere Aspekte, welche die Befragten als Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung angegeben haben. Da diese jedoch keiner Unterkategorie eindeutig zugeordnet werden konnten sowie viele unterschiedliche Aspekte enthielten, wurde aus diesen Aussagen die Unterkategorie *Weitere Aspekte* gebildet.

***Tabelle 104: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Weitere Aspekte***

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Weitere Aspekte	
1. Vorschläge sind nicht umzusetzen	
2. Mangelnde Einsicht	
3. Zu lang	
4. Fehlende Zeit	
5. Kein Bezug zu verbesserten Aspekten aus vorherigen Nachbesprechungen	
6. Wenn auf einem Punkt herumgeritten wird, der allen klar ist	
7. Man hat nichts mitgenommen, weil nicht aufnahmefähig	
8. Man hat zig Probleme versucht zu besprechen	
9. Zwiespältiger Eindruck v. gelungenen Stunden zwischen Fachleitern + Su	
10. Zeitdruck	
11. Wenn Entwürfe nicht genau gelesen wurden	
12. Zu viel Gerede, man kann nicht allem folgen	
13. Anschließend weiß man nicht was gut, was schlecht war	
14. FL hört nicht richtig zu	
15. Gegenteil von nachfolgendem Punkt (vergl.: Positiv und negative Punkte, Freundliche Atmosphäre, sachlich)	
16. Zeit zu knapp (Zeitdruck)	
17. Wenn Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinandergehen	
18. Die Entwürfe sind nicht berücksichtigt worden	
19. Zusammensetzung der Ausbilder/ Fachleiter	
20. Inkompetenz der Fachleiter (= Unglaubwürdigkeit)	
21. Nachbesprechungen unter Zeitdruck	
22. Keine realistische Einschätzung der unrealistischen Situation eines Unterrichtsbesuches	
23. Die Verknüpfung von Leistungsbewertung & persönlicher Beziehung	

24. Man weiß, dass im Seminar über die persönlichen (Miss-) Erfolge gesprochen wird
25. Zu sehr Orientierung an Noten (Ergebnis)
26. Kurze Dauer
27. Nervosität
28. Nicht gut vorbereitet sein
29. Nur z.T. ausreichend, da mitunter zu selten oder nicht komplett überblickend
30. Uneinigkeit
31. Keine fachliche Kompetenz
32. Keine Ideen
33. Wenn mehrere Meinungen vorhanden sind, die sich widersprechen.
34. Festgefahrene Meinungen

Ein weiterer wichtiger Punkt, der für die befragten Referendar/-innen einen Aspekt einer misslungenen Nachbesprechung darstellt, ist die Tatsache, dass es dem Feedback durch die Fachleiter/-innen an *Beratung* mangelt (vgl. Tabelle 105). Es werden insgesamt 33 Äußerungen in dieser Kategorie getätigt.

**Tabelle 105: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Beratung**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Beratung	
1. Fragen der LAA bleiben unbeantwortet	
2. Mangelnde Beratungskompetenz	
3. Keine konkreten Alternativen werden aufgezeigt/ Lösungsversuche	
4. Kein Gespräch sondern Monolog des Fachleiters	
5. Keine Verbesserungsvorschläge	
6. Man weiß nicht, was man falsch gemacht hat bzw. wie es sich verbessern lässt	
7. Wenn mir danach nicht klar ist, was ich besser machen kann bzw. was gelungen war.	
8. Keine Verbesserungsvorschläge.	
9. Wenn ich nicht weiß, was ich konkret besser machen kann.	
10. Keine Möglichkeit der Verbesserung aufgezeigt	
11. Mangel an Ideen/ Vorschlägen für die Weiterarbeit	
12. Der Fachleiter geht nicht auf mich ein	
13. Kritik, aber keine konkreten Verbesserungsvorschläge	
14. Keine Begründungen (bzw. nicht nachvollziehbar)	
15. Keine Handlungsalternativen	
16. Wenn man hinterher nicht klüger ist als vorher	
17. Wenn keine Lösungsvorschläge für ein Problem erarbeitet wurden	
18. Dass ich hinterher mehr Fragen habe als vorher	
19. Keine Erkenntnisse für zukünftiges Handeln	
20. Wenn nicht konkrete Handlungsalternativen erarbeitet wurden	
21. Fehlende Hilfestellung	
22. Keine Alternativen zur Verbesserung	
23. Wenn ich keine konkreten Hinweise und Handlungsmöglichkeiten bekomme.	

24. Wenn mir hinterher auch nach Nachfragen nicht klar ist, was besser hätte sein können.
25. Kein Aufzeigen von konstruktiven Verbesserungsvorschlägen
26. Man weiß danach nicht, was man ändern soll
27. Zu viel „Geschwafel“
28. In Details verrennen
29. Nur Nachfragen, keine konkrete Rückmeldung
30. Nur Erläuterungen des Referendars, wie es eigentlich gemeint/geplant war
31. Keine konstruktive Analyse/Vorschläge zur Verbesserung
32. Wenig sachdienliche Hinweise
33. Keine Verbesserungspunkte

26 Mal wird als Faktor einer misslungenen Nachbesprechung das Thema *Negatives Feedback* angesprochen. Dabei wird eine Rückmeldung vor allem als misslungen interpretiert, wenn keine positiven Aspekte genannt, sondern nur das Negative thematisiert wird (vgl. Tabelle 106).

**Tabelle 106: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Negatives Feedback**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Negatives Feedback	
1.	negatives Feedback zuerst oder ausschließlich
2.	Kein positives Feedback
3.	Wenn nur negative Aspekte genannt werden
4.	Nichts positives
5.	Nur Kritik
6.	Nur negative Aspekte
7.	Nur destruktive Kritik
8.	Keine positiven Punkte angesprochen
9.	Kein positives Feedback
10.	Keinerlei positive Rückmeldung
11.	FL vergisst das Positive
12.	Beginn nicht mit positivem Feedback
13.	Keine Positivkritik
14.	Es werden nur negative Dinge angesprochen
15.	Positive & negative Aspekte durcheinander
16.	wenn nur Negatives angesprochen wird.
17.	Nur positive oder nur negative Aspekte werden genannt
18.	Kein positives Feedback
19.	Anhäufung von negativen Aspekten in der Nachbesprechung
20.	Es wird kein positives Feedback gegeben.
21.	Wenn entweder nur positive oder nur negative Aspekte thematisiert werden.
22.	Zu starke Fokussierung auf einzelne, vor allem negative Aspekte
23.	Rein destruktiv
24.	Kein positives Feedback



- |  |
|--|
| 25. Man hat nichts Positives gesagt bekommen |
| 26. Keine positiven Aspekte                  |

25 Mal wird angesprochen, dass Feedback dann misslungen ist, wenn es keine *Transparenz hinsichtlich der angelegten Kriterien* gab. Hierbei wird deutlich, dass sich die befragten Referendar/-innen deutlichere Kriterien als Richtlinien und Orientierungshilfen wünschen (vgl. Tabelle 107).

**Tabelle 107: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Kriterienorientierung/ Intransparenz**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Kriterienorientierung/ Intransparenz	
1.	Kritik ohne nachvollziehbare Kriterien
2.	Keine Struktur
3.	Keine Transparenz
4.	Fehlende Begründung
5.	Keine objektiven Kriterien
6.	Keine Transparenz i.d. Bewertung
7.	unstrukturiertes Vorgehen
8.	Fehlende Kriterien
9.	Fehlende Transparenz
10.	Kein Ranking was wichtig ist umzusetzen, was weniger wichtig
11.	Feedback und Leistung passen nicht zusammen
12.	Unstrukturiert
13.	Kein roter Faden
14.	Keine Klarheit
15.	Intransparenz
16.	Unstrukturiertheit
17.	Unstrukturiert
18.	Wenn die Nachbesprechung viel zu lange dauert.
19.	Keine Struktur
20.	Keine Struktur (Durcheinanderreden)
21.	Keine Strukturierung
22.	Fehlende Struktur
23.	Keine Struktur
24.	Das Feedback ist zu sehr an den Vorstellungen/ Erfahrungen des Fachseminarleiters ausgerichtet
25.	Unbegründete Rückmeldungen

24 der Äußerungen, welche eine misslungene Rückmeldung beschreiben, beziehen sich auf den Faktor der *Subjektivität*. Dabei wird Feedback als misslungen beschrieben, wenn die Sachlichkeit fehlt (vgl. Nr. 5), emotionale Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Nr. 6) oder wenn das Feedback beleidigend beziehungsweise verletzend ausfällt (vgl. Nr. 11) oder jegliche

Rückmeldung lediglich auf der Meinung oder persönlichen Einstellung des/ der Ausbilders/ Ausbilderin beruht (vgl. bspw. Nr. 23) (vgl. Tabelle 108).

**Tabelle 108: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Subjektivität**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Subjektivität	
1.	Stark subjektiv
2.	Unsachlich
3.	Wenn die Fachseminarleiterin die genannten Punkte beim nächsten UB revidiert
4.	Zu subjektiv
5.	Fehlende Sachlichkeit
6.	Emotionale Aspekte
7.	Wenn Rückmeldungen von Sympathie abhängig gemacht werden
8.	Stunde wird mit Verbesserungsvorschlägen „kritisiert“ nach Vorstellung des Fachseminarleiters
9.	Wenn Ausbilder nicht objektiv war/ist
10.	Subjektivität
11.	Beleidigend/verletzend → wünschenswert: Objektivität!!
12.	Unsachlichkeit
13.	Subjektivität
14.	Subjektivität
15.	„Pochen“ auf der eigenen Meinung
16.	Zu subjektiv
17.	Subjektivität
18.	Wenn man sich nicht mehr auf der Sachebene befindet
19.	Subjektivität
20.	Fokus auf dem, was der FL sehen will
21.	Subjektive Beobachtungen durch Fachseminarleiter
22.	Wenn subjektiv kritisiert wird.
23.	Wenn lediglich die subjektive Erwartung des FLs erfüllt werden soll.
24.	Zu subjektiv

22 Mal wird thematisiert, dass eine Rückmeldung dann als misslungen definiert wird, wenn eine zu starke *Orientierung an der Person* selbst oder an *Aspekten der Persönlichkeit* herrscht. Dies wird als stark unsachlich wahrgenommen und es wird sich stattdessen eine sachlichere Ebene der Rückmeldung gewünscht (vgl. bspw. Nr. 21, Tabelle 109).

**Tabelle 109: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Personen- bzw. Persönlichkeitsorientierung**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Personen- bzw. Persönlichkeitsorientierung	
1.	Kritik an der Person
2.	Zu persönlich, an die Person an sich gebunden

3. Zu persönlich
4. FS wird persönlich
5. Keine persönlichen Kritikpunkte!!!
6. Persönlicher Missmut (Antipathie) zwischen Feedbackgeber und -empfänger
7. Persönlicher Angriff
8. Kritik an der Person (persönliche Ebene darf da sein, sensible Gesprächsführung wäre dann aber wünschenswert)
9. Angriffe auf die Persönlichkeit
10. Mangelnde Differenz zwischen Ausbildung & Persönlichkeit
11. Die Person wird kritisiert
12. Persönliche Ebene betroffen
13. Wenn das Feedback auf der persönlichen Ebene stattfindet.
14. Persönliche Ebene (Kritik an Persönlichkeit)
15. Wenn es persönlich wurde
16. Wenn das Feedback herablassend war
17. Kritik a.d. Person
18. Persönliche Beleidigungen gegen die Person
19. Bewertung der Person
20. Persönliche Bemerkungen
21. Persönliche statt sachliche Ebene
22. Feedback geht/ bezieht sich auf die Person (global)

In 15 Aussagen wird thematisiert, dass Feedback, welches nicht *konstruktiv* gegeben wird, ebenfalls ein Faktor für eine misslungene Rückmeldung darstellt (vgl. Tabelle 110).

***Tabelle 110: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein konstruktives Feedback***

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein konstruktives Feedback	
1.	Wenig konstruktives Feedback
2.	Nicht konstruktiv
3.	Kritik nicht konstruktiv
4.	Wenig konstruktiv
5.	Man erinnert sich nicht an positive Aspekte.
6.	Nicht konstruktiv
7.	Auf etw. „rumreiten“
8.	Keine konstruktiven Vorschläge
9.	Es gibt keine konstruktive Kritik, d.h. Verbesserungsvorschläge
10.	kein positiver Nutzen/ keine Progression
11.	Wenn eine Kleinigkeit breit getreten wird und andere Aspekte missachtet werden.
12.	Kritik ohne Anregungen/ Vorschläge zur Verbesserung
13.	Nur positive Rückmeldungen (es sollte immer etwas geben, das anders gemacht werden könnte)
14.	Nur Fehler aufzeigen ohne Handlungsalternative
15.	Keine konstruktive Kritik

14 Mal wird angegeben, dass ein Faktor einer misslungenen Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen darin besteht, dass keine *Ziele zur Weiterarbeit* vereinbart werden (vgl. Tabelle 111).

**Tabelle 111: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Zielvereinbarungen**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Zielvereinbarungen	
1.	Keine Entwicklungsziele formuliert
2.	Keine Entwicklungsziele
3.	Keine Entwicklungsziele
4.	Keine Formulierung konkreter Ziele
5.	keine Vereinbarung von Zielen
6.	Fehlende Perspektive.
7.	Keine Zielvereinbarung
8.	Keine Zielformulierung
9.	Keine Zukunftsperspektive (destruktiv)
10.	Ich kann keine Rückschlüsse für mein weiteres Vorgehen ziehen
11.	Nicht zielorientiert
12.	Kein Festhalten von Verbesserungsvorschlägen
13.	Keine Einigung auf ein Ziel
14.	Keine Zielvereinbarungen

12 Mal wird thematisiert, dass der Feedbackprozess dann als misslungen gedeutet wird, wenn dieser *keinen dialogischen Charakter* aufweisen konnte (vgl. Tabelle 112).

**Tabelle 112: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein dialogischer Prozess**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein dialogischer Prozess	
1.	LAA wird keine Möglichkeit gegeben sich selber zum Unterricht zu äußern
2.	Nur Seminarausbilder sprechen, kein Austausch
3.	Begründungen + Erklärungen d. LAA werden nicht ausreichend honoriert.
4.	Keine Zeit für Nachfragen o. eigene Darstellg.
5.	Wenn kein Gespräch zustande kommt, sondern nur vom Ausbilder kritisiert wird
6.	Kein Raum für Nachfragen
7.	Gesprächsführung (unprofessionell)
8.	Punkte können nicht benannt werden.
9.	wenn keine gemeinsame Gesprächsbasis gefunden wird
10.	Kein Dialog
11.	Auf den Referendar wird nicht eingegangen.
12.	Vortrag vom Fachleiter

10 Mal werden *Verständnisschwierigkeiten* als Faktoren für eine misslungene Nachbesprechung angegeben (vgl. Tabelle 113).

**Tabelle 113: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Verständnisschwierigkeiten**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Verständnisschwierigkeiten	
1.	Verständnisschwierigkeiten auf beiden Seiten
2.	Unklarheit
3.	Unverständnis der Kritikpunkte
4.	Ich bin nachher nicht klüger als vorher
5.	Nicht nachvollziehbare Kritik
6.	man fühlt sich missverstanden
7.	Missverständliche Kritik
8.	Es wird nicht klar, was zukünftig verändert werden muss
9.	Unklare Rückmeldungen
10.	Wenn man nicht weiß, was man letztlich verbessern soll

3 Mal wird angegeben, dass eine misslungene Nachbesprechung während der Zeit des Vorbereitungsdienstes *nicht erlebt* wurde und dementsprechend wird kein Faktor angegeben, welcher als negativ für das Erteilen von Feedback angesehen wird (vgl. Tabelle 114).

**Tabelle 114: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Nicht erlebt**

Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Nicht erlebt	
1.	Hatte keine
2.	Keine Nachbesprechung war misslungen, daher Antwort nicht möglich.
3.	?! (hatte noch keine)

### **8.9.7 Deskription der offenen Frage 7: Woran erkennen Sie eine gelungene Nachbesprechung? Nennen Sie mindestens drei Faktoren.**

Im Folgenden wird dargestellt, welche Faktoren die Referendar/-innen für eine gelungene Nachbesprechung benennen. Tabelle 115 dient hierbei als erste Übersicht der Unterkategorien und der Häufigkeiten der Nennung, anschließend erfolgt eine nach Aussagenhäufigkeit geordnete Darstellung und Deskription der einzelnen Unterkategorien, welche basierend auf den von den Referendar/-innen benannten Faktoren gebildet wurden.

**Tabelle 115: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 7**

Subkategorien	Aussage (f)	Aussage (%)
Positive und wertschätzende Atmosphäre	62	21,45
Konstruktives Feedback	36	12,46
Weitere Aspekte	28	9,69
Negatives/ positives Feedback	26	9,00
Beratung	26	9,00
Transparente Struktur und Kriterienorientierung	26	9,00
Formulierung von Zielvereinbarungen	16	5,54
Unterstützung bei der Professionalisierung	16	5,54
Objektivität	15	5,19
Nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge	15	5,19
Dialogischer Prozess	11	3,81
Keine Angabe	12	4,15
Gesamt	289	100

Nachdem obenstehend die 11 Unterkategorien sowie die dazugehörige Aussagenhäufigkeit dargestellt wurden, werden im Folgenden diese Unterkategorien tabellarisch dargestellt.

Tabelle 116 stellt die Aussagen zu der Subkategorie dar, welche die befragten Referendar/-innen am häufigsten für eine gelungene Nachbesprechung benannt haben. In 62 Aussagen (21,45%) wird thematisiert, dass eine *positive und wertschätzende Atmosphäre* als besonders wichtig für eine gelungene Rückmeldung eingeschätzt wird.

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 443).

**Tabelle 116: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Positive und wertschätzende Atmosphäre**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Positive und wertschätzende Atmosphäre	
1.	wertschätzend
2.	angstfreie Atmosphäre

## 8 Studie I: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback in der Lehrer/-innenausbildung

---

3. wertschätzende Gesprächsatmosphäre
4. Stärkenorientiert
5. „gutes“ Gefühl am Ende
6. Angenehmes Klima
7. wohlwollende Haltung
8. Glauben stärken an sich selbst
9. Positives Gefühl
10. Angenehme lockere Atmosphäre
11. Wertschätzende Aspekte
12. Angenehme Atmosphäre
13. Positive Leistungen wurden angemessen gewürdigt
14. Angenehmes Gesprächsklima à Augenhöhe
15. Nettes Klima
16. Wertschätzung
17. Gefühl, dass es gut gelaufen ist und mir unklare Punkte klar sind
18. Gutes Klima
19. wertschätzend
20. Der Ton macht die Musik.
21. Wertschätzung
22. Wertschätzende Nachbesprechung
23. Angenehmes Feedbackklima
24. Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung
25. respektvoller Umgang miteinander
26. Positive Atmosphäre
27. Verständnis für LAA wird gezeigt
28. Gespräch auf Augenhöhe
29. Pos. Atmosphäre
30. Positive Atmosphäre
31. Positives Gefühl
32. Sicherheit
33. Ermutigend, nach vorne schauend
34. Wertschätzung
35. Freundliche Atmosphäre
36. Angenehme, wertschätzende Atmosphäre
37. Die Teilnehmer haben ein gutes Gefühl.
38. Positive und wertschätzende Atmosphäre
39. Gegenseitiger Respekt
40. Nette & wertschätzende Atmosphäre
41. Wertschätzung
42. Angenehme Gesprächsatmosphäre
43. Es darf gelacht werden.
44. Positive Atmosphäre
45. Angenehme Atmosphäre
46. angenehmes, professionelles Gesprächsklima
47. angenehme Atmosphäre



48. Verständnis
49. positive Stimmung
50. anerkennend
51. Wertschätzende Atmosphäre
52. Offenheit
53. Offene/ produktive Gesprächsatmosphäre à unabhängig v. d. erbrachten Leistung
54. Gute Atmosphäre
55. Angemessener Umgangston
56. Gutes Besprechungsklima
57. Angenehme Gesprächsatmosphäre
58. Angenehme Atmosphäre
59. Wertschätzung
60. Empathisch
61. Interessiert
62. Gute Atmosphäre

Ein weiterer Faktor, welcher von den befragten Referendar/-innen 36 Mal als Gelingensbedingung für eine gute Rückmeldung angesprochen wird, ist das *konstruktive Feedback* (vgl. Tabelle 117).

**Tabelle 117: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Konstruktives Feedback**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Konstruktives Feedback	
1.	negatives Feedback wird als konstruktive Kritik geäußert
2.	bereichernd
3.	viel konstruktives Feedback
4.	Feedback geht auf das Verhalten in einer bestimmten Situation
5.	Sinnvolle Vorschläge zur Verbesserung
6.	konstruktiv
7.	Konstruktives Feedback
8.	Konstruktiv
9.	Lehrreich
10.	Positiv-Formulierungen
11.	Konkrete Verbesserungsvorschläge
12.	Gegenstandsorientiert
13.	Konstruktive Kritik für die Weiterarbeit
14.	Meine Fehler sind konstruktiv verbessert worden
15.	Detailliertes Feedback
16.	Konstruktive Lösungsideen
17.	Konstruktive Kritik
18.	Kritik wird mit Handlungsoptionen/alternativen erweitert
19.	Konstruktives Feedback
20.	konstruktiv

21. Konstruktive Kritik
22. Angemessene Kritik
23. Begründete, nachvollziehbare und transparente Rückmeldung
24. Konstruktiv
25. Konstruktivität
26. Konstruktive Kritik
27. Konstruktiv
28. Art und Weise der Rückmeldung
29. Progression durch konstruktive Kritik oder Lob
30. Konstruktiv
31. Erfahren, was man weiter machen kann
32. Erfahren, was zu ändern ist
33. Rückmeldung, die mich schätzt und mir hilft
34. Konkrete Kritik, konkrete Tipps
35. Konstruktiv
36. Sachlich

28 Mal werden von den Referendar/-innen Aspekte genannt, welche sich keiner der Unterkategorien zuordnen lassen und dementsprechend zu der Subkategorie *Weitere Aspekte* einer gelungenen Nachbesprechung zusammengefasst wurden (vgl. Tabelle 118).

**Tabelle 118: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Weitere Aspekte**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Weitere Aspekte	
1.	Umsetzbarkeit
2.	Wenige Feedbackpunkte
3.	Rückmeldung durch Fachleiter
4.	Lange Liste mit Rückmeldepunkten
5.	Wenn ich neben Nachbesprechung einen schriftlichen Hinweis (z.B. Feedbackbogen) erhalte mit konkreten Hinweisen, was ich hätte anders machen können.
6.	- Gegenteil von s.u. - Unverständnis der Kritikpunkte - Keine Möglichkeit der Verbesserung aufgezeigt - Keine positiven Punkte angesprochen
7.	Bezug zu anderen Nachbesprechungen
8.	Probleme werden genannt, aber lediglich 1-2 genau besprochen
9.	Zeit
10.	Raum
11.	Alle Elemente der gezeigten Stunde wurden behandelt.
12.	S.o. nur anders herum (Man fühlt sich schlecht danach./ Man erinnert sich nicht an positive Aspekte.)
13.	Ausblick
14.	Das Gegenteil von oben! (vergl.: Subjektivität, Intransparenz, Keine Zukunftsperspektive (destruktiv))
15.	- Gegenteile: - (vergl.: Ich kann keine Rückschlüsse für mein weiteres Vorgehen ziehen - Zeit zu knapp (Zeitdruck) - Negative Atmosphäre)
16.	Ausreichender zeitlicher Rahmen: Bedarfsorientiert
17.	Es gibt keine Fragen mehr
18.	Wahrnehmung der Referendare
19.	Der Beurteilte nimmt die Kritik für sich an.

20. Erfahren, was Prüfungsrelevant ist
21. Gesprächszeit hoch
22. Schwerpunktsetzung
23. Nähe zum Unterricht
24. Keine Nervosität
25. Gelungene Unterrichtsstunde
26. Wie oben nur umgekehrt (vergl.: Miese Laune - Unverständnis - Kommunikationsverhältnis schlecht)
27. Fachlich kompetent
28. Ein positives Gefühl im Nachhinein (auch bei konstruktiv negativem Feedback)

In 26 Aussagen werden außerdem die Wichtigkeit der Reihenfolge von *negativem und positivem Feedback* sowie ein ausgeglichener Anteil beider Aspekte angeführt (vgl. Tabelle 119). Dies wird ebenfalls als ein Faktor des Gelingens für eine positive Rückmeldung betrachtet.

**Tabelle 119: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Negatives und positives Feedback**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Negatives/ positives Feedback	
1.	zuerst positives Feedback
2.	positives Feedback
3.	Positive + negative Aspekte
4.	Positiv + Negativrunde
5.	Pos. + neg. Aspekte
6.	Positivfeedback
7.	Positives Feedback vor Kritikpunkten
8.	Positives Feedback als Teilfeedback
9.	Beginn mit positivem Feedback
10.	Positivkritik
11.	Positiv und negative Punkte
12.	positive + negative Punkte werden genannt
13.	Positiv Runde, Ausblick
14.	Pos + neg.
15.	Positives Feedback
16.	Abwägung von positiven und negativen Aspekten
17.	angemessenes Verhältnis zwischen positiven Anmerkungen und weiterführender Kritik
18.	angemessenes Maß an positiver und negativer Rückmeldung
19.	Positives Feedback
20.	Positive Aspekte wurden genannt
21.	„Sandwich“ (Positives, Verbesserungsvorschläge, Positives)
22.	Konkrete Benennung sowohl positiver als auch neg. Aspekte
23.	Pos. FB
24.	Gleiche Gewichtung von Stärken und Verbesserungswürdigem
25.	Positive + negative Aspekte
26.	Wenn das Feedback auch positive Stärken hervorgehoben hat.

26 Mal wird der Faktor *Beratung* genannt, wenn es darum geht, Aspekte einer gelungenen Nachbesprechung aufzuführen. Dabei geht es insbesondere darum, Handlungsalternativen aufzuzeigen und Tipps zu geben sowie so konkret wie möglich Hinweise zur Lösung der angesprochenen Probleme auszusprechen (vgl. Tabelle 120).

**Tabelle 120: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Beratung**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Beratung	
1.	gemeinsame Suche nach Problemlösungen/Alternativen
2.	aufzeigen von Alternativen bzw. Lösungsversuchen
3.	Viele Alternativen
4.	Kritik wird mit Beispielen belegt + Verbesserungsvorschläge genannt
5.	Verständnis über Misslungenes
6.	Problemlösungen/ Erarbeitung von Alternativen
7.	Reflektierte Analyse der U-Stunden
8.	Handlungsalternativen besprechen
9.	Konkret
10.	Gute Handlungsalternativen
11.	Handlungsalternativen ohne Zwang
12.	Alternativen zur Verbesserung
13.	Alle Unklarheiten sind beseitigt.
14.	Handlungsoptionen
15.	Handlungsalternativen werden aufgezeigt
16.	Hilfreiche Tipps
17.	Konkrete Verbesserungsvorschläge gemeinsam entwickeln
18.	Aufzeigen von Alternativen
19.	Wenn ich klare Alternativen aufgezeigt bekomme
20.	Lösungsvorschläge werden genannt
21.	Tipps f. den Unterricht
22.	Aufzeigen von konkreten Handlungsalternativen
23.	Anregungen, Alternativen aufzeigen
24.	Analyse/Vorschläge zur Verbesserung
25.	Handlungsalternativen werden besprochen
26.	Alternativen anbieten

Ebenfalls 26 Mal wird die Relevanz einer *klaren Rückmeldungsstruktur sowie einer Kriterienorientierung* thematisiert (vgl. Tabelle 121).

**Tabelle 121: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Transparente Struktur und Kriterienorientierung**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Transparente Struktur und Kriterienorientierung	
1.	klare Gesprächskultur
2.	Wenn transparent ist, woran man arbeiten kann und sollte
3.	Struktur
4.	Transparenz
5.	Transparenz
6.	Knapp & prägnant
7.	klare Gesprächspunkte
8.	Messungskriterien sind transparent
9.	Anforderungen sind klar u. können konkret umgesetzt werden
10.	Transparenz
11.	strukturiertes Vorgehen
12.	Gemeins. Gesprächsregeln
13.	Professionalität
14.	Transparenz
15.	Transparenz
16.	Struktur
17.	Transparenz
18.	Transparenz
19.	Struktur
20.	strukturierte Gespräche mit Zielführung
21.	Strukturiertes Vorgehen
22.	Gute Strukturierung
23.	Klare Strukturierung
24.	Struktur
25.	Klare Kriterien
26.	Begründete Kriterien

16 Mal führen die befragten Referendar/-innen an, dass eine *Formulierung klarer Ziele* für die nächste Evaluation beziehungsweise den nächsten Unterrichtsbesuch deutlich zu einer gelungenen Nachbesprechung beiträgt (vgl. Tabelle 122).

**Tabelle 122: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Formulierung von Zielvereinbarungen**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Formulierung von Zielvereinbarungen	
1.	Zielformulierung
2.	Entwicklungsziele erreichbar
3.	Entwicklungsziele
4.	Klare Entwicklungsziele wurden festgelegt

5. Gemeinsame Zielvereinbarung
6. Formulierung konkreter Ziele
7. Ziele werden für nächsten UB gesetzt
8. Zielvereinbarung
9. Ranking der Ziele
10. Punkte zur Weiterarbeit sind gegeben.
11. Klare Ziele à Entwicklungsaufgabe
12. Zielvereinbarungen sind klar.
13. Zielformulierung
14. Zielnennung
15. Zielvereinbarung
16. Zielvereinbarung am Ende für zukünftige Arbeit

Auch wird in 16 Aussagen hervorgehoben, dass eine gelungene Rückmeldung immer auch die *Professionalisierung der Feedback empfangenden Person* im Blick haben sollte. Dementsprechend führen die Befragten an, dass die Unterstützung bei der Professionalisierung einen wichtigen Aspekt einer gelungenen Nachbesprechung darstellt (vgl. Tabelle 123).

**Tabelle 123: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Unterstützung bei der Professionalisierung**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Unterstützung bei der Professionalisierung	
1.	Interesse der Fachleiter an der persönlichen Weiterentwicklung
2.	Ich kann mit dem Feedback meinen Unterricht verbessern
3.	Einbezug der Progression i.d. Ausbildung
4.	Etwas mitgenommen für den weiteren Unterricht
5.	Hilfestellung
6.	Hilfreich
7.	angemessen
8.	ein Interesse an der Weiterentwicklung auf beiden Seiten
9.	zufriedenes Gefühl, das mich voran bringt
10.	Ich erkenne und weiß Dinge, die ich vorher nicht kannte.
11.	Ich weiß was gut war und ich somit beibehalten sollte.
12.	Dass Fortschritte erkennbar werden
13.	Wenn man etwas für die nächsten UB's mitnehmen kann.
14.	Wenn man es im Alltagsunterricht gebrauchen kann!
15.	Lernzuwachs
16.	Neue Sichtweisen auf Dinge

15 Mal wird von den befragten Referendar/-innen benannt, dass ein Kriterium einer gelungenen Nachbesprechung der Faktor *Objektivität* sei (vgl. Tabelle 124).

**Tabelle 124: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Objektivität**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Objektivität	
1.	Objektive Bewertung
2.	Neutral & objektiv; keine Meinung ausdrücken
3.	Objektivität
4.	Objektivität
5.	Sachlichkeit
6.	Objektivität
7.	Objektivität
8.	Objektivität
9.	sachlich
10.	sachlich
11.	Objektives Feedback
12.	Objektiv
13.	Objektivität
14.	Ein objektiver Blick auf alle Aspekte der Stunde
15.	Objektiv

Weitere 15 Mal wird von den befragten Referendar/-innen benannt, dass ein Kriterium einer gelungenen Nachbesprechung sei, dass die *Verbesserungsvorschläge* für die Feedback empfangende Person nachvollziehbar seien (vgl. Tabelle 125).

**Tabelle 125: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge	
1.	Verbesserungsvorschläge sind nachvollziehbar
2.	Kritik ist nachvollziehbar
3.	Wenn ich für einen nicht so gut gelaufenen Teil konkrete Optionen habe um es besser zu machen
4.	Wissen, wie ich meine Std. hätte besser machen können
5.	Erkenntnis was man verbessern kann
6.	Nachvollziehbare Kritik
7.	Der Referendar hat verstanden warum sein Unterricht gut/ schlecht war
8.	Ich weiß, was schlecht war, kann das nachvollziehen und habe Tipps bekommen, wie ich das in Zukunft verbessern kann.
9.	Kritik ist verständlich formuliert.
10.	Verstehen
11.	Möglichkeit der Weiterarbeit, Klarheit an Kritikpunkten, die dann zu Gegenstand der Selbstevaluation werden/ an denen man arbeiten kann
12.	Einsicht
13.	Realistische Verbesserungsvorschläge
14.	Wenn man genau weiß, was man verbessern soll
15.	Konkrete Verbesserungsvorschläge



11 Mal wird von den Referendar/-innen das Kriterium genannt, dass sich eine gelungene Rückmeldung durch einen *dialogischen Prozess* auszeichnen sollte (vgl. Tabelle 126).

**Tabelle 126: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Dialogischer Prozess**

Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Dialogischer Prozess	
1.	man darf Fragen stellen
2.	Man hat sich diskursiv angenähert.
3.	Gespräch über denkbare (!) Kritikpunkte ist offen → kein „Aufdrücken“ einer and. Meinung
4.	Möglichkeit, selber Gedanken zu äußern
5.	Darlegen beider Positionen
6.	Alternative nennen
7.	Gemeinsames Arbeiten an Schwächen
8.	Alle Parteien können ihre Kommentare loswerden
9.	Entwicklungsprozess
10.	Gespräch über ausgewählte Inhalte (von mir und ihm)
11.	Offene Kommunikation im vereinbarten Rahmen/ mit Regeln

**8.9.8 Deskription der offenen Frage 8: Bitte ergänzen Sie hier Aspekte zum Thema Rückmeldungen und Feedback im ZfsL, die Sie noch loswerden möchten.**

Im Folgenden werden die Aussagen aufgeführt, welche von den Referendar/-innen in einer offenen Kategorie angegeben wurden. Hier hatten sie die Möglichkeit, ergänzend Stellung zu beziehen. Wie in Tabelle 127 deutlich wird, haben nicht viele der Studienreferendar/-innen davon Gebrauch gemacht, es erfolgten insgesamt nur 34 Aussagen zur letzten Frage.

**Tabelle 127: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 8**

Subkategorie	Aussage (f)	Aussage (%)
Negativ/ Kritik	10	29,41
Weiteres	10	29,41
Hinweise / Vorschläge zur Verbesserung	10	29,41
Positiv	4	11,76
Gesamt	34	100

Tabelle 128 zeigt die Ergänzungen, welche von den befragten Referendar/-innen vorgenommen wurden und in die Unterkategorie *Negativ/Kritik* eingeordnet werden konnten. Insgesamt wurden 10 Aussagen in dieser Kategorie getätigt.

**Tabelle 128: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Negativ/Kritik**

Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback im ZfsL: Negativ/ Kritik	
1.	FS bewerten subjektiv und erwarten Unterricht, den sie selbst im Fachseminar nicht bieten können.
2.	Subjektiv
3.	Im Gespräch mit anderen Referendaren wurde schnell deutlich, dass die Qualität der Rückmeldungen sehr unterschiedlich ausfiel bzw. wahrgenommen wurde.
4.	Feedback durch fachfremde Person fand ich weniger sinnvoll.
5.	Es ist bemerkenswert, wie sehr theoret. „Wissen“ und die Vermittlung desselben von der praktischen Umsetzung durch die Ausbilder abweichen!
6.	Mich stören die scheinbaren Verhandlungen der einzelnen Prüfungsnoten am Tag der 2. Staatsexamensprüfungen à Entwurfnoten = Verhandlungsmasse etc.
7.	Coaching-Gespräche, die unter den Aspekten der Freiwilligkeit und mit einer vertrauten Person stattfinden sollten, sollten dann bitte auch nur dann stattfinden, wenn diese Aspekte gegeben sind!
8.	Fachleiter sollten besser geschult werden, um objektivere Rückmeldungen zu geben. Sie sollten kein Gefühl von Abhängigkeit erzeugen.
9.	Es sollte durchaus eine fachleiterbezogene Evaluation stattfinden, um ff. Jahrgänge zu schützen
10.	Die Bewertung von Referendaren mit dem Einzelfach Kunst durch eine einzige Fachleiterin ist in sich ungerecht und systematisch fehlerhaft.

10 Mal wurden ergänzende Aussagen von den Referendar/-innen getätigt, welche in die Unterkategorie *Weiteres* eingeordnet wurden (vgl. Tabelle 129).

**Tabelle 129: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Weiteres**

Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback im ZfsL: Weiteres	
1.	Fragebogen teilweise zu unspezifisch, da die Ausbildung in 2 Fächern erfolgte, Feedback von Ausbildern teilweise sehr unterschiedlich!
2.	Man sollte genauer fragen → meine Fachseminarleiter haben sehr unterschiedlich gut/schlecht Feedback gegeben, hier wurde jedoch immer nur von ihnen als Ganzes gesprochen.
3.	Formulare, Listen, Evaluationen, Kriterienkataloge sind gut und schön, sollten aber nicht den Blick auf den Menschen verstellen. Manchmal ist weniger vielleicht mehr.
4.	Alle Ausbilder über einen Kamm zu scheren ist nicht in Ordnung, da die Rückmeldung unterschiedlich gut waren.
5.	- Eigene Nervosität - Sympathie/ Antipathie der Bewertenden/AusbilderInnen - Negatives Selbstbild
6.	Dieses Feedback-Formular ist viel zu lang und deshalb nicht sehr fördernd, aber allgemein ist es hilfreich für kommende Jahrgänge.
7.	(Rückmeldungen) finde ich notwendig, da UBs sonst sinnlos
8.	Ständige Evaluation nervt
9.	Weniger Rückmeldung, mehr Ausbildung
10.	Das Ausfüllen dieses Bogens war irgendwie total ätzend (rein subjektiv)

10 Mal wurden *Hinweise und Verbesserungsvorschläge* getätigt (vgl. Tabelle 130).

**Tabelle 130: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Hinweise und Verbesserungsvorschläge**

Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback im ZfsL: Hinweise und Verbesserungsvorschläge	
1.	Entwicklungsaspekte müssten stärker berücksichtigt werden - Bezug zu Inhalten im Seminar herstellen
2.	Verbesserungsvorschläge zwingend vorschreiben
3.	Leitfaden, der für alle einheitlich ist, z.B. für das Feedback hinsichtlich eines Unterrichtsentwurfes!!
4.	Die Fachleiter sollten stärker ausgebildet werden, wie man angemessen Rückmeldung gibt (gleiche Grundsätze wie bei Schülern beherzigen: transparent & motivierend)
5.	Mehr Transparenz!
6.	Auch themat. Inhalte könnten stärker thematisiert und besprochen werden.
7.	Alle Fachleiter sollten kriterienorientierte Bögen nutzen! (Auch von uns wird als Lehrer Transparenz erwartet...)
8.	Klare Strukturierungen d. Gesprächsverlaufes erhöhen d. Fokussierung und drängen d. problematische Begutachtung pers. Beziehungsverhältnisse in d. Hintergrund.
9.	Es kommt auf die Persönlichkeit und das Engagement an, ob ein Fachleiter gutes oder schlechtes Feedback gibt!
10.	Eventuell Vorschlag vom ZfsL zum generellen Vorgehen bei UB-Nachbesprechungen?

4 Mal wurden Aussagen getätigt, welche sich positiv zum Thema Feedback im ZfsL oder der Ausbildung insgesamt positionierten (vgl. Tabelle 131).

**Tabelle 131: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Positiv**

Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback im ZfsL: Positiv	
1.	freundlich
2.	Tolle Ausbildung. Sehr menschliche FL und KSL, die immer für einen da waren. Auch wenn ich es nicht in Anspruch genommen habe, hätte ich jederzeit vertraute & persönliche Gespräche mit ihnen führen können.
3.	Ich hatte jedoch keine Schwierigkeiten u. konnte aus jeder Rückmeldung etwas Positives mitnehmen.
4.	Gerade Kernseminarleiter: viele gute Ansätze für Feedback - Stets Gelegenheit hierzu - Konstruktive Umgebung

## 8.10 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der Untersuchung des Umgangs der Referendar/-innen mit Feedback ausführlich beschrieben worden sind, erfolgt an dieser Stelle eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Anschließend werden die Untersuchungsergebnisse in Kapitel 8.11 diskutiert sowie sich daraus ergebende Implikationen dargestellt (Kapitel 8.12).

### 8.10.1 Wie gehen die befragten Referendar/-innen mit Feedback um?

Hinsichtlich der zentralen Fragestellung: *Wie gehen Referendar/-innen mit Feedback um?* lässt sich konstatieren, dass sowohl die Skala *Allgemeine Einstellung zu Feedback* ( $M = 1,95$ ) als auch die Skala *Umgang mit Feedback allgemein* ( $M = 2,00$ ) sowie *Umgang mit negativem Feedback* ( $M = 1,94$ ) relativ hohe Mittelwerte aufweisen, welche im Durchschnitt auf einen eher positiven Umgang mit Feedback hinweisen. Auch die Skala *Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen* erzielt einen Mittelwert ( $M = 2,09$ ), der auf eine hohe Verwertung des im Referendariat erhaltenen Feedbacks schließen lässt.

Die Korrelationsanalysen zeigen, dass Referendar/-innen, die gut mit *negativem Feedback* umgehen können, ebenfalls einen positiven *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* zeigen. Sie weisen außerdem eine positive *Einstellung zu Feedback* auf und geben eine hohe *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* an.

Die Skala *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* korreliert sogar noch positiver mit der *Einstellung zu Feedback* sowie der *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* als die Skala *Umgang mit negativem Feedback*. Das bedeutet, dass je positiver der Umgang mit Feedback im Allgemeinen ist, desto positiver auch die Angaben zur *Einstellung zu Feedback* und der *Verwertung* des erhaltenen Feedbacks. Hinsichtlich der hier aufgegriffenen Korrelationen ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern, bis auf marginale Schwankungen in der Höhe der Korrelationen.

Des Weiteren ist für die Beantwortung der Frage, wie die befragten Referendar/-innen mit dem Feedback umgehen, welches sie im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten, das Heranziehen

der Ergebnisse der multivariaten Analysen relevant. Insbesondere die Analysen mit dem Faktor *Umgang mit negativem Feedback* (vgl. Teilkapitel 8.8.3) können unter Umständen wichtige Hinweise zur Beantwortung der Frage liefern, wie Referendar/-innen mit Feedback umgehen. Der *Umgang mit negativem Feedback* wurde sowohl im präsentierten Forschungsstand als auch in den herausgearbeiteten Theoriebezügen wiederholt als kritischer Faktor dargestellt (vgl. Kapitel 2 bis 6).

Auffällig ist, dass die Stichprobe, wenn man sie anhand ihres *Umgangs mit negativem Feedback* in zwei Gruppen unterteilt, sehr stark divergierende Werte aufweist. Die Gruppe, welche angibt, gut mit negativem Feedback umgehen zu können, weist einen deutlich geringeren Mittelwert als die zweite Gruppe auf, welche angibt, beim Umgang mit negativem Feedback eher Schwierigkeiten zu haben. Dies deutet darauf hin, dass innerhalb der Referendar/-innen eine breite Streuung hinsichtlich des Umgangs mit negativem Feedback vorliegt. Welche Faktoren den Umgang mit negativem Feedback begünstigen, wird im weiteren Verlauf noch ausführlich diskutiert und dargestellt.

Wenn zusätzlich zu den Skalen noch die beiden ersten offenen Fragen zur Erweiterung der Beantwortung der zentralen Fragestellung herangezogen werden, so lässt sich schlussfolgern, dass die befragten Referendar/-innen durchschnittlich Feedback einen hohen Stellenwert zukommen lassen und dieses ebenfalls für ihre Schüler/-innen als wichtig erachten. Die Angaben, die hinsichtlich der ersten offenen Frage getätigt werden, weisen darauf hin, dass Feedback von den Referendar/-innen vor allem als Möglichkeit gesehen wird, eigene Fähigkeiten weiterzuentwickeln und zu verbessern. Auch wird angegeben, dass Feedback für die Referendar/-innen Aspekte einer konstruktiven Kritik und Beratung enthält und sowohl aus positiver als auch aus negativer Kritik besteht. Die Referendar/-innen geben ebenfalls an, Feedback habe etwas mit Wertschätzung zu tun und sei geprägt von Objektivität und einer an Kriterien orientierten Rückmeldung. Die einzige Angabe, die unter Umständen eine negative Bedeutung hat, ist die, dass Feedbackprozesse von Subjektivität geprägt sind oder sein können. Außerdem wird deutlich, dass Referendar/-innen dem Feedback in schulischen Lehr-Lernprozessen einen hohen Stellenwert einräumen, da knapp über 90% der Befragten angeben, dass dies sehr wichtig bis wichtig sei.

### **8.10.2 Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback bei den befragten Referendar/-innen?**

In den in Studie I gewonnenen Ergebnissen sind eine Reihe von Hinweisen darauf enthalten, welche Faktoren potentiell dazu führen, dass einige Individuen positiver mit Feedback umgehen als andere.

Die Korrelationsanalysen weisen darauf hin, dass ein konstruktiver Umgang mit negativem Feedback nicht nur mit einem konstruktiven *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* sowie mit einer positiveren *Einstellung zu Feedback* und einer höheren *Verwertung* desselbigen einhergeht. Außerdem zeichnet sich ab, dass der konstruktive *Umgang mit negativem Feedback* einen hohen positiven Zusammenhang zur *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* aufweist. Dies gilt ebenfalls für den Umgang mit *Feedback im Allgemeinen* sowie für die *Einstellung* zu und die *Verwertung* von Feedback.

Einen weiteren Einfluss auf den positiven *Umgang mit Feedback* haben den Ergebnissen dieser Studie zufolge die *Forderungen*, die an die Ausbilder/-innen hinsichtlich des Feedbacks gestellt werden. Je weniger *Forderungen* an das Feedback der Ausbilder/-innen gestellt werden, desto positiver werden der *Umgang mit negativem Feedback* sowie die *Verwertung des Feedbacks* angegeben.

Dies bedeutet, dass bereits zwei Faktoren existieren, von denen angenommen werden kann, dass sie zu einem positiven *Umgang mit Feedback* führen könnten. Zum einen ist dies ein als gelungen und positiv bewertetes Ausbilder/-innenfeedback, welches sich nach Einschätzung der Referendar/-innen an den Regeln guten Feedbacks orientiert. Zum anderen ist anzunehmen, dass mit Feedback positiver umgegangen werden kann, wenn diesem gegenüber keine absoluten Forderungen aufgestellt werden.

Bei der Betrachtung der Korrelation der feedbackbezogenen Skalen differenziert nach Geschlecht ergibt sich insbesondere bei den weiblichen Befragten ein negativer Zusammenhang zwischen dem positiven *Umgang mit negativem Feedback* und der positiven *Einstellung gegenüber Feedback* sowie den absoluten *Forderungen* an das Feedback der Ausbilder/-innen. Dies bedeutet, dass je weniger *Forderungen* die Referendarinnen an das Feedback ihrer Ausbilder/-innen stellen, desto höher sind der positive *Umgang mit negativem Feedback* und die positive *Einstellung* gegenüber Feedback.

Ein weiterer Hinweis ergibt sich bei der Betrachtung der Korrelation der Abschlussbenotung der Referendar/-innen mit den feedbackbezogenen Skalen. Auffällig ist, dass die *Benotung* einen hohen Einfluss auf den positiven *Umgang* der männlichen Referendare *mit Feedback* hat. So ergeben sich sehr deutliche positive Korrelationen der *Note* mit dem *Umgang mit ne-*

*gativem Feedback und Umgang mit Feedback im Allgemeinen*. Je besser die *Benotung*, desto positiver auch die *Einstellung* und die *Verwertung des Feedbacks* durch die männlichen Befragten. Lediglich hinsichtlich der *Bewertung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* liegen bei beiden Geschlechtern signifikante Zusammenhänge mit der *Benotung* vor, was bedeutet, dass je besser bei allen Referendar/-innen die *Benotung*, desto positiver fällt auch die *Beurteilung des Feedbacks durch die Ausbilder/-innen* aus.

Wenn die Faktoren betrachtet werden, welche dazu führen, dass Referendar/-innen positiv mit Feedback umgehen, so wird an dieser Stelle der Blick auch auf die Korrelationsanalyse der erfassten Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Merkmalen differenziert nach Geschlecht gelenkt. Es wird dabei deutlich, dass bei männlichen und weiblichen Referendar/-innen unterschiedliche Faktoren eine Rolle beim *Umgang mit Feedback* spielen.

Persönlichkeitsmerkmale, die positiv mit einer konstruktiven *Einstellung zu Feedback* bei männlichen Referendaren korrelieren, sind sowohl die *Selbstdarstellung* als auch die *Leistungsmotivation*. Auch korreliert das Merkmal *Selbstdarstellung* positiv mit dem *Umgang mit negativem Feedback*. Das könnte also bedeuten, dass hohe Werte hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals *Selbstdarstellung* zu einem besseren *Umgang* und zu einer positiveren *Einstellung* der männlichen Referendare mit Feedback führen und eine hohe *Leistungsmotivation* ebenfalls die positive *Einstellung zu Feedback* befördert. Andererseits ist ebenfalls denkbar, dass eine positive *Einstellung zu* und ein konstruktiver *Umgang mit Feedback* zu einer höheren *Selbstdarstellung* und *Leistungsmotivation* bei den männlichen Referendaren beitragen.

Bei den weiblichen Befragten liegen hingegen Korrelationen der Merkmale *Emotionale Stabilität* und *Sensitivität* mit feedbackbezogenen Skalen vor. So hängt eine hohe *Emotionale Stabilität* bei den weiblichen Befragten positiv mit einem konstruktiven *Umgang mit negativem Feedback* und einer positiven *Einstellung zu Feedback* zusammen. Das Merkmal *Sensitivität* hängt positiv mit dem konstruktiven *Umgang mit Feedback im Allgemeinen* sowie mit *negativem Feedback* und der *Einstellung zu Feedback* zusammen. Das bedeutet, dass eine hohe *Emotionale Stabilität* sowie *Sensitivität* sich bei den Referendarinnen positiv auf den *Umgang mit* sowie die *Einstellung zu Feedback* auswirken könnte.

Das Merkmal *Kontrollerleben* zeigt deutliche Zusammenhänge mit dem positiven *Umgang mit Feedback* (allgemein und negativ), der *Einstellung zu Feedback* sowie der *Bewertung des Feedbacks der Ausbilder/-innen* beider Geschlechter. Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass sich bei den weiblichen Befragten ein hohes *Kontrollerleben* positiv auf die *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* auswirkt. Je höher das *Kontrollerleben*, desto weniger sind die befragten weiblichen Referendarinnen außerdem mit dem *Umfang des erhaltenen Feedbacks*



zufrieden. Dieses Ergebnis könnte darauf hindeuten, dass bei Referendarinnen, welche das erhaltene Feedback auf Grund unter anderem eines hohen Kontrollerlebens gut umsetzen und verwerten können, die Feedbackinteraktionen durchaus reduziert werden könnten.

Das Merkmal *Selbstsicherheit* hängt positiv mit einem konstruktiven *Umgang mit Feedback* (allgemein und negativ) beider Geschlechter zusammen. Des Weiteren lässt sich bei den weiblichen Befragten ein Zusammenhang zwischen einer hohen *Selbstsicherheit* und einer positiven *Einstellung zu Feedback* finden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Ergebnisse den Schluss nahelegen, dass verschiedene feedback- und persönlichkeitsbezogene Merkmale den Umgang der Referendar/-innen mit Feedback positiv beeinflussen können. Interessant ist die Tatsache, dass dabei bei den Geschlechtern teilweise unterschiedliche Einflussfaktoren gefunden wurden.

Um die Zusammenfassung der Ergebnisse noch zu verfeinern, wird im Folgenden der Blick auf die Ergebnisse der multivariaten Analysen gelenkt. Auch diese Analysen weisen auf einige Eigenschaften hin, die zu einem positiven *Umgang mit Feedback* führen können. Die männlichen Befragten weisen eine signifikant geringere *Leistungsmotivation* als die weiblichen Befragten auf. Die weiblichen Befragten hingegen weisen eine signifikant geringere *Emotionale Stabilität* als die männlichen Befragten auf. Kombiniert man diese Ergebnisse mit den Korrelationsanalysen, so wird deutlich, dass eine hohe *Leistungsmotivation* bei den männlichen Befragten sowie eine hohe *Emotionale Stabilität* bei den weiblichen Befragten wichtige Prädiktoren für einen positiven *Umgang mit Feedback* darstellen können. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse mit dem Faktor *Geschlecht* weisen möglicherweise auf einen besonderen Förderungsbedarf der Geschlechter in den genannten Merkmalen hin sowie auf potentielle Risikogruppen hin.

Der Faktor der *Benotung* weist darauf hin, dass diejenigen Referendar/-innen, welche eine Bewertung von 2,0 oder besser erhielten, auch ein höheres *Kontrollerleben* und eine höhere *Selbstsicherheit* aufweisen als diejenigen, welche eine schlechtere Note als 2,0 erhielten. Die beiden Persönlichkeitsmerkmale *Selbstsicherheit* und *Kontrollerleben* hängen wiederum signifikant mit dem *Umgang mit Feedback* (allgemein und negativ), der *Einstellung zu Feedback* sowie im Falle des *Kontrollerlebens* auch mit der *Bewertung des erhaltenen Ausbilder/-innenfeedbacks* zusammen. Korrespondierend zeigen die multivariaten Analysen einen besseren *Umgang mit Feedback*, eine positivere *Einstellung zu Feedback*, eine positivere *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* sowie eine bessere *Verwertung des erhaltenen Feedbacks* bei denjenigen Referendar/-innen auf, die eine Note von 2,0 oder besser erhielten.

Die Antworten auf die siebte offene Frage (*Woran erkennen Sie eine gelungene Nachbesprechung?*) erlauben, zu verstehen, welche Feedbackgespräche die Referendar/-innen im Rahmen ihrer Unterrichtsnachbesprechungen als gelungen empfunden haben und welche Faktoren dazu beitragen. Wichtigster Faktor eines gelungenen Feedbackgesprächs ist für die Referendar/-innen dabei eine positive und wertschätzende Atmosphäre, eine konstruktive Haltung des Feedbackgebers sowie eine gelungene und ausgewogene Mischung aus negativem und positivem Feedback. Des Weiteren werden der Faktor einer fundierten Beratung, eine transparente Struktur beim Erteilen des Feedbacks sowie eine Orientierung an transparenten Kriterien und das Formulieren von Zielvereinbarungen als wesentlich für eine gelungene Nachbesprechung angeführt. Außerdem geben die Referendar/-innen an, dass ein positives Feedbackgespräch bei der Professionalisierung unterstützen, objektiv sein, nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge enthalten und aus einem dialogischen Prozess bestehen sollte.

### **8.10.3 Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback bei den befragten Referendar/-innen?**

Bei der Betrachtung der Faktoren, die einen positiven *Umgang mit Feedback* begünstigen, wurde bereits thematisiert, dass eine gute *Benotung* zu einem positiveren Umgang der befragten Referendar/-innen mit Feedback führt. Umgekehrt führt eine schlechtere *Benotung* zu einem negativeren *Umgang mit Feedback*.

Je schlechter außerdem der *Umgang mit negativem Feedback*, desto schlechter wird auch das *Feedback der Ausbilder/-innen* beurteilt. Weiterhin gilt für die weiblichen Befragten, dass je mehr absolute Forderungen diese an das Feedback ihrer Ausbilder/-innen stellen, desto negativer sich ihr *Umgang mit negativem Feedback* und ihre *Einstellung zu Feedback* darstellen. Bei den männlichen Befragten ergeben sich einige Zusammenhänge zwischen der *Benotung* und dem *negativen Umgang mit Feedback*. Eine schlechtere Note hängt mit einem negativeren *Umgang mit negativem und Feedback im Allgemeinen*, mit einer negativeren *Einstellung zu Feedback* und einer schlechteren *Verwertung des Feedbacks* zusammen. Bei beiden Geschlechtern hängt eine schlechtere Benotung mit einer schlechteren *Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks* zusammen. Auch hier ergeben sich Hinweise auf mögliche Gruppen, welche im Verlauf von wiederkehrenden Feedbackinteraktionen stärker in den Blick genommen werden könnten.

Weitere Aufschlüsse geben unter anderem die Analysen mit den Faktoren *Umgang mit negativem Feedback* und *Geschlecht*. Dabei wird deutlich, dass die männlichen Referendare eine insgesamt etwas schlechtere *Benotung* erzielen als die weiblichen Referendarinnen. Eine be-

sondere Risikogruppe im Umgang mit Feedback scheint die Gruppe der männlichen Referendare zu sein, die einen negativen *Umgang mit Feedback* angegeben haben. Bei diesen liegt die *Benotung* des Referendariats verglichen zu den Referendar/-innen ihres Jahrgangs deutlich unter dem Durchschnitt.

Dasselbe gilt für die Gruppe der männlichen Referendare, die negativ mit negativem Feedback umgehen, hinsichtlich des Merkmals der *Selbstdarstellung*. Diese weisen die insgesamt niedrigsten Werte hinsichtlich des Merkmals *Selbstdarstellung* auf. Die Korrelationsanalysen weisen auf einen Zusammenhang nicht nur der niedrigen *Selbstdarstellung* mit einem negativeren *Umgang mit Feedback*, sondern auch einer negativeren *Einstellung* Feedback gegenüber hin.

Interessant für die Fragestellung ist das Ergebnis, dass die Gruppe derjenigen, deren *Umgang mit negativem Feedback* schlechter ist, insgesamt verglichen mit der Gruppe ihres Geschlechts, die positiver mit Feedback umgeht, eine niedrigere *Emotionale Stabilität* aufweisen. Besonders deutlich tritt dies jedoch bei den weiblichen Befragten auf. So wird deutlich, dass beide Gruppen der männlichen Befragten eine höhere *Emotionale Stabilität* aufweisen als beide Gruppen der weiblichen Befragten. Die niedrigste *Emotionale Stabilität* weisen jedoch die weiblichen Befragten auf, die auch einen negativen Wert für den *Umgang mit negativem Feedback* angegeben haben.

Die dritte offene Frage (*Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen.*) gibt ergänzend Hinweise darauf, welche Faktoren es den Referendar/-innen erschwert haben, mit Rückmeldungen umzugehen. Etwas mehr als ein Drittel der Äußerungen bezieht sich dabei auf die Art des Feedbacks als erschwerenden Faktor für den Umgang mit Feedback. Etwas mehr als ein weiteres Drittel der Äußerungen bezieht sich außerdem auf die Ausbilder/-innen als erschwerenden Faktor für den Umgang mit Feedback (vgl. Teilkapitel 8.9.3). Weitere Faktoren sind der Zeitdruck, die gegebenen Rahmenbedingungen, der Druck im Referendariat allgemein, Stress, die mit dem Feedback verknüpfte Bewertung, eigene Ansprüche sowie private Belastungen. 70,2% der Aussagen beziehen sich jedoch auf die Art des Feedbacks oder die Ausbilder/-innen als hauptsächlich erschwerende Faktoren.

Die sechste offene Frage (*Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung?*) hilft dabei, zu verstehen, welche Faktoren die Referendar/-innen einer misslungenen Unterrichtsnachbesprechung beziehungsweise einem misslungenen Feedbackgespräch in der Referendar/-innenausbildung zuordnen würden. Auch gibt die Häufigkeit der Nennungen einen Überblick über die Relevanz der genannten Faktoren. So werden am häufigsten mangelnde Wert-

schätzung sowie eine negative Atmosphäre genannt, gefolgt von einem Beratungsdefizit, einem Übermaß an negativem Feedback und einer mangelnden Orientierung an Kriterien beziehungsweise der daraus resultierenden Intransparenz. Weitere Faktoren eines misslungenen Feedbackgesprächs sind die Subjektivität des Senders, eine starke Orientierung an der Persönlichkeit der Feedback empfangenden Person sowie ein wenig konstruktives Feedback. Auch bewerten die Referendar/-innen eine Nachbesprechung als misslungen, in der keine Zielvereinbarungen getroffen werden und in der das Feedbackgespräch keinen dialogischen Prozess abbildet sowie entstehende Verständnisschwierigkeiten nicht aufgelöst werden können.

### **8.11 Diskussion Studie I**

Im Folgenden werden die drei hinsichtlich der Forschungsfragen gewonnenen Ergebnisse einer Diskussion unterzogen.

#### **8.11.1 Umgang der befragten Referendar/-innen mit Feedback**

Hinsichtlich der zentralen Fragestellung lässt sich insgesamt festhalten, dass die Referendar/-innen im Durchschnitt zunächst angeben, gut mit Feedback umgehen zu können und zu diesem eine positive Einstellung zu haben. Außerdem betonen sie die Wichtigkeit des Rückmeldungsinstrumentes für ihre Schüler/-innen und deuten damit an, dass ihnen die Relevanz von Feedback für Lernprozesse mindestens auf einer theoretischen Ebene bekannt ist. Auch die Verwertung des erhaltenen Feedbacks geben sie als relativ hoch an.

Diese Ergebnisse erstaunen zunächst nicht besonders, da bereits bei der Formulierung der Fragestellung, unter anderem unter Berufung auf den Forschungsstand, davon ausgegangen wurde, dass angehende Lehrer/-innen auf Grund ihrer Profession einen positiven theoretischen Zugang zu Feedback haben werden.

Interessant ist jedoch, dass beispielsweise die nähere Betrachtung der multivariaten Analysen verdeutlicht, dass die Befragten zwar im Mittel eine relativ positive Einstellung, einen konstruktiven Umgang mit sowie eine hohe Verwertung von Feedback angeben, jedoch bei genauerer Analyse nicht alle Referendar/-innen tatsächlich einen positiven Umgang mit Feedback aufweisen. Es existiert dementsprechend auch unter den grundsätzlich eher positiv gegenüber Feedback eingestellten Referendar/-innen eine Gruppe, welche schlechter als der Durchschnitt sowohl mit Feedback im Allgemeinen als auch insbesondere mit negativem Feedback umgehen kann. Auch geben diese eine durchschnittlich negativere Einstellung gegenüber Feedback und eine schlechtere Verwertung des erhaltenen Feedbacks an.

Die bisher dargestellten Ergebnisse sind in einer Linie mit dem in dieser Arbeit präsentierten Forschungsstand, welcher darstellt, dass die Akzeptanz von und der Umgang mit Feedback nicht für jedes Individuum gleich einfach ist und außerdem von verschiedensten Faktoren abhängen kann. Dabei werden sowohl auf vielerlei ungeklärte Fragen im Umgang mit und auf mögliche Risiken von Feedback hingewiesen (vgl. Bamberg, 2010; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991). Auch ist bei der ausführlichen Beschäftigung mit der aktuell vorliegenden Forschung deutlich geworden, dass negatives Feedback als ein sehr schwieriger sowie komplexer Aspekt der Kommunikation in Ausbildungs- und Berufskontexten verstanden werden kann (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010).

Hattie und Timperley (2007) weisen darauf hin, dass der reine Input von Feedback nicht automatisch dazu führt, dass dieses auch Wirkung zeigt, was letztlich auch bei den Angaben der Referendar/-innen deutlich wird. Nicht jeder der Befragten gibt in der Selbstauskunft an, dass in der Ausbildung erhaltene Feedback auf hohem Niveau zu verarbeiten. Deutlich fällt bei den Ergebnissen auf, dass eine starke Divergenz zwischen den Einstellungen der Referendar/-innen insbesondere beim Umgang mit negativem Feedback besteht. Die Beachtung dieses Faktors ist besonders relevant zur Ergründung des Umgangs mit Feedback, da aus der empirischen Forschung bekannt ist, dass negatives sowie kontrollierendes Feedback die Leistungssteigerung von Individuen sogar verhindern kann (vgl. Shute, 2008).

Nicht genutztes oder sogar gänzlich abgewehrtes Feedback im Referendariat würde vor dem Hintergrund der seltenen Gelegenheiten, in der Lehrer/-innenlaufbahn überhaupt Feedback zu empfangen, bedeuten, dass relevante Lerngelegenheiten abgewehrt werden oder verschlossen bleiben. Auch deutet der Forschungsstand darauf hin, dass Rückmeldungen im Referendariat durchaus als belastend empfunden werden können (vgl. Schaefers, 2002).

Ebenfalls zeigt die vorliegende Untersuchung, dass Referendar/-innen mit einem schlechteren Umgang mit negativem Feedback auch eine schlechtere Verwertung von Feedback aufzeigen. Diese Gruppe kann dementsprechend als eine Art Risikogruppe betrachtet werden, bei der davon auszugehen ist, dass sie erhaltenem Feedback negativer gegenübersteht und dieses weniger in die eigene Weiterentwicklung und Professionalisierung als Lehrkraft einbezieht.

Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass der Umgang von Referendar/-innen mit Feedback im Mittel eher positiv ist. Auch die Einstellung zu Feedback kann als eher positiv bezeichnet werden, ebenso wie die Verwertung des erhaltenen Feedbacks in einem relativ hohen Maße angegeben wird. Bei genauerem Blick auf die Einstellungen und Umgangsweisen der Referendar/-innen lassen sich jedoch Gruppen ausmachen, die entweder besonders positiv oder eher negativ mit Feedback umgehen.

### 8.11.2 Faktoren, die einen positiven Umgang mit Feedback begünstigen

Auf der Grundlage der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, die aufzeigt, welche Faktoren einen positiven Umgang mit Feedback begünstigen, lässt sich schlussfolgern, dass zwar Richtlinien für das Erteilen von Feedback existieren, die Kompetenz, Feedback zu erteilen jedoch möglicherweise über diese Kriterien hinausgeht. Es scheint vielmehr so zu sein, dass der positive Umgang mit und die konstruktive Verwertung von Feedback hochkomplexe Angelegenheiten sind, welche auch individuell höchst unterschiedlich ausfallen. Doch warum existiert bei den Referendar/-innen ein derart starker Unterschied im Umgang mit und in der Akzeptanz von Feedback und wie kann dieser erklärt werden?

Ein besonders deutlicher Befund, nämlich der positive Zusammenhang zwischen dem konstruktiven Umgang der Referendar/-innen mit negativem Feedback und der Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks, verweist auf den Stellenwert, welchen die Interaktionen im Referendariat im Allgemeinen und hinsichtlich des Themas Feedback im Speziellen haben. Dem Ausbilder/-innenfeedback selbst wird von den Referendar/-innen ein hoher Stellenwert beigemessen. Dieses Faktum wird auch bei der Betrachtung der offenen Fragen deutlich (vgl. Kapitel 8.9). Die Qualität des Ausbilder/-innenfeedbacks scheint sich dabei nicht institutionsübergreifend zu ähneln, sondern schwankt im Gegenteil stark, was ebenfalls in den offenen Fragen deutlich wird.

Auch sind die Referendar/-innen im Rahmen der offenen Fragen sehr deutlich in der Lage, Aspekte eines gelungenen Feedbackgesprächs zu skizzieren (vgl. Teilkapitel 8.9.7). An dieser Stelle wäre es interessant untersuchen zu können, inwiefern diese Faktoren und positiven Aspekte von den Referendar/-innen tatsächlich im Rahmen ihrer Ausbildung erlebt worden sind. Die genannten Faktoren stimmen dabei relativ eindeutig mit vielen Punkten des Forschungsstandes hinsichtlich guten Feedbacks überein (vgl. bspw. Fengler, 2010; Sedikides & Gregg, 2007; Semmer & Jacobshagen, 2010). Interessant ist, dass bei der Angabe der Faktoren eines gelungenen Feedbackgesprächs deutlicher als alles andere die Atmosphäre im Vordergrund steht, welche für das Empfangen von Feedback relevant ist.

Interessant und übereinstimmend mit Forschungsergebnissen der rational-emotiven Verhaltenstherapie sind die Befunde dieser Studie, die zeigen, dass je weniger absolute Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen gerichtet werden, dieses umso besser akzeptiert und verwertet wird. Ellis (2008) weist darauf hin, dass absolute Forderungen (wie beispielsweise: *„Ich muss gutes Feedback erhalten. Meine Ausbilder/-innen müssen mich gut bewerten. Alle müssen mit mir übereinstimmen, dass mein Unterricht gut gelungen ist.“*) dazu führen, dass Individuen sich mit einem „Muss“ verwirren und dementsprechend nicht mehr adäquat in der



Lage sind, die Auffassungen anderer Personen gelten zu lassen. Den größten Einfluss kann das Individuum jedoch nicht auf andere Menschen oder bestimmte Umstände, sondern konsequenterweise nur auf sich selbst ausüben und dementsprechend an der Verbesserung seiner eigenen Fähigkeiten arbeiten (vgl. Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es für einen konstruktiven Umgang mit Feedback unter anderem gilt folgende Frage zu klären: Wie können Referendar/-innen motiviert werden, absolute Forderungen hinsichtlich des Feedbacks, welches sie im Referendariat erhalten, zu unterlassen, um dementsprechend positiver mit Feedback umgehen zu können? Interessanterweise gilt insbesondere für die weiblichen Referendarinnen, dass bei ihnen wenige absolute Forderungen mit einem positiven Umgang mit negativem Feedback und einer positiven Einstellung gegenüber Feedback einhergehen.

Bei der Untersuchung des Umgangs der beiden Geschlechter mit Feedback ergibt sich, dass insbesondere die Benotung einen positiven Einfluss auf den Umgang der männlichen Referendare mit Feedback hat. So hängen bei diesen viele Faktoren der Akzeptanz und des konstruktiven Umgangs mit Feedback mit der Benotung zusammen. Auch weisen sowohl männliche als auch weibliche Referendar/-innen mit einer besseren Note durchschnittlich ein höheres Kontrollerleben und eine größere Selbstsicherheit auf. Es ergeben sich bei diesen hinsichtlich fast aller feedbackbezogenen Skalen Werte, welche auf einen konstruktiveren Umgang mit und eine höhere Akzeptanz von Feedback verweisen. Letztlich erscheint es notwendig, den positiven Umgang mit Feedback und dessen Akzeptanz, so gut wie möglich von einer guten oder schlechten Benotung zu entkoppeln. Insbesondere diejenigen Referendar/-innen, welche eine schlechtere Benotung erhalten, benötigen das Feedback dringend für ihre Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung. Dementsprechend scheint es für die Herbeiführung und Unterstützung eines konstruktiven Feedbackprozesses notwendig, zu klären, wie erreicht werden kann, dass Feedback trotz einer schlechteren Benotung als fair akzeptiert, angenommen und verwertet werden kann.

Außerdem ist es für ein Verständnis der vorliegenden Thematik relevant, dass bei den Geschlechtern unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale den positiven Umgang mit Feedback beeinflussen. Eine hohe Selbstdarstellung sowie eine hohe Leistungsmotivation wirken sich, basierend auf der hier erfolgten Analyse, positiv auf den männlichen Umgang mit Feedback aus. Bei den weiblichen Befragten führen hohe Werte im Bereich der Emotionalen Stabilität und der Sensitivität zu einem besseren Umgang mit und einer positiveren Einstellung gegenüber Feedback. Dementsprechend lassen sich auf der Grundlage der Forschungsergebnisse dieser Studie folgende Fragen aufwerfen: Müssen die beiden Geschlechter im Hinblick auf



Feedbackinteraktionen unterschiedlich behandelt werden? Wie kann den Erkenntnissen der Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen sowie dem Umgang mit Feedback Rechnung getragen werden? Wie könnten Ausbilder/-innen dementsprechend besser geschult werden? Und wie können männliche und weibliche Referendar/-innen gleichermaßen noch besser dazu angeregt beziehungsweise unterstützt werden, konstruktiv mit Feedback umzugehen?

Weiterer Forschungsbedarf beziehungsweise die Notwendigkeit einer Replikation der Ergebnisse bestehen beispielsweise hinsichtlich des Faktors Geschlecht sowie einiger der ermittelten Prädiktoren für den positiven Umgang mit Feedback, wie beispielsweise den absoluten Forderungen.

### **8.11.3 Faktoren, die einen negativen Umgang mit Feedback begünstigen**

Im Folgenden werden in Kürze die Ergebnisse diskutiert, welche noch nicht in den vorangehenden Teilkapiteln in Bezug auf die positiven Faktoren, die sich auf Feedback auswirken, aufgegriffen wurden.

Die Ergebnisse der Analysen weisen unter Umständen darauf hin, dass es sich bei der Gruppe derjenigen, die eine schlechtere Benotung als 2,0 erhält hinsichtlich des Umgangs mit Feedback um eine Art von Risikogruppe handelt. So verfügt diese Gruppe nicht in demselben Maße über Fähigkeiten des Kontrollerlebens und über das Maß an Selbstsicherheit, welches die andere Gruppe aufweist. Möglicherweise entsteht durch bestimmte Faktoren ein „Teufelskreis“: Eine negativere Einstellung und ein negativerer Umgang mit Feedback geht mit einer geringeren Verwertung des Feedbacks einher, was wiederum zu schlechteren Bewertungen durch die Ausbilder/-innen sowie einem geringerem Kontrollerleben und einer geringeren Selbstsicherheit führt. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen wünschenswert, welche die Ergebnisse einerseits überprüfen und andererseits die kausalen Zusammenhänge weiter erhellen könnten. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass die Note unter Umständen einen großen Einfluss auf den Umgang mit und die Einstellung zu Feedback haben kann. Hinsichtlich des Faktors Benotung wird deutlich, dass die männlichen Referendare durchschnittlich etwas schlechtere Noten erreichen als die weiblichen Referendare und die Benotung bei ersterer Gruppe auch einen noch höheren Stellenwert und Einfluss auf den Umgang mit und die Akzeptanz von Feedback hat.

Die Persönlichkeitsmerkmale Selbstdarstellung bei den männlichen Referendaren sowie Emotionale Stabilität bei den weiblichen Referendaren scheinen für die Geschlechter besondere Risikofaktoren darzustellen.

Auffällig ist auch, dass die in den offenen Fragen 3 (*Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen.*) und 6 (*Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung?*) genannten Faktoren deutlich auf viele in der Forschung genannte Kriterien hinweisen, welche als kontraproduktiv bezeichnet werden (vgl. bspw. Fengler, 2010; Kapitel 2). Interessant wäre an dieser Stelle noch, herauszufinden inwiefern die in der offenen Frage 6 genannten Faktoren im Rahmen des Referendariats so erlebt wurden. Eine vergleichende Gegenüberstellung der offenen Fragen 3 und 6 lässt jedoch vermuten, dass die genannten Faktoren eines misslungenen Feedbackgesprächs zumindest Ähnlichkeiten mit den tatsächlich im Referendariat erlebten Feedbackinteraktionen aufweisen.

### **8.12 Implikationen Studie I**

Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen dargestellt, welche sich aus den Ergebnissen der ersten Studie sowie der obenstehenden Diskussion der drei Forschungsfragen ergeben.

#### **8.12.1 Umgang von Referendar/-innen mit Feedback**

Die Diskussion der ersten Fragestellung bezüglich des Umgangs der befragten Referendar/-innen mit Feedback verdeutlicht, dass trotz der grundsätzlich positiven Haltung der Referendar/-innen eine Risikogruppe existiert, welche einen durchschnittlich signifikant schlechteren Umgang mit negativem Feedback sowie eine deutlich geringere Verwertung des erhaltenen Feedbacks aufweist.

Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Implikationen ableiten: Grundsätzlich verweisen die Ergebnisse darauf, dass durchgängig äußerst sensibel mit dem Erteilen von Rückmeldungen umgegangen werden sollte.

Referendar/-innen selbst könnten lernen, den Umgang mit, insbesondere negativem Feedback, zu reflektieren, indem sie zunächst fundierte theoretische Zugänge zu diesem Thema erhalten und diese mit interaktionsrelevanten sozialpsychologischen Erkenntnissen anreichern. Dementsprechend würde den Referendar/-innen ermöglicht werden, die beim Erteilen und Empfangen ablaufenden Prozesse bereits im Vorhinein zu durchdringen. Dadurch könnte erreicht werden, dass Referendar/-innen ihren Umgang mit sowie ihre Reaktionen auf den Erhalt von Feedback bewusster wahrnehmen und reflektieren lernen.

Ausbilder/-innen des ZfsL sowie der Schulen sollten gründlich über die Chancen und Risiken von Feedback aufgeklärt werden. Des Weiteren ist insbesondere seitens der Ausbilder/-innen eine Schulung darin anzuraten, wie Feedback konstruktiv erteilt werden kann und wie man

Referendar/-innen erkennt, welche tendenziell wenig konstruktiv mit negativem Feedback umgehen können, um diese adäquat zu unterstützen. Die Beobachtung seitens der Ausbilder/-innen, dass das erteilte Feedback nicht verarbeitet, aufgenommen oder umgesetzt wird, sollte diese dazu bringen, die Gründe für die nicht erfolgende Verwertung des Feedbacks gemeinsam mit dem/r Referendar/-in herauszuarbeiten. Liegt einfach ein mangelndes Bewusstsein vor, welches verhindert, dass die Person erkennt, dass eine Umsetzung des Feedbacks wichtig für die eigene Professionalisierung ist? Oder ist der betroffenen Person nicht klar, wie sie das Feedback tatsächlich umsetzen soll? Fehlen Kompetenzen oder Ressourcen zur Umwandlung der Rückmeldungen in Unterrichtshandlungen? Oder liegen eventuell Gründe vor, die insbesondere im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt wurden, beispielsweise Reaktanz hinsichtlich des erhaltenen Feedbacks, Dissonanzprozesse oder Selbstschutzprozesse (vgl. Kapitel 3 bis 5)? Möglicherweise könnten auch absolute Forderungen oder weitere Prozesse die Umsetzung des Feedbacks verhindern (vgl. Kapitel 6). Eine gründliche Diagnose, warum das erhaltene Feedback von einigen Referendar/-innen nicht akzeptiert werden kann und der Versuch, die Akzeptanz sowie Umsetzung des Feedbacks gemeinsam mit den Referendar/-innen zu verbessern, sollte genauso Bestandteil der Ausbildung sein, wie die Vermittlung von Unterrichtsmethoden und Stundenplanungskompetenzen.

Die Zentren für Lehrer/-innenausbildung (ZfsL) haben seit dem Beginn der neuen Ausbildungsjahrgänge dem/r Kernseminarleiter/-in eine veränderte Funktion zugewiesen. Diese/r beurteilt und benotet die Referendar/-innen nicht mehr, sondern bildet sie aus und berät sie. Dies bedeutet, dass seitens des/r Kernseminarleiters/-in eine geeignete Person im Rahmen der Ausbildung präsent ist, die diese Angelegenheiten auf einer Vertrauensbasis, ohne die Befürchtung einer direkten Bewertung, klären könnte. Viele Kernseminarleitungen erhalten mittlerweile auch eine Coachingausbildung. Das ZfsL sollte das Risiko einer wenig konstruktiven beziehungsweise negativen Feedbackverwertung erkennen und dementsprechend Möglichkeiten für alle Beteiligten etablieren, konstruktiv an der gegebenen Situation zu arbeiten. Gemeinsam mit allen Beteiligten besteht die Chance, daran zu arbeiten, die sich in der Ausbildung befindlichen Referendar/-innen zu den bestmöglichen Lehrer/-innen auszubilden. Das bedeutet natürlich auch, dass seitens des ZfsL und seiner Ausbilder/-innen eine Atmosphäre kreiert wird, welche es ermöglicht, um Hilfe und Unterstützung zu bitten, ohne dass dies sich negativ auf den Ausbildungs- sowie Bewertungsvorgang auswirkt.

Die Diskussion sowie die daraus abzuleitenden Implikationen der Ergebnisse verweisen direkt auf die damit zusammenhängenden Forschungsfragen, welche sich darum drehen, welche Faktoren für einen positiven beziehungsweise negativen Umgang mit Feedback verantwort-

lich sind. Nachdem nun zunächst Implikationen hinsichtlich des Umgangs von Referendar/-innen mit Feedback im Allgemeinen dargestellt wurden, werden im Folgenden zunächst Schlussfolgerungen bezüglich der Faktoren betrachtet und diskutiert, die einen positiven Umgang mit Feedback begünstigen.

### **8.12.2 Verbesserung des positiven Umgangs mit Feedback bei Referendar/-innen**

Die zentralen Untersuchungsergebnisse sowie die Diskussion haben gezeigt, dass einige Faktoren zu einem positiven Umgang mit Feedback bei Referendar/-innen führen können. Besonders interessant für die Referendar/-innen ist natürlich die Frage, inwieweit die sich persönlich positiv auswirkenden Faktoren trainiert oder verstärkt werden können. Existieren Möglichkeiten, damit die Referendar/-innen an ihren persönlichen Fähigkeiten zur größeren Akzeptanz von Feedback arbeiten können?

Das Vorhandensein einer hohen Selbstsicherheit sowie eines hohen Kontrollerlebens wirken sich fast durchgängig positiv auf Feedbackprozesse aus, sind jedoch nicht nur in diesem Bereich positiv und unterstützend. Wie können die Merkmale der Selbstsicherheit und des Kontrollerlebens mit Referendar/-innen besser trainiert beziehungsweise ihnen Werkzeuge an die Hand gegeben werden, diese Persönlichkeitsmerkmale zu stärken?

Insbesondere für weibliche Referendar/-innen scheint es außerdem förderlich zu sein, so wenig wie möglich absolute Forderungen an das Feedback ihrer Ausbilder/-innen zu richten. Eine Möglichkeit, dies zu trainieren, besteht in Übungen aus dem Bereich der rational-emotiven Verhaltenstherapie (vgl. Ellis, 2008; Kapitel 6). Bei den männlichen Referendar/-innen könnte es sich als sinnvoll erweisen, dass diese lernen, das erhaltene Feedback trotz einer schlechten Benotung oder Bewertung zu akzeptieren und dementsprechend damit zusammenhängende selbstwertdienliche Verzerrungen und externale Attributionen erkennen und reflektieren lernen. Beide Bereiche sind auch übergreifend für beide Geschlechter wichtige Faktoren.

Die schlechtere Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks bei schlechter Benotung bei beiden Geschlechtern deutet möglicherweise ebenfalls auf selbstwertdienliche Verzerrungen hin (vgl. Kapitel 5). Hier sind Informationen und ein expliziter Wissenserwerb hinsichtlich dieser Prozesse sinnvoll, um eine elaborierte Reflexion über diese, häufig unbewusst verlaufenden, Prozesse zu initiieren.

Letztendlich wäre es förderlich, wenn Feedback von allen Beteiligten in einer Art und Weise gegeben und verstanden werden würde, die verdeutlicht, dass dieses der Unterstützung und Verbesserung eines jeden Individuums mit seinen persönlichen Schwächen und Stärken dient.

Eine weitere konstruktive Förderungsmöglichkeit besteht darin, dass sich alle an dem Ausbildungsprozess beteiligten Personen verantwortlich für den bestmöglichen Lernerfolg jedes/r einzelnen Referendars/-in fühlen und diese Tatsache auch deutlich signalisieren.

Eine gute Benotung im Referendariat hängt mit einem höheren Kontrollerleben und einer größeren Selbstsicherheit bei den Befragten zusammen. Dementsprechend sollten Wege gefunden werden, diese Persönlichkeitsmerkmale bei den Referendar/-innen stärker zu trainieren. Diese sollten nicht vorausgesetzt werden, sondern ebenso als Ausbildungsziel gelten wie die Vermittlung fachlicher oder auch didaktisch-methodischer Kompetenzen. Lehrer/-innen benötigen die geschilderten Kompetenzen über ihre gesamte berufliche Biographie hinweg. Und der Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2) macht deutlich, dass erforderliche soziale Anforderungen kaum jemals in der Ausbildung von Lehrer/-innen thematisiert geschweige denn erworben werden.

Insbesondere bei weiblichen Referendar/-innen könnte die Emotionale Stabilität gestärkt werden, dies gilt jedoch letztendlich auch für beide Geschlechter. Ebenso könnte es sich lohnen, bei den männlichen Referendar/-innen einen Fokus auf die Förderung der Leistungsmotivation zu legen, wiederum gilt hier jedoch auch, dass das Merkmal der Leistungsmotivation für beide Geschlechter relevant ist und dementsprechend auch beide Gruppen in ihrer Leistungsmotivation gefördert werden sollten.

Für die Ausbilder/-innen gilt, dass es sich zur Verbesserung der Ausbildung am ZfsL lohnen könnte, wenn diese stärker als zuvor ihre Praxis des Feedbackerteilens überdenken und reflektieren würden. Interessant ist beispielsweise, dass die offene Frage nach einem gelungenen Feedbackgespräch herausstellt, dass die Referendar/-innen insbesondere eine positive und wertschätzende Atmosphäre als relevant für positive Feedbackgespräche erachten. Die positive Atmosphäre sowie die Wertschätzung hängen wiederum sehr stark mit Prozessen des Selbstwertschutzes zusammen. Es wäre daher produktiv, Fortbildungen für Ausbilder/-innen anzuregen, in denen sich intensiv mit der Frage beschäftigt wird, wie auch negatives Feedback erteilt werden kann, ohne dass der Selbstwert eines Individuums so stark verletzt wird, dass es das erhaltene Feedback oder die Ausbilder/-innen abwerten muss.

Hinsichtlich der Praxis guten Feedbacks in Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen könnten kollegiale Fallberatungen genutzt werden, um die Professionalität des Handelns der Ausbilder/-innen zu erhöhen. Zudem könnten kollegiale Hospitationen dazu führen, wichtige Standards hinsichtlich des Erteilens von Feedback bei den Ausbilder/-innen aufzubauen, zu überprüfen und Probleme zu thematisieren.

Auch und insbesondere Fachleitungen sollten selbst professionell mit Feedback umgehen und jederzeit für dieses offen sein, da sie letztlich eine Modellfunktion sowohl für Schüler/-innen als auch für Referendar/-innen einnehmen (vgl. Bandura 1965, 1979).

Dem Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung sollte bekannt sein, dass die Prozesse innerhalb der Ausbildung hochkomplex sind, ihre Effektivität und Akzeptanz jedoch durch verschiedenste Maßnahmen unterstützt und verbessert werden können. Dementsprechend gilt es, Leitfäden und Richtlinien für das Erteilen positiven Feedbacks zu erarbeiten und verbindlich für alle Fachleitungen aufzustellen. Auch eine einheitliche Vorgehensweise könnte sowohl Ausbilder/-innen als auch Auszubildende unterstützen.

Letztendlich bestünde eine konstruktive Maßnahme des ZfsL darin, auch dafür zu sorgen, dass Initiativen wie kollegiale Hospitationen und deren professionelle Nachbesprechung organisatorisch ermöglicht werden. Ebenfalls liegt es in der Hand der Lehrer/-innenausbildungsstätten, eine grundsätzliche gemeinsame Haltung zur Ausbildung von Referendar/-innen zu vereinbaren und diese auch mit allen dort tätigen Ausbilder/-innen und Referendar/-innen umzusetzen. Diese Maßnahmen erfordern viel Vertrauen in die Kompetenzen der dort tätigen Mitarbeiter/-innen und Auszubildenden und die Herstellung eines positiven, unterstützenden, vertrauensvollen Klimas in der gesamten Institution. Insbesondere wäre es begrüßenswert, wenn bei allen im ZfsL tätigen Personen ein Bewusstsein dafür geschaffen werden könnte, dass für das Ziel der Entwicklung einer Schule der Zukunft sowie für die bestmögliche Förderung der Schüler/-innen eine kooperative und positive Zusammenarbeit relevant ist.

### **8.12.3 Verhinderung eines negativen und ablehnenden Umgangs mit Feedback bei Referendar/-innen**

Es könnte sich außerdem als lohnenswert herausstellen, insbesondere den Zusammenhang zwischen einer schlechten Benotung und den Schwierigkeiten der Verwertung sowie der Akzeptanz des erhaltenen Feedbacks deutlicher zu betrachten. Ausbilder/-innen und das ZfsL könnten dabei gemeinsam klären, ob und wie eine individualisierte Unterstützung der Referendar/-innen zur Umsetzung des erteilten Feedbacks stattfinden kann. Eine schlechte Bewertung sowie die Feststellung, dass Referendar/-innen das erhaltene Feedback nicht verwerten, könnten als Anlässe genutzt werden, um die zu Grunde liegenden Problematiken konstruktiv aufzuklären, anzugehen oder aufzulösen.

Hinsichtlich der nicht erfolgenden Verwertung von Feedback ist es immanent wichtig zu klären, wie eine Diagnose durch die Ausbilder/-innen oder das ZfsL hinsichtlich der Frage erfol

gen kann, warum das Feedback von einzelnen Individuen nicht umgesetzt wird. Wie werden diejenigen, die eine schlechte Benotung oder Leistungseinschätzung erhalten und die zusätzlich das gegebene Feedback nicht weiter verwerten, gefördert und zur Verbesserung ihrer Professionalität angehalten? Wenn Feedback nicht umgesetzt wird, erfolgt eine Diagnose, warum dies nicht geschieht?

Relevant ist es auch, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass für den konstruktiven Umgang mit diesen Personengruppen bei den Ausbilder/-innen Kenntnisse beispielsweise hinsichtlich von Reaktanz- oder Dissonanzprozessen vorliegen sollten. Nicht verwertetes Feedback kann unter Umständen auch aus einer Abwehrhaltung oder aus Widerständen entspringen (vgl. Kapitel 3 und 4).

Auf der Basis der Ergebnisse der beiden offenen Fragen wäre es zur konstruktiven Verbesserung der Arbeit des ZfsL beziehungsweise der Referendar/-innenausbildung relevant, zu thematisieren, wie Feedbackinteraktionen in der Nachbesprechung von Unterricht positiver gestaltet werden könnten. Persönliche, subjektive und nicht wertschätzende Feedbackgespräche gehören dabei nicht zu einer produktiven Unterstützung der Professionsentwicklung von angehenden Lehrkräften dazu. Das ZfsL könnte seinerseits verdeutlichen, dass diese Verhaltensweisen seitens der Ausbilder/-innen wenig professionell sind und dementsprechend tunlichst gemieden werden sollten. Es könnte darüber hinaus über Konsequenzen und Sanktionen als Reaktion auf ein fortlaufend unangemessenes Erteilen von Feedback nachgedacht werden. Auch wäre eine Klärung der Tatsachen angeraten, welche Unterstützung dabei zum einen das ZfsL und die dort tätigen Ausbilder/-innen zur Umsetzung einer positiven Feedbackpraxis benötigen und zum anderen, was die Referendar/-innen selbst zu positiveren Nachbesprechungen beitragen können.

Unter Umständen wäre es sinnvoll, zunächst einmal eine abschließende oder eine Zwischen-evaluation der einzelnen Seminare einzurichten, welche auch einzelnen Ausbilder/-innen, zumindest von ihren Vorgesetzten, zugeordnet werden können. Bei der Planung der hier vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass die Ausbilder/-innen sich nicht gerne öffentlich evaluieren lassen würden. Die vorliegende Untersuchung wurde nur gestattet, weil seitens der Autorin zugesichert wurde, dass die Ergebnisse nicht auf einzelne Fachleitungen rückführbar sein würden. Dieser Umstand wiederum wurde von einigen Referendar/-innen stark bemängelt, da diese teilweise angaben, qualitativ stark voneinander abweichende Seminarleitungen und Feedbackgespräche erlebt zu haben. Die angeführte Tatsache verweist außerdem darauf, dass auch einige Fachleitungen unter Umständen Schwierigkeiten beim Umgang mit Feedback aufweisen könnten, ein Faktum, welches auf die Notwendigkeit der Ausweitung von



Forschung in diesem Bereich um die Betrachtung des Umgangs von Fachleitungen mit Feedback hindeutet.

### **8.13 Vorläufiges Fazit: Umgang von Referendar/-innen mit Feedback**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse einen durchschnittlich relativ positiven Umgang von Referendar/-innen mit Feedback nahelegen. Andererseits wird jedoch auch deutlich, dass die Gruppe der angehenden Lehrer/-innen bei näherer Betrachtung als durchaus heterogen hinsichtlich ihres Umgangs mit Feedback bezeichnet werden kann. Um sicherzustellen, dass alle Referendar/-innen die Möglichkeit, sich mit Hilfe des in der Ausbildung erhaltenen Feedbacks weiterzuentwickeln, produktiv nutzen, wäre es sinnvoll, bestimmte Risikogruppen, wie sie sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ergeben haben, genauer in den Blick zu nehmen und zu unterstützen.

Dabei ist es einerseits relevant, die Referendar/-innen sowie ihre Einschätzung des Feedbacks am ZfsL ernst zu nehmen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass diese einer Institution wie dem ZfsL gute Ansatzpunkte bieten können, um die dortige Arbeit zu verbessern und vorherrschende Praktiken zu modifizieren. Dementsprechend wäre es sinnvoll, dass auch Ausbilder/-innen und ihre Tätigkeit am ZfsL regelmäßig evaluiert werden und ein Feedback erhalten. Dies könnte einerseits durch anonyme Befragungen der Referendar/-innen und andererseits durch Hospitationen der Leiter/-innen des jeweiligen Seminars geschehen.

Des Weiteren ist es auch vorstellbar, das Thema Feedback sehr offen und positionsübergreifend im Sinne einer Lerngelegenheit für alle, beispielsweise in gemeinsamen Fortbildungen mit Fachleitungen und Referendar/-innen, zu thematisieren und dementsprechend dafür zu sorgen, dass sowohl Fachleitungen als auch angehende Lehrer/-innen im gemeinsamen Diskurs eine hohe Professionalität beim Erteilen von Feedback herausbilden. Diese Maßnahme könnte auch dafür sorgen, das häufig dargestellte Abhängigkeitsverhältnis zwischen Ausbilder/-innen und Referendar/-innen aufzubrechen (vgl. Kapitel 2.3 sowie Teilergebnisse dieser Arbeit).

Hinsichtlich der Implikationen, die sich aus den untersuchten Persönlichkeitsmerkmalen ergeben, soll an dieser Stelle in Kürze und insbesondere mit Blick auf die Referendar/-innen noch auf das Merkmal Emotionale Stabilität eingegangen werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale bei den Geschlechtern in variierender Ausprägung vorhanden sind. In diesem Bereich ist eine gründliche weitere Erforschung dieser ersten Hinweise erforderlich. Sollte es sich herausstellen, dass die Ergebnisse replizierbar sind und dementsprechend studienübergreifende Ergebnisse zeigen, dass es bei den Geschlechtern

einen unterschiedlichen Zusammenhang bestimmter Persönlichkeitsmerkmale mit dem Umgang mit Feedback gibt, sollte weiterführend untersucht werden, wie den unterschiedlichen Ergebnissen bei den Geschlechtern Rechnung getragen werden kann. Entsprechend wäre es relevant, die Frage zu klären, wie es ermöglicht werden kann, beide Geschlechter bestmöglich individuell zu fördern, dabei auch Unterschiede der einzelnen Individuen im Blick zu behalten und jede/n Referendar/-in nach Bedarf differenzierend und individuell zu unterstützen. Dies beinhaltet unter Umständen auch die Akzeptanz der Tatsache, dass einige Individuen deutlich weniger Rückmeldungen benötigen als andere und der Ausbildungsprozess sowie die dort erfolgenden Interaktionen individueller auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen zugeschnitten werden könnten.

Neben der Relevanz der Beachtung des gesamten Individuums mit allen Persönlichkeitsmerkmalen, welche sich unter Umständen auf den Umgang mit Feedback auswirken können, kann es dementsprechend besonders unterstützend für die Referendar/-innen sein, wenn Feedback sowie Diagnosen, warum dieses nicht oder nur unzureichend umgesetzt wird, als gemeinsames Anliegen betrachtet werden, um jedes Individuum zur bestmöglichen Lehrkraft im Sinne der Verbesserung und Weiterentwicklung der Schullandschaft auszubilden.

Angelehnt an die Ergebnisse der Studie empfiehlt es sich, dass alle Beteiligten den Blick dabei nicht nur auf perfekte Stundenplanungen sowie die fachliche und die didaktisch-methodische Ausbildung und Entwicklung während der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase legen, sondern sich auch bewusst vor Augen führen, dass sowohl Ausbildungs- als auch Schulprozesse komplex sind und eine hohe Kompetenz hinsichtlich personaler und sozialer Faktoren eine große Rolle für eine gelingende Interaktion in jeglichem schulischen Bereich spielt.

## **9 Studie II: Umgang von Schulleitungen mit Feedback durch die Qualitätsanalyse NRW**

### **9.1. Vorüberlegungen zur Durchführung der Studie**

In den Jahren 2009/2010 wurde eine erste qualitative Interviewstudie mit  $N = 50$  Schulleiter/-innen aus ganz Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt. Die Interviewstudie „Einstellungen der Schulleiter/-innen zur QA NRW“ (vgl. Haep & Steins, 2010; Bitan, Haep & Steins, 2013) sollte aufzeigen, welche Einstellungen bei den Schulleiter/-innen gegenüber der, in NRW erst im Schuljahr 2006/2007 verbindlich eingeführten, Schulinspektion namens Qualitätsanalyse vorherrschten. Die Grundannahme, welche zur Befragung der Personengruppe der Schulleiter/-innen führte, war hier, dass Schulleiter/-innen als Führungspersönlichkeiten einer Schule einen durchaus erheblichen Einfluss darauf ausüben können, welche Informationen und Einstellungen an das Kollegium einer Schule weitergetragen werden und somit auch, in welchem Maße die Rückmeldung der QA von der gesamten Schule akzeptiert wird (vgl. Haep & Steins, 2010, S. 8; Bitan, Haep & Steins, 2013; Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995).

Die Akzeptanz sowie der Umgang mit einer Feedback erteilenden Maßnahme ist insofern eine wichtige Größe, als dass mangelnde Akzeptanz die Verwertung der Ergebnisse eines Instruments einschränkt und somit verhindert wird, dass eine Organisation ihre Schlüsse aus den rückgemeldeten Ergebnissen zieht und diese als Lerngelegenheiten nutzt (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Dies wiederum würde dazu führen, dass eine relativ kostenintensive und aufwendige Maßnahme wie die QA ihr Potenzial zur Unterstützung der Schulen in NRW nur teilweise realisieren könnte.

Die Ergebnisse der ersten Untersuchung zeigten, dass im Vorfeld grundsätzlich keinerlei Akzeptanzunterschiede zwischen den Schulformen bestanden. Insgesamt 42% der Schulleiter/-innen gaben an, eine positive Einstellung bezüglich der QA zu haben und in der externen Evaluation sowie ihrem Feedback eine Möglichkeit zur Schulentwicklung zu sehen. Bei 24% der Schulleiter/-innen konnte eine neutrale Haltung zur Qualitätsanalyse ermittelt werden und bei 34% der Schulleiter/-innen überwogen die negativen Aussagen zur Qualitätsanalyse. Nicht nur negativ eingestellte Schulleiter/-innen äußerten dabei Kritik an der QA, jedoch insbesondere bei den negativ eingestellten Schulleiter/-innen wurde deutlich, dass diese einen hohen Anteil irrationaler Aussagen, beispielsweise bezüglich des Arbeitsaufwandes oder der Feedback erteilenden Qualitätspüfer/-innen<sup>35</sup>, vorbrachten. Insbesondere die QP wurden in der ersten Befragung sehr deutlich kritisiert und es wurden insgesamt nur sehr wenige positive Aussagen bezüglich der QP getätigt (vgl. Haep & Steins, 2010).

---

<sup>35</sup> Im Folgenden: QP

Die hier dargestellte Studie II hat, unter anderem basierend auf den Ergebnissen der Interviewstudie aus dem Jahre 2010, das Ziel, die Schulleiter/-innen aus der ersten Untersuchung erneut zu befragen und innerhalb einer Längsschnittuntersuchung herauszufinden, ob die Einstellungen der Schulleiter/-innen nach dem Erleben einer QA und ihres Feedbacks gleich geblieben sind beziehungsweise inwiefern sie sich verändert haben. In diesem Falle steht explizit der Umgang der Schulleitungen nach Erleben des Feedbackinstrumentes QA sowie der Rückmeldung hinsichtlich der Leitungstätigkeit einer Schulleitung im Vordergrund. Außerdem soll ermittelt werden, welche Faktoren die Akzeptanz des Feedbacks durch eine QA begünstigen beziehungsweise vermindern oder sogar gänzlich verhindern. Des Weiteren wird innerhalb der Längsschnittuntersuchung ermittelt, ob ein Bezug zwischen der Einstellung der Schulleiter/-innen gegenüber dem Instrument QA und der Rückmeldung durch den Qualitätsbericht besteht.

Bezüglich externer Schulinspektionen existiert, wie im Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2.5) dargestellt, eine große Anzahl empirischer Studien aus Ländern, die bereits seit längerer Zeit bemüht sind, ihr Schulsystem über evidenzbasierte Verfahren und hier unter anderem über den Einsatz externer Evaluationen zu entwickeln. Vorreiterländer sind beispielsweise England und die Niederlande (vgl. u.a. Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996; Russell, 1996; Ball, 1997; Ouston, Fidler & Earley, 1997; Chapman, 2000; Chapman, 2001; Ehren & Visscher, 2006; De Wolf & Janssens, 2007; Plowright, 2007; Janssens & Van Amelsvoort, 2008; Luginbuhl, Webbink & De Wolf, 2009; Willis, 2010).

In Deutschland bestehen in vielerlei Hinsicht noch Forschungsdesiderate in Hinblick auf Schulinspektionen und externe Evaluationen. Diese sind mittlerweile zwar in allen Bundesländern flächendeckend eingeführt worden, jedoch ist dies erst seit wenigen Jahren der Fall (vgl. Müller, Dederling & Bos, 2008). Mehrere Forschungsprojekte, sowohl bundesweit als auch auf einzelne Bundesländer fokussiert, untersuchen derzeit den Einfluss von Schulinspektionen unter verschiedenen Gesichtspunkten und Fragestellungen (vgl. u. a. Wacker, Maier & Wissinger, 2012; Rürup & Lambrecht, 2012; Lambrecht & Rürup, 2012; Gärtner & Pant, 2011; Dederling, 2012; Dederling, Fritsch & Weyer, 2012).

Die Rückmeldung einer Qualitätsanalyse kann als Rückmeldung über die Leistung einer Schule und deren Leitung einerseits und eines Kollegiums andererseits verstanden werden. Insbesondere aus der psychologischen Forschung zum Selbstwert ist bekannt, dass Individuen bei Feedback dazu neigen, selbstwertdienliche Strategien anzuwenden (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010; vgl. auch Kapitel 5). Auch kann die Anordnung einer externen Evaluation und damit die Veränderung der Schullandschaft in NRW durch die Verpflichtung der Rechen-

schaftslegung jeder einzelnen Schule zu Widerstandsprozessen führen (vgl. Steins, 2005; Steins, 2009; vgl. auch Kapitel 3).

Auf der anderen Seite äußerten beim ersten Messzeitpunkt der durchgeführten Längsschnittuntersuchung auch Schulleiter/-innen kritische Aspekte bezüglich der QA, die dem Feedback der Maßnahme grundsätzlich positiv gegenüberstanden, was gegebenenfalls auf einen Veränderungsbedarf beziehungsweise einen Weiterentwicklungsbedarf der bisherigen Strategien der QA hinweisen und dementsprechend zur Verbesserung des Rückmeldungsinstruments genutzt werden könnte.

Der Wert der vorliegenden Längsschnittuntersuchung, die in dieser Form noch nicht innerhalb der deutschen Schullandschaft in Bezug auf Schulinspektionen durchgeführt wurde, liegt zum einen in der Einsicht in sozialpsychologische Faktoren, die zu einer größeren Akzeptanz des Feedbacks durch die Qualitätsanalyse sowie seiner Umsetzung beitragen können, zum anderen in der Entwicklung eines Verständnisses organisatorischer und struktureller Gegebenheiten, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Akzeptanz des Feedbacks durch die QA verhindern und den Widerstand von Schulleiter/-innen gegenüber den Rückmeldungen der QA erhöhen.

Die hauptsächliche Fragestellung besteht dabei auch in Studie II darin, zu klären, wie Schulleitungen mit dem Feedback umgehen, welches sie durch die QA erhalten (vgl. Kapitel 7). Die seitens des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen durchgeführten Fragebogenerhebungen weisen auf relativ hohe Zufriedenheitswerte der Schulleitungen nach der QA hin (vgl. Müller, 2008; Müller, 2009; Dederling & Müller, 2011; vgl. auch Kapitel 2.6 bis 2.8). Da die Fragebögen jedoch schulbezogen und nicht anonymisiert erfasst werden, kann es bei diesem Verfahren unter Umständen zu Konformität oder dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit kommen, in welchem Falle die Aussagen der Schulleitungen nicht mehr ihrer tatsächlichen Einstellung entsprechen.

Weitere Fragestellungen befassen sich, wie bereits in Studie I, mit den Fragestellungen, welche sich aus der Hauptfragestellung ergeben. Diese lauten

- Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback?
- Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback?

Im Folgenden werden zunächst die Untersuchungsmethode sowie das Design der vorliegenden Untersuchung des Umgangs von Schulleitungen aus NRW mit Feedback aus der QA beschrieben (vgl. Teilkapitel 9.2). Anschließend erfolgen die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Teilkapitel 9.3) sowie die Diskussion dieser unter Berücksichtigung der Fragestellung (vgl. Teilkapitel 9.4).

## **9.2 Methode und Design**

Im Folgenden werden das Forschungsdesign sowie die Methode zur Vorgehensweise der Datenermittlung und der Datenauswertung dargestellt.

### **9.2.1 Ermittlung der Einstellungen mit Hilfe des fokussierten Interviews**

Im Jahr 2009 wurden zum Messzeitpunkt T1  $N = 50$  Schulleitungen aus ganz NRW bezüglich ihrer Einstellungen zur Qualitätsanalyse NRW befragt (vgl. Haep & Steins, 2010). Dabei wurden alle Schulen in NRW, welche bis dato noch keine Qualitätsanalyse hatten, in einer Liste in eine Zufallsreihenfolge gebracht. Es wurde eine in etwa gleiche Anzahl von Schulen aller Schulformen randomisiert gezogen, kontaktiert und interviewt.

Da der Längsschnitt dieselben Schulleiter/-innen zu ihrer Einstellung zur Qualitätsanalyse NRW befragt, die bereits vor dem Erleben der QA befragt wurden, wird das Verfahren der Befragung grundsätzlich beibehalten, um die Validität und Reliabilität der Datengewinnung innerhalb des Längsschnitts sicherzustellen. Weiterhin existieren einige wenige quantitative Befragungen zur Bewertung der QA des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, welche alle Schulleitungen nach erfolgter QA an ihrer Schule befragen, weshalb sich an dieser Stelle ein inhaltlich erweitertes Verfahren anbietet.

Aus den genannten Gründen und der Tatsache geschuldet, dass es auch bei einer zweiten Befragung notwendig ist, die Einstellungen der Schulleiter/-innen in einer angenehmen Atmosphäre ohne sozialen Druck und unter absoluter Gewährleistung von Anonymität zu ermitteln, wurde wiederum das fokussierte Interview, eine Methode der qualitativen Sozialforschung, als Untersuchungsmethode ausgewählt (vgl. Bortz & Döring, 2006; Merton & Kendall, 1979). Auch gilt in diesem Bereich erneut, dass der Forschungsgegenstand derart komplex ist und die erwarteten Zugänge sowie Thematiken durchaus vielfältig sind und dementsprechend den Schulleiter/-innen durch die Untersuchungsform des fokussierten Interviews mehr Raum für die facettenreiche Darstellung ihrer Einstellung zur QA sowie eventuell damit zusammenhängender Themen eingeräumt werden kann, als durch andere Untersuchungsmethoden.

Der ausgewählte qualitative Ansatz erscheint im Fall des Umgangs der Schulleitungen mit Feedback aus einer externen Evaluation insbesondere passend, da innerhalb dieses Untersuchungsfeldes noch zu wenig Forschung existiert, um hypothesengestützt zu arbeiten. Dementsprechend wird in dieser Untersuchung explorativ vorgegangen, um weiterführende Erkenntnisse innerhalb dieses Forschungsgebietes zu gewinnen.

“Qualitative inquiry is especially powerful as a source of *grounded theory*, theory that is inductively generated from fieldwork, that is, theory that emerges from the researcher’s observations and interviews out in the real world rather than in the laboratory or the academy.“ (Patton, 2002, S. 11)

### 9.2.2 Die Interviewerin

Die Interviewerin, welche gleichzeitig die Autorin der vorliegenden Arbeit ist, hat das zweite Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen absolviert und ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie und Sozialpsychologie der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen bei Frau Professorin Dr. Gisela Steins beschäftigt. Dementsprechend ist eine gute Kenntnis des Untersuchungsfeldes vorhanden. Die Interviewerin wurde vor Beginn des Projektes sorgfältig eingearbeitet und vor den Interviews geschult.

### 9.2.3 Die Stichprobe

Die hier untersuchte Stichprobe besteht aus  $N = 20$  Schulleiter/-innen aus Schulen in ganz NRW. Diese sind Teil der Stichprobe der Längsschnittuntersuchung der ministerial in Auftrag gegebenen Studie „Einstellungen der Schulleiter/-innen zur Qualitätsanalyse NRW – Ein Längsschnitt“. Bei 26 (52%) von 46 teilnehmenden Schulen war der Termin für eine Qualitätsanalyse bis Ende März 2013 unklar, weshalb nur  $N = 20$  Schulleiter/-innen in den Längsschnitt einbezogen und beim Stand der derzeitigen Untersuchungszahlen der QA es in Übereinkunft mit dem MSW als sinnvoll erachtet wurde, eine Zäsur zu machen und den Längsschnitt ab Ende März 2013 zu beenden. 8% der Schulen, die an T1 teilgenommen haben und eine Qualitätsanalyse hatten, nehmen nicht an T2 teil. Die Gründe dafür sind zum einen drei Wechsel in den Schulleitungen, weshalb die Schulen innerhalb des Längsschnitts von der Stichprobe auszuschließen sind. Eine Schulleitung wollte nicht noch einmal an der Befragung teilnehmen, ohne dies zu begründen. Tabelle 132 gibt einen schulformbezogenen Überblick über die Anzahl der Schulen, die in den Längsschnitt einbezogen werden konnten.



**Tabelle 132: Stichprobe der Schulleitungen (N = 20) nach Schulformen**

Schulform	Durchgeführte Interviews
Berufskolleg	5
Förderschule	3
Grundschule	1
Gesamtschule	3
Gymnasium	1
Hauptschule	3
Realschule	4
Gesamt	20

Die im Längsschnittdesign untersuchte Stichprobe von Schulleiter/-innen besteht aus  $N = 14$  männlichen Schulleitern und  $N = 6$  weiblichen Schulleiterinnen (vgl. Tabelle 133).

**Tabelle 133: Geschlecht der interviewten Schulleitungen**

Verteilung der geführten Interviews	
männlich	weiblich
<b>14</b> (70%)	<b>6</b> (30%)

Tabelle 134 zeigt die Verteilung des Geschlechts der im Rahmen der Untersuchung interviewten  $N = 20$  Schulleitungen. Nachfolgend wird in Tabelle 3 ein Bezug zur gesamten Stichprobe des ersten Messzeitpunktes (T1) hergestellt, aus welchem diese Stichprobe ausgekoppelt ist.

**Tabelle 134: Einbettung der Verteilung der geführten Interviews in die Gesamtuntersuchung**

Verteilung der geführten Interviews			
männlich		weiblich	
T1	T2	T1	T2
32 (64%)	14 (70%)	18 (36%)	6 (30%)

Die Stichprobe ergibt sich aus dem zwischen Universität und MSW vereinbarten Forschungsdesign sowie dem Fortschreiten der bereits durchgeführten Qualitätsanalysen in NRW.

In Tabelle 135 wird die hier vorliegende Stichprobe in Zusammenhang mit dem gesamten Längsschnittdesign des Forschungsprojektes gesetzt.

**Tabelle 135: Einbettung der aktuellen Stichprobe in die Gesamtuntersuchung**

Schulform	Population T1	Population T2	Interview durchgeführt	Kein QA-Datum bekannt
Berufskolleg	7	7	5	2
Förderschule	7	6	3	3
Grundschule	7	6	1	5
Gesamtschule	7	5	3	2
Gymnasium	7	7	1	6
Hauptschule	7	7	3	4
Realschule	8	8	4	4
	Gesamtanzahl Stichprobe T1: 50 (100%)	Gesamtanzahl Stichprobe T2: 46 <sup>36</sup> (92%)	20 (40 %)	26 (52 %)

Während beim ersten Messzeitpunkt 50 Schulen randomisiert gezogen und kontaktiert wurden, so ergeben sich die jeweiligen Interviewpartner/-innen beim zweiten Messzeitpunkt durch ihren Termin der Qualitätsanalyse, welcher unabhängig vom durchgeführten Forschungsprojekt durch das MSW festgelegt wurde.

Da die Schulen dem Dezernat 4Q des MSW NRW im Rahmen der anonymen Untersuchung nicht bekannt waren, wurden die befragten Schulleiter/-innen samt ihrer Schulen wie jede andere Schule in das Analyseverfahren integriert. Das Dezernat 4Q stellte der Universität regelmäßig mindestens vierteljährlich aktuelle Listen zur Verfügung, auf denen die Termine der Qualitätsanalysen aller Schulen vermerkt waren. Diese Listen wurden von der Autorin überprüft und die befragten Schulen herausgesucht. Dementsprechend gestaltete sich die Längsschnittuntersuchung insgesamt gesehen zeitlich langwieriger und weniger planbar, da die Schulen vereinbarungsgemäß jeweils erst befragt werden konnten, wenn sie von der Qualitätsanalyse untersucht worden und anschließend weitere 6 Monate vergangen waren, um den Prozess der Berichtsrezeption sowie der Zielvereinbarungen abzuwarten und diese Aspekte im jeweiligen Interview mit erfassen zu können. Dies sollte auch ermöglichen, den tatsächlichen Umgang mit sowie die erfolgenden Reaktionen auf das erhaltene Feedback zu erfassen.

Die Längsschnittuntersuchung wurde mit der Kontaktierung der ersten Schulleitungen im Februar 2012 aufgenommen. Bis Mitte Juli 2013 wurden insgesamt 20 Schulleiter/-innen befragt. Eine Schulleitung wollte nicht mehr an einem zweiten Interview teilnehmen und es fanden drei Schulleitungswechsel statt, weshalb diese Schulen nicht mehr in die Studie integriert werden konnten. Dies führte insgesamt zu einer Reduktion der ursprünglich  $N = 24$  bereits

<sup>36</sup> Drei Schulen mussten auf Grund eines Schulleiter/-innenwechsels beim Design der Studie ausgeschlossen werden. Eine Schulleitung wollte nicht erneut an der Befragung teilnehmen.

analysierten und zu befragenden Schulleitungen zu der oben bereits benannten Zahl von  $N = 20$  Befragungen. Bereits im März 2013 war eine Änderung des Designs auf Grund der nicht vorhersehbaren Laufzeit des aktuellen ersten Durchgangs der QA gemeinsam von Universität und MSW beschlossen worden.

### 9.2.4 Kontaktaufnahme

Alle Kontaktaufnahmen zu den Schulleitungen wurden einheitlich gestaltet. Nachdem der Termin der (zu Beginn: bereits stattgefundenen, später: der stattfindenden) Qualitätsanalyse über die Untersuchung der Listen des Ministeriums (MSW) bekannt war, wurde das Datum errechnet, zu welchem die Schulleitungen kontaktiert werden sollten.

Die Kontaktaufnahme verlief zunächst über ein Fax, welches aus einem Anschreiben der Projektleiterin Professorin Gisela Steins und der Interviewerin sowie einem Legitimationsschreiben des MSW bestand.<sup>37</sup> In diesen Schreiben wurden die jeweiligen Schulleitungen darum gebeten, sich erneut an einem Interview zu beteiligen und ihre Erfahrungen nach der Untersuchung durch die QA mit den Wissenschaftlerinnen zu teilen. Diesem Fax folgte wenige Tage später ein persönlicher Anruf der Interviewerin, die sich nach der Bereitschaft der Schulleitungen zur Teilnahme erkundigte und bei positiver Resonanz einen Interviewtermin mit diesen vereinbarte.

### 9.2.5 Vorgehensweise bei der Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden ausnahmslos an den Schulen der befragten Schulleitungen statt. Sie wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens geführt. Den Schulleitungen wurde während des Interviews Material gezeigt, welches bereits beim ersten Messzeitpunkt der Interviews vorgelegt worden war (Ablaufplan der QA, Qualitätstableau der QA, Ziele der QA).<sup>38</sup> Die Dauer der Interviews schwankt zwischen dem kürzesten Interview mit 22:12 Minuten und dem längsten Interview, welches 50:19 Minuten gedauert hat. Die Durchschnittsdauer der Interviews in T2 übersteigt die Durchschnittsdauer der Interviews in T1 um etwas mehr als vier Minuten (vgl. Tabelle 136).

---

<sup>37</sup> Siehe Anhang.

<sup>38</sup> Siehe Anhang.

**Table 136: Durchschnittliche Dauer der Interviews (Minuten)**

Dauer der Interviews	T1	T2
Durchschnittsdauer	31:24	35:45
Längstes Interview	69:00	50:19
Kürzestes Interview	11:00	22:12

Der Empfang der Interviewerin war an allen Schulen sehr freundlich, fast immer wurde der Interviewerin ein Getränk, in zwei Fällen sogar Gebäck angeboten und nur ein einziges Mal musste länger als 10 Minuten auf den Beginn des Interviews gewartet werden. Alle Interviews fanden in den Büros der jeweiligen Schulleitungen statt. Ein Interview wurde von Schulleiter/-in und Stellvertreter/-in gemeinsam geführt. Die Schulleiter/-innen erkundigten sich außerdem in fast allen Fällen nach dem Forschungsprojekt und den Forscherinnen sowie nach der Biographie der Interviewerin. Das Vor- beziehungsweise Nachgespräch spielte eine wichtige Rolle in der Herstellung einer positiven, offenen und vertrauensvollen Atmosphäre.

Da alle Schulleitungen freiwillig an der Untersuchung teilnahmen und vielfach betonten, das Interview als eine Möglichkeit zu betrachten, die eigene Meinung bei Gewährleistung vollständiger Anonymität offen und ehrlich an das MSW weiterzugeben, ist zu vermuten, dass die Interviewäußerungen zu einem hohen Anteil offen und ehrlich erfolgten. Das Alter sowie die Position der Interviewerin und die Tatsache, dass diese das Zweite Staatsexamen absolviert hat, trugen des Weiteren dazu bei, dass die befragten Schulleitungen sich authentisch äußerten. Außerdem fanden die Interviews in der gewohnten Umgebung der Schulleitungen statt, weshalb sie sich sichtlich wohl und entspannt fühlten und viele Gegenstände und Dokumente in das Interview mit einbeziehen konnten. Die oben genannten Aspekte spielen bei der Erfassung der Validität einer qualitativen Untersuchung eine große Rolle (vgl. Leggewie, 1988; in: Bortz & Döring, 2006, S. 327).

### 9.2.6 Der Interviewleitfaden

Im Folgenden wird der Interviewleitfaden dargestellt, welcher im Rahmen des fokussierten Interviews eingesetzt wurde. Der Interviewleitfaden orientiert sich dabei explizit am Ablauf einer Qualitätsanalyse, inklusive der Vorbereitungszeit der Schule, der Besuchstage sowie der Nachbereitung. Dadurch soll der Umgang der Schulleitungen sowie der gesamten Schulge-

meinschaft mit dem Rückmeldeinstrument vor, während und nach dem tatsächlichen Besuch der Inspektor/-innen erfasst werden.

Die Schulleitungen werden dabei zunächst danach befragt, wie sich ihre Einstellung gegenüber der QA seit dem ersten Messzeitpunkt verändert hat. Diese Frage dient der Erfassung der aktuellen Einstellung. Außerdem kann über die Beantwortung dieser Frage festgestellt werden, ob die Schulleitungen selbst eine abweichende Erinnerung an ihre Einstellung vor der QA haben.

Die Vorinformation der QA ist innerhalb des Feedbackprozesses wichtig, da diese den Ablauf des Analyseprozesses sowie die Kriterien des Instruments für die gesamte Schulgemeinschaft verdeutlicht und der Schulleitung bereits Möglichkeiten einräumt, im Rahmen der Begehung der Schule auf Besonderheiten hinzuweisen. Die Gewissheit darüber, anhand welcher Kriterien eine Bewertung erfolgt, ermöglicht den Beteiligten im besten Falle, den Analyse- und Rückmeldungsprozess als transparent wahrzunehmen.

Die Befragung der Schulleitungen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Besuchstage, an denen die Inspektor/-innen der QA vor Ort an der Schule tätig wurden, ist elementar für das Verständnis der Bewertung der QA als Feedbackinstrument. Während der Besuchstage lernen die Schulleitungen das Verfahren des Analyse- und Feedbackinstruments intensiv kennen, werden mit den Beobachtungs- und Bewertungskriterien konfrontiert und erleben die Inspektor/-innen bei ihrer Arbeit. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass dieser Zeitraum möglicherweise einen großen Einfluss auf die Bewertung des Feedbacks durch die QA ausüben kann.

Die Vorbereitung einer Schule auf die bevorstehende QA kann einen großen Einfluss darauf ausüben, wie die Rückmeldung durch die QA letztlich aufgenommen, interpretiert und akzeptiert wird. Dies bezieht sowohl den Aspekt des Anfertigen von Dokumenten oder weiteren Handlungen wie auch die mentale Vorbereitung der Schulleitung sowie der gesamten Schulgemeinschaft auf den bevorstehenden Analyse- und Rückmeldungsprozess mit ein. Dementsprechend ist es für ein Verständnis des Umgangs mit der QA als Feedbackinstrument relevant, zu erfahren, wie sich die Schulen und ihre Leitungen jeweils auf die QA vorbereitet haben.

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Untersuchung des Umgangs der Schulleitungen mit der Feedbackressource QA liegt in der Erfassung der Einschätzung der Belastung, welche die Schulleitungen dem ministeriellen Evaluationsinstrument zuschreiben.

Ebenfalls relevant für die Einschätzung des Umgangs der Schulleitungen mit der QA und ihrem Feedback ist die Erfassung der Zufriedenheit dieser mit dem Abschneiden ihrer Schule und gegebenenfalls auch mit dem eigenen Abschneiden bei der Analyse.

Bei der Untersuchung des Umgangs einer ausgewählten Personengruppe mit Feedback spielen selbstverständlich die Feedback erteilenden Instanzen eine bedeutende Rolle, weshalb die Schulleitungen auch nach ihrer Einschätzung der Wahrnehmung der QP befragt wurden.

Neben der Tatsache, dass die Wahrnehmung der Feedback erteilenden Instanzen eine wichtige Rolle für den Umgang der Feedback empfangenden Personen mit diesem spielt, ist die empfundene Fairness der erteilten Bewertung sowie des erteilten Feedbacks relevant für den Umgang mit und die Akzeptanz des Feedbacks durch die Feedback empfangende Person. Aus diesem Grunde enthält der Leitfaden eine Frage, welche sich explizit mit der Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die QP beschäftigt. Auch die Glaubwürdigkeit des erhaltenen Feedbacks spielt eine große Rolle hinsichtlich des Umgangs mit dem selbigen.

Die Frage nach den Handlungsmaßnahmen, welche die Schulen auf der Grundlage des erhaltenen Feedbacks innerhalb der sechs Monate nach der QA eingeleitet haben, weist möglicherweise ebenfalls auf die Akzeptanz sowie den Umgang mit dem Feedback der QA hin. Im Interviewleitfaden wird das Feedback dabei als „*Verbesserungsvorschläge*“ thematisiert und nach deren Umsetzung gefragt.

Die Fragen nach der antizipierten Wirkungsweise der QA sowie nach der gewünschten Häufigkeit des Einsatzes dieser helfen, weitere Perspektiven hinsichtlich der Akzeptanz sowie des Umgangs der Schulleitungen mit dem Feedbackinstrument zu beleuchten.

Die Einschätzung verschiedener relevanter Faktoren der QA auf einer Skala dient der Einordnung sowie quantitativen Klassifizierung der Einstellung der Schulleitungen. Diese Vorgehensweise wurde innerhalb einer teilnehmenden Beobachtung eines QA-Verfahrens durch die Autorin dieser Arbeit in den Schüler/-innen- und Lehrer/-inneninterviews beobachtet und entsprechend modifiziert übernommen.

Besonders wichtig für einen offenen und positiven Interviewprozess ist die letzte Frage des Leitfadens, welche den Schulleitungen den Raum gibt, sich abseits des Leitfadens zu Fragen der QA zu positionieren. Des Weiteren ist es durchaus möglich, dass weitere interessante Thematiken und Rahmenbedingungen zum besseren Verständnis des Umgangs der Schulleitungen mit dem Feedback der QA angeführt werden.

### **Interviewleitfaden**

- Hat sich Ihre Bewertung der Qualitätsanalyse seit dem Zeitpunkt des ersten Interviews verändert?
  - Wenn ja, wie?
  - Wie kommt es dazu?
- Wie gut fühlten Sie sich durch die Begehung und die Vorinformation informiert?
- Wie wurden die Besuchstage empfunden?
- Wie hat sich die Schule auf die Qualitätsanalyse vorbereitet? (Waren Sie offen und ehrlich?)
- Wie wird im Nachhinein die Belastung eingeschätzt (Portfolio, Unterrichtsbesuche, Aufwand insgesamt)? Was könnte in diesem Bereich verändert werden?
- Wie gut haben Sie abgeschnitten?
- Wie realistisch war die Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/innen? Haben Sie negative Aspekte übersehen? Haben Sie positive Aspekte erkannt?

### Qualitätstableau zeigen:

- Wie fair fühlen Sie sich bewertet?
- Gab es einen Bereich, den Sie besonders problematisch/ positiv fanden?
- War die Rückmeldung glaubwürdig?
- Wurden Verbesserungsvorschläge bereits umgesetzt? / Welche werden noch umgesetzt?
  - Wenn dies nicht der Fall ist, warum nicht?
- Glauben Sie, die Qualitätsanalyse bringt etwas? (Ziele zeigen: Kann die QA (auf diese Weise) ihre selbst gesteckten Ziele erreichen?)
- Wie häufig würden Sie die QA einsetzen?
- Bewertung auf einer Skala von 1-10: Wirksamkeit, Transparenz, Fairness, Arbeit der Qualitätsprüfer (1 = sehr schlecht // 10 = sehr gut)
- Gibt es noch etwas, das Sie zum Abschluss ganz allgemein über die QA loswerden wollen?
- Bitte um zur Verfügung stellen des Qualitätsberichtes



### 9.2.7 Die Dokumentation der Interviews

Zur Dokumentation der Interviews wurde ein Smartpen (Smartpen livescribe) eingesetzt, der sich bereits beim ersten Messzeitpunkt bewährt hatte. Dieser Stift, welcher gleichzeitig ein Mikrofon enthält und als Aufnahmegerät fungiert, hat den wesentlichen Vorteil, dass er dezent während des Interviews genutzt werden kann, um kurze Stichpunkte bezüglich des Gesprächs zu erfassen. So kann gewährleistet werden, dass die Aufmerksamkeit der interviewten Schulleiter/-innen nicht auf das Aufnahmegerät gelenkt und dementsprechend keine Selbstaufmerksamkeit (für einen Überblick vgl. Steins, 2005) erzeugt wird, die die Aussagen ansonsten beeinflussen könnte.

Alle vorliegenden Interviews wurden vollständig transkribiert. Grundlage der Transkription ist die den Schulleiter/-innen versicherte Anonymität, weshalb jegliche Angabe von Orten, Namen und teilweise auch Wiedererkennung erleichternde weitere Aspekte mit XXX gekennzeichnet wurde. Des Weiteren wurde zu Zwecken der besseren Lesbarkeit eine Form der wörtlichen Transkription verwendet und nicht die kommentierte Transkription, weshalb auf den Einsatz weiterer Transkriptionszeichen, wie beispielsweise dem Kennzeichnen von Pausen, Betonungen und sprachlichen Besonderheiten der Sprecher/-innen, verzichtet wurde. Lautsprachliche Äußerungen oder Töne der Sprecher/-innen wurden jedoch mit aufgeführt (beispielsweise „ähm, so, also, mmhh“ usw.). Auch wurden, wenn es wichtig zum Verständnis des Textes ist, in Klammern weitere Informationen zum Gespräch angegeben (bspw. lacht, seufzt, steht auf und holt etwas etc.).

### 9.2.8 Die Auswertung des Interviewmaterials

Qualitative Inhaltsanalysen „*streben (...) eine Interpretation an, die intersubjektiv nachvollziehbar und inhaltlich möglichst erschöpfend ist.*“ (Bortz & Döring, 2006, S. 329) Des Weiteren können sie verstanden werden als

„(...) ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen (...). Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden.“ (Schreier, 2014, S. 2)

Das Ziel dieser Längsschnittuntersuchung ist es, dezidierten Aufschluss über die Einstellung und Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen zum Feedback durch die Qualitätsanalyse zu erhalten, nachdem diese bereits eine Qualitätsanalyse an der eigenen Schule erlebt haben. Außerdem soll der Umgang der Schulleitungen mit sowie die Akzeptanz des Feedbacks durch

die QA erfasst werden. Wie bereits anhand des Interviewleitfadens ersichtlich wird, richten sich die Fragen sowohl am Ablauf der Qualitätsanalyse<sup>39</sup> einerseits als auch an der explorativen Fragestellung andererseits aus. Um einen Überblick über die Bewertungen und Bewertungsveränderungen der Schulleitungen bezüglich der QA und somit der externen Feedbackquelle des Ministeriums zu erhalten, wurden die Schulleitungen zunächst anhand des Interviewleitfadens mit verschiedenen Thematiken und Fragen bezüglich der Vorbereitung des Besuchs der QA, der tatsächlichen Durchführung an den Besuchstagen der Qualitätsanalyse sowie der Nachbearbeitung der Ergebnisse der Qualitätsanalyse konfrontiert.

Die Kodierung des transkribierten Datenmaterials orientierte sich dabei hinsichtlich der Oberkategorien hauptsächlich am Ablauf der QA auf der Grundlage der im Interviewleitfaden angesprochenen Themen (vgl. diesbezüglich auch den obenstehenden Interviewleitfaden), welche die Kategorienbildung deduktiv mit beeinflusste.

Für die induktive Vorgehensweise der Kodierung und Auswertung der Unterkategorien des Interviewmaterials wurden insbesondere die theoretischen Ansätze der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) herangezogen. Die Kernkategorie der Inhaltsanalyse ist dabei der Umgang mit sowie die Einstellung von Schulleitungen zum Feedbackinstrument Qualitätsanalyse. Dabei lassen sich laut Schreier (2014) besonders die zu Beginn vorgenommenen Vorgehensweisen des Ansatzes der *Grounded Theory* fruchtbar für die induktive Entwicklung von Unterkategorien am vorliegenden Datenmaterial nutzen (vgl. Schreier, 2014, S. 6).

“Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research.” (Glaser & Strauss, 1967, S. 5-6; zitiert nach: Patton, 2002, S. 125)

Dementsprechend wurden insbesondere die jeweiligen Subkategorien induktiv durch die Bearbeitung des vorliegenden Materials gewonnen.

“The strategy of inductive designs is to allow the important analysis dimensions to emerge from patterns found in the cases under study without presupposing in advance what the important dimensions will be.” (Patton, 2002, S. 56)

Dieses Verfahren ist laut Bortz und Döring (2006) in der wissenschaftlichen Praxis durchaus üblich: „In der Praxis sind Mischformen gängig, bei denen ein a priori aufgestelltes grobes

---

<sup>39</sup> Siehe Kapitel 2.7 sowie den Ablaufplan der QA im Anhang.

*Kategorienraster bei der Durchsicht ergänzt und verfeinert wird.*“ (Bortz & Döring, 2006, S. 330)

Des Weiteren wurden Elemente der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse in die Kodierung des Datenmaterials integriert (vgl. Schreier, 2014, S. 7-9), was beispielsweise durch die verschiedenen Unterkategorien auf dem Niveau einer Nominalskala deutlich wird (vgl. Tabelle 137). Außerdem wurde in Anlehnung an Gläser und Laudel (2009, 2013) das gesamte Interviewmaterial in die Analyse mit einbezogen, da insbesondere die Nebeninformationen der Schulleitungen wichtige Hinweise zur präzisen Beantwortung der Fragestellung und wertvolle ergänzende Informationen liefern können (vgl. Gläser & Laudel, 2009, 2013; zitiert nach: Schreier, 2014, S. 17).

Die Interviews wurden unter Zuhilfenahme der Software für qualitative Datenanalyse, MAXQDA, kodiert. Dabei kodierten zunächst zwei Expertinnen die ersten transkribierten Interviews. Alle weiteren Interviews wurden von der Interviewerin kodiert und einer weiteren Person gegenkodiert, um eine valide Kodierung der Interviews zu erreichen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 327). Diese Gegenkodierung erfolgte, um dem Kriterium der Validität zu entsprechen.

„Das wichtigste Kriterium ist jedoch die interpersonale Konsensbildung (konsensuelle Validierung). Können sich mehrere Personen auf die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials einigen, gilt dies als Indiz für seine Validität.“ (Bortz & Döring, 2006, S. 328)

Dabei wurde die Validierung in diesem Falle über eine argumentative Validierung mit einer außenstehenden Person sowie über einen Konsens mit der Projektleiterin erzielt (vgl. hierzu Bortz & Döring, 2006, S. 328).

Es gibt in dieser Untersuchung keine Restkategorie, was bedeutet, dass alle Aussagen kodiert werden konnten. Wenn eine Aussage mehrere inhaltliche Aspekte enthielt, wurde diese Aussage auch mehrfach kodiert und den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

Tabelle 137 gibt einen Überblick über alle Kategorien und Unterkategorien, in welche das Interviewmaterial differenziert werden konnte.

**Table 137: Überblick über die Kategorien und Unterkategorien der Kodierung**

Oberkategorie	Unterkategorien
1. Richtung der Bewertungsveränderung	<p>Veränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiver geworden               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gründe                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kollegium</li> <li>▪ Motivation</li> <li>▪ Legitimation</li> <li>▪ Gemeinschaftsgefühl</li> <li>▪ Gerüchte nicht bestätigt</li> <li>▪ Gutes Ergebnis</li> <li>▪ Arbeit des Prüferteams</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Negativer geworden               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gründe                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interview</li> <li>▪ Haltung der Qualitätsprüfer</li> <li>▪ Unterrichtsbeobachtung</li> <li>▪ Keine Verbesserung der Qualität</li> <li>▪ Enge Zeiträume</li> <li>▪ Belastung Kollegium</li> <li>▪ Verhalten der Prüfer</li> <li>▪ Messung fragwürdig</li> <li>▪ Keine Unterstützung</li> <li>▪ Zeitaufwand Portfolio</li> <li>▪ Hohe Belastung</li> <li>▪ Kosten/Nutzen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Keine Veränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neutral geblieben               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kritik                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterrichtsbeobachtung</li> </ul> </li> <li>○ Gründe                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feedback von außen</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Negativ geblieben               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gründe</li> </ul> </li> <li>• Positiv geblieben               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gründe                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gut informiert</li> <li>▪ Interviews</li> <li>▪ Präzises Instrument zur Evaluation</li> <li>▪ Unterstützung</li> <li>▪ Anerkennung</li> <li>▪ Schulen an Standards gemessen</li> <li>▪ QA bewältigt</li> <li>▪ Selbstvergewisserung</li> <li>▪ Guter Impuls</li> <li>▪ Gute Arbeit der QP</li> <li>▪ Ängste im Kollegium verschwunden</li> <li>▪ Hinweise zur Schulentwicklung</li> <li>▪ Positives Ergebnis</li> <li>▪ Spiegelung der Tätigkeit</li> <li>▪ Feedback von außen</li> <li>▪ QA war bekannt</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

<p>2. Bewertung Vorinformation</p>	<p>Negativ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Positiv</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
<p>3. Bewertung Besuchstage</p>	<p>Negativ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Positiv</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Zusätzliche Bewertungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gute Stimmung</li> <li>• Rückmeldungswunsch</li> <li>• Belastend</li> <li>• Interessant</li> <li>• Stressig</li> <li>• Unentspannt</li> <li>• Keine Einflussmöglichkeiten</li> <li>• Merkwürdige Situation</li> <li>• Spannend</li> <li>• Intensiv</li> </ul>
<p>4. Vorbereitung der Schule auf die QA</p>	<p>Vorbereitung der Schule auf die QA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weitere Analyse/Evaluation</li> <li>• Informationen einholen</li> <li>• Gemeinsame Unterrichtsplanung</li> <li>• Überarbeitung von Dokumenten</li> <li>• Zusätzliche Dokumente erstellen</li> <li>• Service</li> <li>• Akteure</li> <li>• Einstimmung des Kollegiums</li> <li>• Interaktion</li> <li>• Materialiensammlung</li> </ul>
<p>5. Einschätzung der Belastung im Nachhinein</p>	<p>Rückmeldung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegium             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Schulleitung             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung</li> </ul> </li> </ul> <p>Belastung allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiter             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> <li>○ Keine Belastung                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> <li>○ Neutral                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Interview</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegium             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Schulleitung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Neutral</li> <li>○ Keine Belastung</li> <li>○ Hohe Belastung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> <p>Zielvereinbarungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegium <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung</li> </ul> </li> <li>• Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Zeitdruck</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung</li> </ul> </li> </ul> <p>Unterrichtsbesuche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegium <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Keine Belastung</li> <li>○ Hohe Belastung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> <li>○ Neutral</li> </ul> </li> <li>• Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Neutral</li> </ul> </li> </ul> <p>Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> <li>○ Neutral <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> <li>○ Keine Belastung <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gründe</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Kollegium <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hohe Belastung</li> </ul> </li> </ul>
6. Abschneiden bei der QA	<p>Unzufrieden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Mittelmäßig zufrieden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Zufrieden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
7. Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen	<p>Unrealistisch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Realistisch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
8. Fairness der Bewertung	<p>Unfair</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Fair</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
9. Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konferenzen</li> <li>• Evaluation</li> <li>• Lehrpläne</li> <li>• Stellungnahme</li> <li>• Schulleitung</li> <li>• Arbeit am Leistungskonzept</li> <li>• Arbeit am Vertretungskonzept</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informieren</li> <li>• Bericht zur Verfügung stellen</li> <li>• Akteure</li> <li>• Fortbildung</li> <li>• Steuergruppe</li> <li>• Arbeit an Unterricht</li> <li>• Vorbereitung Inklusion</li> <li>• Beratung</li> <li>• Erstellung Arbeitsplan</li> <li>• Zielvereinbarungen</li> <li>• Probleme direkt angegangen</li> <li>• Gründe für Aktivität</li> <li>• Gründe für Nichtaktivität</li> </ul>
10. Führungsstil Schulleitung	
11. Generelle Bewertung der QA	<p>Negativ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Positiv</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
12. Ansprüche an Schulleitung	
13. Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes	
14. Rating der QA auf einer Skala von 1-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akzeptanz <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schulleitung</li> <li>○ Kollegium</li> </ul> </li> <li>• Arbeit der QP</li> <li>• Fairness</li> <li>• Transparenz</li> <li>• Wirksamkeit</li> </ul>
15. Allgemeine Aussagen zum Thema Schule	
16. Aussagen zur QA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritik</li> <li>• Befürchtungen</li> <li>• Fragen</li> <li>• Anregungen</li> </ul>
17. Aussagen zum Qualitätsbericht	<p>Negativ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <p>Positiv</p>
18. Rückmeldung der Ergebnisse	<p>Negativ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul> <p>Neutral</p> <p>Positiv</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe</li> </ul>
19. Aussagen zum Projekt der Universität	



Die über die Kodierung ermittelten Häufigkeiten der Aussagen der Schulleitungen bezüglich der jeweiligen thematischen Kategorien wurden in ein Statistikprogramm eingegeben (SPSS, Version 21). Auf diese Weise können zusätzlich zu den qualitativen Auswertungen einfache deskriptive sowie korrelative und weitere statistische Berechnungen vorgenommen werden.

### **9.3 Ergebnisse**

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung dargestellt. Die Darstellung der Tabellen erfolgt bewusst innerhalb der Datendeskription und nicht im Anhang, da somit ein direkterer Zugang zu den Aussagen der Schulleiter/-innen gegeben ist. Jedoch soll vorab darauf hingewiesen werden, dass die Aussagen innerhalb der Tabellen durchaus exemplarisch zu lesen sind, um den Lesefluss nicht zu gefährden. Übersteigt eine Tabelle die Länge von zwei Seiten wird vorab angegeben, auf welcher Seite diese endet und die Darstellung der Ergebnisse fortgeführt werden (vgl. die Hinweise auf die „Lesehilfe“).

#### **9.3.1 Deskription der Ergebnisse**

In diesem Teilkapitel erfolgt zunächst die Darstellung der einzelnen Kategorien samt ihrer Unterkategorien. Zu Beginn einer jeden Kategorie werden die Häufigkeiten der getätigten Aussagen sowie die Anzahl der Schulleiter/-innen dargestellt, die sich in der jeweiligen Kategorie geäußert haben. Die Reihenfolge der aufgeführten Tabellen richtet sich jeweils nach der Häufigkeit des genannten Aspekts in der jeweiligen Kategorie, wobei die am häufigsten benannten Aspekte zuerst genannt werden.

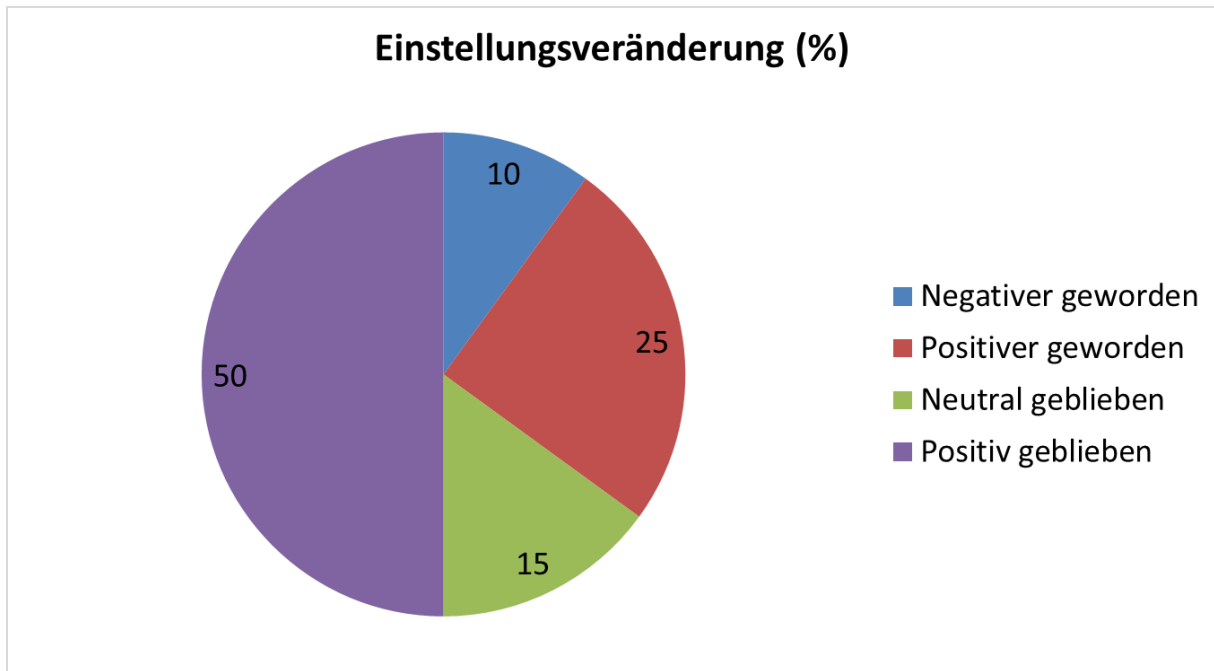
##### **9.3.1.1 Die Veränderung der Einstellung zu und Bewertung des Feedbackinstrumentes QA durch die Schulleiter/-innen**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Codes vorgestellt, der explizit die Veränderung der Einstellung der Schulleitungen zum Feedbackinstrument QA darstellt. Die Äußerungen der Schulleitungen konnten dabei in vier verschiedene Aussagenbereiche unterteilt werden: positiv geblieben, neutral geblieben, negativer geworden und positiver geworden.

Einige Schulleitungen sagten aus, dass sich ihre Einstellung zur QA nicht verändert habe und dies ließ sich wiederum unterteilen in diejenigen, die angaben, eine positive Einstellung beibehalten zu haben, sowie diejenigen, die angaben, eine neutrale Haltung beibehalten zu haben. Des Weiteren gab es auch Äußerungen von Schulleitungen, die eine Einstellungsänderung erfahren hatten, in diesem Bereich konnten die Äußerungen unterteilt werden in diejeni-

gen, die angaben, nach dem Besuch der QA eine positivere Einstellung gegenüber der externen Evaluation zu haben und diejenigen, die nach dem Besuch der QA angaben, in ihrer Einstellung negativer geworden zu sein.

Insbesondere an diesem Punkt erscheint es wichtig, die Gründe für die erfolgte beziehungsweise nicht erfolgte Einstellungsänderung gegenüber dem Rückmeldungsinstrument zu betrachten, dementsprechend werden die von den Schulleiter/-innen aufgeführten Gründe in einzelnen Tabellen gegliedert in Unterkategorien dargestellt. Abbildung 31 zeigt die Einschätzung der Schulleitungen zu ihrer Einstellungsveränderung in Prozent. Dabei geben einige der Schulleitungen an, dass sie sich nicht mehr mit Sicherheit an die im ersten Interview geäußerte Einstellung erinnern können. Wichtig ist es, an dieser Stelle zu beachten, dass die Angabe der eigenen Einstellung und der Einstellungsveränderung durch verschiedene Komponenten verfälscht worden sein kann, da ein zurückliegendes Ereignis unter Umständen positiver bewertet wird und dementsprechend auch die Einstellung zum ersten Messzeitpunkt positiv erinnert wird; dieses Ergebnis wurde beispielsweise bei Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) für Inspektionen in Großbritannien gefunden. Dementsprechend wird die Sichtweise der Schulleitungen in Teilkapitel 9.3.2.2 den quantitativen Berechnungen aus beiden Messzeitpunkten gegenübergestellt. Dort wird zum einen die Einstellung der Schulleitungen rechnerisch, durch das Bilden einer Differenz von positiven und negativen Aussagen, ermittelt. Und zum anderen wird die Einstellungsveränderung der Schulleitungen ebenfalls über das vergleichende Gegenüberstellen der Einstellungsberechnungen aus T1 und T2 ermittelt, um neben der subjektiven Aussage eine objektive Analyse vorlegen zu können. Nichtsdestotrotz kann die Angabe der Einstellungsveränderung durch die Schulleitungen erste Schlüsse über die Akzeptanz des Feedbackinstrumentes geben.



**Abbildung 31: Einstellungsveränderung der Schulleitungen nach eigener Angabe (in %)**

Im Folgenden werden die vier verschiedenen Aussagenbereiche positiv geblieben, neutral geblieben, negativer geworden und positiver geworden ausführlich dargestellt.

#### **Keine Bewertungsveränderung: Positiv geblieben**

Zunächst werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse des Codes *Keine Bewertungsveränderung: Positiv geblieben* dargestellt. Anschließend an die Aussage zur aktuellen Einstellung bezüglich der QA äußerten die meisten Schulleiter/-innen Gründe für die Beibehaltung der positiven Einstellung. Diese werden differenziert und unter zusammenfassender Angabe des Grundes dargestellt.

**Tabelle 138: Häufigkeiten zu Keine Bewertungsveränderung: Positiv geblieben**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	5
1	5	8
2	10	2
2	10	3
2	10	4
2	10	7

Die vorliegende Tabelle 138 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Keine Bewertungsveränderung: Positiv geblieben* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema getätigt wurden. 50% der Schulleitungen tätigen insgesamt 45 Aussagen in diesem Bereich.

Die untenstehende Tabelle 139 zeigt, dass 7 Schulleitungen äußern, dass bei ihnen keine Bewertungsveränderung stattgefunden habe und sie auch nach dem Besuch der QA eine positive Einstellung zu dieser beibehielten. Die Schulleitungen tätigen in diesem Bereich insgesamt 11 Äußerungen.

**Tabelle 139: Richtung der Bewertungsveränderung: Keine Änderung: Positiv geblieben**

Richtung der Bewertungsveränderung: Keine Änderung: Positiv geblieben	
Nr. des Interviews	Aussage
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, prinzipiell nicht.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich glaub, die hat sich nicht besonders verändert. Ich erinnere mich natürlich nicht mehr so genau, welche Erwartungen ich formuliert hab, aber...</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jetzt so ganz allgemein? Nee, also ich finde nach wie vor so die Prozesse, die bei uns abgelaufen sind, was wir an Ergebnissen raus bekommen haben, da kann die Schule viel mit anfangen.</li> </ul>
34b	<p>SL = Schulleitung, KR = Konrektor/-in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Also, ich glaube, mich erinnern zu können, dass wir damals Ihrer Kollegin auch deutlich gemacht haben, dass wir uns darauf freuen, dass so etwas kommt.</li> <li>KR: Nein, also ich sehe das auch so, also, freuen würde ich nicht sagen, da es ja irrsinnig viel auch Arbeit war, die man insbesondere mit dem Zusammenstellen der ganzen Dokumente dann verbracht hat.</li> <li>KR: Aber dass das für mich auch eine sehr positive Einschätzung ist, denn in den meisten Fällen muss man ja auch kritisch sagen, liegt die Einschätzung ja sehr nah an den Ergebnissen.</li> <li>KR: Dass wir in vielen Bereichen da noch Nachholbedarf haben, das war vorher klar, und dass wir in anderen Bereichen stark sind, das war für mich auch klar.</li> <li>KR: Also, insgesamt sehe ich das auch immer noch als positiv.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich glaube, ich kann sagen, eigentlich unwesentlich.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein. Ja, ich hatte vorher schon, hab das vorher schon sehr positiv gesehen, dass die kommen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, nicht wesentlich. Wir haben im Wesentlichen die Ergebnisse rückgespiegelt bekommen, die wir auch erwartet haben.</li> </ul>

Interessant sind insbesondere die Gründe, welche die Schulleitungen für die Beibehaltung der positiven Einstellung gegenüber der QA heranziehen.

6 Schulleitungen nennen in insgesamt 9 Aussagen, dass sie das von außen erhaltene Feedback als Grund sehen, um eine positive Einstellung gegenüber der QA beizubehalten. Dabei werden Aspekte genannt, wie derjenige, dass es positiv ist, Feedback von außen zu erhalten, jedoch auch, dass das Feedback angemessen und nicht überraschend war, dass die QA eine gute Möglichkeit ist sich „mal darzustellen und (...) extern evaluieren zu lassen“ (vgl. Interview 34b) und letztendlich, dass auch das Kollegium das externe Feedback akzeptiert hat. Hier wird auch explizit angesprochen, dass eine kriteriengeleitete Außensicht im Arbeitsfeld der Schule sehr selten vorzufinden ist (vergl. Tabelle 140).

**Tabelle 140: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Feedback von außen	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich hatte ja so, glaube ich, damals in dem Gespräch, soweit ich mich noch dran erinnere gesagt, ich sehe das grundsätzlich positiv, ein Feedback von außen zu bekommen und auch von außen gespiegelt zu bekommen, wie wird unsere Arbeit wahrgenommen.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und auch dass jede Schule mal ein, ein Spiegelbild, eine Fremdeinschätzung bekommt, die ja sehr selten eigentlich ja in Schule ist, außer von Schülern und Eltern, da gibt es ja natürlich immer so etwas, man, man spricht immer vom „Ruf der Schule“. Und dass der einfach mal ein bisschen spezifischer genommen wird, das finde ich eigentlich sehr gut.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, das hat gut funktioniert. Die Rückmeldung aus der QA wird von den Kollegen akzeptiert; sie bezieht sich auf individualisierte Lernformen (...).</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Dass wir im Grunde genommen eine Möglichkeit haben uns mal darzustellen und uns extern evaluieren zu lassen.</li> <li>SL: Also, Herr XXX wird da gleich etwas zu sagen aus seiner Sicht, denn sie sollen ja ein Bild kriegen von unserer Schule, das muss nicht gleich sein, was die Schulleitung sagt.</li> <li>SL: Also, ich kann, ich meine mich erinnern zu können, dass wir gesagt haben: „Wir freuen uns darauf, kommt und gut ist es!“ und jetzt ist es genauso gut, also, ich glaube nicht, oder haben wir uns da wirklich verändert?</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und die Ergebnisse und das was man selber sieht, also ich hatte vorher schon viel mit Evaluation und solchen Dingen zu tun, und Qualitätssicherung und Management und was nicht alles. Und mir war also klar, wo es hier im Argen liegt. Und genau das hat auch die, die QA natürlich festgestellt.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerade im Bereich der Handlungsfelder, also die Bereiche wo man was verbessern sollte, haben uns also die Schwerpunktsetzungen sehr wenig überrascht.</li> <li>Und auch die sehr zeitnahe Rückspiegelung kam, also am Ende der QA, kam bei den Kollegen gut an.</li> </ul>

In 5 Aussagen thematisieren 4 Schulleitungen, dass das Erzielen eines positiven Ergebnisses, ein Grund für das Beibehalten einer positiven Einstellung gegenüber der QA ist. Die Bestätigung guter Ergebnisse führt bei den Beteiligten unter anderem dazu, dass sie „stolz und zufrieden“ (vgl. Interview 48b) sowie motiviert für weitere Veränderungen sind (vgl. Tabelle 141).

**Tabelle 141: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Positives Ergebnis	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und nachdem, das sag ich jetzt nicht ganz ohne Stolz, nachdem wir da recht gut abgeschnitten haben, (...).</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) und da ist so die Wahrnehmung da: „Wir haben eine gute, ein gutes Feedback bekommen, ja gut, dann lernen wir das andere jetzt auch noch mal.“ Also, das heißt, das Kollegium kann da auch ziemlich gut mit umgehen.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe gehofft, dass da Ergebnisse rauskommen, die auch die Kollegen überzeugen.</li> <li>• Wir hatten zum Beispiel anhand der Qualitätskriterien vor drei Jahren eine Umfrage gemacht mit allen Kollegen und da haben wir, also, eine Selbsteinschätzung sollten die Kollegen vornehmen zu den Punkten. Dann habe ich noch eine andere Kreuzüberprüfung gemacht mit, mit Umfragebögen an Eltern und Schüler. Und, im Vergleich zu dem was die QA heute gesagt hat, oder jetzt gerade gesagt hat, haben wir, ich glaube von diesen 155 Kriterien, hatten wir 89 gleich und 10 hat die Qualitätsanalyse schlechter bewertet. Das war, ja, am meisten in dem Bereich Unterricht und häufig auch systemimmanent, also alle anderen Realschulen zum Beispiel hatten dann ähnliche Ergebnisse, was ja auch nicht so verblüfft. Und in immerhin 45 Bereichen haben wir uns verbessert und das war natürlich ein großer Schritt auch, ne. Ja, das war ganz gut. Und das waren halt eben die Bereiche, an denen wir gearbeitet haben. Ja, das war gut.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Bereich der positiven Aspekte, die ja auch hervorgehoben wurden, waren wir auch positiv überrascht, manchmal, aber im Wesentlichen natürlich auch stolz und zufrieden, auf das was da auf uns zugekommen ist.</li> </ul>

2 Schulleitungen tätigten insgesamt 4 Aussagen, die sich darauf beziehen, dass sie bereits vor der QA gut über diese informiert waren. Dabei wurden die Informationen in beiden Fällen insbesondere durch den Austausch mit Kolleg/-innen erlangt. Eine Schulleitung verweist außerdem auf den Austausch zwischen Schulleiter/-innen und beschreibt diesen als „intensiv“ (vgl. Interview 11b, Tabelle 142). Bereits im ersten Bericht zu den *Einstellungen der Schulleiter/-innen zur QA NRW* wurde festgestellt, dass viele Schulleitungen ihr Wissen durch das Hörensagen und über informelle Informationswege beziehen (vgl. Haep & Steins, 2010, S. 32 ff.).

**Tabelle 142: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Gut informiert	
Nr. des Interviews	Aussage
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich hatte nicht nur Kontakt mit Frau XXX, sondern, da ich mich selber als ein Netzwerker betrachte, kann ich ihnen versichern, dass ich nicht wenige Kolleginnen und Kollegen in meinem beruflichen Umfeld habe, die ihrerseits Schulleiterinnen und Schulleiter sind. Und der Austausch ist schon sehr intensiv. Das heißt also, als die Qualitätsanalyse dann bei uns war, wusste ich ziemlich genau was da kommt.</li> <li>• Denn wir waren ja bei weitem nicht bei den ersten, sondern, das wissen Sie besser als ich, ich nehme an wir belegen so eine Art Mittelplatz, ne.</li> <li>• Also, ob Sie das jetzt hören wollen oder nicht, wir waren alle recht entspannt, weil ich meinen Kollegen das Ergebnis vorhergesagt habe.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich glaube, ich kann sagen, eigentlich unwesentlich. Wir waren vorher schon gut informiert durch allgemeine Informationen, durch Kollegen, die die QA hatten und es konkretisierte sich dadurch immer deutlicher, was auf einen zukommt, oder auch, was auf uns zukommt. Von daher gab es eigentlich keine Überraschungsmomente mehr und keine Unwägbarkeiten, auf die man sich nicht einlassen konnte oder die man sich nicht so vorstellen konnte. Also, von daher hatten wir uns schon so informiert, dass wir über den Ablauf und das Verfahren Bescheid wussten.</li> </ul>

2 Schulleiter/-innen bemerken in 3 Aussagen, dass die gute Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen dazu geführt hat, dass sie der QA auch nach dem Analyseprozess positiv gegenüber stehen. Dabei bezieht sich die Aussage der Schulleitung 7b auf atmosphärische Aspekte („nette Atmosphäre“, die QP seien „im Kollegium sehr positiv aufgetreten“) und die Tatsache, dass durch Hörensagen auch gegenteilige Gerüchte über die Arbeit der QP sowie ihr Feedback bekannt sind, die jedoch in diesem Falle nicht eintraten. Schulleitung 37b betont andererseits die Genauigkeit der QP bei der Beobachtung, Bewertung und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule (vgl. Tabelle 143).

**Tabelle 143: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Gute Arbeit der QP	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ne, also, es war eine recht nette Atmosphäre, die beiden Qualitätsprüfer sind also im Kollegium sehr positiv aufgetreten, ich muss mal, also, spielt sicherlich auch eine große Rolle, da habe ich auch andere Rückmeldungen gehört.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, insgesamt kann man sagen: Das war ganz interessant. Weil man schon sieht, wie die beiden QA-Prüfer sehr genau hinschauen, Dinge hinterfragen, Dinge entdecken und es zeigte sich, dass die QA-Prüfer schon eine gewisse Routine hatten. Sie betonten immer, sie würden es systemisch sehen. Ja, das haben wir erfahren.</li> <li>Und das war eben der Punkt, der uns sehr überrascht hat, oder eben auch der uns aufgefallen war, dass die sehr genau hinschauen und wirklich, ja, auch, wirklich jedes, viele Details, nicht jedes, aber viele Details entdecken.</li> </ul>

In 2 Aussagen begründen 2 Schulleitungen ihre nach wie vor positive Einstellung mit der Tatsache, dass die QA ihnen durch ihr Feedback Hilfestellung bei der Entwicklung ihrer Schule gegeben habe (vgl. Tabelle 144).

**Tabelle 144: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Hinweise zur Schulentwicklung	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, es sind sicherlich interessante Hinweise gekommen, an denen wir teilweise auch jetzt noch arbeiten, in Hinblick auf Weiterentwicklung von Schulen.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich sehe es immer noch eigentlich auch als eine Möglichkeit für Schulentwicklung einfach.</li> </ul>

Eine Schulleitung führt in insgesamt 2 Aussagen an, dass durch das Feedback der QA eine Anerkennung der geleisteten Arbeit erfolgt ist. Hier wird insbesondere darauf verwiesen, dass diese Anerkennung nicht bei allen Beteiligten vorhanden gewesen ist und die positiven Impulse der Schulleitung durch die QA aufgezeigt werden konnten (vgl. Tabelle 145).



**Tabelle 145: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Anerkennung	
Nr. des Interviews	Aussage
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• So, und für mich persönlich ist das sehr gut gelaufen, weil gut anerkannt wurde, was ich mit dem Kollegium in den letzten drei Jahren gemacht habe. Und das auch so dargestellt wurde, dass auch die anderen gemerkt haben: „Hätten wir das nicht gearbeitet, hätte das noch düsterer ausgehen.“</li> <li>• Dann, auch so, was mir am meisten, gut, in der Schulöffentlichkeit war natürlich auch, also die, die Konzepte die ich mit den Kollegen hier gemacht habe, und es gab vorher eigentlich nichts derartiges hier, die sind alle lobend erwähnt worden in dem Bericht und haben also auch zu ganz guten Ergebnissen geführt.</li> </ul>

1 Schulleitung bezieht sich in 2 Aussagen auf die Tatsache, dass die QA und insbesondere auch die Unterrichtsbesuche als präzises Rückmelde- und Evaluationsinstrument wahrgenommen wurden. Dabei wird explizit auf die stellenweise laut gewordene Kritik an den 20minütigen Unterrichtsbeobachtungen rekurriert und diese wird für falsch erklärt (vgl. Tabelle 146).

**Tabelle 146: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Präzises Evaluationsinstrument	
Nr. des Interviews	Aussage
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uns hat alle sehr beeindruckt, wie präzise das Instrument ist. Das fand ich also absolut hochwertig, dass die nach diesen drei Tagen Unterrichtsbesuchen und Interviews wirklich so dezidierte Aussagen über Schule treffen können, also es ist wirklich ungewöhnlich.</li> <li>• Also und insofern ist also an dem, ja, sicherlich weit verbreiteten Vorurteil: „Was können die denn überhaupt sagen, wenn sie bei einem Kollegen 20 Minuten Unterricht und dann bei einer Schule 30 bis 40 Unterrichtsbesuche machen. Was soll man denn da über die Unterrichtskultur an der Schule aussagen?“ Das ist schlicht falsch. Also, da kommt eine ganze Menge bei raus.</li> </ul>

Die nachfolgend aufgeführten Gründe werden von 1 Schulleiter/-in in 1 Aussage angeführt. So führt 1 Schulleitung an, die QA sei ein „guter Impuls“ gewesen (vgl. Interview 19b), zum einen, um bestimmte Teilbereiche der schulischen Arbeit zu reflektieren und zum anderen, um sich bezüglich der Qualität der eigenen Arbeit zu vergewissern (vgl. Tabelle 147).

**Tabelle 147: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Guter Impuls	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Erfahrung war eigentlich die, dass es für die Schule ein guter Impuls ist über noch mal wichtige pädagogische Aspekte nachzudenken und da einfach so eine Art Selbstvergewisserung zu machen und das hat eigentlich auch so funktioniert. Ich glaub aber, dass ich das auch schon als Erwartung so ähnlich formuliert hatte. Ja, das hat gut funktioniert.</li> </ul>

Für 1 Schulleitung ist ein weiterer Grund für die Beibehaltung einer positiven Einstellung gegenüber der QA, der in 1 Aussage angeführt wird, die hohe Zufriedenheit aller Beteiligten mit den Interviews (vgl. Tabelle 148).

**Tabelle 148: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Interviews	
Nr. des Interviews	Aussage
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Interviews kamen bei älteren Schülern und Kollegen sehr gut an. Zu denen hatte ich vorher keine Meinung, weil mir der Ablauf so hundertprozentig nicht klar war, dass da alle Beteiligten herangezogen wurden.</li> </ul>

1 Schulleitung begründet die positive Einstellung gegenüber der QA in 1 Aussage mit der Tatsache, dass diese bewältigt wurde und nun bezüglich dieses Themenfeldes eine entspannte Einstellung vorherrsche (vgl. Tabelle 149).

**Tabelle 149: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: QA bewältigt	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nee, also eigentlich hat sich die Bewertung jetzt nicht geändert. Ich sehe es ein bisschen entspannter jetzt noch mal, wenn andere Schulen mir erzählen, sie haben Qualitätsanalyse, bin ich jetzt relativ entspannt, weil wir es hinter uns haben. Und weil ich auch merke, es macht unheimlich viel Arbeit im Vorfeld, aber sie geht auch wieder vorbei. Und dann muss man halt sehen, wie man mit den Ergebnissen umgeht.</li> </ul>

1 Schulleitung äußert in 1 Aussage, dass ihr die QA bereits aus der Position des/der Stellvertreters/-in bekannt war und dementsprechend ein positives Gefühl bereits bei der Vorbereitung der QA vorherrschte, „weil ich wusste worauf es ankommt“ (vgl. Tabelle 150).

**Tabelle 150: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: QA war bekannt	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das nicht, weil ich der Sonderfall wahrscheinlich bin, mir die Qualitätsanalyse schon von meiner Schule vorher bekannt war. Also, von daher wusste ich was da auf mich zukommt und hatte da einen relativ großen Vorteil dann auch bei der Vorbereitung, weil ich wusste, worauf es ankommt. Interviewerin: Sie haben das als Direktor schon einmal erlebt? Antwort: Als Stellvertreter.</li> </ul>

1 Schulleitung sagt mit 1 Aussage aus, dass die Überprüfung von Schulen anhand von Standards wichtig sei und beurteilt die QA dementsprechend positiv (vgl. Tabelle 151).

**Tabelle 151: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Messung an Standards	
Nr. des Interviews	Aussage
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und finde das wichtig, dass Schulen auch überprüft werden und auch nach standardisierten Maßstäben gemessen werden.</li> </ul>

1 Schulleitung führt außerdem in 1 Aussage an, dass die QA die Funktion hat, über die Rückmeldung eine Vergewisserung der eigenen Leistung und der allgemeinen Schulqualität zu ermöglichen (vgl. Tabelle 152).

**Tabelle 152: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Selbstvergewisserung	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) da einfach so eine Art Selbstvergewisserung zu machen und das hat eigentlich auch so funktioniert.</li> </ul>

1 Schulleitung führt an, dass das Feedback der QA sie in der Rolle als Schulleitung unterstützt habe. Dies sei insofern geschehen, als dass dem Kollegium deutlich wurde, dass die von der Schulleitung geforderten Standards nicht aus Gründen der persönlichen Präferenz, sondern orientiert an den Standards der QA beziehungsweise der Bezirksregierung zur Schulentwicklung erfolgten (vgl. Tabelle 153).

**Tabelle 153: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Unterstützung	
Nr. des Interviews	Aussage
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewerin: Also sehen Sie das durchaus für sich selber als Unterstützung an? Antwort: Ja, absolut, ja... Ja, das hat sich, also das hat sich zum einen hat sich also verändert, dass die Leute gemerkt haben, das was ich von ihnen wollte, war nicht irgendwie, weil das meine persönliche Sache ist, sondern weil das offensichtlich zum allgemeinen Standard für gute Qualität gehört. Das war gut.</li> </ul>

1 Schulleitung führt an, dass die im Vorfeld antizipierten negativen Gefühle sich bei der Durchführung der QA verflüchtigt hätten (vgl. Tabelle 154).

**Tabelle 154: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA: Ängste verschwunden	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich glaube, es ist bei uns auch im Kollegium generell recht positiv aufgenommen worden; die Ängste, die es vorher gab, sind also bei der Durchführung verschwunden.</li> </ul>

**Keine Bewertungsveränderung: Neutral geblieben**

Nachfolgend werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse des Codes *Keine Bewertungsveränderung: Neutral geblieben* dargestellt. Anschließend an die Aussage zur aktuellen Einstellung bezüglich der QA äußerten die meisten Schulleiter/-innen Gründe für die Beibehaltung der neutralen Einstellung, welche untenstehend differenziert und unter zusammenfassender Angabe des Grundes dargestellt werden.

**Tabelle 155: Häufigkeiten zu Keine Bewertungsveränderung: Neutral geblieben**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	2
1	5	5
1	5	6
2	10	1

Die vorliegende Tabelle 155 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zur Kategorie *Keine Bewertungsveränderung: Neutral geblieben* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema getätigt wurden. 25% der Schulleitungen tätigen insgesamt 15 Aussagen in diesem Bereich.

5 Schulleitungen tätigen insgesamt 5 Aussagen zum Thema Qualitätsanalyse, die im neutralen Bereich anzusiedeln sind. Hier machen die Schulleitungen deutlich, dass sich ihre Einstellung zur Qualitätsanalyse nicht verändert hat (vgl. Tabelle 156).

**Tabelle 156: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Richtung der Bewertungsveränderung: Keine Änderung: Neutral geblieben	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ich hatte vorher gesagt, dass nach allem was ich von anderen Schulen gehört habe, ein gewisses pädagogisch vielleicht etwas einseitiges Bild existiert, was den Schulen abverlangt wird. Das hat sich zum Teil relativiert, zum Teil ist es bestätigt worden.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein, also, ich glaube, wir haben uns da ja im Vorfeld keine Bange gemacht.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sie meinen in der Schule, nach der...? Also, meine Bewertung von Qualitätsanalyse an sich, nachdem ich das Verfahren einmal durchlaufen habe. Ja, meine Bewertung ist im Großen</li> </ul>

	und Ganzen immer noch so, dass ich sagen würde, es ist vernünftig das zu machen, das hatte ich ja vorher auch, (...).
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, äh, die Meinung der Schulleitung, ha (lacht).</li> </ul>

Ein Grund für die Beibehaltung der neutralen Haltung zur QA, der von 2 Schulleiter/-innen in 4 Aussagen insgesamt thematisiert wird, sind die Unterrichtsbeobachtungen. Dabei bezieht sich ein Themenfeld auf die angezweifelte Genauigkeit der Messung, Beobachtung und Bewertung des Unterrichts (vgl. Interview 21b), der andere genannte Aspekte hinterfragt die Fokussierung auf Unterrichtsmethoden im Vergleich zu korrekten Inhalten (vgl. Interview 1b, Tabelle 157).

**Tabelle 157: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA: Unterrichtsbeobachtung	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denn es gibt ja einfach die Untersuchung, ob bestimmte Unterrichtsformen hinreichend oft vorkommen. Und was weniger untersucht wird, ist die fachliche Qualität des Unterrichts. Und das ist ein großes Manko, meiner Meinung nach, bei der Qualitätsanalyse, dass das eigentlich so auf einem Level bleibt, der sich so auf Unterrichtsformen bezieht ohne Rücksicht auf die Inhalte. Und das ist meiner Meinung nach nicht richtig und vor allen Dingen am Gymnasium nicht richtig. Es ist natürlich auch praktisch sehr schwierig, denn dann müssten ja Fachleute für ganz viele Fächer auftauchen. Denn wenn man die fachliche Qualität meinetwegen von naturwissenschaftlichem Oberstufenunterricht beurteilen will, dann kann man das nur tun, wenn man das Fach auch beherrscht. Und da müsste man ein Riesenteam haben, insofern hätte ich auch keine praktische Lösung, wie man das wirklich umsetzen könnte. Also, ich will mal das so zuspitzen: Wenn wir mal ein fiktives Beispiel nehmen: In einem Unterricht malen die Schüler in arbeitsteiliger Gruppenarbeit irgendwelche Plakate und die werden hinterher ausgehängt, dann wird das von einer Qualitätsanalyse als sehr positiv bewertet. Und wenn alles was da drauf steht, fachlich völliger Unsinn ist, merkt das keiner. Und damit ist das eigentlich kein guter Unterricht. (lacht)</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Bezug auf den Unterricht finde ich das an einigen Stellen grenzwertig. Und zwar da, wo es beispielsweise um diese, na, wie hieß das denn, diese Nullnummern geht, diese grauen Felder, Konzept der Nullvarianz oder so ähnlich, ich hab das natürlich jetzt nicht auswendig gelernt (lacht), also es geht ja dann darum, dass selbst wenn man sehr gute Beispiele von Unterricht sieht, die aber zum Beispiel weniger als ein Drittel in den zufälligen Stichproben vorkommen, die als „minus-minus“ gewertet werden. Und das finde ich zum Beispiel nicht gut. Das ist auch deshalb nicht gut, weil das für die Kollegen, die’s tun, so als hätten sie es nicht getan gewertet wird und das ist wenig motivierend, das finde ich also, das ist, wird ja alles bei uns veröffentlicht, also, das kann auch jeder nachlesen. Dazu müssten Sie wissen, dass wir im Jahr vorher uns schon auf den Weg gemacht haben, jetzt rede ich nur um den Part Unterricht, ja, nicht um die anderen Dinge. Ich weiß, dass es ein Einziehen von Standards ist, seitens des Ministeriums, das war auch vorher klar, das ist mir jetzt genauso klar, dass es um aktive Lernprozesse geht, aber das hatten wir vorher schon hier im Grunde implementiert. Also, unsere Arbeit im Vorfeld war genau die gleiche Richtung. Von daher war das weder überraschend noch fremdbestimmt. Aber weil wir ja schon in pädagogischen Ganztagen und „best-practice“-Beispielen an der Schule diesen Unterricht gemacht haben, war es ja umso demotivierender, dass der dann nicht gewertet worden ist, faktisch. Und weil wir auch der Meinung sind, das muss man anders werten, so dass man eine wirkliche Aussage bekommt, haben wir hier komplett an der Schule eine eigene Befragung gemacht, nachher, zu Unterricht und aktiven Lernmethoden und zwar in Form eines Schülerfragebogens, den wir selbst entwickelt haben und in Form eines Lehrerfragebogens. Und die beiden Fragebögen haben wir aber, damit der Vergleich besser ist, absolut an den Indikatoren der QA ausgerichtet. Also, wir hinterfragen die gleichen QA-Indikatoren, aber flächendeckend. Und wir haben da, einige der Ergebnisse sind gravierend abweichend. Also, im Bereich der individuellen Förderung haben wir bis zu 88 Prozent „plus“, wenn sie so wollen, ne. Also, das wird nur in 20 Prozent, also weniger als 20 Prozent wird es nicht gemacht, in allen anderen Fällen kommt es in jeder Klasse vor, in ganz bestimmten Feldern und Fächern und wird es gemacht und das beruhigt unsere Kollegen natürlich sehr, weil da sehen wir, dass das was wir in den vorherigen Jahren gemacht haben, hier auch tatsächlich angekommen ist. Und wir hatten</li> </ul>

	<p>insgesamt sehr gute QA-Auswertungen, bis auf dieses eine rote Feld „Aktive Lernprozesse, 2.4“, was ja wohl so gut wie jede Schule hat und das fanden wir von Anfang an nicht richtig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben dann aber das gar nicht groß mit den Analysten thematisiert, sondern haben gesagt, das wollen wir jetzt noch mal selber wissen. Also, wir machen eigentlich so weiter wie vorher. Weil, das ist, wir waren ja auf dem Weg und wir wollten jetzt nur wissen, warum das nicht aufgetaucht ist da und das liegt an der Art der Messung. Definitiv. Ne.</li> <li>• Das andere ist natürlich, das was ich schon tausend Mal gehört habe, wenn ich Stichproben mache, habe ich eben nicht die „100-Prozent-Geschichte“, was wir jetzt natürlich haben. Und wenn ich nur 20 Minuten sehe, dann habe ich natürlich um den Balken „Sicherheit“, Sicherungsphasen sind im Allgemeinen ja am Ende irgendeiner Einheit, die durch den Lehrer ermöglicht werden, ne, dass also Schüler da selbstständig ihre Ergebnisse vergleichen, das kann ich nur sehen, wenn man auch in dieser Phase da ist. Und wenn sie sagen, man macht von 90 Proben die Hälfte am Anfang einer Stunde und die andere Hälfte am Ende, da kann nicht mehr als 50 Prozent dabei rauskommen, bestenfalls, natürlich weniger, weil es, man es nicht überall sehen kann, das ist klar, aber gemessen wird es an 100 Prozent. Also es gibt hier im Bereich des Unterrichts lauter Schwierigkeit in der Art der Erfassung und Messung.</li> </ul>
--	---

1 Schulleitung nennt als Grund für die Beibehaltung einer neutralen Haltung gegenüber der QA in 3 Aussagen die Tatsache, dass keine neuen Aspekte durch die QA hinzugekommen seien und die Schule nach der Rückmeldung durch die QA „*nicht wesentlich schlauer geworden*“ sei (vgl. Interview 4b, Tabelle 158).

**Tabelle 158: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA: Nichts Neues gelernt	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und im Nachhinein sind wir auch nicht wesentlich schlauer geworden.</li> <li>• Die Baustellen, wenn man, die kannten wir im Vorfeld, wenn man seine Schule, und das ist wichtig, gut leitet, dann hat man das ja auch im Blick. Dann kriegt man da allerhöchstens noch einmal eine Bestätigung und das ist gut.</li> <li>• Und auch auf der anderen Seite einen formellen Auftrag, so dass man sagt: So, liebe Leute, hier, liebes Kollegium, ne, das sind jetzt unsere Aufgaben hier, das ist auch noch einmal von offizieller Seite bestätigt worden. Also, wir, wir, es ist so gekommen, wie wir es erwartet haben. Also auch vom Verfahren her, da ist jetzt nichts überraschend gewesen.</li> </ul>

Ein weiterer Grund für die Beibehaltung einer neutralen Haltung sind Kritikpunkte an der QA und der Messung der Schulergebnisse, die nach dem Erleben der Analyse deutlicher benannt werden können. 1 Schulleitung äußert diesbezüglich 1 Aussage (vgl. Tabelle 159).

**Tabelle 159: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA: Klare Kritikpunkte	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) aber ich habe jetzt viel dezidiertere Kritikpunkte. Ganz einfach weil ich in der Auswertung selber ja genau verfolgen konnte, wie was gemessen wird, und das war vorher so ein bisschen nebulöser.</li> </ul>

1 Schulleitung nennt als weiteren Grund für das Einnehmen einer neutralen Haltung zur QA nach der erlebten Analyse in 1 Aussage, dass die außerunterrichtlichen Prozesse einer Schule

durch die QA gut bewertet werden könnten, da durch die einzureichenden Dokumente ein guter Überblick gegeben werden könne (vgl. Tabelle 160).

**Tabelle 160: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA: Feedback zur Schulkultur	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ich finde, dass in dieser Form gut bewertet werden kann, was an Schule läuft außerhalb von Unterricht. Da gibt es ausreichend Dokumentationen, die man auswerten kann, die auch ausgewertet werden, das hat für mich Hand und Fuß.</li></ul>

Ebenfalls wird die Transparenz des Verfahrens der Qualitätsanalyse von 1 Schulleitung in 1 Aussage als Grund angeführt, weiterhin eine neutrale Haltung zu dieser einzunehmen (vgl. Tabelle 161).

**Tabelle 161: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA**

Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA: Transparenz des Verfahrens	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"><li>• Und man weiß ja, was einen erwartet, was da auf einen zukommt. Das Verfahren ist ja relativ klar und transparent und von daher...</li></ul>



**Bewertungsveränderung: Negativer geworden**

In diesem Teilkapitel werden die Ergebnisse des Codes *Bewertungsveränderung: Negativer geworden* präsentiert. Dabei fällt auf, dass insgesamt 2 Schulleitungen laut eigener Aussage negativer geworden sind, jedoch an einem Punkt auch 2 weitere Schulleitungen Aussagen als Begründung für eine Negativveränderung tätigen. Ansonsten stammen alle weiteren Aussagen aus den Interviews 8b und 38b. Auch in diesem Teil werden die Gründe für die Veränderung der Einstellung der Schulleitungen differenziert aufgeführt, um deutlich zu machen, welche Bereiche innerhalb des Analyseprozesses Potenzial für eine Einstellungsänderung zum Negativen geboten haben.

**Tabelle 162: Häufigkeiten zu Bewertungsveränderung: Negativer geworden**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	4
1	5	10
2	10	1

Die vorliegende Tabelle 162 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zur Kategorie *Bewertungsveränderung: Negativer geworden* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema getätigt wurden. Insgesamt tätigen 20% der Schulleitungen Aussagen in dieser Kategorie.

2 Schulleitungen geben in 2 Aussagen insgesamt an, dass sich ihre Einstellung zur QA und die Bewertung der QA nach dem Durchlaufen des Analyseprozesses zum Negativen verändert haben (vgl. Tabelle 163).

**Tabelle 163: Bewertungsveränderung: Negativer geworden**

Bewertungsveränderung: Negativer geworden	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, bestimmt. Ich hab die jetzt ja mitgemacht. Und ich hatte ja vorher schon Bedenken, aber jetzt habe ich große Zweifel.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ein Stück weit schon.</li> </ul>

Ein wichtiger Grund für die Einstellungsveränderung zum Negativen ist hier die Tatsache, dass die Messinstrumente der QA, welche Grundlage für das Feedback sind, als fragwürdig eingeschätzt werden. Beide Schulleitungen mit Einstellungsveränderung zum Negativen täti-

gen hier jeweils 1 Aussage. Aber auch 2 weitere Schulleitungen geben dies als Kritikpunkt an der QA in jeweils 1 Aussage an (vgl. Tabelle 164).

**Tabelle 164: Gründe für die Veränderung zum Negativen**

Gründe für die Veränderung zum Negativen: Messung fragwürdig	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, aber ich hab, hatte ja damals noch mehr Bedenken. Die haben sich auch nicht, nicht verflüchtigt. Ich find die Art der Messung teilweise sehr fragwürdig,</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin mir nicht mehr ganz so sicher, ob manche Sachen richtig abgebildet sind, was so Unterricht angeht.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wobei man nicht alles in das System der Prüfer packen kann. Als Förderschule mit unserem Förderschwerpunkt, gibt es schon gewisse Besonderheiten, die uns abgrenzen zu anderen Regelschulformen. Ja gut, das konnten wir relativieren, das konnten wir in Szene setzen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich finde, dass die Qualitätsanalyse vorgibt, mehr an Qualität zu erheben als sie wirklich kann. Das liegt aus meiner Sicht daran, weil das so ein standardisiertes Verfahren ist, was eben computergestützt ausgewertet wird, da fällt vieles durchs Raster. Das ist das eine.</li> </ul>

Beide Schulleitungen mit negativer Einstellungsänderung äußern sich mit jeweils 1 Aussage zum Auftreten und der Haltung der Feedback erteilenden QP und geben dies als einen Grund für die Einstellungsveränderung an. Schulleitung 8b äußert, dass der „Umgang der Prüfer mit der Schule bedenkenswert“ sei, ohne dies genauer zu erläutern, wohingegen Schulleitung 38b die Wahrnehmung äußert, dass die QP von vorneherein eine Haltung gehabt hätten, die der Schule schaden beziehungsweise sie in ein negatives Licht rücken sollte (vgl. Tabelle 165).

**Tabelle 165: Gründe für die Veränderung zum Negativen**

Gründe für die Veränderung zum Negativen: Haltung der QP	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) ich find den Umgang der Prüfer mit der Schule bedenkenswert.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das Zweite ist, ich nehme für mich in Anspruch, dass ich sehr offen gewesen bin, diesem Verfahren gegenüber und auch im Kollegium dafür geworben habe sich zu öffnen und eben positiv konstruktiv damit umzugehen und ich hatte stellenweise das Gefühl, dass die Qualitätsprüfer selbst nicht mit dieser Haltung in der Schule gearbeitet haben, sondern so ein bisschen auf der Pirsch waren: „Wir gucken mal, ob da irgendwelche Gegensätze sind“ und das aber nicht hinterfragt haben.“ Also im Grunde versucht haben, manchmal habe ich gedacht, die haben versucht eine Falle zu legen, für, für Schüler hauptsächlich, die dann für, für die lehrende Fraktion und auch für die Schulleitung ein bisschen problematisch ist.</li> </ul>

1 Schulleitung nennt als weiteren Grund für die Veränderung der Einstellung zum Negativen in 2 Aussagen die Belastung, die sie als „unverhältnismäßig“ bezeichnet. Dabei bezieht sie sich zum einen auf die Besuche im Unterricht der Kollegen, die sie in ihrem kleinen System als zu häufig erachtet und zum anderen auf die Belastung der Schulleitung im Allgemeinen (vgl. Interview 8b, Tabelle 166).

**Tabelle 166: Gründe für die Veränderung zum Negativen**

Gründe für die Veränderung zum Negativen: Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Für kleine Kollegien finde ich die Belastung fürs Kollegium auch unverhältnismäßig. Hier sind die Kollegen 4-5 Mal besucht worden, an Gymnasien kriegen 80% der Kollegen gar nicht mit, dass die da sind.</li> <li>Nämlich die Belastung der Schulleitung kleiner Schulen, also meine persönliche Belastung, fand ich unverhältnismäßig, also im Gewicht zum Nutzen. Ich hätte meine Kraft, die ich da rein stecken musste, lieber weiter in meinen Unterricht auch gesteckt oder ins System.</li> </ul>

1 Schulleitung gibt in 1 Aussage an, dass die Berichterstattung über das Schüler/-inneninterview ihre Einstellung zur Qualitätsanalyse negativ geprägt habe. Ihrer Aussage nach berichteten die Schüler/-innen ihren Klassenlehrer/-innen, dass sie „*negativ zielführend*“ befragt wurden oder dass „*sie sich nicht richtig verstanden fühlten oder dass sie etwas nicht gerade rücken durften*“ (vgl. Interview 38b, Tabelle 167).

**Tabelle 167: Gründe für die Veränderung zum Negativen**

Gründe für die Veränderung zum Negativen: Interview	
Nr. des Interviews	Aussage
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interviewerin: Also, für Schüler hauptsächlich, dann meinen Sie das Schülerinterview? Antwort: Ja. Also, wenn Schüler sich darüber beschwerten bei ihren Klassenlehrern, dass sie sich nicht richtig verstanden fühlten oder dass sie etwas nicht gerade rücken durften, was ein anderer Schüler gesagt hat, oder dass sie, ja, sagen wir mal, zielweisend, zielführend sich befragt fühlten, also negativ zielführend, dann finde ich das mal so ein bisschen ein Problem, dann denke ich: „Hmm, was ist denn das?“</li> </ul>

Schulleitung 8b nennt in 5 Aussagen 5 weitere Gründe für die Veränderung der Einstellung zum Negativen. Aus Gründen der besseren Übersicht werden die Einzelaussagen einer Schulleitung hier in einer zusammenfassenden Tabelle präsentiert. Als Gründe werden dabei die engen Zeiträume bei der Vorbereitung der QA und die mangelnde Unterstützung im Vorbereitungsprozess genannt. Auch äußert sich die Schulleitung zu Möglichkeiten der Schulentwicklung und Qualitätsverbesserung durch die QA und gibt hier zum einen an, dass die Qualität ihrer Schule sich aus ihrer Sicht durch den Besuch und die Rückmeldung der QA nicht verbessert habe und zum anderen insbesondere für kleinere Schulen „*Kosten und Nutzen*“ nicht im Verhältnis zueinander stünden. Ein weiterer Grund für die negative Einstellung ist der „*unmöglich(e)*“ Zeitaufwand, der von der Schulleitung für die Erstellung des Portfolios angegeben wird („*Vier Wochen mal 24 Stunden mal 7 Tage*“) (vgl. Interview 8b, Tabelle 168).

**Tabelle 168: Gründe für die Veränderung zum Negativen**

Gründe für die Veränderung zum Negativen:	
Enge Zeiträume	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir hatten sehr enge Zeitfenster, dadurch, dass unser Prüfer seinen Arbeitsplatz wechselte; ich wurde immer wieder aufgefordert, die Zeiträume zu verlängern. Ich arbeite aber sehr schnell und zügig, habe das also nicht gemacht und es hätte dann immer gedroht, dass er uns nicht mehr hätte prüfen können. Also, das war immer so ein Damoklesschwert „Wenn du dich jetzt nicht beeilst, bin ich weg. Und was ist denn dann?“. Das fand ich auch ungünstig für uns und eine weitere zusätzliche Belastung, ne.</li> </ul>
Keine Unterstützung	
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und ich muss das ganz alleine machen, ne. Ich hab hier keinen, der mich unterstützt, die Kollegen haben selbst genug zu tun. Also, das ist...</li> </ul>
Keine Verbesserung der Qualität	
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich, also, und ich weiß nicht, ob sich die Qualität unserer Schule dadurch verändert hat. Ich glaube es nicht.</li> </ul>
Relation Kosten-Nutzen	
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, Kosten und Nutzen stehen meines Erachtens für kleine Systeme in keinem, in überhaupt keinem Verhältnis.</li> </ul>
Zeitaufwand Portfolio	
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sie fragen auch nach Zeiten, wie lange man fürs Portfolio braucht? Vier Wochen mal 24 Stunden mal 7 Tage, das habe ich ihnen auch geschrieben. Also, das ist wirklich, wir haben kein Dokument neu gemacht. Keins. Wir hatten alles. Also, unmöglich.</li> </ul>

**Bewertungsveränderung: Positiver geworden**

In nachfolgendem Abschnitt werden die Häufigkeiten und Aussagen vorgestellt, die dem Code *Bewertungsveränderung: Positiver geworden* zugeordnet werden konnten. Auch zu dieser Kategorie werden die Gründe für die Einstellungsveränderung thematisch sortiert dargestellt, um einen ausführlichen Blick auf die, für die interviewten Schulleitungen, wichtigen Bereiche zu ermöglichen.

**Tabelle 169: Häufigkeiten zu Bewertungsveränderung: Positiver geworden**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	2
1	5	4
1	5	6
2	10	3

Die vorliegende Tabelle 169 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zur Kategorie *Bewertungsveränderung: Positiver geworden* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema insgesamt getätigt wurden. 25% der Schulleitungen tätigen insgesamt 18 Aussagen in dieser Kategorie.

5 Schulleitungen geben in 6 Aussagen an, dass sich ihre Einstellung zur QA nach dem Erleben des gesamten Prozesses zum Positiven verändert habe. In diesem Zuge geben die Schulleiter/-innen unter anderem an, dass sie „damals Bedenken hatten“ (Interview 42b), „skeptisch“ (Interview 1b) oder „kritischer“ (Interview 12b) waren (vgl. Tabelle 170).

**Tabelle 170: Bewertungsveränderung: Positiver geworden**

Bewertungsveränderung: Positiver geworden	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, es hat sich insofern was geändert als ich vorher eigentlich sehr skeptisch war, ob die in so wenigen Tagen ein wirkliches Bild einer Schule sich verschaffen können.</li> <li>Auf Anhieb würde mir also hauptsächlich einfallen, dass tatsächlich mein Bild im Nachhinein positiver ist als meine Erwartungen vorher.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genau, das war noch ein Gespräch vor der QA. Aber da wussten wir auch noch nicht, wann wir QA haben und dann kam die QA. Im XXX 2012, also diesen Jahres, ja. Ich glaube, ich war noch etwas kritischer. Das hat sich, mmhhh, also ich hatte schon positive Elemente genannt, aber auch die negativen Elemente.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Die hat sich positiv verändert.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>An der Einstellung insofern als wir damals Bedenken hatten, die Qualitätsanalyse überhaupt einzugehen.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aber die Einstellung dazu ist nach der Qualitätsanalyse ja eher noch etwas positiver geworden. Vom Grundsatz her. Wegen der positiven Erfahrung.</li> </ul>

Wie bereits in den vorherigen Teilkapiteln, die die Codes zur Einstellungs- und Bewertungsveränderung präsentiert haben, werden auch an dieser Stelle wieder die Gründe für die Bewertungsveränderung thematisch sortiert dargestellt.

3 Schulleitungen beziehen sich mit insgesamt 4 Aussagen darauf, dass ein wichtiger Grund für ihre Einstellungsveränderung zum Positiven die positive Rückmeldung und somit das gute Ergebnis sei, welches sie bei der QA erreicht haben. 2 von 3 Schulleitungen geben dabei auch an, dass die Einstellung zur QA bei einer negativeren Rückmeldung wahrscheinlich auch negativer ausfallen würde („Dadurch, (...), dass ergebnisabhängig ist, wie man dann auch nachher das beurteilt.“, vgl. Interview 12b, Tabelle 171).

**Tabelle 171: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Gutes Ergebnis	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das könnte natürlich auch damit zusammenhängen, dass wir gut abgeschnitten haben. Vermutlich ist man etwas enttäuscht oder kritischer, wenn man ein schlechtes Ergebnis bekommt. (lacht)</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dadurch, da muss man jetzt so ein bisschen differenzieren, dass ergebnisabhängig ist, wie man dann auch nachher das beurteilt. Wir hatten jetzt das Glück, gut beurteilt worden zu sein. Dann erachtet man ja auch den Arbeitsaufwand als positiv, ja. Dann hat man das mal schwarz auf weiß.</li> <li>Dann natürlich noch mit dem Ergebnis. Ja, wir haben mal schwarz auf weiß: Wir sind gut. Und das schafft noch mal so eine Motivation weit ins nächste Schuljahr hinein.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vom Grundsatz her. Wegen der positiven Erfahrung.</li> </ul>

2 Schulleiter/-innen begründen die Veränderung ihrer Einstellung hin zum Positiven mit der guten Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen. Es wird angegeben, dass die QP ein insgesamt „beeindruckendes“ Wissen (Interview 1b) über die Schule gezeigt hätten und die zahlreichen eingereichten Unterlagen gut kannten. In Interview 17b werden die Flexibilität und der positive Umgang der QP mit der Schule angeführt (vgl. Tabelle 172).

**Tabelle 172: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Arbeit der QP	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und da hat mich dieses Team tatsächlich sehr beeindruckt. Die kannten die Schule ziemlich genau und haben wirklich in dieser Zeit viel herausgefunden. Ich war auch beeindruckt, dass die tatsächlich unser ganzes Dossier mit den vielen hunderten, wenn nicht tausenden Seiten offenbar gelesen hatten. Und, ähm, das hat mich tatsächlich auch positiv überrascht, das muss ich schon sagen, das hätte ich mir so gar nicht vorstellen können vorher.</li> </ul>

17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und unsere Erfahrungen waren – also, es ist nie angenehm, wenn man so überprüft wird – aber, sie waren von, angefangen vom Umgang der Prüfer mit uns, also, dass es wirklich auf Augenhöhe stattfand, bis hin auch zur Flexibilität, also, das ging dem Voraus, alles, nur alles was schriftlich fixiert ist, gilt. Und selbst wenn man in der Schule bei dem Durchgang feststellt, dass etwas da ist, was nicht schriftlich fixiert ist, dann gilt das nicht. Das ist nicht so, haben wir nicht so erlebt. Sondern im Gegenteil, es waren, also, unser, unser Hauptproblem, unser Negativpunkt schlechthin war, dass bei uns zu wenig dokumentiert ist. Die waren immer sehr überrascht darüber, dass sie sehr positive Umsetzung von Konzepten sahen, aber die Konzepte, die dahinter standen, nicht fanden. Und ich hätte jetzt gedacht, wenn es keine Konzepte gibt, dann kann man noch so gut sein, dann gibt, wird das nicht bewertet, das war nicht so. Sondern, in einem Fall, wo es zum Beispiel um Bewertungskriterien für Leistungs-feststellung ging, da haben die sehr wohl festgestellt, dass es nicht willkürlich war, wie bei uns benotet wird. Sie haben dann mich gefragt, ob es nicht spontan noch Dokumente gäbe, wo wir diese, ähm, ja die Maßstäbe, dass es überhaupt Maßstäbe gäbe, die fixiert sind, woran man das erkennen könnte. Und dann haben wir noch kurzfristig, also, auch Materialien zusammen, Klausurergebnisse, Klausurbewertungen, Leistungs-, Erwartungshorizonte und so, das noch herbeigeschafft und das ist auch noch mit berücksichtigt worden. Also, insofern, durchweg positiv.</li> </ul>
-----	--

Ein weiterer Grund für die Einnahme einer positiveren Einstellung gegenüber der QA wird von 2 Schulleitungen in 2 Aussagen genannt. Hier beziehen sich die Schulleitungen auf das Kollegium und geben zum einen an, dass zunächst Befürchtungen da waren, dass das Kollegium den Prozess der Analyse nicht mittragen würde, die Unterstützung jedoch erfolgt ist (Interview 42b). Zum anderen hat die QA im Kollegium zu einem „Gemeinschaftsgefühl“ und zu „Teambuilding“ geführt, was ebenfalls positiv bewertet wird (vgl. Interview 12b). Insgesamt stellt die QA laut Aussage beider Schulleiter/-innen eine Herausforderung dar, die von allen Beteiligten gemeinsam angegangen worden ist (vgl. Tabelle 173).

**Tabelle 173: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Kollegium	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es ist noch mal für das Kollegium eine gute Sache gewesen, so im Sinne von Teambuilding „Das schaffen wir gemeinsam“ und es wurde ganz viel gemeinsam gearbeitet auch für die QA und alle standen dahinter. Das schaffte also wirklich ein großes Gemeinschaftsgefühl.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich hatte also Befürchtungen bezüglich des Kollegiums, das es also nicht mitgetragen würde. Und, es hat sich also dann in der Analyse selber und in der vorbereitenden Phase gezeigt, dass diese Bedenken gegenstandslos waren.</li> </ul>

Für 2 weitere Schulleiter/-innen stellt die QA und deren Rückmeldung eine Legitimation dar, was sie in jeweils 1 Aussage als Grund für die positivere Bewertung der QA nach dem Analyseprozess anführen. In Interview 12b bezieht sich dabei die Legitimation auf die Schulform der Förderschule, in Interview 44b auf die Legitimation vor dem eigenen Arbeitgeber (vgl. Tabelle 174).



**Tabelle 174: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Legitimation	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann noch mal auch gerade in dem Prozess, in dem die Förderschule für, mit dem Förderschwerpunkt Lernen gerade steht, noch mal auch so als Legitimation. Wenn wir gut arbeiten, dann haben wir auch viele Eltern, die tatsächlich die Förderschule wünschen. Und das ist im Moment so der Fall, dass tatsächlich Eltern hier hinkommen und wollen, dass ihr Kind hier beschult wird. Und, dann ist natürlich immer noch mal, wir haben ja auch einen Bericht, einen QA-Bericht und dann können sie auch einfach mal gucken und auch vergleichen, bei den Schulen, die das vielleicht auch ins Netz gestellt haben und so weiter. Und dann durch Hospitationen und wie ist der Unterricht hier.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aber grundsätzlich war ich als Schulleiter von Anfang an dafür, dass es so etwas gibt, wie eine Qualitätsanalyse, weil ich mir selbst gesagt habe, dass wir davon profitieren können. Und dass es im Grunde genommen ja auch ganz legitim ist, dass unser Arbeitgeber wissen will, wie gut wir unsere Arbeit machen, so.</li> </ul>

Des weiteren nennt 1 Schulleitung in 1 Aussage als Grund für die Veränderung zum Positiven, dass die Gerüchte, die „*der QA vorausging(en)*“ (vgl. Interview 17b) nicht bestätigt wurden (vgl. Tabelle 175).

**Tabelle 175: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Keine Bestätigung der Gerüchte	
Nr. des Interviews	Aussage
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil, das was so an Gerüchten der QA vorausging, das war alles durchweg negativ.</li> </ul>

1 Schulleitung nennt in 1 Aussage als Grund für die positivere Einstellung zur QA die Tatsache, dass sich die QA sehr positiv und motivierend auf alle an der Schule tätigen Personen ausgewirkt hat. So habe die Rückmeldung der QA „*gestärkt*“, „*selbstbewusster gemacht*“ und die „*psychosoziale Grundstimmung*“ verbessert (vgl. Interview 12b, Tabelle 176).

**Tabelle 176: Gründe für die Veränderung zum Positiven**

Gründe für die Veränderung zum Positiven: Motivation	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	Und das wurde schon auch sehr gut abgebildet, also, diese Unterrichtsqualität, wo waren Mängel, wo waren Stärken, und insgesamt hat uns das gestärkt. Und auch selbstbewusster gemacht. Positiv auf die psychosoziale Grundstimmung, auf jeden Fall.

### 9.3.1.2 Die Bewertung der Vorinformation durch die Schulleitungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Codes *Bewertung der Vorinformation* vorgestellt. Hier wurden die Schulleitungen nach ihren Erfahrungen mit und qualitativen Einschätzungen der Vorinformation zur QA befragt. Abbildung 32 zeigt, dass 10% der Schulleitungen die Vorinformation negativ bewerten. 35% der Schulleitungen nehmen eine neutrale Haltung zur Vorinformation ein und 50% der Schulleitungen bewerten die Vorinformation positiv. 5% der Schulleitungen machen keine Angabe.

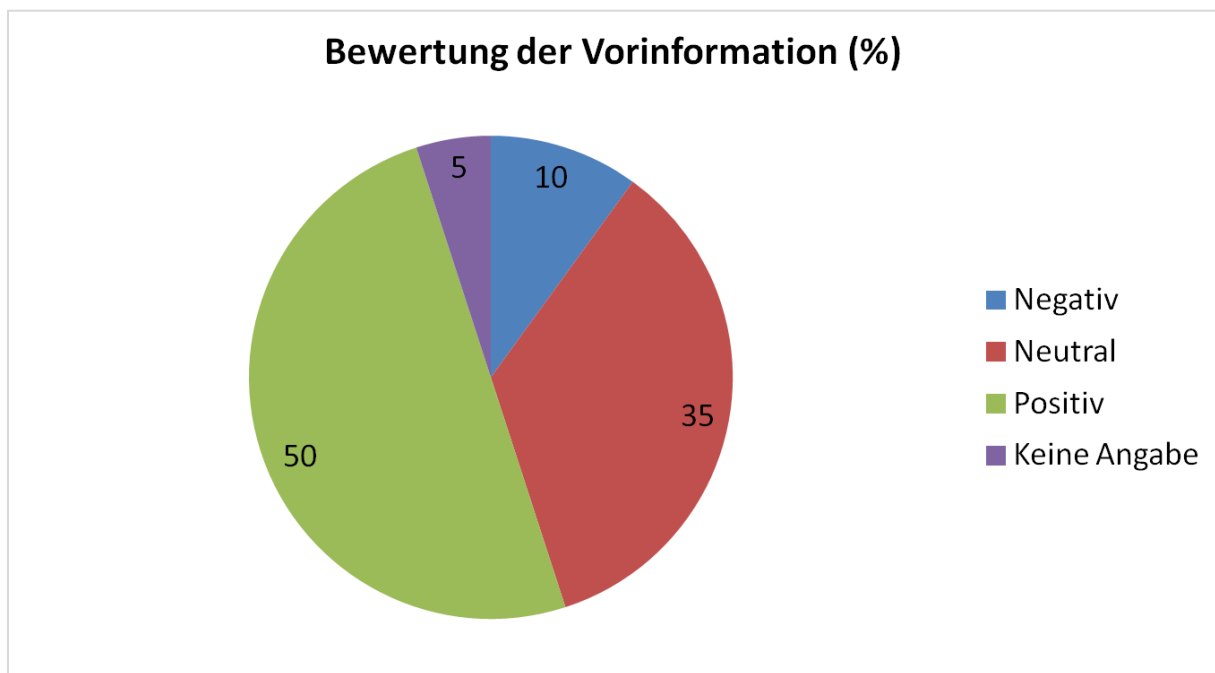


Abbildung 32: Bewertung der Vorinformation durch die Schulleitungen

Tabelle 177: Häufigkeiten zu Bewertung Vorinformation

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	0
2	10	4
4	20	2
6	30	1
7	35	3

Die vorliegende Tabelle 177 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Bewertung der Vorinformation* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Bewertung der Vorinformation* getätigt wurden. In dem Bereich der Vorinformation wurde dabei explizit auch der vor den Besuchstagen stattfindende Teil der Schulbegehung abgefragt. 95% der befragten Schulleitungen äußern sich mindestens 1 Mal zu dieser Kategorie. Es werden insgesamt 43 Aussagen getätigt.

Im Folgenden werden diese Aussagen, aufgeschlüsselt in einzelne Tabellen und differenziert nach ihrer Unterkategorie, dezidiert dargestellt.

Tabelle 178 zeigt, dass 2 Schulleitungen die Vorinformation mit jeweils 1 Aussage negativ bewerten. Eine Schulleitung sagt aus, dass die Gründlichkeit der Vorinformationen nicht den Erwartungen entsprochen habe (vgl. Interview 38b). Die zweite Aussage bezeichnet die Vorinformation als „*nicht der Burner*.“ (vgl. Interview 12b, Tabelle 178).

**Tabelle 178: Bewertung Vorinformation: Negativ**

Bewertung Vorinformation: Negativ	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, von daher war jetzt die eigentliche Informationsveranstaltung jetzt nicht der Burner.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Begehung fand ich, ja, wie will man das sagen, ich hab mir die ein bisschen gründlicher vorgestellt.</li> </ul>

Gründe für die negative Bewertung der Vorinformation werden ebenfalls von 2 Schulleitungen in jeweils 1 Aussage genannt. Die Schulleitung, die sich bereits negativ über die Gründlichkeit der Vorinformation geäußert hat (Interview 38b), begründet hier die Unzufriedenheit mit einer Fokussierung des/der Qualitätsprüfers/-in auf den Schulrat und die Klärung anderweitiger Probleme und führt somit verringerte Kapazitäten der Wahrnehmung beim Rundgang durch die Schule an. Der andere Grund einer nicht ausreichenden Vorinformation wird damit erklärt, dass der Schule die Matrix zum Erfassen und Formatieren der Daten nicht zugegangen ist und sie dementsprechend sehr viel Arbeit aufwenden musste, selbst die Daten zu systematisieren (vgl. Interview 17b, Tabelle 179).

**Tabelle 179: Bewertung Vorinformation: Negativ: Gründe**

Bewertung Vorinformation: Negativ: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es gab ein, eine kleine Einschränkung, die hing aber mit der Übermittlung von vorbereiteten Daten zusammen. Wir haben in diesem Gespräch festgestellt, dass wir uns elend herumgequält hatten, weil wir versucht haben, alle Daten, die die von uns haben wollten, in eine Systematik zu bringen. Und es stellte sich dann raus, dass die Dame dann sagte: „Ja, aber, wieso, das gibt es doch! Es ist doch die Matrix da, in die sie es eintragen müssen.“ Die hatten wir nicht bekommen. Das war sehr viel Arbeit im Vorhinein und es hat aber auch, glaube ich, nicht irgendwelche Konsequenzen gehabt, dass wir da irgendwie, wäre ja wohl auch schlimm gewesen. Das war nicht so gut, das war einfach unnötige Arbeit, weil uns die Systematik fehlte.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der, es war, im Grunde ist ein Prüfer da gewesen aus dem Team und der, unser zuständiger Schulrat war dabei und ein Stadtvertreter. Und es sind sehr viele Gespräche zwischen dem Prüfer und dem Schulrat gelaufen, aber nicht über unsere Schule. Wobei, der Schulrat ist ein sehr kollegialer Typ, netter Mensch. Also, die hatten irgendwelche anderen Probleme, die sie auf diesem Rundgang besprachen. Und dann, dann, man kriegt dann so Gesamteindrücke und das ein oder andere habe ich eben auch drauf hingewiesen, weil es mir wichtig war, dass es drin erscheint, weil das ja Druckmittel auch gegen Schulträger ist. Aber insgesamt</li> </ul>

	hätte ich gedacht, dass er da ein bisschen genauer guckt.
--	---

7 Schulleitungen äußern ihre neutrale Haltung zur Vorinformation der Qualitätsanalyse in insgesamt 9 Aussagen (vgl. Tabelle 180).

**Tabelle 180: Bewertung Vorinformation: Neutral**

Bewertung Vorinformation: Neutral	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich wusste das ja alles.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, die Begehung war ja eigentlich keine Information, sondern schon eine Bestandsaufnahme, ne. Das war bei uns natürlich unproblematisch, weil wir immer schon darauf verweisen konnten, dass sich bei uns vieles baulich ändern würde. Also, die, die Unterstützung brauchten wir eigentlich gar nicht, weil die Entscheidung war schon vorher gefallen.</li> <li>Und informiert über die Qualitätsanalyse, ja. Durch die Informationsveranstaltung lernte man die Menschen kennen, mit denen man es zu tun hatte.</li> <li>Womit man es inhaltlich zu tun hatte, war, ist ja auch relativ gut einsehbar am Internet. Jeder, der sich da kundig machen möchte, finde ich, findet genügend Material um sich kundig zu machen. Es geht mehr um die Menschen und den Ablauf, dass man die einfach auch kennenlernt.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durch die Vorinformation von Frau XXX? Die Frau XXX ist gekommen, da haben wir das Kollegium zusammengetrommelt, dann hat Frau XXX gesagt, was sie tut, dass sie drei Tage mit ihrer Crew hier bei uns ist und dass die Kollegen bitte so tun sollen, als sei sie gar nicht da. Und so haben wir das dann auch gemacht.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich fand die Vorinformation umfassend. Ich sag mal, wir hatten ja halt auch diese Schulleiterfortbildung vorab, wo der Dezernent aus der Bezirksregierung auch Dinge ins Blickfeld schob. Es gab einen telefonischen Erstkontakt, dann eben hier der Vorinformationstag mit dem Schulrundgang durch die Gebäude. Äh, abends dann die Infoveranstaltung, äh, für Eltern, Lehrer und Mitarbeiter. Also, dieser Erstkontakt, der war in Ordnung.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Ich kann mich erinnern, in der Sitzung mit dem XXX, als wir die vorbereitende, da mussten wir doch alle einladen, ne? Das war doch irgendwie in den Abendstunden, weil da die Elternvertreter und Betriebsvertreter auch dran teilnehmen konnten. Es hat, glaube ich, zwei Nachfragen gegeben. Es ist nicht so gewesen, dass das Kollegium aufgeregt war oder gesagt hat: „Oh, jetzt machen wir nur noch die nächsten 8 Wochen so was.“</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Die Vorinformationen waren für mich okay.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, genau. Ja, die kannten das ja.</li> </ul>

Gründe für die neutrale Bewertung der Vorinformation werden in Tabelle 181 dargestellt. 5 Schulleiter/-innen tätigen hier insgesamt 7 Aussagen zur Begründung ihrer neutralen Haltung bezüglich der Vorinformation. Diese Gründe umfassen insbesondere, dass bereits vor der Vorinformation genügend Informationsmöglichkeiten zur Verfügung standen und die Beteiligten durch die eigene Vorbereitung der QA bereits umfassend informiert waren.

**Tabelle 181: Bewertung Vorinformation: Neutral: Gründe**

Bewertung Vorinformation: Neutral: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich fand eigentlich, das habe ich, glaub ich, auch in diesem ersten Gespräch gesagt, man hatte ja schon sehr vielfältige Informationsmöglichkeiten im Vorfeld. Sowohl durch die Internetseiten des MSW, aber auch durch das Material, das zur Vorbereitung der Qualitäts-</li> </ul>

	analyse an Schulen kam.
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das ist ja alles sehr transparent vom Verfahren.</li> <li>• Und ich sag mal, wir beschäftigen uns da seit langer Zeit mit.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Informationen hatten wir ja schon vorher, weil wir ja auch schon unser Programm vorher darauf ausgerichtet hatten. Deswegen war da, waren die Informationsveranstaltungen, mmmhh, überflüssig.</li> <li>• Also, es war, das ganze System war eigentlich schon vorher informiert, ne. Wir hatten das besprochen, wir hatten auch schon mal einen ganzen Konferenztag dazu, also Fortbildungstag. Und auch in der Schulkonferenz und auch im Schülerrat, auch schon immer vorher darüber gesprochen, ne, so und so und so.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wurde auf Fragen geantwortet und, ja, die letzten Dinge, die vorher noch unklar schienen, die waren dann auch, sag ich mal, ausgeräumt, ja.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wir waren schon nach diesem, das heißt, das Tableau ist uns gezeigt worden, aber das kannten die Leute natürlich schon.</li> </ul>

In Tabelle 182 werden die 9 Aussagen der 8 Schulleiter/-innen dargestellt, die sich positiv zur Vorinformation durch die QA geäußert haben. Dabei wird die Vorinformation unter anderem als „*hilfreich*“ (Interview 19b), „*ungewöhnlich gut*“ (Interview 48b) oder auch als „*sehr angenehm*“ (Interview 4b) gestaltet beschrieben.

**Tabelle 182: Bewertung Vorinformation: Positiv**

Bewertung Vorinformation: Positiv	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, eigentlich fühlte ich mich schon gut genug informiert.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ja.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das habe ich bei der Vorinformation schon, an das Kollegium, gemerkt, dass die Vorsitzende das eigentlich sehr angenehm gemacht hat.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Informationsveranstaltung war gut,</li> <li>• Die Begehung wurde vom Schulträger ja begleitet, auch im Vorfeld schon mal vorbesprochen. Das fand ich auch ganz hilfreich.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fand ich alles in Ordnung.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wir waren dadurch sehr gut informiert</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, es war also sehr gut vorbereitet und wir hatten diesen Informationsabend gehabt.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr. Also, ich muss wirklich sagen, dass die Vorinformation ungewöhnlich gut ist</li> </ul>

9 Schulleiter/-innen nennen insgesamt 13 detailliertere Gründe für die positive Bewertung der Vorinformation (vgl. Tabelle 183). Unter anderem genannt werden in den Begründungen Aspekte wie die „*professionelle, reibungsfreie und informative*“ Durchführung (Interview 2b), die Möglichkeit „*offen*“ zu fragen oder auf etwas hinzuweisen (Interviews 19b, 17b), die gute Atmosphäre (es müssen „*keine Barrieren*“ überwunden werden, die „*Ängste werden genommen*“ (Interviews 42b, 48b)) sowie die klare Struktur und die „*ausgezeichnete*“ Gestaltung (Interview 48b).

**Tabelle 183: Bewertung Vorinformation: Positiv: Gründe**

Bewertung Vorinformation: Positiv: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, obwohl durchaus das Paper, das man von der Bezirksregierung bekommen hat, war sehr aussagekräftig. Da konnte man schon erahnen, was man machen, was erwartet wird.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wobei ich dann auch noch sagen muss, jetzt mal ganz unabhängig von meinem Horizont den ich hatte, da ich die Erfahrung vorher hatte, dies Dezernat 4Q hat das hier sehr professionell durchgeführt; auch die Vorbereitung des Kollegiums, das ging also alles sehr reibungsfrei und informativ.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die haben sich dann vorgestellt, also, und man hat die Leute dann mal gesehen, das fand ich ganz gut. Aber inhaltlich...</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut. Also, es war so, dass zu diesem ersten Besuch, zu der Begehung, gehörte ja auch die Information der Schulgemeinde, also, wenn ich mich richtig erinnere war die offen, das heißt zwar für Lehrer war das natürlich eine verpflichtende Veranstaltung, es waren aber auch ein paar Eltern und Schüler dabei. Die war sehr offen und transparent. Die sammelte erst mal, die Dame, die hier die Qualitätskommission leitete, die sammelte ganz offen Fragen und arbeitete die nacheinander ab, da blieb also nichts offen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) also war sehr informativ, wir hatten auch Schüler mit in der Veranstaltung und Eltern und Lehrer natürlich auch. Es konnte sehr offen gefragt werden. Ein Schüler hat dann zum Beispiel die Frage formuliert, so einer aus der fünften Klasse, wenn das jetzt, wenn die Schule eine ganz schlechte Rückmeldung bekäme, ob die dann geschlossen würde. Ja, das war aber, das sorgte schon auch für Heiterkeit, aber er konnte dann eben gut erläutern, in welchem Rahmen überhaupt eine Rückmeldung Auswirkungen hat und dass das auch noch ein kritischer Punkt ist, dass die Schulen sich da allein gelassen fühlen, ganz oft. Also wir fühlten uns da, durch diese allgemeine Veranstaltung, glaub ich, gut informiert, so auch was ich von Eltern- und Schülerfeedback gehört habe. Die Kollegen auch, die waren auch vollzählig da.</li> <li>• Es war möglich, auf Entwicklungen oder bauliche Entwicklungen hinzuweisen und zu sagen „An der Stelle ist das jetzt nicht optimal.“</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der, wir hatten ja auch im Jahr vorher auch diesen pädagogischen Tag, von dem ich eben schon erzählt habe, auch einen Tag zur QA schon gehabt, im Vorfeld, da hatten wir noch nicht mal einen Termin, einfach nur „Wir sind jetzt voraussichtlich bald mal dran“ und so weiter und das war gut eingeführt und fand ich alles okay. Keine Änderungswünsche.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Ablauf wurde ja auch deutlich von den QA-Prüferinnen skizziert, so dass wir alle gut informiert waren, was auf uns zukommt.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das Team, was unsere Schule analysiert hat, war sehr offen, dass wir also von vorneherein keine Barrieren überwinden mussten. Und das hat der Schule gut getan, das hat den Prüfern gut getan, die Eltern waren zufrieden, die Schüler auch. Ja, das ist so.</li> <li>• Wir fühlten uns gut informiert.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) klar strukturiert; bei den Allermeisten dann doch die Ängste genommen hat, dass sie als individueller Lehrer da irgendwie geprüft werden.</li> <li>• Ich hab auch vom Kompetenzzentrum XXX eine Fortbildung mitgemacht zum Thema QA, muss sagen, das ging überhaupt nicht über diese Vorinformation hinaus. Die waren also ausgezeichnet informiert.</li> <li>• Aber, das ist natürlich auch der Vorteil und die Information war, wurde auch immer so empfunden, ausgezeichnet, auch, selbst die Schüler haben das gesagt.</li> </ul>

### 9.3.1.3 Die Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse des Codes *Bewertung der Besuchstage* dargestellt. Die Schulleitungen wurden danach befragt, wie sie die Besuchstage der Qualitätsanalyse erlebt haben und welche Gründe für ihre Bewertung der Besuchstage existieren. Abbildung 33 zeigt die Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen in %. Dabei bewerten 10% der Schulleitungen die Besuchstage negativ, 30% nehmen eine neutrale Haltung ein und 40% bewerten die Besuchstage positiv. 20% der Schulleitungen tätigen hierzu keine Angabe.

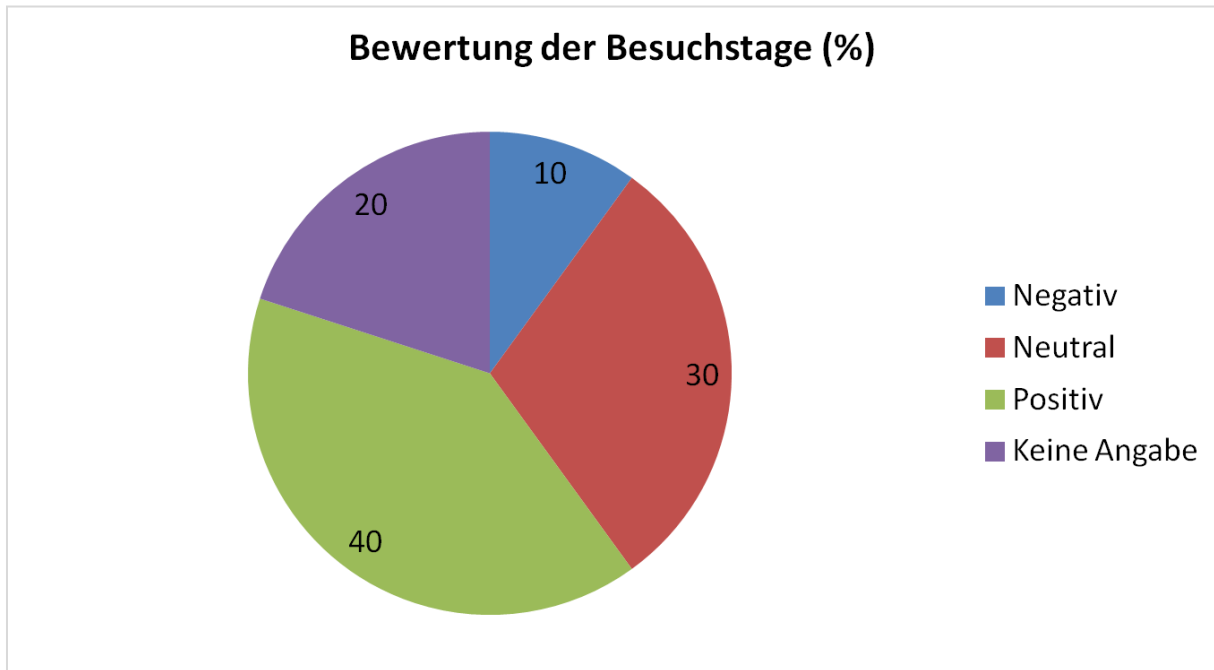


Abbildung 33: Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen (in %)

#### Tabelle 184: Häufigkeiten zu Bewertung der Besuchstage

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	5
1	5	7
1	5	8
2	10	4
3	15	1
4	20	0
4	20	2
4	20	3

Die vorliegende Tabelle 184 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Bewertung der Besuchstage* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Bewertung der Besuchstage* getätigt wurden. 80% der Schulleitungen äußern sich zu diesem Thema, 20% tätigen keine direkte Aussage zur Bewertung der Besuchstage. Es werden insgesamt 51 Aussagen zur Kategorie *Bewertung der Besuchstage* getätigt.



Im Folgenden werden die Bewertungen, unterteilt in negativ, neutral und positiv, sowie die aufgeführten Gründe für die Bewertung dargestellt. Zusätzliche Äußerungen werden abschließend noch thematisch differenziert und tabellarisch aufgeführt.

3 Schulleitungen bewerten die Besuchstage in 5 Aussagen negativ und begründen ihre Angaben im Anschluss an die Bewertung. Eine Schulleitung bezeichnet die QP als „*Maschinchen*“ sowie das Verfahren als „*nicht transparent*“ und „*gar nicht nachvollziehbar*“ (vgl. Interview 8b). Eine weitere Schulleitung begründet die negative Bewertung mit der Einschätzung, die QP seien nicht gut vorbereitet gewesen (vgl. Interview 38b), während die dritte Schulleitung in Interview 17b die Besuchstage als „*hochstressig*“ bewertet (vgl. Interview 17b, Tabelle 185).

**Tabelle 185: Bewertung Besuchstage: Negativ: Gründe**

Bewertung Besuchstage: Negativ: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obwohl durch dieses Portfolio, habe ich dann auch gedacht „Pff, mir auch egal.“</li> <li>• Äh, ja. Die kommen und gehen, man hat ja gar keinen Kontakt zu den Menschen, ne. Also, die sind kleine Maschinen, die mit ihren Maschinchen hier durch die Gegend rennen und man weiß gar nicht, was sie da tun.</li> <li>• Man weiß auch nicht, wie sie was bewerten, auch das ist nicht transparent und auch im Nachhinein teilweise gar nicht nachvollziehbar, was die da angekreuzt haben. Und auch, was sie nicht beobachtet haben wollen, ist für uns nicht zu verstehen. Ich verstehe das nicht. Das widerspricht sich auch inhaltlich.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, natürlich hochstressig. Irgendwer sagte mal, es ist als wenn ein 10.000 Volt Kabel im Lehrerzimmer liegt. Weil jeder musste befürchten, in der nächsten Stunde oder innerhalb der nächsten halben Stunde, also, das war ja, die Besuche waren ja nicht für 45 Minuten sondern waren getaktet in 20 Minuten, „Da steht gleich einer.“</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ob die immer so gut vorbereitet waren, von den Papieren her, das weiß ich nicht. Ich hatte auch schon mal den Eindruck, dass die sich nicht ganz so gut eingelese hatten, aber das weiß ich nicht, vielleicht ist das auch schwierig.</li> </ul>

10 Schulleitungen bewerten in 13 Aussagen die Besuchstage der QA als neutrales Erlebnis. Einige Schulleitungen beschreiben dabei das neutrale Erleben der Besuchstage ausführlich und nennen auch Gründe (vgl. Tabelle 186).

**Table 186: Bewertung Besuchstage: Neutral**

Bewertung Besuchstage: Neutral: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also erst einmal war ich persönlich sehr überrascht, dass man mich selber nicht besuchen wollte. Ich hatte sogar die Kommission da eingeladen, die erste Stunde überhaupt bei mir zu machen, weil sie sagten, da müssten sie immer alle drei kommen. Und dann habe ich gesagt: „Ja, dann kommen sie doch gleich zu mir.“ Ich hatte auch zufällig an diesem Tag die erste Stunde Unterricht, aber das ist offenbar gar nicht vorgesehen oder gar nicht zulässig. Das war mir gar nicht so bewusst.</li> <li>• Ansonsten hatte ich das Gefühl, dass tatsächlich manche meiner Kollegen sehr nervös waren, das hat mich aber jetzt nicht so überrascht. Denn das ist ja doch immer so eine besondere Situation. Und man hat ja auch den Ehrgeiz nicht schlecht abzuschneiden und dann ist man schon ein bisschen gestresst.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was zu Irritationen führte, aber nachher geklärt wurde im Nachgespräch, ist, dass die Unterrichtsbesuche häufig großlos abliefen. Also, die Leute kamen rein, haben sich hinten hingesetzt und sind wieder rausgegangen, was manche Kollegen als unmöglich empfunden haben. Aber es geschah vor dem Hintergrund, dass sie halt den Ablauf nicht stören wollten. Ja, also wenn man so reinkommt „Guten Morgen“ und die Klasse begrüßt und so, das, das bringt aus dem Rhythmus und die wollten das nicht. Und das ist dann nachher geklärt worden und dann war das okay. Interviewerin: Wie haben Sie das geklärt? Antwort: Im Nachgespräch ist das geklärt worden. Mit dem Kollegium. Und die Frau XXX, die die Gruppe geleitet hat, die hat das dann auf Nachfragen noch mal geklärt und ich glaube, das ist dann auch von allen akzeptiert worden.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, eigentlich verhältnismäßig unspannend.</li> <li>• Weil, es kommt ja auch drauf an, wie man das auch vorlebt. Wir hatten das ja alles, glaub ich, sehr gut geplant, hatten ein gut funktionierendes Team im Vorfeld. Und klar, der ein oder andere Kollege war schon ein bisschen aufgeregt, aber auch dadurch, dass wir unaufgeregt waren, haben die sich, konnten die sich ja nirgendwo infizieren, ne, an der Aufgeregtheit der Schulleitung. Und dann ging das halt seinen Gang, die kamen da rein, ne, ich war ja der Einzige, wo von Anfang an klar war, wo ausgeschlossen wurde, dass sie kommen. Und, aber ich hab die Kollegen jetzt auch nicht so empfunden, als ob es ihnen unangenehm gewesen wäre, es ist auch nach Plan abgelaufen.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich hatte da nichts mit zu tun. Also, ich hab die morgens begrüßt und das war's auch. Wir haben für die irgendwo einen Raum bereitgestellt, da war dieses Gebäude ja noch nicht fertig und die waren wirklich für mich im laufenden Schulalltag überhaupt nicht zu bemerken. Die hatten ihren Plan und sind nach ihrem Plan in die einzelnen Klassen gegangen; Gespräche mit Eltern, mit Kollegen, mit Lehrerrat, ich weiß gar nicht mehr, ob die mit mir auch gesprochen, geführt. Das waren dann so Termine, die dazwischen gesetzt wurden, aber das war, also ich habe das nicht als belastend empfunden, wirklich nicht.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drei Tage waren sie hier. Sie waren zu dritt hier.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fang ich mal mit den Kollegen an. Sie haben nichts dagegen, wenn ich Ihnen das in restloser Offenheit schildere? Also, die Kollegen wussten ja von der Frau XXX von vorher, dass die Frau XXX sich Mühe macht, mehr als fünfzig Prozent der Kollegen zu begucken. Und zwar in einem zeitlich begrenzten Fenster, ne, also. Ich weiß gar nicht, ich glaube, wir haben montags angefangen und donnerstags aufgehört, kann das sein? So, und was ich so richtig nett fand war, dass dann also Kollegen sagten: „Boah, jetzt war ich die ganze Zeit so toll vorbereitet und die sind nicht gekommen.“ (lacht) Gut. Ja, das...auf der Kollegenseite. Also, das wäre jetzt gelogen, wenn ich sage, das hat keinen interessiert. Sondern da herrschte schon aus meiner Sicht eine angenehm aufgeregte Atmosphäre. Denn anders wäre es ja nicht zu erklären, dass die dann hinterher sagen: „Oh, nee. Ich war so schön vorbereitet, ne.“ Oder: „An der und der Stelle lief es gerade so gut, dass ich dachte: Schade, dass jetzt keiner kommt.“ Ja, und, da nicht alles glatt gegangen ist, ist es auch schon mal vorgekommen, dass dann einerseits Leute nicht besucht worden sind, andererseits die Evaluatoren bei irgendwem dann zwei Mal aufgetaucht sind. Aber okay. Also, das, die Kollegen haben das gut überstanden.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Besuchstage waren eigentlich dann ganz locker. Also, das habe ich überhaupt nicht belastend empfunden. Weil, da ist ja aber hier auch eine Kultur des Schauens, Hospitierens, Praktizierens, ne, also, mit so vielen Leuten – das ist ja hier so eine Netzwerkwand, die so regelmäßig da sind, dann sind die eben auch da. Und die Kollegen auch. Also so, die waren total gut vorbereitet auch, und, es ist ja auch immer ein bisschen wie man eine Stimmung begleitet, ne. Wir sind selbstbewusst und das können wir auch sein, mal ganz langsam. Und deswegen war das jetzt nicht so. Da gibt es ja wohl auch große Unterschiede, was da die Stimmung angeht und die nervliche Belastung und... Von daher war das, das war natürlich nicht der Normalzustand, klar, aber jetzt auch nicht der Superhype. Braucht man ja nur ins Tierreich zu gucken (lacht). Wenn das Alphaner nervös ist, überträgt sich das sofort auf die ganze Gruppe. Angenehm wäre übertrieben, ne. Es fügte sich in so einen normalen Alltag auch ein, ne, und, ja. Es war was Besonderes, aber es war in Ordnung. Genau.</li> </ul>

17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es waren vier Tage, wobei in der vierten, am vierten Tag schon die Eröffnung dabei gewesen ist.</li> <li>• Aber jeder kam dann irgendwie beruhigt raus und sagte: „Na ja, sie haben nicht gebissen, haben auch nicht gekratzt. Es war eigentlich ganz harmlos.“ Ja, also, natürlich, es war keine schöne Situation. Aber unter den gegebenen Umständen das Beste daraus gemacht.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das ist eine Phase in der man wirklich herumgehen kann, Kollegen fragen kann: „Wie war’s denn? Wie haben Sie es erlebt?“ und die erzählen dann auch alle ganz aufgeregt, oder: „Ich hab so eine tolle Stunde gehalten und keiner hat’s gesehen.“</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drei Tage, ja. Es war anders, normalerweise machen die dienstags, mittwochs, donnerstags; dadurch dass, durch unsere Unterrichtsverteilung haben die das verändert auf montags, dienstags, mittwochs. Wobei Mittwoch ist ja der Ergebnistag, die waren also nur montags und dienstags in den Unterrichten.</li> </ul>

9 Schulleitungen bewerten die Besuchstage der QA in 17 Aussagen positiv und fügen teilweise die Begründung für ihre Bewertung direkt hinzu (vgl. Tabelle 187).

**Tabelle 187: Bewertung Besuchstage: Positiv: Gründe**

Bewertung Besuchstage: Positiv: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewerin: Und für Sie persönlich? Wie hat sich das angefühlt? Wie haben Sie das erlebt? Schulleitung: Für mich persönlich war es erstaunlich entspannend. Ich hatte natürlich am Schluss ein Interview auch mit meiner Stellvertreterin zusammen mit dem Team. Das war aber auch nicht sehr anstrengend. Obwohl da auch ein bisschen Kritik vorkam.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und die Besuchstage selbst sind bis auf, oder, die Besuche selbst, sind bis auf wenige Ausnahmen relativ positiv aufgenommen worden.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber die Durchführung an sich, sind wir da schon? Die Durchführung an sich war ja auch wirklich sehr angenehm, und... Also, auch erst mal sehr neutral. Nur, wir sind natürlich auch schon mit einem bestimmten Selbstbewusstsein da reingegangen und das wurde uns ja dann auch rückgemeldet. Es war auch sehr nett und eloquent. Und auch fachlich, glaube ich sehr, nein, nicht glaube ich, fachlich gut fundiert.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber insgesamt war so die Stimmung in der Schule unendlich positiv.</li> <li>• (...) und man hielt zueinander und die Team-Strukturen waren viel besser sichtbar und all solche Dinge, also, das ist ja nicht nur so, dass vielleicht eben es für viele Lehrer Stress bedeutete, es ist auch so, dass es etwas Positives da gab, so, sich schon einmal von einer anderen Warte aus kennenzulernen, dann, im gleichen Lehrerteam. Und das finde ich auch okay, das kann auch noch mal ruhig mal so sein, würde ich mich nie gegen wehren. Das hatte was. Und das hat auch eine ganze Weile noch nachgeklungen, also, ne, so dieser Zusammenhalt, joa, so ein paar Monate eigentlich sogar, ne, dann ist aber langsam wieder „business as usual“ und so.</li> <li>• Also, ich hab natürlich auch schlechter geschlafen, weil ich natürlich, mein Herz für meine Schule schlägt und es natürlich auch wenn ich eigentlich glaube, dass ich sie ganz gut kenne und weiß, was dabei herauskommen müsste, ja, das Beste für die Schule will, ne, und das beschäftigt einen. Aber auch das finde ich gesund, ne, also wenn es mir egal wäre, wäre ich vielleicht gar nicht richtig hier. Nö. Also keine Beschwerde.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, die waren drei Tage hier. Es waren auch sehr viele, weil wohl auch einige, ich sag jetzt mal, Auszubildende dabei waren. Das war völlig problemlos.</li> <li>• Ich hab keine Sache, keine schlechten, keine negativen Rückmeldungen bekommen.</li> <li>• Also, wurde auch von keinem jetzt irgendwie negativ empfunden.</li> <li>• Es war einfach auch gut vorbereitet, also.</li> <li>• Sie waren sehr aufgeregt, aber nicht unangenehm, also, es war jetzt nicht so, dass da Klagen gekommen wären.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es waren dann sehr intensive vier Tage der Hospitation. Die Tage waren natürlich gespickt mit den Unterrichtsbesuchen, aber auch die Zeit, die Interviews nahmen viel Zeit in Anspruch, sodass, ja, es nicht nur um den Unterrichtsbesuch ging, sondern um vielfältige Gespräche mit allen Gruppierungen, und ja. Und alle waren daran beteiligt: Schüler, Eltern und natürlich das Kollegium, und, so dass es doch ein, die Möglichkeit gab, einen umfassenden Einblick zu bekommen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich glaube, dass wir es denen angenehm gemacht haben, indem wir gute Beschilderung hatten und ähnliches.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war, es war im Grunde genommen angenehm.</li> <li>• Es war also vollkommen klar, wie der Ablauf war. Das Kollegium war also auch im Detail informiert, wie es ablaufen würde, das hat uns also auch Sicherheit gegeben.</li> <li>• Und da stellte man also fest, dass es keine richtige Prüfungssituation gewesen ist. Sondern</li> </ul>

	es waren Unterrichtsbesuche, die man also so hingenommen hat und mit denen man im Grunde genommen auch zufrieden war.
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drei, drei Tage. Ich fand das ganz angenehm.</li> </ul>

5 Schulleitungen fügen neben der Einordnung der Besuchstage in negativ, neutral oder positiv in 5 Aussagen noch die Bewertung hinzu, dass die Besuchstage für sie „*stressige Momente*“ enthielten (vgl. Interview 21b) beziehungsweise der Besuch der QA „*nicht entspannt*“ (vgl. Interview 19b, 11b) und geprägt von „*Anspannung*“ abgelaufen ist (vgl. Interviews 31b, 38b, Tabelle 188).

**Tabelle 188: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Stressig/ Angespant**

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Stressig/ Angespant	
Nr. des Interviews	Aussage
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• So, und was mich betrifft. Ja, wenn Sie für so ein System den Kopf hinhalten müssen, dann können Sie natürlich nicht völlig entspannt da reingehen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also ich fand's, also, für mich war es nicht entspannt. Also, das zu sagen wäre Quatsch.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, es hatte stressige Momente. Zum Beispiel, wir haben reichlich Dokumentationen in der Schule, das ist dies Bekannte, die anzupassen an die Struktur der QA,</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war eine Anspannung schon zu spüren, weil da auf einmal jemand in den Unterricht kommt, der den sehr genau beobachtet.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und trotzdem war natürlich die ganze Zeit eine hohe Anspannung, ist klar, das merkte man auch.</li> </ul>

2 Schulleitungen bewerten die Besuchstage in insgesamt 2 Aussagen als belastend. Beide beziehen sich dabei auf die Bewertung des Kollegiums. 1 Aussage macht die Belastung explizit an der Antizipation fest, dass durch den 20minütigen Rhythmus der Unterrichtsbeobachtungen keine realistische Einschätzung und dementsprechend auch keine an der Realität orientierte Rückmeldung erfolgen kann (vgl. Interview 45b, Tabelle 189).

**Tabelle 189: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Belastend**

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Belastend	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Kollegen fanden es natürlich, die waren aufgeregter als ich dachte, die fanden es auch belastend.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und was sie also sehr belastet hat, dass sie also die, ja, wie soll ich sagen? Sie hatten den Eindruck, die Qualitätsprüfer sehen nicht wirklich was im Unterricht los ist. Ne, also, dieses Vertrauen darauf, in 20 Minuten, das ist zu wenig.</li> </ul>

2 Schulleitungen weisen in 2 Aussagen darauf hin, dass der Besuch der QA auch interessant war. Eine Schulleitung gibt an, dass durch die Analyse neue Gesprächsthemen in die Schule getragen und Routinen aufgebrochen wurden (vgl. Interview 34b, Tabelle 190).

**Tabelle 190: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Interessant**

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Interessant	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das war total interessant für mich.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Ich mein, ich war auch eine Zeit lang gar nicht da, weil Schulleiterdienstbesprechung war. Also, ich will's mal so sagen: Zum Teil war das ja eine Mischung bei den Kollegen zwischen Neugier und Stolz: „Bei mir waren sie jetzt und so weiter, ne“. Damit konnte man natürlich auch mal ein anderes Thema aufmachen, als zu sagen: „Ich hab jetzt Pausenaufsicht.“</li> </ul>

2 Schulleitungen weisen in insgesamt 3 Aussagen darauf hin, dass sie den Besuch der QA als spannend empfunden haben. Eine Schulleitung nennt dabei explizit die Interviews mit allen an der Schule beteiligten Personengruppen, von denen die Schulleitung ja zunächst nichts mitbekommt (vgl. Interview 19b). Dementsprechend nimmt diese Schulleitung es als interessant wahr, anonymisierte Rückmeldungen von vielen verschiedenen Personengruppen zu erhalten. Eine weitere Schulleitung bemerkt, dass das Unterrichtsbesuchssystem für das Kollegium spannend war, da niemand wusste, wann die QP den Unterricht einer Lehrkraft besuchen würden (vgl. Interview 34b, Tabelle 191).

**Tabelle 191: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Spannend**

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Spannend	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es ist spannend, man weiß, dass diese Interviews stattfinden, aber man erfährt nichts. Das muss man dann aushalten.</li> <li>Als Schulleiterin ist das natürlich spannend.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Also, das war schon spannend für die Kollegen, die waren schon, weil das ja mehr oder weniger Zufallssystem war, bei wem der Prüfer einfach vor der Tür stand, das fanden die schon spannend, ja.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 3 Aussagen, dass man an den Besuchstagen als Schulleiter/-in keinerlei Möglichkeiten der Einflussnahme mehr besitzt und dies eine „merkwürdige Situation“ sei. Es wird dabei beschrieben, dass man als Schulleitung „nur hoffen kann, dass das System einfach funktioniert wie immer“ (vgl. Interview 19b, Tabelle 192).

**Tabelle 192: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Keine Einflussmöglichkeiten**

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Keine Einflussmöglichkeiten	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) weil man nichts mehr beeinflussen kann, ne. Im Vorfeld, bei dieser Berichterstattung, die bei uns noch sehr ausführlich war, die ist ja jetzt gekürzt worden, kann man sehr viel noch mit beeinflussen, also, die Texte lesen und Leute beauftragen, noch einmal was zu schreiben oder so.</li> <li>Man hofft, dass nicht viele krank sind, man hofft, dass eben nicht irgendetwas eingebrochen wird, was verschmutzt wird, dass die Kinder sich benehmen, ne – und das sind alles Punkte auf die man ja nicht direkt sofort Einfluss nimmt, sondern wo man nur hoffen kann, dass das System einfach funktioniert wie immer, ne, so.</li> <li>Es ist, finde ich, für den Schulleiter eine merkwürdige Situation, weil man nichts mehr beeinflussen kann, ne.</li> </ul>

4 Schulleitungen äußern in jeweils 1 Aussage 4 weitere Bewertungen zu den Besuchstagen. Schulleitung 2b äußert, dass die Besuchstage durchaus als „*drei sehr intensive Tage*“ zu bezeichnen seien (vgl. Interview 2b). Schulleitung 21b bezeichnet die Arbeit vor der QA und während der Besuchstage als „*sekretärinnenmäßig*“ und damit als nicht angemessen für eine Schulleitung (vgl. Interview 21b). In Interview 31b beschreibt die Schulleitung, dass im Kollegium eine gewisse Ambivalenz bezüglich des Erhalts einer Einzel- beziehungsweise Kollektivbewertung herrschte. Schulleitung 38b beschreibt die gute Stimmung, die während der Besuchstage im Kollegium vorherrschte (vgl. Tabelle 193).

**Tabelle 193: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage**

Bewertung Besuchstage: Zusätzliche Bewertungen: Gute Stimmung	
Nr. des Interviews	Aussage
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Kollegen haben, fand ich, sehr gut mitgezogen. Wir haben also auch versucht, für uns zu sorgen und das so ein bisschen stimmungsmäßig bei Laune zu halten, das fand ich sehr gut.</li> </ul>
Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Intensiv	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das waren drei Tage, von morgens bis abends, also das waren drei sehr intensive Tage, wir haben sehr früh angefangen, weil unser Unterrichtsbeginn, Beginn um 7:30 Uhr ist und die fangen dann schon eine Stunde vorher an und sind schon immer im Dunkeln hier.</li> </ul>
Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Rückmeldung fehlt	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Kollegen hätten sich gerne Rückmeldungen gewünscht nach der Stunde, irgendwie so ein aufmunterndes Wort oder irgendetwas positiv Wahrgenommenes, vielleicht auch Kritik. Das fanden viele schwierig, dass da jemand kommt und geht und gar nichts geäußert wird. Aber ansonsten haben sie das alles klaglos mitgemacht. Ja, eigentlich will man natürlich nicht einzeln, jedenfalls nicht öffentlich bewertet werden, andererseits will man aber trotzdem, wenn man sich schon zeigt, dann auch irgendwie sich wahrgenommen fühlen und eine Rückmeldung bekommen.</li> </ul>

Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Unangemessene Arbeit	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) das ist eine Arbeit, die man auch vielleicht nicht bis ins Kleinste so einsehen kann, weil, weil die Dokumente ja da sind, nur anders in der Schule traditionell gewachsen und dann macht man hier so eine Arbeit, die rein verwaltend und, und „sekretärinnenmäßig“ ist, ne.</li> </ul>

### 9.3.1.4 Die Vorbereitung der Schule auf die Qualitätsanalyse

Im nachfolgenden Teil werden die Aussagen der interviewten Schulleiter/-innen dargestellt, die in den Code *Vorbereitung der Schule auf die QA* eingeordnet werden konnten. Die Schulen wurden an dieser Stelle des Interviews befragt, ob und wenn ja, welche Maßnahmen sie eingeleitet hätten, um ihre Schule und das Kollegium auf die bevorstehende QA vorzubereiten.

#### **Tabelle 194: Häufigkeiten zu Vorbereitung der Schule auf die QA**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	4
1	5	5
1	5	12
1	5	15
2	10	1
2	10	3
2	10	6
5	25	0
5	25	7

Die vorliegende Tabelle 194 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Vorbereitung der Schule auf die QA* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Vorbereitung der Schule auf die QA* getätigt wurden. 75% der Schulleitungen äußern sich zu dieser Thematik, 25% tätigen in diesem Themenfeld keine Aussage. Es werden insgesamt 91 Aussagen zu dieser Kategorie getätigt.

Im Folgenden werden alle Aussagen der Schulleiter/-innen, aufgeschlüsselt in einzelne Tabellen, differenziert nach Themen dargestellt. Dabei sind die Aussagen innerhalb der Tabellen nach den angegebenen Vorbereitungsmaßnahmen sortiert. Die Reihenfolge der Tabellen richtet sich nach der Häufigkeit des genannten Vorbereitungsaspekts, wobei die am häufigsten benannten Aspekte zuerst genannt werden.



12 Schulleitungen tätigen insgesamt 17 Aussagen, die sich mit der Einstimmung des Kollegiums als einer Maßnahme zur Vorbereitung der QA beschäftigen. Dabei wird in 2 Interviews die Lehrer/-innenkonferenz als Informationsquelle erwähnt (vgl. Interviews 1b, 34b). Viele der Schulleitungen erwähnen, dass sie das Kollegium in ihrer Arbeit bestärkt und ihnen versichert haben, dass die Schule gut für die QA aufgestellt sei (vgl. Interviews 1b, 2b, 8b, 19b, 42b). Weitere 3 Schulleitungen führen an, dass sie sich darum bemüht haben, das Kollegium zu beruhigen (vgl. Interviews 8b, 11b, 21b). Und 1 Schulleitung führt die Vorbereitung der Interviewgruppen als eine Aktivität der Einstimmung an (vgl. Interview 17b, Tabelle 195).

**Tabelle 195: Vorbereitung der Schule auf die QA: Einstimmung des Kollegiums**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Einstimmung des Kollegiums	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, es gab natürlich auch eine Lehrerkonferenz, wo das Thema auf der Tagesordnung stand und ich hatte das Gefühl, dass alle eigentlich das konstruktiv begleiten wollten.</li> <li>• Also, was ich hier gar nicht empfunden habe, ist so eine Ablehnung von vorne herein: „Wir wollen da keine fremden Kontrolleure hier rein lassen!“. So was kam gar nicht, sondern eigentlich haben alle, die sich geäußert haben gesagt: „Ja, das gehört natürlich zur Professionalität, dass man sich auch einer Bewertung, einer Evaluation stellt.“</li> <li>• Und ich habe auch sehr deutlich gemacht, dass ich unser Kollegium für ziemlich gut halte. Und hab gesagt, man soll da nicht nervös und ängstlich sein, wir haben da eigentlich nichts zu befürchten, wir können nicht ganz schlecht abschneiden. Das, das war mir eigentlich ziemlich bewusst. Und die meisten haben, glaube ich, auch dann genug Selbstbewusstsein gehabt, um das zu glauben.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansonsten hatte ich, vielleicht bin ich da etwas außergewöhnlich, ich weiß, dass es in manchen Schulen anders ging. Aber hier habe ich die Devise ausgegeben „Wir verstellen uns nicht“. Sondern, ich möchte, dass der schulische Alltag, so wie er ist, abgebildet wird. Weil es gibt Schulleiter, die sehen das anders und die bauen da „potemkinsche Dörfer“ auf, das habe ich nicht gemacht. Weil das bringt niemandem was.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, haben wir, und ich hab noch mal besonders eben drauf hingewiesen, was wir haben, weil das auch schnell in Vergessenheit gerät und auch verschwunden ist, das kommt ja dann auch im Lehrerinterview zum Tragen.</li> <li>• Die Kollegen sind natürlich, waren auch sehr aufgeregt, ich wollte auch einfach das Ganze ein bisschen beruhigen, wir machen unsere Arbeit und wir zeigen das, was wir können und das ist auch okay. Also mehr nicht, also wir haben jetzt nicht hier irgendwie was produziert oder besonders geputzt (lacht), aber dass ich die Kollegen eingestimmt hab, ja. Das wollte ich auch, einfach um ihnen auch Sicherheit zu vermitteln.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich sag das jetzt mal etwas flapsig, das hat hier niemanden wirklich aus der Hose gehoben. Sondern so nach dem Motto: „QA, mmhhh.“ Das liegt aber auch ein bisschen daran, also, ich weiß nicht ob wir eine Sondersituation sind oder ob ich einfach nur erfolgreich den Kollegen mitgeteilt habe, dass niemand den Kopf abgemacht bekommt.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich hab wohl einen Gesprächstermin gemacht, mit den Eltern und den Lehrern, die bei den Interviews dabei waren. Weil, da wollte ich schon nicht blauäugig da reingehen. Und, die, die musste ich zwar nicht auf irgendwas verschwören, die waren schon sehr, sehr klar und direkt mit ihren Fragen, also irgendetwas Getürktes wäre da schnell aufgedeckt worden. Aber wir haben schon deutlich gemacht, wenn irgendetwas zu kritisieren ist, dann ist das nicht unbedingt der Ort, um sich damit zu profilieren. Sondern hier geht es erst mal darum, unsere Schule darzustellen und da muss nichts unter den Tisch fallen, wenn da irgendetwas ist, was bisher immer wieder mal angemahnt wurde und da ändert sich nie etwas, dann ist das auch völlig in Ordnung. Nur, dass nicht, dass die wussten, um was es geht. Das war uns wichtig.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dann haben wir die hinterher in so einem Museumsgang gemeinsam gelesen und dann eben festgestellt, dass wir der Auffassung sind: „Wir sind eine gute Schule. Das wollen wir in der QA auch dokumentiert wissen und was muss dafür noch passieren?“ So. Und ich glaube, dass das einfach fürs Kollegium ein ganz wichtiger Schritt war, mit in diese ganzen Überlegungen einbezogen zu werden und auch einmal kommunizieren zu können: „Wovor habe ich denn Angst, wenn da fremde Leute in meinen Unterricht kommen? Und was können wir gemeinsam tun, um das auch runterzufahren, ne?“ Und andererseits wirklich auch: „Welches Bild wollen wir von uns entwerfen?“ Denn wenn man hier an der Schule ist, die von sich das Bewusstsein hat „Wir sind eine gute Schule“, dann entsteht da auch das Bewusstsein „Wir</li> </ul>

	wollen auch, dass die das sehen“, ne, und dass das bestätigt wird.
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, absolut. Und das habe ich auch immer gesagt, wir, ich habe das im Vorfeld so immer wieder betont. „Bitte versuchen Sie, stressfrei da ranzugehen, wir gucken mal, was dabei rauskommt und ja.“</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dennoch war ja im Kollegium immer das so als ein schwebendes Unheil angesehen worden, weil keiner so recht wisse, kommt oder auch wusste, was da genau auf die einzelnen Kollegen zukommt. Es gab also schon eine gewisse Unruhe im Kollegium und Aufgeregtheit.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Aber das war, abschließend, unsere Vorbereitung. Wir haben also jetzt nicht auf die einzelnen Abteilungsleiter Druck ausgeübt oder sind auf die zugegangen oder auf Lehrkräfte: „Wascht euch den Hals, lasst euch die Haare schneiden oder sowas.“ Sondern, damit war unser Part eigentlich, wir waren...</li> <li>• KR: Das Kollegium wurde darauf vorbereitet, das fand ich auch eine ganz wichtige Sache, dass wir vorab die Information in der Lehrerkonferenz hatten, damit an vielen Stellen klarer wurde, was denn überhaupt damit bezweckt wurde und auch die Kollegen ihre, na, sagen wir mal immer noch, ihre Fragen, die sie hatten, da stellen konnten. Und das fand ich, war eine gute Sache und insgesamt waren wir doch gut vorbereitet, das war auch.</li> <li>• SL: Wir haben jetzt keine Veranstaltung gemacht, wo wir gesagt haben: „Oh, jetzt kommen sie bald demnächst um die Ecke und jetzt müssen wir uns...“ Das haben wir nicht gemacht.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entscheidend war, glaube ich, dass alle wussten wie der Ablauf sein wird, dass die wirklich nur immer kurz in die Klasse kommen, sich Unterricht anschauen, sich ihre Notizen machen, unkommentiert wieder rausgehen, und so weiter. Während der Interviews konnten sie natürlich dann nachfragen, in eine Diskussion eintreten.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und als wir so dann die Sammlung zusammengetragen hatten, entstand so ein allgemein, ja, so ein positives Gefühl der Zufriedenheit, denn wir machen doch mehr als wir gedacht haben. Und das war gerade in einer Phase, in der wir sehr stark belastet waren und das hat den Kollegen auch sehr gut getan und mir auch.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich glaube, das ist uns gut gelungen, das wurde uns ja auch widergespiegelt, dass wir eine Identität als Schule empfinden und Disziplin, so dass die Sache, sagen wir mal, mit einem gewissen Sportsgeist angegangen wurde, allerdings ohne zu viel Kasperei.</li> </ul>

8 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 11 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch die Überarbeitung von Dokumenten. Die meisten dieser Schulleitungen berichten hier davon, dass der Großteil der Dokumente bereits vorhanden war, jedoch für die QA noch einmal überarbeitet werden musste. Einige berichten auch von einer Arbeitsverteilung auf die Fachschaften (vgl. Interview 1b), auf die erweiterte Schulleitung und die Funktionsstellen (vgl. Interview 17b) oder die Aufteilung der Arbeit auf Arbeitsgruppen (vgl. Interview 28b, Tabelle 196).

**Tabelle 196: Vorbereitung der Schule auf die QA: Überarbeitung von Dokumenten**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Überarbeitung von Dokumenten	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und, die einzelnen Fachschaften haben natürlich immer eine besondere Rolle. Die haben natürlich schon weit vorher ein Dossier für sich selber angelegt. Das heißt, ich habe hier in meinem Schrank schon Jahre vorher von jeder Fachschaft einen Aktenordner gehabt, deren Beschlüsse, Curricula, Konzepte, Protokolle und dergleichen abgeheftet sind. Da musste man eigentlich für die Qualitätsanalyse nur noch einmal gucken, ob das auch wirklich auf aktuellem Stand ist, ob noch irgendetwas fehlt, das haben natürlich alle Fachschaften überprüft. Und insofern ist ganz viel Arbeit auch schon in den Jahren vorher gemacht worden. Was auch wahrscheinlich innerhalb von ein paar Wochen oder drei Monaten gar nicht möglich wäre. Das glaube ich, ja.</li> </ul>

17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben auch zu vielen Bereichen, wo Kollegen Aufgaben übernommen haben, also, die A14, A15, A13, A14 Stellen, da gibt es zum Beispiel eine Kollegin, die den ganzen AG-Bereich betreut, oder andere, die Schulgarten, Außengelände. Die haben wir natürlich gegeben, das entweder vorzulegen, was es schon gibt, oder das eben zu aktualisieren.</li> <li>• Nein, nein. Das ist schon ganz gut verteilt gewesen. Wir sind ja zum Glück in der Schulleitung mit sechs Personen. Und wir haben uns die Bereiche, die uns ja vorgegeben waren, zu welchen Bereichen wir Papiere vorlegen sollten, Konzepte vorlegen sollten, die haben wir aufgeteilt innerhalb der Schulleitung.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein. Also, wie gesagt, wir haben an mancher Stelle vielleicht etwas überarbeitet. Aber das Meiste war auch da.</li> <li>• Und, die Schulen haben Schulprogramme, die haben ihre Förderkonzepte, die haben Ganztagskonzepte – die sind sowieso geschrieben, ne. Da kann man wirklich allenfalls noch mal gucken: „Reicht uns das jetzt so?“ Also, da haben wir auch drauf verzichtet, das in ein einheitliches Layout zu bringen, zum Beispiel.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber wir sind dann eigentlich diesen Prozess so angegangen, wie wir alle Dinge angehen, dass wir da Arbeitsgruppen gebildet haben, Arbeit aufgeteilt haben und, äh, ja dann einfach auch einen Kopfsprung ins kalte Wasser gemacht haben. Wir hatten hier sicherlich an der XXXSchule auch schon Dinge vorbereitet, weil wir ja auch eben wussten, was erwartet wird und haben da auch im letzten Jahr kontinuierlich Dinge gesammelt, von denen wir wussten, dass wir die präsentieren wollen.</li> <li>• Also, wir haben eine Homepage, auf der sowieso unser Schulprogramm öffentlich war und auch die Texte, die wir hatten, die waren da alle veröffentlicht. Die wurden aktualisiert und zu dem Zeitpunkt im Januar noch einmal aufgefrischt, weil man ja auch nicht jeden größeren Text, der da drin steht, zu jedem Unterpunkt des Schulprogramms immer so aktuell pflegt. Äh, das haben wir aber grundsätzlich dann in allen Bereichen gemacht, dass wir alle Texte aktualisiert haben.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Und dazu kommt natürlich auch immer wieder, dass dann die Kollegen auch fragen: „Warum muss man das denn jetzt noch ausfüllen und dies noch machen und dergleichen?“ Weil das natürlich auch nicht immer in einer Form ist, die man so dann den Qualitätsprüfern geben kann, man muss das dann vereinheitlichen.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben also die gelebten Dinge, die wir noch zu Papier bringen mussten, dann auch zu Papier gebracht und haben ganz viel dann auch, ja, das Portfolio „designed“, will ich mal sagen, fertiggestellt und anschaulich gemacht.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben das Schulprogramm noch mal überarbeitet. Wir haben es also so angelegt, dass die Punkte, die bisher noch nicht aufgenommen waren, wir diese einmal formuliert haben, schriftlich formuliert haben und wir haben sie dann gleichzeitig auch so formuliert, dass sie komplett ins Schulprogramm aufgenommen werden konnten. Dann hatten wir also zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben selbstverständlich alle unsere schuleigenen Lehrpläne auf den neuesten Stand noch gebracht. Wir haben allein schon die Konferenzbeschlüsse, diese tausend Fragen, die in dem Portfolio gestellt werden, die mussten ja irgendwo rausgesucht werden, das hat man ja nicht alles beieinander, also das kostet schon sehr viele Stunden Zeit.</li> </ul>

Tabelle 197 zeigt zunächst alle nicht einzuordnenden, allgemeinen Aussagen der Schulleiter/-innen zur Kategorie *Vorbereitung der Schule auf die QA*. Hier tätigen 8 Schulleiter/-innen insgesamt 8 Aussagen. Diese Aussagen reichen von Berichten zur Vorbereitungspraxis bis zu interessanten Einschätzungen bezüglich der Vorbereitung. In Interview 19b wird angegeben, dass die Schulleitung es für „*völlig unsinnig*“ hält, sich nicht bereits vorher auf die QA vorzubereiten, denn „*es ist jetzt seit fünf Jahren bekannt, dass die Schulen irgendwann in die QA kommen.*“ In Interview 48b wird darauf hingewiesen, dass alle Schulen sich bemühen, sich gut für die QA vorzubereiten („*Ich sag mal, wer da sagt: „Hab ich nicht“, der, den brauchen sie letztlich auch nicht weiterfragen.*“).

**Tabelle 197: Vorbereitung der Schule auf die QA: Allgemein**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Allgemein	
Nr. des Interviews	Aussage
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, alles was es da an schriftlichen Vorbereitungen gab, ist aufgeteilt worden.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und ich mein, es ist jetzt seit fünf Jahren bekannt, dass die Schulen irgendwann in die QA kommen, also sich darauf nicht vorzubereiten wäre völlig unsinnig, ne.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Und das war unsere Vorbereitung, das was wir gemacht haben. Und wie gesagt, ich dachte ja auch ich müsste hier sein an dem Tag, wie lange, ach nee, war eine ganze Woche, ne? KR: Nee, drei Tage. SL: Von montags bis donnerstags einschließlich. Ich hab gefragt: „Muss ich hier bleiben?“ „Nö.“ Da hab ich gedacht: „Ja gut, ist ja toll, verpasse ich im Grunde draußen nichts, weil wir ja Schulleiterdienstbesprechung hatten, war zumindest einen Tag“. Und hier im Haus? Ich hab, hab's nichts wahrgenommen, muss ich ehrlich sagen. KR: Na ja, das war ja dann auch, nachdem wir die begrüßt hatten am Montagmorgen sind die hier eigenständig durch die Gebäude gegangen und haben ihre Unterrichtsbesuche gemacht, da hatten wir ja nichts mit zu tun und nachmittags waren ja auch nur noch die, die Konferenzen dann. Von da aus...</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, wir haben, das hört sich jetzt so an wie: Wie haben Sie sich auf die Prüfungssituation vorbereitet? Auf die haben wir uns nicht vorbereitet, weil wir versucht haben, Alltag zu leben und das auch präzise deutlich zu machen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Man kann nicht über Interviews die, also, wenn ich wirklich sage, die Zusammenstellung der Interviewgruppen, die manipuliere ich nicht. Also, bei den Schülern hat das der SV-Lehrer gemacht und das ist eben nicht manipuliert worden. Das heißt, da waren durchaus auch Schüler drin, und das finde ich auch in Ordnung, die eine kritische Haltung auch zeigen. Und bei den Eltern habe ich jetzt irgendwie auch nicht manipuliert, da haben wir wirklich geguckt, wer könnte es sein, wer hat Zeit? Gut, da kann man natürlich manipulieren, aber ich brauche das nicht manipulieren, ist meine Meinung. Ne, also, ich finde, ich muss es nicht manipulieren.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und waren auch gut vorbereitet, das muss man auch sagen.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und, die Vorbereitung lief eigentlich durch die QA. Indem die hier waren dann als, und die kannten natürlich alle das Portfolio. Die kannten das sowieso schon, die kannten auch die Kriterien schon, weil wir ja die eigene Umfrage gemacht hatten. Also, es ging sowieso schon immer mal wieder durch, dass wir über das Thema gesprochen haben. Da war jetzt keine besondere Vorbereitung notwendig.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(lacht) Ich sag mal, wer da sagt: „Hab ich nicht“, der, den brauchen sie letztlich auch nicht weiterfragen.</li> </ul>

7 Schulleiter/-innen benennen in 13 Aussagen, welche Akteur/-innen für die Vorbereitung der Schule auf die QA zuständig waren und welche Aufgaben diese übernommen haben (vgl. Tabelle 198). Die Arbeit in Bezug auf die QA scheint dementsprechend häufig folgendermaßen aufgeteilt zu sein: Die Schulleiter/-innen und die erweiterte Schulleitung übernehmen größtenteils die Konzeption der Unterlagen und die organisatorische Vorbereitung, während die Lehrkräfte an den Besuchstagen der QA stärker durch die Unterrichtsbesuche gefordert sind. Diese Tatsache zeigt ebenfalls den hohen Stellenwert, welcher den Schulleitungen bei der Organisation und Herstellung von Akzeptanz der QA zukommt und verweist ebenfalls auf die Relevanz des Feedbacks durch die QA für diese spezielle Personengruppe.

**Tabelle 198: Vorbereitung der Schule auf die QA: Akteur/-innen**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Akteur/-innen	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also, das war meine Aufgabe. Also, die Kollegen haben ihre Stundenpläne mir zugemailt, die musste ich dann per Hand eintippen, weil bei mir dann immer wieder alles verrutschte, weil jeder eine andere Word-Version hat.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und die würden auch alle nicht funktionieren, wenn das Kollegium das nicht könnte. Ne, also, zu sagen: „So, und ab heute üben wir Gruppenarbeit.“, oder so was, das funktioniert ja nicht. Ne, sondern man besinnt sich dann auf die Dinge von denen man, die man eigentlich kann, die man manchmal im Alltag „schluren“ lässt oder für die man keine Zeit hat.</li> <li>Was die didaktischen Leiter, wir haben auch die Aufgaben verteilt, das geht natürlich an der Gesamtschule auch sehr gut, also sowohl innerhalb der Schulleitung, wobei die Verantwortung bei der Stellvertreterin, dem didaktischen Leiter und mir lag.</li> <li>(...) also die Kollegen, die Beförderungstellen haben.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, hier diese Daten zur Schule, haben Schulleitung gemeinsam gemacht. Die Frau XXX als Konrektorin und ich, auch mit Unterstützung der Schulsekretärin.</li> <li>Die inhaltlichen Veränderungen, wie zum Beispiel, dass wir noch einmal über die Curricula, Arbeitspläne drüber geguckt haben, das hat das Kollegium in Gruppen, Arbeitsgruppen gemacht. Entweder Fachgruppen oder Jahrgangsstufengruppen, so wie wir hier unsere normalen Arbeitsgruppen auch haben, ne. Da wurden jetzt also keine Extra-Arbeitsgruppen eingerichtet, wir haben auf bestehende Gruppen zurückgegriffen. Das war gut aufgeteilt.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir haben uns natürlich innerhalb der Schulleitung intensiv vorbereitet. Wir haben die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen, die in bestimmten Verantwortungsbereichen sind, gut vorbereitet. Wir haben Veranstaltungen fürs, für die verschiedenen Gremien gemacht, Informationsveranstaltungen. Haben über die Ziele, die Methoden informiert, gesprochen; Ängste, Sorgen ernst genommen und sind damit umgegangen. Und ich glaube, das hat auch alles dazu beigetragen, dass alle wussten, was auf sie zukommt, das war in Ordnung.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Aber damit war, auch mental, für uns beide zumindest der Punkt erreicht, dass wir uns nicht weiter eingebracht haben. Also, unser Part war, was war denn das, vier Wochen vorher die Sachen abzugeben, damit waren wir eigentlich durch.</li> <li>SL: Also, dass dann die, es war ja klar, dass wir nur noch ein Interview hatten, auf das wir uns nicht vorbereiten konnten, weil wir nicht wussten, was da für Fragen gestellt wurden. Und die Kolleginnen und Kollegen hatten im Grunde genommen dann ihre Unterrichtsbesuche.</li> <li>SL: Das Einzige, was wir noch gemacht haben, ist die Zusammenstellung der Gruppen, dass wir Elternvertreter, Lehrervertreter, Betriebsvertreter und so weiter zusammengestellt haben, haben geguckt: „Können die kommen?“ Das hat aber überhaupt nicht, oder in vielerlei Hinsicht nicht funktioniert. Bei den Eltern waren, glaub ich, fünf von zehn nur gekommen, ne, kann das sein? KR: Eltern? Waren zwei gekommen. Und bei den Betriebsvertretern waren fünf. SL: Trotz klarer Zusage, sie kommen, sie kommen, war trotzdem keine Resonanz da. KR: Ja, aber was man natürlich sagen muss, das war auch eins der Punkte, wo ich auch einen Wermutstropfen gesehen habe. Da haben wir sehr viel Energie reingesteckt, insbesondere mit den Firmenvertretern, wo wir sonst eigentlich einen sehr engen Kontakt haben. Und dann sind auch wirklich zehn ausgewählt worden mit Rückantwort, so dass wir da auch eigentlich zehn erwartet haben. Weil wir im Vorfeld dann mit Nachrückerliste gearbeitet haben und so. Und auf einmal stehen an dem besagten Tag, trotz Zusagen, nur fünf da. Das ist eigentlich, finde ich, ungewöhnlich. SL: Bei den Eltern sah es ein bisschen anders aus, da hatten ja insgesamt nur fünf zugesagt, aber da sind auch nur zwei gekommen. Das ist auch ein bisschen, sagen wir mal, unbefriedigend. KR: Aber die kriegen wir sowieso nicht mehr. Also, am Berufskolleg wird es wohl, vergleichbar mit dem Gewerblichen, überall gleich sein. Elternvertreter ist eine Krux, die kriegen sie nicht mehr, ne. Die liefern die hier ab, sagen, so, jetzt bist du 16 oder 18 und jetzt sieh zu wie du alleine klar kommst.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obwohl, ich denke, dass die Vorbereitungen hauptsächlich in unserer Hand lagen und wir das Kollegium dadurch entlasten konnten.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann hatten wir also noch die Eltern gefragt, die hatten dann auch noch ihren Teil dazu beigetragen.</li> <li>Wir hatten eine Steuergruppe gegründet. Zunächst hat jeder Kollege selber geliefert, also seinen Beitrag geliefert zu den Punkten, die also noch offen waren oder die überarbeitet werden mussten. Das haben wir auf das ganze Kollegium aufgeteilt. Und die Zusammenfassung hat dann die Steuergruppe gemacht, mit, mit der Schulleitung.</li> </ul>

7 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 11 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch die Sammlung von Materialien (vgl. Tabelle 199). Hier wird ebenfalls noch einmal deutlich, dass die Vorbereitung der QA eine sehr umfassende Aufgabe ist. Auf der anderen

Seite wird ebenfalls deutlich, dass Schulen (noch) kein digitales Ablagesystem für Dokumente entwickelt haben, welches einen problemlosen und schnellen Zugriff auf die aktuellen Daten der Schule ermöglicht.

**Tabelle 199: Vorbereitung der Schule auf die QA: Materialiensammlung**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Materialiensammlung	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, einmal durch Materialiensammlung, klar.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wir haben das folgendermaßen gemacht. Die Hauptarbeit an dieser QA ist ja, wie sie selber wissen, nicht die QA selber. Die rollt ja über einen hinweg wie so eine Lawine. Und, die können sie auch nicht mehr steuern, ne, das „pffftt“ macht das dann, dann ist das Thema durch. Die Hauptarbeit ist ja die Erstellung dieses Schulportfolios. Und nicht nur wegen des Besuchs von der Frau XXX, aber auch deswegen, war mir ja klar: Irgendwann klingelt das Telefon und dann ist das soweit. Und unser Schulportfolio war zu dem Zeitpunkt als das Telefon klingelte zu 4/5 fertig. Das stand da draußen in Ordnern und war auch schon entsprechend digitalisiert. Das heißt also, als wir dann wussten, dass wir dran waren, musste das Portfolio nur noch finalisiert werden.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber es gab so Fächer, das Fach Gesellschaftslehre zum Beispiel, da gibt es erst Richtlinien jetzt seit diesem Schuljahr, das heißt, im letzten Mai gab es immer noch die Situation, dass das Fach GL seit 40 Jahren ohne Richtlinien unterrichtet wird. So, und da haben wir dann auch sehr bewusst gesagt, okay, da geben wir wirklich nur diese Stoffpläne ab, die wir haben, wenn es demnächst dann Kernlehrpläne auch für das Fach gibt, müssen wir die einarbeiten, das wissen wir auch, aber dann, das ist die Realität und dabei bleibt’s auch.</li> <li>• Das war okay, es war, wurde als sehr viel wahrgenommen, aber die Lehrpläne, zumindest die hausinternen, die sind ein Kritikpunkt. Dass sich da, in diesem Punkt individuelle Förderung zum Beispiel nicht widerspiegelt, ne. Und das die, es wurde eben auch festgestellt, dass die auf sehr unterschiedlichem Niveau sind. Und das ist so, das hätte unser didaktischer Leiter auch vorher so sagen können und für die Kollegen ist das natürlich schon der Hinweis, dass da in einigen Fächern dran gearbeitet werden muss, das ist auch klar.</li> <li>• Also, es war eine Menge da. Wir haben einiges dann überarbeitet.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wir haben überhaupt keine neuen Konzepte erstellt im Vorfeld, gar nicht, ja, weil das was wir haben, haben wir gezeigt und wir müssen uns natürlich ständig verbessern und haben wir nicht jedes Konzept, aber das haben wir eben auch nicht eingereicht dann.</li> <li>• Nein, haben wir nicht gemacht, ne. Also, wir haben, beispielsweise war unser Konzept zur Leistungsmessung oder so ähnlich haben wir das genannt, oder Bewertung, Leistungsbewertung, haben wir, war im Entstehen und das haben wir so abgegeben und da ist uns auch nachher zurückgemeldet worden, da gibt es Schulen, die da noch besser sind und wir müssten dies und jenes verändern. Da war jetzt gerade aktuell eine Konferenz um noch mal auch wegen der, also, der Vollzeit da noch einmal Dinge anzupassen, ne, also als ein Beispiel jetzt. Und in anderen sind wir einfach stark gewesen, zum Beispiel Beratungskonzepte waren sehr stark oder unser Konzept zur individuellen Förderung ist einfach stark und da haben wir auch bis heute nichts dran geändert.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Dann war für uns als Schulleitung natürlich ein Großteil an Arbeit damit zu tun erst mal die ganzen Unterlagen zusammenzufinden. Das ist natürlich bei der Größenordnung unserer Schule schon ein sehr beträchtlicher Aufwand.</li> <li>• KR: Aber wir haben uns ja schon schlauerweise, weil wir ja wussten, das kommt auf uns zu, die Nachbarschule hatte ja in einem Modellversuch daran teilgenommen, da sind wir da schon mal hingegangen und haben gesagt: „Komm, das müssen wir an Unterlagen zusammenfassen, damit man das schon mal systematisiert, damit der Stress für diesen Zeitraum, den man zur Verfügung hat, geringer wird.“ Wie viel Zeiten haben wir angegeben? SL: Also, in Zeit würd ich’s nicht bemessen. Nur, wir haben, glaube ich, angegeben 100 Stunden und damit sind wir nicht ausgekommen. Eine elende Knechterei. KR: Wenn man die vorherige Zeit dazu nimmt, wo wir das schon systematisiert hatten und so.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben also im Vorfeld vieles zusammengetragen, noch mal erklärt, beschrieben, gebildet, um dieses lebendige Schulleben auch zu dokumentieren. Und ich glaube, das ist uns auch ganz gut gelungen und hat den Gesamteindruck doch sehr abgerundet.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, außer der, der Arbeit, die man natürlich als Schulleiter hat, durch das Portfolio, klar. Interviewerin: Und das haben Sie alleine erstellt? Antwort: Ja. Ich hab die Daten auf meinem PC und das, ja. Ich fand das auch wichtig, also, ich, ich finde auch, also, so gerne wie ich die Statistik zum Beispiel mache, auch wenn das Konrektorarbeit ist, eigentlich. Es gibt noch einmal einen besonderen Blick auf das System und deswegen war mir auch wichtig, dass ich das alles hab. Diese ganze Umständeanalyse zum Beispiel, das sagt einem ja noch mal, wo</li> </ul>



	befinden sich diese Dinge. Und was auch zum Beispiel hilfreich war, war anschließend, ich hab also alle Unterlagen dann vom Portfolio in abgespeckter Form als Input-CD für neue Kollegen und für Eltern herausgegeben. Ja, das war, wenn man es schon mal hat.
--	---

7 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 9 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch Interaktion (vgl. Tabelle 200). Es gab dabei sowohl Besprechungen im Verwaltungsbereich (vgl. Interview 2b), als auch Fortbildungsangebote in Vorbereitung auf die QA (vgl. Interviews 19b, 48b) und Lehrer/-innenkonferenzen sowie Besprechungen, die in Vorbereitung der QA abgehalten wurden (vgl. Interviews 8b, 28b, 42b, 45b).

**Tabelle 200: Vorbereitung der Schule auf die QA: Interaktion**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Interaktion	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir haben hier in verschiedenen Bereichen, insbesondere hier im Verwaltungsbereich, ein, zwei Besprechungen vorher gemacht, auch zum Ablauf, Catering, und, die Leute wollen ja essen, und in welchem Raum sie untergebracht werden und so, das haben wir alles vorher geklärt. A</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, natürlich. Wir hatten dann, wir haben ganz viel über Unterricht gesprochen. Ich sag mal, man präsentiert sich einmal bei der QA, ich wollte das auch nicht ein zweites Mal</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und wir haben mit dem Lehrerkollegium, als klar war, dass wir in die QA müssen, einen Fortbildungstag gemacht. Den fand ich ausgesprochen sinnvoll, weil wir in Gruppenarbeit, was wir eher selten tun, eigentlich, bei Lehrerkonferenzen, weil das wirkliche Entscheidungskonferenzen sind, dann haben wir das genutzt, haben in Gruppen gearbeitet, mit Fragen wie: „Was sind die Schwerpunkte der Schule? Was können wir gut? Worauf sind wir stolz? Und überhaupt: Was darf bei der QA nicht passieren?“ Wir haben das mit dem Kollegium zusammen gemacht. Ne, dann ist man immer von Tisch zu Tisch gewechselt, hat entweder noch ergänzt, was da auf diesen Plakaten stand.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, wir hatten mal so zwischendurch immer wieder Koordinierungstreffen, sag ich einfach mal, wir haben sowieso halt alle vierzehn Tage übers Schuljahr Donnerstag nachmittags Konferenzen. Und da waren halt die Themen, die wir da besprochen haben, ja, ziemlich ausschließlich über die Vorbereitung der QA. Ne, wo dann eben die Kollegen auch im Plenum vorgestellt haben, die Dinge, die sie in der Gruppe bearbeitet haben.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, wir haben also eine Konferenz gemacht und haben noch einmal zusammengetragen, was in der Schule alles gemacht wird, sowohl im außerschulischen Bereich als auch innerschulisch, im Unterricht. Wie bei uns Unterricht organisiert ist, welche Projekte wir machen. Und dann haben wir auch festgestellt, dass wir vieles machen, was gar nicht bei uns im Bewusstsein ist. Und da waren wir positiv überrascht.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und was auch sehr, sehr geholfen hat, es scheint in vielen Schulen so zu sein, dass wenn die QA sich ansagt, das große „Rödeln“ losgeht. Und ich hatte den Kollegen das damals freigestellt und habe gesagt: „Also, ich halte das nicht für sinnvoll, das zu machen. Was da ist, ist da.“ Man kriegt auch ja keine vernünftige Rückmeldung. Und Konzepte, die man einfach nur schreibt, sind auch nicht installiert. Und man wird auch an dem gemessen, was man schreibt, habe ich ihnen also auch erklärt. Wenn wir also was hinschreiben, was nicht so ist, dann wird das noch böser enden. Aber, ich sag, wenn sie das natürlich wollen, ziehe ich das mit ihnen zusammen durch, dann machen wir das so. Das wollten sie dann aber auch nicht.</li> <li>Und haben dann sich hinterher dafür bedankt, dass, dass man so gelassen mit der QA umgegangen ist. Weil wir eben von anderen Schulen hören, dass das da ganz anders ist.</li> <li>Nein, wir haben immer wieder zwischendurch Konferenzen zu dem Thema gehabt. Ich hab das angeboten, also wenn, ich habe also angeboten, wenn sich Kollegen unsicher sind, im Unterricht, also das ist, das war natürlich die größte Angst, ne: „Die kommen in meinen Unterricht und gucken sich das an.“ Das, da habe ich ihnen also angeboten, sie vorher zu beraten, wenn sie das möchten, oder sich auch gegenseitig zu beraten, also freie Räume dafür schaffen, dass das möglich ist. Das haben die aber nicht in Anspruch genommen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir hatten also eine schöne kleine Lehrerfortbildung zu dem Thema.</li> </ul>



5 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 9 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch das Einholen von Informationen (vgl. Tabelle 201). Es werden dabei sowohl offizielle Informationsmaterialien des MSW genannt (vgl. Interviews 1b, 34b) als auch auf die Informationsquelle des Hörensagens durch den Kontakt zu anderen Schulen und Schulleitungen hingewiesen (vgl. Interviews 1b, 17b), was als unterschiedlich hilfreich beschrieben wird. In Interview 28b wird außerdem eine Schulleiter/-innenfortbildung als Informationsquelle angeführt.

**Tabelle 201: Vorbereitung der Schule auf die QA: Informationen einholen**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Informationen einholen	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allerdings war es natürlich auch so, dass man schon vorher Kontakt zu anderen Schulen hatte, die die Qualitätsanalyse schon durchlebt haben. Und bei uns fand die ja jetzt relativ spät statt, so dass wir eigentlich schon irgendwann mal damit gerechnet hatten und nicht unvorbereitet waren. Auf jeden Fall. Es gibt ja viele Kreise wo sich Schulleiter von Schulen, sagen wir mal des XXX hier oder der Nachbarstädte, XXX, treffen. Und da spricht man über solche Themen.</li> <li>• Doch, also, wir haben schon, vor ein paar Jahren, als die Qualitätsanalyse entstand, haben wir schon hier im Kollegium die Paper, die es gab, veröffentlicht. Und jeder Lehrer, jede Lehrerin hatte eigentlich irgendwas in der Hand, womit man sich vorstellen konnte, was erwartet wird.</li> <li>• Und als jetzt die Qualitätsanalyse sich dann konkret ankündigte, da habe ich auch all diese Papiere, die ich bekommen habe, an das ganze Kollegium weitergeschickt. Das heißt, jeder kannte also die Kriterien und die Teile des Dossiers die erforderlich waren und diesen Beobachtungsbogen für den Unterricht, das war allen bekannt.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe selber mal bei anderen Schulen, bei zwei, drei anderen Schulen nachgefragt: „Wie ist das denn gelaufen?“. Aber das war auch nicht weiter hilfreich.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also wir wussten ja, dass die QA auch uns irgendwann besuchen würde. Und es gab vor 2 Jahren hier in XXX eine Schulleiterfortbildung, die die Umstände damals für die QA auch deutlich machten.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Na gut, wir mussten uns ja selber vorbereiten, das heißt, intensiv damit auseinandersetzen, was denn jetzt diese QA will. KR: Im Alltagsleben, muss man ja schon auch sagen, ist das zwar immer wieder bekannt geworden durch die Veröffentlichung des Ministeriums, das nimmt man dann so mit, aber man registriert natürlich nicht so genau: „Mensch, was verstehen die jetzt darunter, was wollen die haben und dergleichen?“</li> <li>• KR: Also, ich denke, das ist ein Unterschied, also wir beide so als Schulleitung, wir haben uns ja sehr intensiv damit vertraut gemacht, das hängt natürlich auch an der Funktion.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben uns so informiert, da sagte man, der Unterricht sollte insgesamt abwechslungsreich, nicht immer gleichförmig sein, aber halt auch so, wie wir unterrichten, und damit auch Stärken gesehen werden können und. Also da haben wir nichts gemacht.</li> <li>• Ich glaube, wir waren gut informiert, wir haben uns auch selber gut positioniert vor der QA. Auch dahingehend, dass wir sehr gut wussten was auf uns zukommt, wie das aussieht und was es eben bedeutet und was eben nicht.</li> </ul>

5 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 7 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch die Erstellung von Dokumenten (vgl. Tabelle 202).

**Tabelle 202: Vorbereitung der Schule auf die QA: Erstellung von Dokumenten**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Erstellung von Dokumenten	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haben wir nicht gemacht. Brauchten wir auch nicht. Das Gender-Konzept habe ich gemacht (lacht).</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein, nein. Das ist schon ganz gut verteilt gewesen. Wir sind ja zum Glück in der Schulleitung mit sechs Personen. Und wir haben uns die Bereiche, die uns ja vorgegeben waren, zu welchen Bereichen wir Papiere vorlegen sollten, Konzepte vorlegen sollten, die haben wir aufgeteilt innerhalb der Schulleitung.</li> <li>Wir haben auch zu vielen Bereichen, wo Kollegen Aufgaben übernommen haben, also, die A14, A15, A13, A14 Stellen, da gibt es zum Beispiel eine Kollegin, die den ganzen AG-Bereich betreut, oder andere, die Schulgarten, Außengelände. Die haben wir natürlich gegeben, das entweder vorzulegen, was es schon gibt, oder das eben zu aktualisieren.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aber, wir haben zum Beispiel, also die Kollegen, die Beförderungsstellen haben, die schreiben jährlich einen Bericht und das kommt in der Regel am Ende des Schuljahres. Und die habe ich dann eben gebeten, das vorzuziehen, ne, dass wir das beifügen können. Weil jetzt bei der Schulaufsicht ist nachzuweisen, dass man Leute, die in Beförderungsstellen sind, dass die a) ins Schulprogramm passen oder in das Gesamtkonzept der Schule, die Aufgaben, und andererseits, dass die auch begleitet oder überprüft werden durch die Schulleitung, ne.</li> <li>Also, insofern haben schon einige Leute noch mal etwas neu geschrieben, es ist deutlich geworden, dass die Richtlinien oder die hausinternen Lehrpläne in den Fächern sehr unterschiedlich waren und wir haben dann noch einmal einen Tag eingerichtet, um zu sagen: „So, wenn es eine Fachkonferenz gibt, die da noch einmal dran möchte vorab, dann kann das passieren.“</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Vorlauf dazu war ja auch, dass wir uns hingesezt haben und zu den abgefragten Dingen, ich glaube, 42 Anlagen hinzugefügt hätten, weil wir der Meinung waren, sie sollten das doch lebendige Schulleben auch wahrnehmen. Vieles wird gelebt, aber steht nirgends auf dem Papier.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das, das musste natürlich alles erstellt werden.</li> </ul>

2 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 3 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch die gemeinsame Planung von Unterricht (vgl. Tabelle 203).

**Tabelle 203: Vorbereitung der Schule auf die QA: Gemeinsame Unterrichtsplanung**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Gemeinsame Unterrichtsplanung	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>So. Vor dem Hintergrund war dieser Tag unendlich hilfreich. Also, weil Kollegen dann eben auch überlegt haben: „Was machen wir denn dann in Mathe im siebten Jahrgang? Oder in Naturwissenschaften in 5? Und, ne: Was ist denn guter Unterricht?“ Ich glaub, das war auch noch so eine Frage: „Welche Vorstellungen haben wir denn?“ Ja, das war wirklich hilfreich. Und das hat eben auch dazu geführt, dass die Kollegen wirklich sich vorbereitet haben.</li> <li>Ne, und das geht dann natürlich sicher auch so weit, dass man dann sagt, okay, dann lesen wir unsere Ganzschrift in Deutsch in der Phase, weil, dann können die Kinder Lesetagebücher machen in einem Jahrgang, das ist eine Unterrichtsform, die kommt bestimmt gut an, da ist große Selbstständigkeit der Schüler und so weiter. Solche Überlegungen werden dann natürlich getroffen, das ist auch klar. Dass man sich im Vorfeld überlegt, ich zeige nicht meinen 08/15-Grammatikunterricht, sondern in der Phase machen wir dann das. Das finde ich aber auch legitim, denn ich gehe davon aus, alle Schulen bereiten sich irgendwie vor. Als ich vorhin gesagt habe, das war für das Kollegium eben ein guter Prozess, mein ich solche Dinge eben auch, ne, also, sich wieder gemeinsam hinzusetzen und Unterricht zu planen. Ne, etwas Besseres kann uns nicht passieren.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es geht hier überhaupt nicht darum ein, schon etwas ab zu unterrichten, also das haben wir natürlich nicht getan. Wir haben uns so informiert, da sagte man, der Unterricht sollte insgesamt abwechslungsreich, nicht immer gleichförmig sein, aber halt auch so, wie wir unterrichten, und damit auch Stärken gesehen werden können und. Also da haben wir nichts gemacht.</li> </ul>

1 Schulleitung äußert sich in insgesamt 1 Aussage zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch eine Aussage, die der Unterkategorie *Service* zugeteilt wurde (vgl. Tabelle 204). Hier gibt die Schulleitung an, sich für die QA besonders schick angezogen zu haben und einen gewissen Service bezüglich der Verpflegung arrangiert zu haben.

**Tabelle 204: Vorbereitung der Schule auf die QA: Service**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Service	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, als die hier waren, hab ich, war ich mal im „kleinen Schwarzen“ den Kaffee gebracht.</li> </ul>

1 Schulleitung äußert sich in insgesamt 2 Aussagen zur Vorbereitung ihrer Schule auf die QA durch weitere Evaluationsmaßnahmen (vgl. Tabelle 205).

**Tabelle 205: Vorbereitung der Schule auf die QA: Weitere Evaluation**

Vorbereitung der Schule auf die QA: Weitere Evaluation	
Nr. des Interviews	Aussage
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber eine kleine Sondersituation haben wir in der Weise, dass wir vorher SEIS gemacht hatten.</li> <li>• Und wir waren in einem, im Rahmen eines Leonardo-EU-Projektes von einer finnischen Qualitätsanalyse vorher schon evaluiert worden. Und dann habe ich also den Kollegen gesagt: „So, Kollegen, passt mal auf. Jetzt machen wir das Ganze noch mal auf Deutsch.“ Ja, also das war angenehm. Denn, einmal üben, mit den Finnen, ne. Also, die waren auch mit fünf Leuten waren die eine Woche hier, haben uns hier beguckt, haben wir auch ein Ergebnis und dann haben wir es jetzt auch noch mal auf Deutsch gemacht, ne. Das finnische Evaluationsergebnis, was wir haben, das sagt ganz einfach: „Hier, passt mal auf. So machen wir das in Finnland und so haben wir das jetzt bei euch gesehen. Und da und da sehen wir die Unterschiede und über diesen Bereich staunen wir und über jenen Bereich, da schlagen wir euch folgendes vor.“</li> </ul>

### 9.3.1.5 Die Einschätzung der Belastung durch die Qualitätsanalyse

Dieser Teilabschnitt präsentiert die Ergebnisse des Codes *Einschätzung der Belastung durch die Qualitätsanalyse*. Hier äußerten sich die Schulleiter/-innen zu ihrer im Nachhinein vorgenommenen, individuellen Einschätzung der Belastung durch die QA.

**Tabelle 206: Häufigkeiten zu Einschätzung der Belastung**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	0
1	5	10
1	5	11
2	10	1
2	10	3
2	10	7
3	15	4
3	15	5
5	25	6

Die vorliegende Tabelle 206 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Einschätzung der Belastung durch die QA* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Einschätzung der Belastung durch die QA* getätigt wurden. Dabei wurde den Schulleiter/-innen freigestellt, ob sie sich auf Belastungen vor, während oder nach dem Analyseprozess beziehen. 95% der Schulleitungen tätigten in diesem Bereich mindestens eine Aussage. Insgesamt wurden 100 Aussagen in dieser Kategorie getätigt.

Nachfolgend werden die genannten Belastungseinschätzungen und angeführten Hauptbelastungsquellen tabellarisch dargestellt sowie beschrieben.

Die folgenden drei Tabellen zeigen zunächst einmal die Einschätzung der allgemeinen, nicht weiter spezifizierten Belastungen durch die QA auf.

Tabelle 207 zeigt, dass 5 Schulleiter/-innen in 7 Aussagen die entstandene Belastung durch die QA als hoch einschätzen. Schulleitung 8b beschreibt die Belastung dabei als „*ungeheuerlich*“, während Schulleitung 31b diese als „*schon enorm*“ bezeichnet. Schulleitung 44b ist bereits im Vorfeld davon ausgegangen, dass die QA „*eine anstrengende Sache*“ wird, die „*viel Zeit und Arbeit und Mühe*“ kostet.

**Tabelle 207: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Hoch**

Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Hoch	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungeheuerlich, ungeheuerlich. Wir sind alle froh, dass das vorbei ist.</li> <li>• Das weiß ich nicht, welche Konsequenz das gehabt hätte. Es war dann am Ende so, ich hätte</li> </ul>

	<p>gerne noch ein paar Korrekturen drin gehabt, da musste ich dann aber mit dem zweiten Mann verhandeln und der hat immer gesagt, „Ich war ja nicht der Erste, ich mach das nicht“.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nee, der hat dann gesagt, könnte ich ja selber aufschreiben und ich hab dann gesagt, für wie blöd er mich eigentlich hielt. Also, das fand ich auch, das fand ich auch sehr, sehr belastend. Das fand ich unmöglich eigentlich. Und der Zweite ließ nicht mit sich reden und ich versteh das nicht. Das fand ich auch nicht richtig. Also, nee.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Belastung war schon enorm im Vorfeld. Für die Schule jetzt.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und sicher hat es Arbeit gemacht, weil auch an den Tagen, wo die Prüferinnen hier waren, die wollten dann noch Protokolle, von den Schülerratssitzungen, durch alle Jahrgänge Zeugnisse haben und und und... Das war schon eine Menge Lauferei und Arbeit das alles parat zu stellen.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war also eine Menge Vorbereitung und da hatte ich auch der Frau XXX dann gesagt, das haben wir also schon sehr kritisch gesehen und für uns stellt sich die Frage, ob das wirklich so sein musste. Denn wir kannten ja unsere Stärken, wir kannten auch unsere Schwächen und das ist letzten Endes dann auch in der Analyse so bestätigt worden.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, erstens, habe ich schon im Vorfeld der QA gesagt: Das wird eine sehr anstrengende Sache. Das wird uns viel Zeit und Arbeit und Mühe und so weiter kosten.</li> </ul>

Tabelle 208 zeigt eine Übersicht der Aussagen von 7 Schulleiter/-innen, die sich in insgesamt 11 Aussagen neutral zur Einschätzung der Belastung durch die QA äußern. Hier wird die Belastung, beispielsweise von Schulleitung 10b als „angemessen“ bezeichnet. Auch sagen Schulleitungen 7b und 34b aus, sie hätten die Prozesse als „nicht belastend“ empfunden. Schulleitung 37b gibt an, dass die Vorbereitungsarbeit auf die QA „sehr umfassend“ war, diese jedoch „ganz nüchtern betrachtet“ wurde.

**Tabelle 208: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Neutral**

Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Neutral/Mittel	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie gesagt, alles andere hab ich persönlich und ich wage jetzt auch mal zu behaupten, haben die Kollegen danach als nicht so belastend empfunden.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich fand es alles, die Belastung fand ich angemessen.</li> <li>• Wenn die Qualitätsanalyse nachher länger begleitet wäre. Dann finde ich das Verhältnis nicht mehr ganz so positiv. Wenn man dann halt wirklich nur dieses eine Jahr macht und die Schule dann doch wieder sehr alleine lässt.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• So, und was mich betrifft. Ja, wenn Sie für so ein System den Kopf hinhalten müssen, dann können Sie natürlich nicht völlig entspannt da reingehen.</li> <li>• Ansonsten. Also, wenn Sie mir jetzt sagen, die kommen in drei Jahren wieder, dann sage ich: „Ja, dann lass sie mal kommen.“</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich finde schon, dass es eine Schule in Arbeit bringt und auch eine gewisse Unruhe in die Schule bringt. Weil eben diese Vergewisserungsprozesse dann stattfinden, also: „Wie wollen wir das mit dem Portfolio handhaben? Wer wird da noch mal angesprochen?“ Dann dieses Wissen, es gibt Interviews, ne, wer übernimmt die Verantwortung? Also, der Lehrerrat wählt das Lehrerkollegium, die Kollegen aus, die Elternschaft wird vorab informiert, ne, überlegen Sie sich, wer geht da rein und so weiter.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Also ich glaube, viele haben sowohl den Tag als nicht belastend empfunden, wie sie es vielleicht vorher drauf hatten (...).</li> <li>• (...) und insbesondere mit den Ergebnissen, wir haben ja in bestimmten Bereichen Ergebnisse, wir haben die, ich weiß nicht, zwei Monate später präsentiert gekriegt, wo viele sich auch wiederfinden konnten, ne.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die war schon sehr umfassend. Wobei ich das ganz nüchtern betrachtet habe.</li> <li>• Also, ich habe mich nicht im Vorfeld verrückt machen lassen und gesagt: „Mann, du musst das Portfolio schreiben, du musst das schon vorbereiten und das schon richten.“ Sondern, ich hab gesagt: „Wenn es denn kommt, wird es viel Arbeit werden und die stemmen wir dann auch und dann ist gut.“ Ich habe mich also nicht lange verrückt gemacht im Vorfeld, sondern habe gesagt: „Wenn der Termin steht, haben wir eine gewisse Zeit zur Verfügung, die wir nutzen werden, um das zu richten.“</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich als Schulleiter muss da wirklich sagen, also so lang die Kernunterrichtszeit, so bis kurz nach eins, war für mich absolut relaxed. Danach wurde ich ja immer in diesen Reflexionsge-</li> </ul>

	sprächen gebraucht, ja, da wurde ich halt gefragt, aber davor war das okay. Aber niemand hat das als unfair, unangenehm oder unanständig...
--	---

2 Schulleiter/-innen äußern sich insgesamt zu ihrer Einschätzung der Belastung durch die QA im Nachhinein und beschreiben diese als gut aushaltbar beziehungsweise stufen diese als niedrig ein (vgl. Interview 21b, Tabelle 209).

**Tabelle 209: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Niedrig**

Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Niedrig	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, eigentlich ist es alles wie erwartet gewesen und ich finde, man kann diese Belastung gut aushalten. Ich könnte Ihnen jetzt da keine Prozentangaben machen, das war in Ordnung.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na ja, ich bin ja jetzt Schulleiter, nie war es so ruhig wie dort. Also, meine Vormittage waren natürlich absolut easy-going, ne.</li> <li>Meine Kollegen waren fleißig, pünktlich und in den Sozialformen abwechslungsreich (lacht). Alles ging Hand in Hand und es wuselte wie die Eichhörnchen.</li> </ul>

Im Folgenden werden alle Aussagen der Schulleiter/-innen aufgeführt, die genau bezeichnen, welche Aspekte und Teilbereiche der QA für sie die höchste Belastung darstellten. Wiederum werden diese Aussagen nach der Häufigkeit ihrer Nennung absteigend dargestellt.

Die häufigsten Aussagen tätigen 15 Schulleitungen bezüglich einer hohen Belastung durch das einzureichende Portfolio. Dabei konnten zum Untercode *Belastung Portfolio: Hohe Belastung* insgesamt 35 Aussagen verzeichnet werden. Die meisten der Aussagen beziehen sich auf den Arbeitsaufwand durch das Portfolio. Die Belastung sowie der Arbeitsaufwand werden dabei von den Schulleitungen unter anderem als „*enorm*“ (Interview 31b), „*elendig viel Arbeit*“ und „*nicht richtig*“ (Interview 34b), „*extrem viel Arbeit*“ (Interview 42b), „*irrsinnig*“ (Interview 48b), „*unangemessen aufwendig*“ (Interview 11b) und „*sehr, sehr belastend*“ (Interview 44b) bezeichnet (vgl. Tabelle 210). Schulleitung 12b schätzt außerdem ein: „*Ja, also ich glaube, da könnte man deutlich abspecken und würde inhaltlich genau das Gleiche erhalten.*“

**Tabelle 210: Belastung Portfolio: Hohe Belastung**

Belastung Portfolio: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, es war trotzdem eine große Arbeitsbelastung dieses Dossier zusammenzustellen. Ich weiß nicht, ob wir es vielleicht auch übertrieben haben. Aber es war ja eine ganze Umzugskiste mit nicht digitalen Materialien. Und das war ja dann, auf dem Stick waren also, weiß jetzt schon gar nicht mehr, wie viele, 700 oder wie viele Dateien und zum Teil relativ umfangreiche.</li> <li>• Natürlich wurden die nicht geschrieben erst. Aber alleine die zusammen zu sammeln von überall war schon eine Menge Arbeit. Und dann fühlte ich mich doch irgendwie gezwungen, bei den meisten zumindest, noch einmal Korrektur zu lesen, ob das auch noch aktuell ist und ob das vielleicht auch sprachlich halbwegs angemessen ist. Und, es mussten auch natürlich einige Dokumente doch erst produziert werden, weil die Schule da zwar etwas machte, aber das nie so richtig verschriftlicht hatte. Ja, und das war schon eine ganze Menge Arbeit. Das würde ich schon sagen.</li> <li>• Ja, für mich war eigentlich die Hauptarbeit abgeschlossen, als ich diese Dokumentation überreicht hatte.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewerin: Also, das schätzen Sie auch als die Hauptbelastung ein, im Nachhinein? Antwort: Ja.</li> <li>• Ja, da kommen also, selbst wenn Dinge verschriftlicht bereits an Schule sind, stellt man dann auf einmal fest, die müssen noch aktualisiert werden. Und das ist ja eine sehr breite Palette an Dingen, die da erwartet wird, ne. Das war, da war bei uns die Deadline kurz vor den Osterferien, war wirklich der Freitag vor den Osterferien 2010 und ich denke, da waren viele Beteiligte froh, als wir das bei der Bezirksregierung abgegeben hatten.</li> <li>• Was man sagen muss ist, dass die umfangreichste Arbeit eigentlich die Erstellung des Portfolios war.</li> <li>• Das war aus meiner Sicht wirklich auch die Hauptarbeit.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, und dann musste ich dann noch einmal zu dem außerordentlichen, richtungsweisenden Portfolio, wie sie mehrmals betonten, richtungsweisend, außerordentlich, maßstabsetzend, musste ich dann den ganzen Senf auch noch mal wieder vorlegen. Ich sollte ja kein Blatt Papier vorlegen, hab ich auch nicht. Weiß ich nicht, das fand ich auch irgendwie noch mal ganz, ganz komisch, dass die dann noch mal so eine Mappe wollten.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ich meine, ich, für uns war es sehr viel Aufwand, aber das lag auch daran, dass wir ganz neu in der Schule waren, und... Normalerweise kann man sich ja langfristig schon mal darauf vorbereiten. Also, bei der nächsten Qualitätsanalyse hätten wir einfach viel mehr Material schon vorbereitet. Aber damals kamen wir ganz neu hierhin.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Erstellen des Schulportfolios fand ich unangemessen aufwendig.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch einfach mal dieser Arbeitsaufwand war unendlich und da ist auch so der Punkt, so, jetzt mal ein halbes Jahr bitte, ne, mal ein bisschen weniger. Aber wie es dann so ist, das geht dann auch nicht so wirklich, weil wir ja in einem Veränderungsprozess stecken.</li> <li>• Aber insgesamt haben wir mal so ein bisschen, auch mal ein bisschen auf den Lorbeeren ausruhen.</li> <li>• Interviewerin: Wäre das Ihr Hauptkritikpunkt auch an der QA? Schulleitung: Der Arbeitsaufwand, ja. Und das zielt vor allem eher auf die Vorbereitung im Vorhinein, also auf das Portfolio. Ja, also ich glaube, da könnte man deutlich abspecken und würde inhaltlich genau das Gleiche erhalten. Ja, also ich, es ist gut, dass es dann jetzt war. Es ist auch so ein bisschen das Gefühl: Dann hat man die Grippe und ist dann längere Zeit gefeit.</li> <li>• Ja, unverhältnismäßig.</li> <li>• Ja, weil doch sehr viele Kollegen eingebunden waren.</li> <li>• Und wir hatten schon viel. Wir hatten ja den, das Grundgerüst schon ein bisschen an der QA aufgebaut, von unserem Schulprogramm, wir wussten ja, irgendwann kommt es. Die Homepage war danach ausgerichtet. Viele Sachen, ja, waren schon an der Grobstruktur orientiert. Aber dennoch gab es unheimlich viel, was noch zu machen war. Also, 100 Stunden, ja, ich sag mal, ist eigentlich noch untertrieben, ja, wenn man alle Arbeitsstunden zusammenzählt.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, alles was es da an schriftlichen Vorbereitungen gab, ist aufgeteilt worden. Das war die Hauptarbeit, auf jeden Fall.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war schon eine Menge Arbeit, weil man ja auch Daten zusammensuchen musste, die jetzt zum Beispiel Schülerentwicklung darstellten, Unfälle, die wir hier hatten in den letzten Jahren, die Daten von VERA und all diese Sachen, die mussten schon zusammen gesucht werden und wurden dann auch eingearbeitet in die Papiere. Das war schon ein Aufwand und eine Menge Aufwand, ne.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber wie gesagt, die Belastung im Vorfeld war schon enorm was so die, das ganze Zusammentragen der Informationen anging, die Vorbereitung, Gespräche, die geführt werden mussten und...</li> <li>• Ob es dafür unbedingt eine Qualitätsanalyse braucht, weiß ich jetzt nicht unbedingt, das hätte man vielleicht noch anders hinkriegen können.</li> </ul>



34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Den Punkt, den Herr XXX angesprochen hat, der ist richtig. Die Vorbereitung, das war elendig viel Arbeit.</li> <li>• SL: Der Stress war Zusammentragen der Dinge, die innerhalb von vier Wochen kommen mussten und die wir natürlich versucht haben so gut wie möglich zusammenzutragen, da musste das ein oder andere schon ergänzt werden.</li> <li>• Wir haben ja, ich mein, wir hätten rein geschrieben 100 Stunden, oder? KR: Ja. SL: Der Arbeitsaufwand, der ist mit 100 Stunden in so einem System nicht richtig.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Zusammenstellung der Dokumente, die ist schon sehr umfangreich. Wobei ich mir nicht sicher bin, ob die auch alles wahrnehmen aber, und das machen ja auch teilweise andere. Da hat man wirklich viel Arbeit mit. Das auch so aufzubereiten, wie sie es gerne hätten, dass sie damit arbeiten können. Also, da hat man wirklich sehr, sehr viel gearbeitet.</li> <li>• Weil wir ja nicht die ganze Schule so organisiert haben, dass man nur die Schublade zieht, ne. Da denkt man jetzt schon mal ein bisschen anders dran, sagt: „Das heftest du schon mal gleich so ab, dann brauchst du nachher nicht suchen.“ Ich glaub, das vergesse ich auch wieder so ein bisschen, aus, sind wieder andere Themen die vorrangig sind.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war extrem viel Arbeit, das Portfolio zu erstellen. Wir haben über die Ferien zusammengesessen. Wir haben die Information bekommen im September, dass die Qualitätsanalyse im Januar durchgeführt wird und mussten bis Anfang November dann abliefern. Und mussten dann auch die Ferien teilweise dazu nutzen, um die Unterlagen zu erstellen.</li> <li>• Die Belastung, die war wirklich sehr hoch. Es lag vorwiegend am Portfolio, denn das ist ja schon sehr umfangreich. Und daran mussten wir wirklich extrem arbeiten.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verändert hat sich das natürlich, wir haben gemerkt, dass es wirklich viel Arbeit macht. Bei mir persönlich natürlich besonders.</li> <li>• Wobei ich nicht verschweigen will, dass ich das Verfahren für sehr, sehr aufwendig halte, für sehr aufwendig halte und dass uns neben dem normalen Unterrichts- und Schulbetrieb das natürlich endlos viel Arbeit abverlangt und sehr, sehr belastend ist. Und ob das alles so notwendig ist, das in der Form zu machen, da bin ich so ein bisschen im Zweifel.</li> <li>• Also, ich weiß, dass es Teile gibt, die noch nicht drin sind, in der Qualitätsanalyse, also alle möglichen Sicherheitsfragen, ne, und so weiter. Und ob die jetzt nun, ne, nachträglich noch hineinkommen, das weiß ich nicht. Ich hab nur so Andeutungen gehört, dass da Sachen außen vor gehalten sind, dieser Art. Die tauchen da so auf, begrifflich, die werden aber nur so abgefragt. Und ich bin der Meinung, dass sind Sachen, die brauchen da nicht auch noch rein. Die müssen zumindest nicht im Rahmen einer Qualitätsanalyse jetzt aufgeführt werden.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiter sind immer stark belastet, ja. Ja, das ist natürlich eine Menge Arbeit, das zusammenzustellen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was das Portfolio angeht, das ist natürlich ein irres Format, ich darf mal auf diese drei Aktenordner da verweisen, die das Portfolio so enthalten.</li> <li>• Das Portfolio ist das Härteste an der ganzen QA. Klar.</li> <li>• Für das Portfolio? Irrsinn, ja. Irrsinnig.</li> <li>• Vor allem für meine zweite Konrektorin, die die informationstechnischen Sachen betreute, also zum Beispiel diese Screenshots von Stundenplänen und so was, das ist extrem aufwendig.</li> </ul>

2 Schulleitungen bezeichnen in 3 Aussagen die Belastung durch das Erstellen des Portfolios als mittlere Belastung. Schulleitung 37b gibt an, dass die Antizipation des Aufwandes bereits vorher gegeben war und deswegen die Erstellung des Portfolios nicht als hohe Belastung bezeichnet werden könne. Schulleitung 10b äußert, dass die Erstellung des Portfolios zwar viel Arbeit sei, diese hätte jedoch ohnehin zu irgendeinem Zeitpunkt erledigt werden müssen (vgl. Tabelle 211).

**Tabelle 211: Belastung Portfolio: Neutrale/Mittlere Belastung**

Belastung Portfolio: Neutrale/Mittlere Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war wenig vorbereitet, da war es natürlich viel Arbeit, aber es war auch die Möglichkeit, einiges zu verschriftlichen, was man sowieso verschriftlichen musste. Und dann war es halt einfach: Dann ist jetzt der Zeitpunkt da, es zu verschriftlichen.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das war eine Zeit, die habe ich dann auch nicht angegeben. Ich habe dann drunter geschrieben: Es war viel Arbeit. Aber ich habe nicht nachgemessen, wie viele Stunden es waren.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist dann schon eine gewisse Belastung kann man auch sagen, aber da mir das bewusst war, hat mich das jetzt nicht gestört, kann man nicht sagen, aber nicht so belastet.</li> </ul>
--	--

3 Schulleitungen bezeichnen die Vorbereitung des Portfolios in 5 Aussagen als niedrige bis keine Belastung. Schulleitung 2b gibt an, dass durch einen Vorgänger im Amt bereits ein Großteil des Portfolios vorbereitet war, während Schulleitungen 31b und 45b sich positiv über die Kosten-Nutzen-Relation und die Tatsache äußern, dass die Dokumente der Schule anschließend auf einem aktuellen Stand sind (vgl. Tabelle 212).

**Tabelle 212: Belastung Portfolio: Keine Belastung**

Belastung Portfolio: Niedrige Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (...) das ging ganz gut.</li> <li>• Ach, da muss ich ein Loblied auf meinen Vorgänger singen. Der hatte schon geahnt, dass es irgendwann mal kommen wird oder man weiß es ja, irgendwann, oder wusste es, irgendwann kommt sie, und der hatte eine Kollegin schon benannt, die hat sich um die laufenden Dokumentationen gekümmert. Also, alles, was irgendwie an Protokollen und Schriftlichkeit anfiel, hat die gesammelt in einem großen Aktenordner und dann war das Portfolio, sagen wir mal, im Groben schon fertig. Also, es waren zwei Aktenordner, da konnte ich dann komplett drauf zurückgreifen</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jetzt kann man natürlich positiv anführen, dass jetzt endlich mal alle Dokumente auf dem neuesten Stand sind, das ist auch so, hätten wir ohne den Druck sicherlich nicht so schnell geschafft.</li> <li>• Ich glaube, das ist, das relativiert sich mit der Zeit, wenn alle Schulen jetzt einmal die Qualitätsanalyse hatten und klar geworden ist, dass man diese Dokumente einfach haben muss. Wenn es den Schulen dann gelingt, dauerhaft ihre Dokumente zu pflegen und auf dem neuesten Stand zu halten, so dass man sagen kann: „Gut, dann kommt eben ein Brief, die nächste Qualitätsanalyse steht an, ich druck einfach mal alles aus, was wir gerade haben.“ Ich hab einen Ordner, wir sind dabei einen digitalen Aktenschrank anzulegen, angelehnt an die Systematik des Qualitätstableaus, sodass dann alles auch einfach da ist, dann muss man das alles nicht mehr machen. Aber das weiß man eben auch erst hinterher und die Systematik kennt man auch erst jetzt. Weil dadurch, der Aufwand wäre dadurch natürlich geringer. Genau. Also, wenn jetzt nicht alles komplett umgestellt wird, Verfahren geändert werden, dann weiß man ja jetzt, was auf einen zukommt, dann wird's schneller gehen.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber das ist es wert: Also, es ist jetzt nicht so, dass ich sagen würde: „Wie furchtbar“. Es ist natürlich eine erhöhte Belastung, aber ich glaube auch, dass der Preis vernünftig ist, für das was dabei rumkommt.</li> </ul>

Während für die Schulleitungen die höchste Belastung das Erstellen des Portfolios darstellt, werden die Unterrichtsbesuche als zweithöchste Belastung eingestuft.

5 Schulleitungen geben in 7 Aussagen insgesamt eine hohe Belastung durch die erfolgten Unterrichtsbesuche an. Unter anderem wird als Grund für die hohe Belastung die noch vorherrschende Kultur an deutschen Schulen genannt, die Klassenzimmertüren geschlossen zu halten und den stattfindenden Unterricht nicht offen zu zeigen (vgl. Interview 45b, 10b, Tabelle 213).

**Table 213: Belastung Unterrichtsbesuche: Hohe Belastung**

Belastung Unterrichtsbesuche: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Belastend war vielleicht, das war auch eine Rückmeldung wiederum von den Kollegen, dieses Gefühl, man weiß gar nicht, was passiert da, da steht auf einmal, ohne dass man es im Vorfeld genau weiß, irgendjemand in der Tür und guckt sich 20 Minuten Unterricht an.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also ich sag mal. Wir wussten ja auch, wenn, die rennen im 20-Minuten-Takt, wenn die ersten beiden Stunden von viertel nach acht, also das sind anderthalb Stunden ja im Grunde, wie oft kommen die denn da, ne? Und dann rennen sie zu zweit, da kann man sich ja ausrechnen, wie oft man dran ist. Also das ist heftig für ein Kollegium. Und ich sag mal, wir haben einen Kollegen abgeordnet an der Gesamtschule, da haben die gar nicht mitgekriegt, dass die da waren. Da kamen die mal fünf Minuten reingeschnitten. Also, das ist, das steht auch in keinem Verhältnis, finde ich sch..., aber.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und dass ein Unterrichtsbesuch, dass sie quasi ihre Klassenzimmertüren öffnen müssen, das ist, denke ich, bei vielen Kollegen die schon lange im Dienst sind, eher ungewöhnlich. Und damit eben ja auch, egal wer es ist und wie gut sie informiert sind, mit gewissen, ja, Erwartungen und Ängsten auch verbunden.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Unterrichtsvorbereitung, ich bin mir ziemlich sicher, dass die Kollegen sich sehr viel Mühe gegeben haben, auch um besonders gut vorbereitet zu sein. Und die psychische Anspannung mit Sicherheit sehr, sehr groß.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil es in Schulen eben auch nicht diese Kultur der Unterrichtsbesuche gibt. Das ist zwar im Gesetz verankert, dass ein Schulleiter das machen kann, wenn sie das aber tun, ich versuche das, und alle Neuen besuche ich auch, ne.</li> <li>Aber wenn ich jetzt hier zu gestandenen Kollegen gehen würde und sagen: „Ich guck mir mal Ihren Unterricht an.“ Dann wäre das richtig herbe, ja.</li> <li>Meine Belastung? Also, die Kollegen haben angegeben, ich hab die natürlich gefragt anschließend, ne, wie sie denn das so empfunden hätten. Für die war die Belastung sehr hoch, die hatten also diese, diese drei Tage hat die wirklich gestresst.</li> </ul>

7 Schulleitungen äußern in 8 Aussagen, dass die Unterrichtsbesuche im Rahmen des Analyseprozesses durch die QA eine neutrale beziehungsweise mittlere Belastung darstellten (vgl. Tabelle 214).

**Table 214: Belastung Unterrichtsbesuche: Neutrale/Mittlere Belastung**

Belastung Unterrichtsbesuche: Neutrale/Mittlere Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interviewerin: Und was die Unterrichtsbesuche anging? Das Kollegium? Haben Sie da irgendetwas mitbekommen? Antwort: Ja, bis auf diese Grußlosigkeit...es ging wirklich sehr reibungslos.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fang ich mal mit den Kollegen an. Sie haben nichts dagegen, wenn ich Ihnen das in restloser Offenheit schildere? Also, die Kollegen wussten ja von der Frau XXX von vorher, dass die Frau XXX sich Mühe macht, mehr als fünfzig Prozent der Kollegen zu begucken. Und zwar in einem zeitlich begrenzten Fenster, ne, also. Ich weiß gar nicht, ich glaube, wir haben montags angefangen und donnerstags aufgehört, kann das sein? So, und was ich so richtig nett fand war, dass dann also Kollegen sagten: „Boah, jetzt war ich die ganze Zeit so toll vorbereitet und die sind nicht gekommen.“ (lacht) Gut. Ja, das...auf der Kollegenseite. Also, das wäre jetzt gelogen, wenn ich sage, das hat keinen interessiert. Sondern da herrschte schon aus meiner Sicht eine angenehm aufgeregte Atmosphäre. Denn anders wäre es ja nicht zu erklären, dass die dann hinterher sagen: „Oh, nee. Ich war so schön vorbereitet, ne.“ Oder: „An der und der Stelle lief es gerade so gut, dass ich dachte: Schade, dass jetzt keiner kommt.“ Ja, und, da nicht alles glatt gegangen ist, ist es auch schon mal vorgekommen, dass dann einerseits Leute nicht besucht worden sind, andererseits die Evaluatoren bei irgendwem dann zwei Mal aufgetaucht sind. Aber okay. Also, das, die Kollegen haben das gut überstanden.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, dass die trotzdem sich Gedanken gemacht haben, wie das sein wird, wenn da einer reinkommt, das ist schon so. Aber man hat eben, das ist ja auch eine Teamschule, wir haben auf diesen Jahrgangsebenen, glaube ich, schon als Kollegium wirklich gemeinsam überlegt.</li> </ul>

31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Besuche an sich jetzt nicht, das sind drei Tage, die kriegt man hin. Und wie gesagt, die gehen auch wieder vorbei.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>KR: Für uns, für uns. Die Kollegen, ich hoffe, dass dem ein oder anderen mal das Herz geklopft hat, dass sie die, wieder mal jemanden im Unterricht hatten. Aber für uns, da war überhaupt kein Stress.</li> <li>(...) aber die Einstellung, glaub ich, das lief, denke ich. KR: Da waren wir ja auch, außer das Interview, da waren wir ja draußen vor. Da waren ja die Lehrkräfte, die Unterrichtsbesuche und so. Auch das muss man sagen: Auch wenn das im Kollegium manchmal kritisch hinterfragt wurde, insgesamt muss man sagen, war das auch im Kollegium, als, ja, ich will nicht sagen positiv, das war schon ein tiefer Eingriff, aber man hat das als eine Notwendigkeit akzeptiert, denke ich.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, diese Ungewissheit: „Was kommt da auf uns zu? Wie wird das ablaufen?“ Die kann man den Kollegen nicht nehmen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und, ja, ich glaube schon, dass die Kolleginnen und Kollegen schon vor jeder Stunde dachten: „Oh, kommen sie jetzt?“</li> </ul>

4 Schulleiter/-innen benennen in 7 Aussagen das Interview als eine hohe Belastung. Dabei beziehen sich 3 Schulleitungen auf das Schulleitungsinterview, während Schulleitung 21b auf das Lehrer/-inneninterview fokussiert (vgl. Tabelle 215).

**Tabelle 215: Belastung Interview: Hohe Belastung**

Belastung Interview: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich persönlich fand das Schulleiterinterview hochgradig anstrengend, also das war kein Spaziergang und ich glaube, ehrlich gesagt, dass die sich bei den Kollegen und den Schülern und den Eltern freundlicher geben, während das bei Schulleitern schon wirklich so ein Abarbeiten des Kataloges ist: „Was macht ein guter Schulleiter? Können Sie das, haben Sie das? Glauben Sie, dass Ihre Kollegen wissen, welches Leitbild Sie im Kopf haben, ne, also schaffen Sie Transparenz?“ Das ist schon nicht ohne. Aber, es war natürlich trotzdem fair, oder so. Aber es war schon anstrengend. Ja, er hat im Grunde einmal den ganzen Katalog abgearbeitet, den man natürlich sich vorher angucken kann, ne, welche Aufgaben hat ein Schulleiter. Wenn man sich darauf vorbereitet, das habe ich auch getan, auch auf Rat einer nahen Kollegin, die schon das Interview hatte. Es hilft immer, sich zu fragen, so: „Was heißt das für diese Schule oder was heißt das jetzt für mich, ne?“ Das hilft natürlich, das schon einmal durchdacht zu haben. Aber ich hatte auch die Wahrnehmung, der fragt das richtig einmal ab, ne. Und ich war froh, dass ich mir da vorher Gedanken drüber gemacht hatte. Ja, ich hatte ein Einzelinterview und nachmittags hat dann die ganze Schulleitung das gemacht und da wurde dann deutlich, dass es auch darum ging, zu klären, ob meine Schulleitungsmitglieder das bestätigen, was ich morgens gesagt hatte. Also, auch bei dem Nachmittagsgespräch ging es, gingen die Fragen erst an mich, aber, dann habe ich die auch beantwortet und dann ging's aber darum, dass die anderen irgendwann mit „reingrätschen“ mussten und sagen mussten: „Ja, das ist doch, in meiner Abteilung sieht das damit konkret so und so aus.“ oder „Ja, da unterstützen wir dann die Schulleitung, ja, indem wir das und das tun.“ Also, da wird schon auch geguckt, auch ob das Leitungsteam funktioniert, ne.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dieses Interview mit den Lehrern, da bin ich nicht bei gewesen, ich kann es Ihnen nicht eins zu eins sagen, also es ist nur Hörensagen, ist als sehr hinterfragend und nicht ganz so wertschätzend empfunden worden. Ja, also, man hatte das Gefühl, man wollte auch mit Fragen eher reinlegen und damit die negative Seite betonen, als der Schule mal zu sagen: „Hier und da läuft es ja schon gut. Wie sehen Sie das? Was ist an Entwicklung da drin? Woran arbeiten Sie als nächstes?“. Also, man kann das ja so oder so fragen.</li> <li>Bisschen Stress, also Stress ist ja immer was Belastendes, bisschen Stress gab es im Kollegium und Aufregung anlässlich der Interviews.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das war mein Fehler, dass ich mich darauf nicht vorbereitet habe, denn ich habe nicht rumtelefoniert: „Was machen sie mit Schulleitungen?“ Da war ich ein bisschen blauäugig.</li> <li>Ja, also bei dem Schulleiterinterview war es zum Beispiel auch so, ich hatte das Gefühl, ich bin in einer Prüfung.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Interview mit der Schulleitung fand ich extrem hart.</li> <li>Kann auch daran liegen, dass mein Konrektor längerfristig erkrankt ist, meine zweite Konrektorin sich da etwas zurückhielt und ich wirklich anderthalb Stunden da gemangelt wurde, ins Kreuzverhör genommen. Also, dagegen ist jede Revision ein Kinderspiel. Das heißt aber nicht, dass die angesprochenen Fragen irgendwie unfair waren oder aus der Luft gegriffen. Ja, erst mal bis dahin.</li> </ul>

1 Schulleitung bezieht sich in 1 Aussage neutral auf die Belastung durch das Interview (vgl. Tabelle 216).

**Tabelle 216: Belastung Interview: Neutrale Belastung**

Belastung Interview: Neutral	
Nr. des Interviews	Aussage
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klar, ja, ja. Die Interviews sowieso. Aber so ansonsten, die haben mich hier arbeiten lassen.</li> </ul>

1 Schulleitung gibt in 1 Aussage an, dass keine Belastung durch das Interview entstanden sei (vgl. Tabelle 217). Gründe für diesen Eindruck werden ebenfalls in Interview 21b genannt: „Ich bin wertschätzend behandelt worden und Transparenz war da.“

**Tabelle 217: Belastung Interview: Keine Belastung**

Belastung Interview: Keine Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein. In der Schulleiterrunde habe ich das nicht so empfunden. Ich bin wertschätzend behandelt worden und Transparenz war da. Und ich bin auch mehrfach in dem bereitgestellten Raum gewesen, da in der Runde und man hat sich mal kurz ausgetauscht. Nein, hab ich nicht, nein. Und auch die Ausbilder haben mir zurückgespiegelt, das sei in Ordnung gewesen und man sei erstaunt, wie sehr man da die Schule auf Herz und Nieren überprüft, aber man hätte da überall antworten können und okay, ne.</li> </ul>

Die folgenden drei Bereiche, Belastungen durch Zielvereinbarungen, durch die Rückmeldung und durch hohen Zeitdruck, wurden jeweils nur im Bereich der hohen Belastung thematisiert. 3 Schulleitungen bezeichnen dabei den Prozess der Zielvereinbarungen mit insgesamt 7 Aussagen als hohe Belastung. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass im Rahmen des Interviews mit Schulleitung 8b bereits insgesamt 5 der 7 Aussagen getätigt wurden (vgl. Tabelle 218).

**Tabelle 218: Belastung Zielvereinbarungen: Hohe Belastung**

Belastung Zielvereinbarungen: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) weil, weil ich nicht weiß, ja. Ich weiß auch nicht, was ich machen soll. Ich versteh das nicht.</li> <li>Da musste ich hinter der Schulaufsicht herrennen, damit ich überhaupt vorab ein Ziel absprechen konnte, eh wir jetzt in den Prozess einsteigen und ich ein Ziel vereinbare mit der Schulkonferenz und dann kommt die Schulaufsicht und sagt mir womöglich „Nee, ist nicht.“ Ich weiß auch nicht.</li> <li>Ja, auch wenig effektiv fürs System. Auch die Zielvereinbarung, das haben wir ja mit dem Kollegium gemeinsam gemacht, das ist sehr unerfreulich, weil die Kollegen auch nicht wissen, aber ich, ich weiß ja leider auch nicht und das ist ja immer ganz schlecht, wenn der Capt'n nicht weiß, wo steuern wir denn jetzt eigentlich hin? Aber ich versteh das auch nicht, aber ich weiß auch nicht, wen ich fragen soll (lacht). Von daher ist das Ding, ja, schön, dass</li> </ul>

	<p>wir das tolle Ergebnis haben, ne, also super, irgendwie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, jetzt wie gesagt, sind wir noch im Prozess der Zielvereinbarung, auch das finde ich sehr belastend,</li> <li>• Ich war dann zu einer ganz schrecklichen Fortbildung nach der Qualitätsanalyse, wo es um diese Zielvereinbarung ging, das bot die Bezirksregierung XXX an, wo ich dachte, Mensch, geh ich sofort hin, ich will ja wissen, wie es geht. Also, das war ja der letzte, der letzte Unsinn. Da sollte ich dann zwangsweise schlafen, das habe ich dann nicht gemacht. Kann ich Ihnen zeigen, hab ich hier (holt ein Dokument hervor). Unter Androhung von Strafe, wenn ich keinen Pflegefall vorweisen kann, das stimmt wirklich, ich, das glaubt mir nämlich keiner. Da habe ich dann angerufen und gesagt, ich würd da nicht schlafen, ich hätte auch keinen pflegebedürftigen Angehörigen, da kriegte ich hier vielleicht einen Anruf (lacht). Also, das fand ich auch unmöglich, wo ich denk, das passt in das Ganze, das geht nicht, ich schlaf da, wo ich schlafen möchte, da kann mich die Bezirksregierung nicht unter Regress zu zwingen. Ich hab das Zimmer abbestellt. Da kriegte ich hier nachher noch einen drüber, wo ich auch dachte: „Och, passt doch dazu.“ Ja (seufzt), ist aber von der Bezirksregierung, ne. Also, ich hab mir das jetzt nicht hier, ja, ich wohn in XXX, das ist mal grad um die Ecke, da wollte ich, und da war dann auch noch ein Wasserrohrbruch. (zeigt die Fortbildungsunterlagen) Hier, schöne PowerPoint. Ach, das war...Gerede. Ich weiß nicht, ich hab schon wieder alles vergessen. Mit Swop und Swop und Swip und, keine Ahnung, und Smart, smarte Ziele, ja, okay, also das ist mir hier so theoretisch. Ja, Widerstände, muss ich jeden Tag, wenn ich das nicht wüsste, bis heute, wie ich mit Widerständen umgehen muss, dann wäre ich hier ja schon in der Psychiatrie. Also, Widerstandsformen, was soll das? Das ist mein Handwerkszeugs, täglich. Also, da müssen die mir da, wenn's um Ziele geht, Harvard-Konzept, was, Organisationsgespräch, wüsste Schulaufsicht, wissen die auch gar nicht. Ganz, also, Swat, schon wieder vergessen, also, das brauch ich doch in meinem Leben nicht, Swat, da gibt's noch so ein komisches, ist auch egal, ist auch egal. Genau, Bilanzgespräch. Ja.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, und wir tun uns trotzdem jetzt ziemlich schwer zum Beispiel Zielvereinbarungen zu formulieren.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, und das, was ich also alles an Arbeit hatte durch die QA, das ist aber jetzt eher verlagert aufs Kollegium. Wir haben also Vereinbarungen getroffen, die Eltern waren auch unzufrieden, die Schüler hatten, mit denen hatte es also auch Streit gegeben um, um eine Abschlussfeier. Das haben sie sofort mit in die Interviews genommen.</li> </ul>

2 Schulleitungen bezeichnen die Rückmeldung in jeweils 1 Aussage als eine Quelle hoher Belastungen (vgl. Tabelle 219). Schulleitung 31b sagt aus, dass die nicht bestehende Möglichkeit einer Stellungnahme insbesondere für das Kollegium als „*gewöhnungsbedürftig*“ empfunden wurde. Schulleitung 38b gibt eine hohe psychische Belastung durch die und nach der Rückmeldung an, ein „*sehr schlechtes Gefühl*“.

**Tabelle 219: Belastung Rückmeldung: Hohe Belastung**

Belastung Rückmeldung: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es war für Kollegen gewöhnungsbedürftig, dass einfach erst mal so zu schlucken, was da kam. Denn da gibt es ja keine Möglichkeit, irgendwas zu zu sagen, man kann vielleicht Rückfragen stellen. Das müsste vielleicht noch einmal anders eingebettet werden.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und für mich war es noch einmal ein Stück weit anders, sie können sich vorstellen, normalerweise wenn man so etwas hinter sich hat, dann lässt man die Luft ein bisschen raus und fühlt sich gut. Das hatte ich nicht, ich habe mich schlecht gefühlt. Ja, also, ich hab mir also, für mich war das absolut wichtig, dass das Kollegium, oder sagen wir mal so, dass wir nicht am Ende dastehen und ein beschissenes Gefühl haben. Und für die Schule war das so, das habe ich auch immer wieder raus gehört, für mich nicht. Für mich war es so, ich hatte ein sehr schlechtes Gefühl. Also, ich hab das noch nicht ganz geknackt. Manche Dinge schleppt, glaub ich, schleppt man dann auch mit sich. Ich hab dem Prüfer geschrieben, eine Rückmeldung gegeben. Und zwar hab ich einmal eine Rückmeldung zum Schulergebnis gegeben und eine Rückmeldung zu der Art und Weise, wie er mit mir umgegangen ist. Darauf ist er auch eingegangen, der ist dann auch noch mal gekommen und hat dann noch mal erklärt, aber ich glaub, der hat's nicht wirklich begriffen (lacht).</li> </ul>

1 Schulleitung gibt in 1 Aussage an, dass ein großer Zeitdruck innerhalb der Vorbereitung durch eine personelle Umstrukturierung entstanden sei (vgl. Tabelle 220).

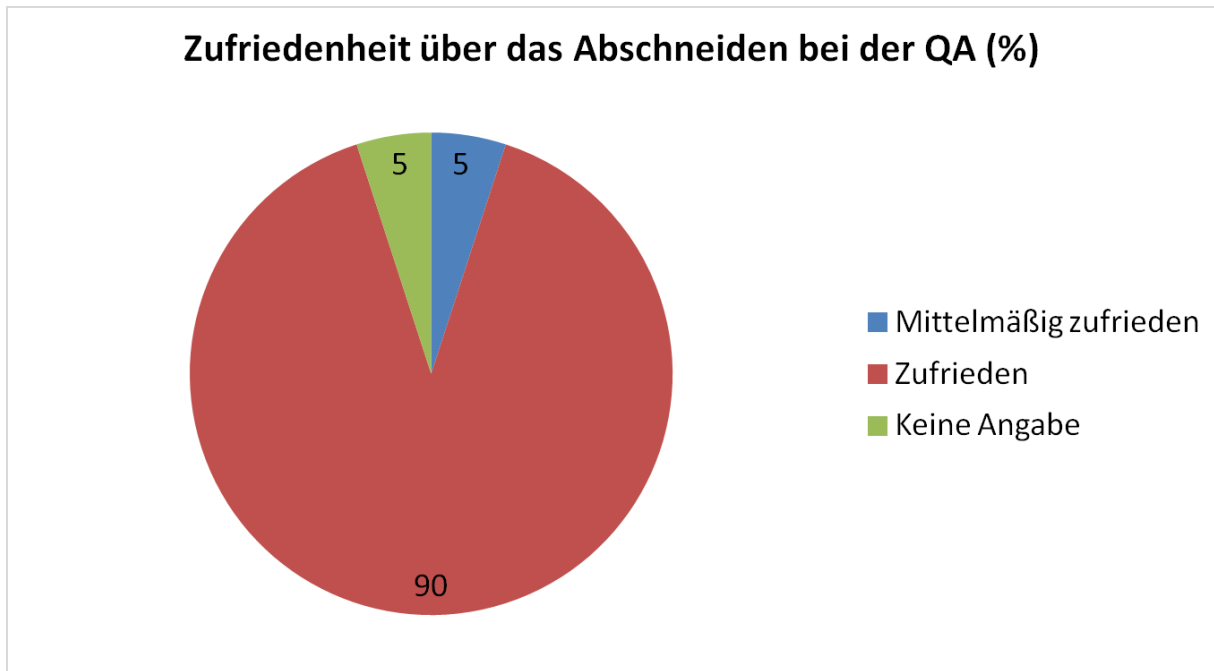
**Tabelle 220: Belastung Zeitdruck: Hohe Belastung**

Belastung Zeitdruck: Hohe Belastung	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, dieser Zeitdruck war sehr belastend, ich meine, dann bekommt man ja diesen vorläufigen Bericht, auch da, dieser enorme Zeitdruck und dann immer wieder so der Wink, „Du hast genug Zeit und wenn nicht heute, dann morgen, gar nicht schlimm, aber ich geh ja jetzt hier bald weg und dann...“ Also, das war sehr unglücklich bei uns. Interviewerin: Das heißt, Sie kannten den Prüfer? Antwort: Ja. Nee, der Prü-, der Prüfer, ich kenn den Prüfer nicht. Ich kenn den Prüfer vom VDS von Veranstaltungen, die wir mal besucht haben gemeinsam. Aber der Prüfer wechselte eben zu dem Zeitpunkt den Arbeitsplatz und es war nicht genau klar, wann geht der tatsächlich. Das konnte täglich sein.</li> </ul>

### 9.3.1.6 Die Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der Qualitätsanalyse

Der nachfolgende Abschnitt gibt einen Überblick über die *Zufriedenheit der Schulleiter/-innen mit dem Ergebnis*, welches ihre Schule bei der Qualitätsanalyse erzielt hat. Zunächst einmal verdeutlicht die nachfolgende Abbildung 34, wie hoch der Prozentsatz der Schulleiter/-innen ist, die mit dem Abschneiden ihrer Schule unzufrieden, mittelmäßig zufrieden oder zufrieden sind. Wie hier deutlich ersichtlich wird, sind 90% der Schulleitungen mit dem Abschneiden ihrer Schule bei der QA zufrieden. Nur 5% der Schulleitungen geben eine mittelmäßige Zufriedenheit an und keine einzige Schulleitung sagt aus, dass sie mit dem Ergebnis unzufrieden sei. 1 Schulleitung (5%) äußert sich nicht explizit zu diesem Themenbereich. Teilweise tätigten die Schulleiter/-innen sowohl Aussagen zur vollen Zufriedenheit mit dem Abschneiden ihrer Schule und Aussagen zur mittelmäßigen Zufriedenheit gleichzeitig. Auch hier wurde wiederum die Differenz der Aussagen errechnet, um eine klare Positionierung der Schulleitungen darstellen zu können.





**Abbildung 34: Zufriedenheit über das Abschneiden bei der QA**

**Tabelle 221: Häufigkeiten zu Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der QA**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	0
1	5	4
1	5	7
3	15	1
3	15	5
4	20	2
7	35	3

Die vorliegende Tabelle 221 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der QA* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der QA* getätigt wurden. 95% der Schulleitungen tätigten mindestens 1 Aussage in dieser Kategorie. Insgesamt wurden 58 Aussagen in der hier dargestellten Kategorie getätigt.

3 Schulleiter/-innen äußern insgesamt 7 Gründe dafür, dass sie mit dem Abschneiden ihrer Schule mittelmäßig zufrieden sind (vgl. Tabelle 222).

**Tabelle 222: Abschneiden bei der QA: Mittel: Gründe**

Abschneiden bei der QA: Mittel: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich sag mal normal.</li> <li>• Also wir sind nicht hundertprozentig zufrieden, kann man nie sein, wir sind aber auch nicht unzufrieden.</li> <li>• Wir haben, wie nahezu jedes Berufskolleg, eher defizitäre Bereiche in (Pause, stockt) unterrichtlicher Hinsicht, ich muss gerade mal überlegen, wie ich dies am besten sage. Also, oder nein, nicht defizitär, sondern eher durchschnittlich sind wir in Unterrichtsmethoden, da sind Grundschulen wesentlich besser.</li> <li>• Und gut sind wir in, oder sehr gut sind wir in Kooperationen mit außerschulischen Partnern, was am Berufskolleg auch vollkommen normal ist.</li> <li>• Also, wie gesagt, ich habe zwei Qualitätsanalysen erlebt, die Ergebnisse sind nahezu deckungsgleich und die Frau XXX hatte auch gesagt, das ist ein normales Berufsschulergesamt, also fürs Berufskolleg.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich hab, wir haben ein einziges rotes Feld, das ist diese 2.4, ne, das ist dieses „Aktive Lernprozesse“. Wo wir eben der Meinung sind, da sind wir stärker, noch nicht am Ende der Fahnenstange, um Gottes Willen, aber da haben wir rot nicht verdient. Und da haben wir ja jetzt durch diese Befragung ein bisschen Recht gekriegt. Das ist trotzdem das Feld, an dem wir natürlich weiter arbeiten und wir haben das, diese Befragung aus zwei Gründen jetzt gemacht. Einmal, um die QA noch mal zu hinterfragen in der Art und Weise wie gemessen worden ist und zum zweiten, um eine eigene Basis zu haben, auf der wir dann hinterher, am Ende dieses Schuljahres, wieder messen können, was sich verändert hat. Ne, das machen wir, das ist so beschlossen, machen wir. Unseren eigenen, wir machen einen eigenen Längsschnitt, genau, ne und dann haben wir wirklich auch eine valide Aussage. Und dazwischen liegt eben noch mal wirklich die Erprobung von Unterrichtseinheiten, die aktive Lernprozesse fördern. Da wollen wir eben wissen, was bringt es denn eigentlich, ja? Wir sind da total gespannt drauf.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• So, und jetzt kommen aber die Punkte, die alle haben. Unter Qualitätsbereich 2 das schulinterne Curriculum müsste präziser gestaltet sein. Das Leistungskonzept und die Leistungsanforderungen und die Bewertung, damit meinen sie, dass die Aussagen in den Zeugnissen in Beziehung zum Curriculum, was wir nicht so präzise ausformuliert haben. Wir haben Teile des Curriculums, das steht auch in dem QA-Bericht, in den Stufenkonzepten. Aber es sind Ansätze, es ist noch nicht das Curriculum. Und das ist einer der Handlungsfelder, die wir jetzt natürlich angehen, das genauer und präziser zu fassen. Das Curriculum ist als solches nicht so aufgestellt, also kann die Orientierung der Leistungsbewertung daran auch nicht so präzise sein. Das hängt zusammen und das ist einer der Handlungsfelder, der wir uns annehmen müssen. Ein weiteres Handlungsfeld, aber das ist ein ständiges Bemühen in meinen Augen, die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen, kann man immer anmahnen. Und, was wiederum korreliert mit dem Curriculum, ist unter dem Qualitätsbereich 6. Schulprogramm, schulinterne Evaluation, Jahresplan und so weiter, könnte noch verbessert werden.</li> </ul>

19 Schulleiter/-innen tätigen insgesamt 50 Aussagen dahingehend, dass sie mit dem Abschneiden ihrer Schule bei der QA zufrieden sind. Viele Schulleitungen berufen sich dabei explizit auf die tabellarisch aufgeführten Qualitätsbereiche, die mit den Stufen 1 bis 4 bewertet werden und teilen ihre Bewertungsergebnisse mit (vgl. bspw. Interviews 1b, 10b, 11b, 19b, 21b, 37b, 45b). Schulleitung 4b gibt an, dass die Bewertung ihrer Schule „nicht aus dem Rahmen“ *fiele*. Schulleitung 7b bezeichnet das Abschneiden bei der QA als „sehr gut“, was ihr auch von der vorgesetzten Dienststelle bestätigt wurde. In Interview 8b wird angegeben, die Schule habe „super“ abgeschnitten, ebenso lautet die Angabe in Interview 10b („richtig gut“). In Interview 45b wird die sehr positive Schulleitungsbewertung als „unheimlich hilfreich“ bezeichnet. Und eine weitere Aussage lautet: „Also, insgesamt können wir damit gut leben, finde ich. Sehr positive, erfreuliche Ergebnisse“ (vgl. Interview 37b). Häufiger wird auch angemerkt, dass die Ergebnisse keine Überraschung für die Schulleitungen dargestellt

hätten (Interview 11b, 12b, 37b). In Interview 17b wird ein wichtiger und interessanter Aspekt genannt, welcher in der Diskussion noch einmal genauer betrachtet wird. Die Schulleitung betont hier: „*Super. Deswegen war es ja auch so gut. Ich denke mal, wäre das anders ausgegangen... Dass Schulen, die negativ beurteilt werden natürlich es ein Stück schwerer haben, damit umzugehen, das liegt auf der Hand. Vor allen Dingen dann auch, wenn sie sich vielleicht ungerecht behandelt fühlen.*“ (vgl. Tabelle 223).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 553).

**Tabelle 223: Abschneiden bei der QA: Zufrieden: Gründe**

Abschneiden bei der QA: Zufrieden: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, natürlich. Ich weiß nicht, wie genau Sie sich erinnern, es gibt ja, glaube ich, diese 25, waren das 25?, ähm, Bereiche, Bewertungsbereiche. Da hatten wir ja 13 Male das Doppelplus, 11 Mal das Einfachplus und 1 Mal ein einfaches Minus.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Weil das bei allen Schulen, also, ich glaub, wir fallen da nicht aus dem Rahmen, sondern das ist etwas Typisches mit Schüleraktivierung und, und, und, was alle Schulen, bei allen Schulen wahrscheinlich bemängelt wird. Aber, wo wir auch ran müssen. Das war also alles, in diesem Bereich, in diesem Bereich waren da eben drei Unterkriterien und, ich glaub, das war das mit diesen Schlüsselqualifikationen. Das bezog sich aber alles auf Unterricht, Lehren und Lernen.</li> <li>Ja, das hat sicherlich, auf der einen Seite denke ich mir, kann man nicht sagen und so tun als ob: Ja, das interessiert uns jetzt nicht, das kommt ja bei allen raus, musste ja auch bei uns rauskommen. Und still ruht der See und man macht weiter so. Das sicherlich nicht. Auf der anderen Seite weiß man's, kann man's aber dann so ein bisschen realistischer einordnen und das heißt ja, kann man ja nicht von jetzt auf gleich verändern, sondern das ist ein längerer Prozess.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ja, wir haben also, in weiten Bereichen lagen wir in der zweithöchsten Kategorie, wir hatten also, ich glaub, zwei Bereiche, wo wir weiter unten lagen</li> <li>(...) und das war auch die Rückmeldung meiner vorgesetzten Dienststelle sowie auch der Qualitätsprüfer, dass wir da, also, schulformunabhängig sehr gut abgeschnitten haben. Die Ergebnisse können Sie auf unserer Internetseite sehen.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich sag mal, wir haben super abgeschnitten, wirklich (lacht). Nicht, dass Sie meinen...</li> <li>Ja, haben wir. Finde ich, können Sie sehen.</li> <li>Wir sind mehr als zufrieden, wunderbar, wir haben ein „minus“, herrlich, wo ist das denn? Hier. Ein „minus“ bei Aktivierung, ansonsten sind wir immer im „plus“ und oft im „plus plus“ Bereich. Wir werden mit Gesamtschulen verglichen, schulinterne Curricula, also, wenn man das liest und das sieht (zeigt auf Bericht und Tabellenübersicht) da fragt man sich oft, warum die Kreuzchen da sitzen, wo sie sind? Also, auch bei schulinternen Curricula, ist an keiner XXXschule so super wie hier, weil wir auch fachlich-inhaltlich, da lege ich auch großen Wert drauf, gut arbeiten.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, wie kann man das sagen? Also, ich mein, es sind ja ganz unterschiedliche Punkte. Einfach so, meine, meine, ja?... Also, man hat uns gesagt, wir hätten richtig gut abgeschnitten.</li> <li>Also, ich denke, es war so, dass wir besser da, oder abgeschnitten haben als ich es erwartet habe.</li> <li>Und die Punkte, die auch dann in gelben Bereichen waren, also wir hatten drei Punkte im gelben Bereich. Das waren alles Punkte, die mir als Arbeitsschwerpunkte klar waren und die wir im Kollegium auch schon angesetzt hatten.</li> <li>Und im Endeffekt kam mir das natürlich schon zu Pass, dass, als die Schulleitung hat schon angemerkt, hier sind Arbeitsschwerpunkte und das wurde einfach nur unterstützt von der Qualitätsanalyse. Das hat uns natürlich geholfen, um unsere Arbeitsschwerpunkte dann voranzutreiben.</li> <li>Ja, dann gibt es die blauen Punkte oder die blauen Abschnitte, die wir hatten. Haben auch, glaube ich, einfach meine Position im Kollegium einfach sehr gut stärken können.</li> <li>Also, ich denke, viele Schulen haben das ja. Das soziale Klima war blau, Zufriedenheit der Mitarbeiter war blau, das Ressourcenmanagement war blau, und noch was im Bereich Führung und Management, das weiß ich jetzt nicht.</li> <li>Also, da wurde mir nachher rückgespiegelt, dass da im Bereich Schulleitung, dass das halt schon eher ungewöhnlich ist, dass da so viel. Das war natürlich schön. Da kann man sich natürlich auch mal selber sagen: „Ach, guck mal...“ (lacht) ... „die viele Arbeit.“</li> </ul>

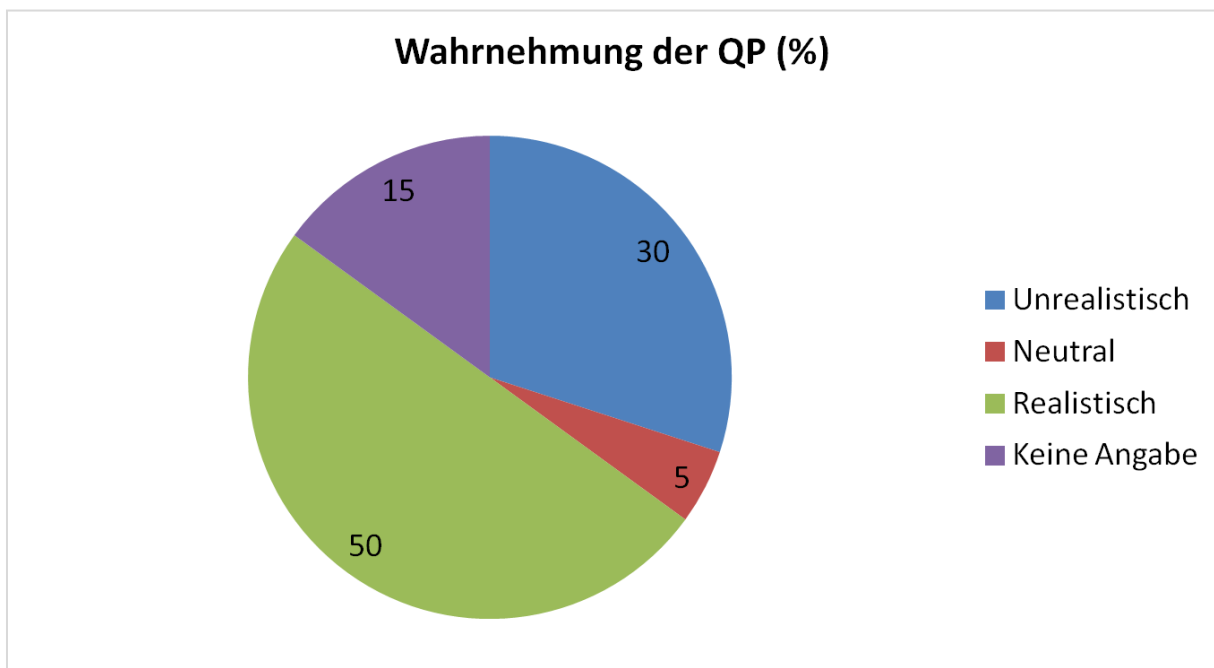
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie war das denn jetzt noch mal? Kann das sein, dass es 25 Bewertungsbereiche gab? Ich meine 25. Ja gut, dann will ich jetzt mal in restloser Offenheit, sage ich Ihnen jetzt mal wie wir abgeschnitten haben. Also, wir waren nirgendwo schlecht. Wir waren drei Mal, war das „plusplus“ oder wie, wie waren die Noten? Sagen Sie mal. Ja, genau. Der blaue Bereich war der Beste, ne. Da waren wir drei Mal drin vertreten, eins weiter waren wir 14 Mal vertreten und noch eins waren wir meines Wissens 8 Mal vertreten. Also, das war jedenfalls so ein Ergebnis, da kann ich persönlich ganz gut mit leben.</li> <li>• Vor allen Dingen hat sich das Ergebnis so rausgestellt wie ich das netterweise, obwohl ich kein Prophet bin, wie ich das netterweise vorausgesagt habe, nämlich in der Weise...</li> <li>• Ich hatte den Eindruck, auf der Basis des Austausches in besagtem Netzwerk, dass die Berufskollegs häufig so abschneiden: Die Schule ist ganz nett, das Klima ist gut, am Unterricht ist was auszusetzen. Und genau das ist praktisch unser Ergebnis. Wir haben eine nette Schule, alles ist gut und der Unterricht ist verbesserungsfähig.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Ablichtung war schon sehr genau. Wir hatten uns ja im Vorfeld überlegt, ne, ach, wo hätten wir denn eine Baustelle? Das war halt diese Leistungsbewertung, aber die ist irgendwie überall eine Baustelle. Und dann auch noch mal so diese Sprachförderung, Leseförderung. Also, das war jetzt nicht da in diesem komischen Zweierbereich. Aber trotzdem noch mal so angemerkt, dass man da noch mal genauer hinguckt. Und das stimmte auch.</li> <li>• Also, so das Abbild war schon sehr genau.</li> <li>• Ja, ne. Das war jetzt eher keine Überraschung, eher Überraschung im positiven Sinne.</li> <li>• Ja, auch ein Punkt der so persönlich ganz schön ist, dass man als Schulleiter mal so eine Rückmeldung bekommt, eine klare. Und das auch mal schwarz auf weiß hat und das ist auch einfach mal schön. Ja, man muss sich das mal so... Kollegen äußern sich positiv, Eltern äußern sich positiv, aber es ist ja doch eher, ne, nie so, ne. Und da ist ja auch immer Interpretationsspielraum. Und da ist es ja auch einfach mehr jetzt so absichtsfrei. Es ist einfach eine neutrale Spiegelung. Und wenn man das dann einfach mal sieht, dann, ja, danke. Dafür lohnt es sich dann auch.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Super. Deswegen war es ja auch so gut. Ich denke mal, wäre das anders ausgegangen... Dass Schulen, die negativ beurteilt werden natürlich es ein Stück schwerer haben, damit umzugehen, das liegt auf der Hand. Vor allen Dingen dann auch, wenn sie sich vielleicht ungerecht behandelt fühlen.</li> <li>• Wir haben also so abgeschnitten, es gibt ja kein Ranking, aber wir haben das immer wieder zitiert, dass der XXX, der Leiter der, der ehemalige Leiter, der ist jetzt in Pension, gesagt hat: Die guten Schulen veröffentlichen ihre Ergebnisse. Gucken Sie mal ins Internet verschiedener Schulen und da werden Sie keine bessere finden. Das war auf jeden Fall ein fettes Kompliment und von daher war es auch einfacher damit umzugehen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut. Wir haben in einem Bereich nur wenig Punkte bekommen und jetzt muss ich schon nachgucken, fängt das bei zwei oder fängt das bei vier an? Fünf, oder? Also wir sind gerade in der Phase der Zielvereinbarungen, deswegen... Also, es gab nur im Bereich Unterricht... (holt den Bericht) Hier, ne. Das ist einmal Stufe 2, und ansonsten. Ne, das wurde eben auch bei dem Auswertungsgespräch sehr betont, um dann zu sagen, so, und an den und den Stellen müsst ihr arbeiten, aber ihr habt einfach gute Voraussetzungen, ihr habt die Arbeitsstrukturen, ihr habt ein gutes Verhältnis zu den Schülern, ihr habt ein Bewusstsein von gutem Unterricht, ihr könnt auf einem hohen Niveau ansetzen, an dem Punkt hier zu arbeiten. Und das ist eben diese „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“, das ist diese Individualisierte... Das ist immer, also, ne. Aber insofern.</li> <li>• Ja, irgendwie ist das auch nachzuvollziehen, ne. Das war nicht Teil unserer Lehrerbildung. Das ist ein Schwerpunkt der über die QA oder über die neuere pädagogische Forschung von mir aus, oder Unterrichtsforschung, Didaktik, ins Zentrum gerät, von mir aus auch zu Recht, aber auch in eine normale staatliche Schule mit Lehrern, die darauf eben nicht gezielt ausgebildet worden sind, wenig vorbereitet ist.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also insgesamt haben wir gut abgeschnitten, also, finde ich. Ich zeig Ihnen das gerne (holt den Bericht). Also, wir sind, damit sind wir sehr zufrieden. Hier an dem Feld arbeiten wir, ne, und dann haben wir natürlich hier noch ein paar Ausreißer, wobei das hier die „Gebäudewirtschaft“ ist, also, hier gibt’s ja auch noch schulische Probleme, altes Gebäude, interessiert uns nicht, also, ich arbeite daran, aber die Stadt XXX ist ein ganz schrecklicher Schulträger. Und wir arbeiten hier vor allen Dingen jetzt an diesem roten Feld und dann auch in Verknüpfung mit diesem gelben, also an Unterricht, das ist jetzt, ne. Und hier, das ist im Grunde Schulleitung, Verwaltung usw., das ist alles okay, ne. Brauchen wir uns nicht zu verstecken.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ist ja kein Geheimnis, haben wir auch im Internet stehen. Ich bin hier gerade auch noch dabei...(steht auf und holt einen Ordner mit dem Bericht). Wir haben jetzt in den Sommerferien noch das Gespräch mit der Schulleiterin, das hat also noch nicht stattgefunden aus dienstlichen Gründen. Also, wir haben in zwei Bereichen mehr Schwächen als Stärken, in neun Bereichen Höchstpunktzahl und in dem anderen elf, haben wir dann halt mehr Stärken als Schwächen.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (lacht) Das ist jetzt natürlich eine sehr allgemeine Frage. Also ich finde, wir haben insgesamt, wie viele andere Schulen auch, schon gut abgeschnitten mit den bekannten Defiziten, die wir kennen, wie an vielen anderen Schulen auch, was gerade den Unterricht betrifft. Und da ist dann jetzt natürlich die Frage: Wie geht man damit um? Wir arbeiten daran, das ist schulin-tern nicht immer ganz einfach. Es gibt natürlich viele, viel Unterstützung auch. Auch viele Kolleginnen und Kollegen die bestimmte Rückmeldungen teilen.</li> </ul>

34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Wir haben beispielsweise, einen Bereich, auf dem XXX, da bauen wir ein Haus, was da sehr positiv angenommen wurde, weil es sehr praxisnah die Ausbildung ist. Wir haben im Bereich der Beratungslehrer unheimlich viele positive Rückmeldungen.</li> <li>• Interviewerin: Und wie war das für Sie? Antwort KR: Wie war das für uns? SL: Ja, ich hab mich gefreut. Also, aus meiner Sicht finde ich, das ist ja mal ein bisschen was anderes, wenn man insgesamt ja sehr zufriedenstellend da abschneidet und im oberen Drittel landet, von daher war ich eigentlich auch damit zufrieden.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Es waren also viele Sachen drin, wo man sagte, ach, eigentlich war das ganz normal, dass einer gekommen ist und jetzt kommt im Nachgang noch ein positives Echo da drauf, das war nicht verkehrt für die Kollegen.</li> <li>• Also, in der Summe war das Urteil, was wir gekriegt haben, jetzt mit einmal Stufe 2 und alles andere nach oben gehend, war schon gut, so dass wir gesagt haben: „Oh, toll, freuen wir uns.“ Das war ganz schön. Aber, so glaub ich, sind wir gut davon, bei weggekommen. Das hat das Kollegium auch so mitgenommen, dass das Ergebnis eigentlich zufriedenstellend war.</li> <li>• KR: Ich hab mich an bestimmten Stellen gefreut, dass wir da in der Form abgeschnitten haben, denn die Vergleichsgrößen, wo wir ja eigentlich wissen, man kann sie ja nicht vergleichen, aber das was wir gehört haben, da sind wir schon ganz gut dabei weggekommen.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gibt ja nicht die Note dafür, wusste ich vorher auch nicht, habe ich aber durch einen Kollegen erfahren. Was sie mehrfach hervorgehoben haben, war, dass wir besonders wertschätzend und vertrauensvoll mit unseren Schülern umgehen. Das freut uns sehr. Und, lassen Sie mich das einen Tick präziser sagen. Ich meine, es gibt ja diese Liste mit den Kreuzchen. Und die habe ich mit einem Griff zusammen.</li> <li>• Was besonders hervorgehoben wurde war, Stufe 4, ne: Optimal oder sehr gut, vorbildlich ist das Stichwort. Also, der Lebensraum Schule wurde hervorgehoben. Also, Sie sehen, das Gebäude ist gepflegt, jeder Raum ist genutzt und kann entsprechend genutzt werden. Soziales Klima ist als vorbildlich genannt worden, Ausstattung und Gestaltung des Schulgeländes und des Gebäudes. Auch hervorgehoben unter Stufe 4 ist die Zufriedenheit der Beteiligten und personale Kompetenzen. Das sind natürlich Dinge, die ganz prima bewertet wurden und uns natürlich stärken in unserem Bemühen, hier qualitativ gute Arbeiten abzugeben.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei der Stufe 3 sind überwiegend die Punkte bewertet worden, die unter dem Qualitätsbereich 2 aufgeführt sind. Lernen und lehren und Unterricht. Dann sind die überwiegend auch in Stufe 3 genannt worden, Schulkultur ist unter 3 auch genannt worden, Partizipation, außerschulische Kooperation sind da, verschiedene Projekte, die wir verfolgt haben oder auch viele Kooperationspartner. Dann, was mich auch freut, ist Führung und Schulmanagement, überwiegend auch unter Stufe 3 gefasst. Wobei Stufe 3 auch, so wie ich das verstanden habe, auch erwartet wird. Ne, das ist mehr positiv als negativ. So, unter dem Bereich 5 ist Personaleinsatz und Kooperation der Lehrkräfte hervorgehoben worden unter Stufe 3, was insgesamt, wenn Sie diese beiden Stufen sehen, ich darf das mal so bewerten, überwiegend positiv ist.</li> <li>• Also, insgesamt können wir damit gut leben, finde ich. Sehr positive, erfreuliche Ergebnisse. Und, die Handlungsfelder waren uns vorher auch schon klar. Wir waren auch auf dem, oder sind auch auf dem Weg. Wir hatten für uns einen Arbeitsplan aufgestellt, dass wir nach dem, der Aktualisierung der Stufenkonzepte auch auf die Fächer curricular zugehen. Also, es war schon in unserem Arbeitsplan, das passte jetzt gut hinein, dass das auch noch mal angemahnt wurde.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewerin: Und die Schulbewertung an sich? Antwort: Die ist gut. Die ist, für mich war die völlig in Ordnung und ich fand es gut.</li> <li>• Na gut, dann wäre es vielleicht ein grüner Fleck mehr gewesen, das finde ich jetzt nicht so wichtig für die Schule an sich. Das fand ich, das Schulergebnis nach wie vor, fand ich okay. Ne, das ist wirklich völlig in Ordnung.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ja.</li> <li>• Wir waren überrascht, dass wir also im Qualitätsbereich 3, der Schulkultur, durchweg „blau“ bewertet worden sind, also in der höchsten Bewertungsstufe.</li> <li>• Das zeigt uns auch, dass wir in dem Bereich ganz gut arbeiten, dass wir auch eine hohe Akzeptanz bei Eltern und Schülern haben und auch beim Schulträger. Und das ist im Grunde genommen wichtig, wenn Sie als Schule vor Ort vernünftig arbeiten wollen. Wir sind also in der Öffentlichkeit gut vernetzt, haben Kooperationen verschiedenster Art, darf man, kann man schon sehr zufrieden sein.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja.</li> <li>• Wir haben vier Vieren gekriegt, fünf Zweien und da waren die Zweien zum Beispiel im Bereich Schulklima, aus diesen Gründen eben auch, die, und der Rest war bei drei. Ja, wie gesagt, für mich war es interessanter, den Vergleich zu haben und auch den Vergleich zu anderen Realschulen. Also, was signifikant ist, ist bei uns tatsächlich das, das vermeintlich schlechte Schulklima, was dann daraus sich ergeben hat. Und was signifikant gut war, war Evaluation und Jahresplanung.</li> <li>• Ja, also, Schulleitung wurde auch mit 4 bewertet. Das fand ich also natürlich unheimlich hilfreich. Das war extrem hilfreich. Insofern verzeihe ich diese beiden anderen Sachen da, ne.</li> </ul>

48b	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gibt's da Noten? Wir waren sehr zufrieden, wir waren sehr zufrieden. Ich hab Ihnen die Handlungsfelder vorgelesen.</li><li>• Die Situation an unserer Schule ist ja so, dass ich die Schule seit Sommer 2009 leite, wir uns auch wirklich in ganz, ganz vielen Dingen auf den Weg gemacht haben, das steht in unserem, es gibt ja so ein, so ein Übersichtstext, den haben wir auch eingestellt im Internet, den haben auch die Gremien von mir bekommen, alle. Wir seien eine Schule im Umbruch und ein frischer Wind würde wehen und all diese Dinge. Das hat uns sehr erfreut, wir sehen natürlich ein paar Felder noch.</li><li>• Es gibt auch Schulen, die besser abschneiden, es gibt aber auch Schulen, die bessere Voraussetzungen mitbringen, sowohl räumlich als auch von der sozialen Lage her und auch anders unterstützt werden und nicht immer in bildungspolitisch schweres Wasser geraten wie die Realschulen und dafür waren wir schon sehr zufrieden.</li></ul>
-----	---

### 9.3.1.7 Die Bewertung der Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen

Nachfolgend werden die Aussagen vorgestellt, die die insgesamt 20 Schulleiter/-innen bezüglich der *Wahrnehmung der QP* tätigen. Die Schulleitungen wurden in diesem Bereich nach ihrer Bewertung der Einschätzung ihrer Schule durch die QP befragt und sollten angeben, ob sie diese als realistisch oder als unrealistisch empfunden haben. Zunächst gibt Abbildung 35 einen Überblick darüber, wie die Schulleitungen die Wahrnehmungsfähigkeit der QP insgesamt beurteilen. 30% der Schulleitungen bewerten dabei die Wahrnehmung der QP als unrealistisch. 5% der Schulleitungen bewerten die Wahrnehmung der QP als neutral und die Hälfte der befragten Schulleitungen (50%) bewertet die Wahrnehmung der QP als realistisch. 15% der Schulleitungen äußern sich nicht in dieser Kategorie.



**Abbildung 35: Bewertung der Wahrnehmung der QP**



**Tabelle 224: Häufigkeiten zu Bewertung der Wahrnehmung der QP**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	8
1	5	6
2	10	5
3	15	0
3	15	2
5	25	1
5	25	3

Die vorliegende Tabelle 224 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Wahrnehmung der QP* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Wahrnehmung der QP* getätigt wurden. 85% aller Schulleitungen äußerten sich zu dieser Kategorie mindestens 1 Mal. Insgesamt wurden 50 Aussagen innerhalb dieser Kategorie getätigt.

Zur Bewertung der Wahrnehmung der QP äußern 2 Schulleitungen jeweils 1 allgemeine Aussage, die sich nicht in die Kategorie realistisch oder unrealistisch einordnen lässt (vgl. Tabelle 225). Schulleitung 4b bemerkt positiv, es sei der Eindruck entstanden, „*dass auch die (QP) dazu gelernt haben, weil man hört ja immer so Gerüchte*“. Schulleitung 21b kommentiert die Tatsache, dass die Zusammensetzung eines Teams aus Qualitätsprüfer/-innen darüber entscheidet, ob eine Schule besser oder schlechter abschneidet.

**Tabelle 225: Wahrnehmung der QP: Allgemein**

Wahrnehmung der QP: Allgemein	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich glaube, dass auch die dazu gelernt haben, weil man hört ja immer so Gerüchte, das Eine oder das Andere. Und, auch wie es dann präsentiert wurde, wie die sich dann so geben und ihrem Gegenüber begegnen.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, das Team, da muss man jetzt auch sagen, dass hat sich hier im XXX Raum geändert und hat eine andere Zusammensetzung und da ist jetzt auch eine Schule, die mit mir sehr befreundet ist sehr gut weggekommen, noch ein bisschen besser als wir, ich gönne denen das total, das ist wunderbar, aber man hat mir auch durch die Blume gesagt, dass natürlich die Zusammensetzung eine Rolle spielt. Also, es ist ja wie bei der Notengebung, da ist ja ein Teil Subjektivität drin, wo ich mein Kreuzchen mach. Und man hat mir klipp und klar gesagt, bei den Ergebnissen, die ich hatte mit dieser Prüfer-Zusammensetzung, die es jetzt gibt, wäre das vielleicht noch einen Hauch besser ausgefallen. Aber, das ist im Grunde egal.</li> </ul>

6 Schulleitungen äußern in insgesamt 8 Aussagen, dass sie die Wahrnehmung ihrer Schule durch die QP als unrealistisch empfunden haben (vgl. Tabelle 226). Schulleitung 42b und 45b äußern sich kritisch zur Wahrnehmung der QP in den Unterrichtsbesuchen. Schulleitung 2b berichtet von einer Meinungsverschiedenheit mit den QP. Und Schulleitung 38b empfindet die Schulleitungsbewertung als unfair. Schulleitung 10b weist darauf hin, dass die Sichtweise



der QP möglicherweise auch dadurch verfälscht werden könnte, dass sich die Schule an den Tagen der QA besonders positiv darstellt und unter Umständen bestimmte Schwächen nicht so deutlich wie im Alltag hervortreten.

**Tabelle 226: Wahrnehmung der QP: Unrealistisch**

Wahrnehmung der QP: Unrealistisch	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bis auf einen Punkt, da hatte ich dann auch ein bisschen Streit (lacht), im Nachhinein, gut, da war ich nicht mit einverstanden, aber das ist halt so, das ist, ne.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ganz, ganz viel, ganz viel.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich muss mal ganz ehrlich sagen, einige Dinge, wo Schulleitung vielleicht auch schon einmal kritisch drauf sieht, die werden an so einem Tag oder an solchen Tagen nicht so, ja, jeder will gut abschneiden.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und zwar hab ich einmal eine Rückmeldung zum Schulergebnis gegeben und eine Rückmeldung zu der Art und Weise, wie er mit mir umgegangen ist. Darauf ist er auch eingegangen, der ist dann auch noch mal gekommen und hat dann noch mal erklärt, aber ich glaub der hat's nicht wirklich begriffen (lacht).</li> <li>Und die werden mir auch nicht nachher gezeigt. Also, da ist gesagt worden von einem Schüler: „Das und das läuft nicht vernünftig oder ähnliches...“. Da kann ich nicht wirklich Stellung zu beziehen. Das ist unfair. Das ist aus meiner Sicht unfair. Und das ist ein Systemfehler. Also, meine Schulleiterbewertung finde ich nicht akzeptabel. Denn das bin ich nicht, ich finde, das bin ich nicht.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es war also aus dem Kollegium rückgemeldet worden, dass es schon erheblich ist, zu welchen Phasen die Qualitätsprüfer in den Unterricht kommen.</li> <li>Das war so etwas, was vielleicht negativ angemerkt worden ist.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und es müssen da auch so Sachen gewesen sein wie, das, dass die, der, der dieser Unterrichtsbesuch konnte wohl aus irgendwelchen Gründen gut identifiziert werden, und zudem haben sie wohl gesagt, da sind nicht genügend Lösungsmaterialien und gerade die Kollegin ist sehr, sehr fit in solchen Bereichen und hatte jede Menge Lösungsmöglichkeiten da und die sind aber gar nicht rumgegangen und haben sich das angeguckt. Sind überhaupt insgesamt, die haben natürlich alle hinterher darüber gesprochen: „Was haben die bei dir gemacht? Was haben die bei dir gemacht?“ Ne, und auch das Gefühl, die haben also Material kommentiert ohne das wirklich geprüft zu haben. Das heißt, die sind, also haben da hinten zwar gesessen, aber haben sich nicht bei Stationen die einzelnen Materialien angesehen, haben dann aber über die Materialien geurteilt. Das ist nicht gut gekommen, ne. Das ist schade, das ist einfach, dann wird zwar gesagt: „Hier muss Unterricht auf die und die Art und Weise noch anders gestaltet werden.“ Aber das nützt mir nichts, wenn ich das Kollegium nicht überzeugen kann. Wenn die sagen, die, die haben das nur so geschrieben und haben gar keine Ahnung davon, ja, ne. Wenn sie einen zweiten Besuch brauchen, der anders verläuft, dann müssen sie das doch eigentlich merken.</li> </ul>

In Tabelle 227 werden die Gründe für die Bewertung der Wahrnehmung der QP als unrealistisch von 6 Schulleiter/-innen in 13 Aussagen noch spezifiziert und näher erläutert. Dabei führen 5 der 6 Schulleitungen aus der vorangegangenen präsentierten Tabelle 226 ihre Argumentation hier fort und begründen ihre Haltung differenziert. Den einzigen neuen Aspekt bringt Interview 11b ein, die Schulleitung merkt an, dass die Ergebnisse der Schulform Berufskolleg nicht genug anerkannt wurden: „Also, es gab einige Aspekte, wo ich dachte, das wird nicht so ganz wahrgenommen.“

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 557).

**Tabelle 227: Wahrnehmung der QP: Unrealistisch: Gründe**

Wahrnehmung der QP: Unrealistisch: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und zwar ging es da um Leistungskonzepte, das, die hatte ich nämlich ein halbes Jahr vorher von den Bildungsgängen eingefordert oder angefangen, die Leistungskonzepte zu erstellen, die lagen auch größtenteils vor zum Zeitpunkt der Qualitätsanalyse, aber da waren die Leiterin der QA-Gruppe und ich unterschiedlicher Meinung, was so ein Leistungskonzept beinhalten soll und sie hat uns da ein „eher schwach als stark“ gegeben und da war ich etwas verschnupft, weil ich weiß, die gibt's an anderen Schulen gar nicht, an anderen Berufskollegs, da weiß ich, da sind wir vorne dran. Und in XXX zum Beispiel und da stand dann auch da „eher schwach als stark“ und wir haben ja wenigstens welche, jetzt kann man sich über Inhalte sicher noch unterhalten, aber wir haben ja wenigstens schon mal drüber nachgedacht und haben ein Leistungskonzept gemacht und kriegen dann auch ungerechterweise die gleiche Bewertung wie Schulen, die gar keine, gar nichts haben. Das kann nicht sein, ne. Aber die war da relativ hartnassig.</li> <li>• Nee, das, das hat mich insofern geärgert, weil da haben die Kollegen tatsächlich dran gearbeitet, ich hab da einen Fortbildungsnachmittag dazu gemacht, hab eine Vorlage dazu erstellt, muss nicht jeder in jedem Bildungsgang immer dasselbe noch mal neu schreiben, sondern hab diesen ganzen Theorieteil, für die Schule komplett gemacht und hab gesagt, Sie setzen jetzt bitte nur noch rein, die Anzahl der Arbeiten, die Sie schreiben, Punktesystem, usw., das kann von Bildungsgang zu Bildungsgang variieren, ne, das, will ja auch nicht die Kollegen ihrer pädagogischen Freiheit berauben, ich möchte bloß, dass das im Bildungsgang geregelt ist und dass sich dann in dem jeweiligen Bildungsgang alle dran halten, und das haben die gemacht und haben auch Stunden darauf verwendet und müssen dann nachher lesen „Ham' wir nicht“, ja, und das habe ich auch in der Konferenz so kommuniziert, also. Interviewerin: Und das haben Sie mit Frau XXX auch so...? Antwort: Ja ja, schriftlich auch. Aber... (Pause) Fair bewertet (10:28 – 12:54) Interviewerin: Wurde nicht geändert. Da fühlten Sie sich also unfair bewertet? Antwort: Das fand ich unfair, ja. Da war noch ein Punkt, da fehlte eine didaktische Jahresplanung, das war aber, das war aber, ein, na, wie sagt man, Missverständnis, das haben wir nachher geklärt, das haben wir dann vom Tisch gekriegt. Warten Sie mal, ich hol mal eben... (holt den QA-Bericht und weitere Unterlagen, Rede sehr unverständlich, kommt dann wieder zum Tisch zurück) Ich hatte am Montag Besuch von unserem schulfachlichen Dezernenten, deswegen, dem habe ich natürlich auch ein bisschen hiervon erzählt, deswegen habe ich das alles auch noch ein bisschen auf der Scheibe. Mal eben schauen, das ist alles vollkommen okay, hier, Sie kennen das, ja, bewertet, Kompetenzen, da, siehste, hier, das ist der Bereich, ne, 1.5, ist das 1.5, ist das richtig, ach so, da, das ist bei Berufskolleg relativ typisch, dass da, also ist mir so vermittelt worden, kenne ich auch aus XXX (liest Bericht). Ja, ich find jetzt aus dem...ah ja, wo waren wir jetzt gerade noch mal? Interviewerin: Ob Sie einen Bereich besonders problematisch fanden? Oder: Wo Sie sich unfair bewertet fühlten? Antwort: Ja, das war dieser da. Der Bereich.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und sie schreiben es hier und wenn man das liest und ich Sie bitten würde, so, jetzt setzen Sie mir doch mal da die Kreuzchen hin, Sie würden die anders setzen. Und das ist nicht richtig, das mag ich gar nicht, ich bin Mathematiker, da müssen Sie sauber bleiben hier, ja, das geht nicht, sowas stört mich.</li> <li>• Und ich kann die aber mit keinem ansprechen. Sie glauben doch nicht, dass ich das aufschreibe, das haben sie ja nachher süffisant gesagt: „Dann schreiben Sie das doch auf.“ Für wie blöd halten die mich? Das schreib ich doch nicht auf. Was soll ich ihnen da, der kommt dann da rein. Nee. Nein. Ja, oder das Kreuzchen anders. Und davon gibt's viele in dem Text.</li> <li>• Ja, ja, auf jeden Fall. Also, hier ist eigentlich so das Eklatanteste, was mich auch so geärgert hat, wo ich dachte, geht ja gar nicht. Ein paar Dinge, ach so, dann haben sie auch noch falsch gezählt bei uns (lacht). Die hatten, das hat mich auch richtig, das hat mich noch mal so viel Kraft gekostet, diesen vorläufigen Bericht zu lesen, ich hab als erstes die Kreuzchen gezählt und geguckt, ob sie das dann richtig zusammengezählt haben, um dann die abschließende Bewertung zu machen und da waren tatsächlich Kreuzchen falsch. Nein, das ist scheiße ist das. Entschuldigung (lacht). Nachdem das klar war, da hat der erst gesagt, nee, nee, das gibt das Ministerium so vor, hab ich gesagt, gut, das akzeptiere ich ja auch, was das Ministerium vorgibt, aber dann hätte ich es gerne erklärt, weil das im Widerspruch steht zu der Bewertungsskala, die ich nämlich auch kenne.</li> <li>• bei den Aufgaben, Aktivierung, da haben die ganz oft geschrieben „nicht beobachtet“ und dadurch sind dann Dinge schlecht geworden.</li> </ul>

8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wo ich auch denke, die kommen 20 Minuten, wenn ich kooperatives Arbeiten zeige, und ich weiß, da haben wir anderthalb Jahre eine Fortbildung vorher gemacht, ich weiß, dass die Kollegen das machen. Da müssen wir gar nicht hinter die Tür gehen um zu wissen, dass die Kollegen das machen, dann sehe ich andere Sachen nicht. Wenn die Einzelarbeit machen, sehe ich natürlich kooperative Formen nicht. Ich weiß nicht, wenn ich es nicht bewerte, dann wird's ja auch schon gleich wieder schlecht (lacht). Das finde ich fragwürdig, also, sie, man, man, wenn man sich für eine bestimmte Methode entscheidet, dann kann man andere Dinge nicht sehen oder machen, dann beobachtet man die natürlich auch nicht. Also, ich finde, man muss Unterricht sehen und ihn dann beurteilen, man kann aber nicht immer alle Kriterien beurteilen. Aber auch durch eine Nichtbewertung wird er beurteilt und das finde ich schlecht, das ist handwerklich schlecht. Finde ich. Das sind ja kluge Männer gewesen, ne? Wir sind hier im Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Sie monieren ja Aktivierung der Schüler. Wir haben uns auch immer wieder gefragt: „Wollen wir das überhaupt?“ Wollen wir eigentlich gar nicht. Wir haben ganz, ganz schwierige, ganz schwierige Schülerschaft und uns ist ganz, also, ganz wichtig, dass wir Strukturen, oder wir müssen Strukturen vorgeben. Ich hab heut auch mein Handy in der Hand, weil ich heut dachte, nicht, dass ich heut zum ersten Mal Amok auslösen muss. Es ist wichtig, dass unsere Schüler, ja, die Eigenaktivität, die sie mitbringen, ja, die Hyperaktivität, ja, geregelt kriegen, dass wir hier auf höchstem Niveau individualisieren, was sie uns ja auch bescheinigen. Da bleibt natürlich Aktivierung natürlich auch manchmal auf der Strecke. Das ist richtig, das ist aber auch bewusst so gemacht. Weil wenn wir zu offen den Unterricht machen, geht das hier oft völlig daneben. Unser Anspruch ist aber, guten Unterricht zu machen und deshalb trete ich das hier jeden Morgen an (lacht). Wir sind eine Schule. „Fördert strukturierte funktionale Gruppen- und Partnerarbeit“ haben wir „Minusse“, das glaub ich gar nicht, das glaub ich einfach nicht, weil, Gruppenarbeit ist bei uns schwierig, Partnerarbeit wird immer angebahnt. Also, das... A</li> <li>• Also, wenn wir hier nicht Niveau differenzieren würden, dann hätten wir hier keine Lernfortschritte. Wie? Die Eltern sind in höchstem Maße zufrieden. Also, das versteh ich nicht.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, man, man sieht natürlich schon, dass zum Beispiel auch eine Elternschaft, ein Kollegium, eine Schülerschaft, die wollen ja alle an dem Tag, oder an den Tagen, dass ihre eigene Schule in einem guten Licht steht. Wenn der Grundtenor stimmt, ne. Wenn eine Schule wirklich gar nicht stimmt, die werden auch an dem Tag nicht, ne. Die werden das vielleicht eher sogar nutzen, um endlich mal Unzufriedenheit oder sowas, das weiß ich nicht. Aber, eine Schule wo alle sagen: „Im Prinzip ja, hier schlägt unser Herz auch, ja.“ Die werden vieles sehr positiv darstellen, wo vielleicht in der Wirklichkeit doch manchmal auch ein bisschen Sand und Geknirsche ist, ja. Das, denke ich, wird aber auch an allen, oder an den meisten Schulen so sein und dann ist es dann wieder auch im Verhältnis zu einander. Aber sicher weiß man dann auch vielleicht als Schulleiter oder auch vielleicht als Kollegium oder als Elternschaft: „Naja, hier gibt es schon ab und zu mal Dinge, die bearbeitungswürdig wären, die jetzt hier aber nicht dargestellt werden.“</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, teils, teils.</li> <li>• Und, wenn wir zum Beispiel als Berufskolleg Wert darauf legen und auch von den zuständigen, von der zuständigen Handelskammer und Handwerkskammer bestätigt kriegen, dass unsere Auszubildenden da gute Ergebnisse abliefern, dann freuen wir uns. Bedauerlich finde ich dann, wenn eine Qualitätsanalyse sagt, das ist nicht wichtig. Weil nämlich Abschlussprüfungen punktuelle Leistungen sind und da lernt man was für die Abschlussprüfung und nicht fürs Leben. Aber das ist eine Verständnisfrage, da war ich einfach, da kam ich mit der Denke der Analysten nicht überein. Für mich hat ein Berufskolleg durchaus die Aufgabe, Leute durch eine Prüfung zu führen und das in netter Form. Und, wenn das nicht zählt, dann nehme ich das zur Kenntnis – und sonst nix. Und ihnen gegenüber schmunzele ich dann auch. Und sag, okay, wenn das für die Qualitätsanalyse nichts wert ist, dann ist das halt so. Dann sind wir da nicht einer Meinung. Also, es gab einige Aspekte wo ich dachte, das wird nicht so ganz wahrgenommen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich zeig Ihnen das mal (holt einen Ordner mit einer Glückwunschkarte der Schulleiterin). Die Schulleiterin hat nämlich gemailt, das fand ich total nett und da ging's mir am nächsten Tag nämlich etwas besser. Das hat sie geschickt, am nächsten Tag war das im Postkasten mit diesem Text. Und das habe ich nicht erlebt, diese Wahrnehmung war für mich nicht möglich. Nein, das war für mich nicht wahrnehmbar, ne. Und das fand ich total toll, die kannte mich ja gar nicht, das war unser erster Kontakt, die war auch noch gar nicht so lange im Schulamt tätig und das hat sie dann geschickt und das hat gut getan. Und das zeigt so ein bisschen diese Diskrepanz, die da entstanden ist. Ich hab natürlich bestimmte Ansprüche, das ist natürlich nicht so, dass ich im roten Bereich war, das nicht, ne. An keiner Stelle. Es gibt ja immer diese vier Bereiche, in der Regel hatte ich den Dreier-Bereich und manchmal eben auch den, einmal oder zweimal auch den Zweier-Bereich. Aber ich fand es inhaltlich nicht vernünftig ausgedrückt.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weil ganz einfach Unterricht nach bestimmten Phasen abläuft. Und wenn man also schülerorientierten Unterricht sehen will, dann kann es durchaus sein, dass Qualitätsprüfer in einer Phase kommen, wo bestimmte Sachen eben frontal vorgegeben werden müssen. Was dann hinterher das Ergebnis, das gewünschte Ergebnis ein bisschen negativ beeinflusst.</li> </ul>

9 Schulleiter/-innen bewerten die Wahrnehmung der QP in insgesamt 14 Aussagen als realistisch (vgl. Tabelle 228). Schulleitung 2b gibt an, die Schule sei „*sehr gut abgebildet*“ worden und auch Schulleitung 7b beschreibt die Wahrnehmung der QP als „*weitgehend realistisch*“, während in Interview 10b angegeben wird, dass die Wahrnehmung „*sehr, sehr stimmig*“ gewesen sei. Weitere Aussagen beziehen sich auf eine „*sehr genaue*“ Ablichtung (Interview 12b) und berichten von Bestätigung der eigenen Sicht der Schule (Interview 19b).

**Tabelle 228: Wahrnehmung der QP: Realistisch**

Wahrnehmung der QP: Realistisch	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich fand unsere Schule sehr gut abgebildet.</li> <li>• Also, von daher finde ich auch, dass es gut abgebildet war.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, das, auch die, wir haben ja auch mittlerweile in der Lehrerkonferenz da eine Aussprache darüber gehabt, auch in der Schulkonferenz eine Aussprache über den Bericht. Und da kam jetzt nicht: Oh, wir wurden jetzt aber ungerecht behandelt.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (..), also, das war schon weitgehend realistisch.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, passgenau vielleicht nicht, aber es war schon sehr, sehr stimmig. Das habe ich ja gerade eben schon gesagt. Also, gerade die Dinge, die halt noch bearbeitenswert waren, ja.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, die Ablichtung war schon sehr genau.</li> <li>• Also, so das Abbild war schon sehr genau.</li> <li>• Ja, ne. Das war jetzt eher keine Überraschung, eher Überraschung im positiven Sinne.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, unser didaktischer Leiter, war der, fühlte sich bestätigt in vielem wie er die Schule sieht oder die Schwachpunkte aus seiner Sicht, was Unterricht und Richtlinien anbelangt.</li> <li>• Und wir hatten in der Schulleitung schon die Wahrnehmung, dass die Schule insgesamt richtig beschrieben worden ist und ich bin auch sicher, dass das Kollegium diese Wahrnehmung hat.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, die haben uns genau das gesagt, was, was eigentlich, was ich erst mal nicht so ganz durchblickt habe, erst als ich dann diese QA-Ergebnisse selber noch einmal ausgewertet habe, mit diesen erklärenden Angaben auf den letzten Seiten, also, nicht nur ich alleine, die der erweiterten Schulleitung.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Das war sachlich, ja.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natürlich. Die Bewertung der Schulleitung, die lese ich jeden Abend (lacht). Aber, die Handlungsfelder, die da aufgeführt wurden, das leuchtet mir schon ein. Ich kann jetzt nicht sagen, das ist ungerecht, damit bin ich zufrieden. Natürlich hätte ich lieber kein Handlungsfeld gehabt und alles ist super.</li> <li>• Ich sehe unterschiedliche Schwerpunkte, wie gesagt, die Sache mit der Evaluation halte ich ein bisschen für modischen Schnickschnack, andererseits ist natürlich, wird ja auch Nachhaltigkeit eingefordert, die, also eine gescheite Evaluation jetzt mal platzieren und von dort weiterarbeiten, ist das natürlich etwas, was ich nicht ablehne.</li> </ul>

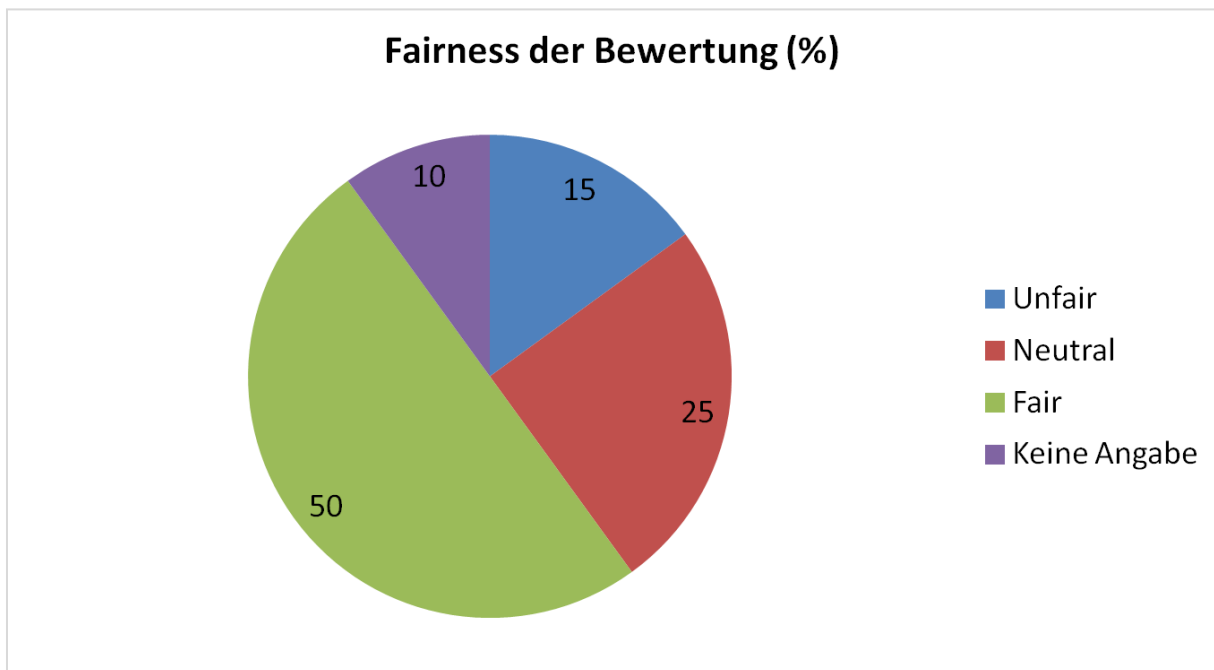
6 Schulleiter/-innen spezifizieren ihre Bewertung der realistischen Einschätzung durch die QP in insgesamt 9 Aussagen noch einmal näher (vgl. Tabelle 229). Auch hier wird wieder angeführt, dass die Schulleitungen zum einen Bestätigung durch das Ergebnis erfahren und zum anderen durch die QA auch in ihren Analysen und Betrachtungsweisen der Schule gestützt werden.

**Table 229: Wahrnehmung der QP: Realistisch: Gründe**

Wahrnehmung der QP: Realistisch: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und zwar, vor dem, das ist vor dem Hintergrund zu sehen, ich hatte durch einen Zufall kurz vor der Qualitätsanalyse eine Online-Befragung der Schülerinnen und Schüler gemacht und da haben immerhin über 400 dran teilgenommen und Lehrer rechnen immer in Noten; ich habe dann mit Hilfe mathematischer Analysen das Ergebnis der Schülerbefragung mit dem Ergebnis der Qualitätsanalyse korreliert und der Durchschnittswert, wenn man jetzt in Noten rechnet, der war bei uns 2,7; war bei der Qualitätsanalyse 2,7 und bei den Schülern auch 2,7.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann hatte ich einige Dinge, zwei Dinge hat der dann noch geändert, das sind ja oft auch so graduelle Dinge, da ging's um das Vertretungskonzept. Auch das ist mir eine Herzensangelegenheit, wenn wir hier Vertretungsunterricht machen, muss ich den oft machen. Ich hab gar keine Lust, das kann ich auch gar nicht, mit den Schülern dann spielen. Ich will dann inhaltlich arbeiten (lacht). Ich kann auch, ich hab in meinem Leben noch nie einen Fernseher angemacht oder eine Musikkassette. Das ist irgendwie so aus meinem Selbstverständnis heraus unmöglich. Also haben wir das hier so geregelt, wir haben ein Vertretungskonzept und wir haben Vertretungsordner, da sind Materialien drin, da sind Telefonlisten drin, da sind Aufteilungspläne drin, alles was man ganz schnell erfassen kann, aber braucht. Ja, das haben wir auch aufgeschrieben, das ist auch immer aktualisiert, ja. Und dann, und da schreiben sie dann auch wieder so wie hier „Ganz toll, wunderbar, wird auch inhaltlich gearbeitet“, da hat er dann das von Stufe drei auf vier nachher sogar raufgesetzt.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fangen wir mit dem Positiven an: Der Analysebericht hat die ein oder andere Baustelle erstens benannt und zweitens beschrieben, die ich auch als solche empfinde. Das geht in Ordnung.</li> <li>Also, ich hatte den Eindruck, aber ich, obwohl ich das nicht weiß. Aber zumindest hatte ich subjektiv den Eindruck, die gehen mit denselben Maßstäben an jede andere Schulform ran. Und, gut, dann muss eben bei der ein oder anderen Schule, muss das ein oder andere dann eben hinten rüber fallen. Also, ich hatte wie gesagt den Eindruck, Ergebnisse der Abschlussprüfungen beim Berufskolleg kommen gerade nicht vor, ne.</li> <li>Interviewerin: Lag das an den Prüfern oder am System Qualitätsanalyse? Antwort: Also, ich hatte bei der Arbeit der Analysten den Eindruck, dass sie gar nicht so große Spielräume haben, dass sie sogar im Gegenteil sehr rigide gerasterte Kriterien in ihren PCs haben, wo man an bestimmten Stellen Kreuzchen macht und dann sagt Excel, ob Sie gut sind. Also so kam mir das vor, ne. Und dass das nicht in starkem Maße im Benehmen der Analysten ist, so nach dem Motto: „Jetzt machen wir es mal anders als Nebenan.“</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also ich war in manchen Punkten überrascht, vor allem was Unterricht angeht, da haben Schulleiter ja immer nur begrenzt Einblick. Aber es war insgesamt durchaus stimmig. Und es haben sich auch Kollegen wahnsinnig viel Mühe gegeben, die wussten, worauf es ankommt. Und an dem Tag hat wirklich jeder sein Bestes gegeben, weil er wusste und wollte, dass wir gut dastehen.</li> <li>Also, die hatten einen Punkt bei Unterricht, ich weiß nicht genau wie das heißt, ich kann das mal dazu nehmen (holt den Qualitätsbericht). Da hat fast keiner die Bestnote. Das ist hier also das Ergebnis. Also dieser Punkt, 2.6 und 2.5, der wird wohl selten mit Höchststufe bewertet und den haben wir eben da, da haben wir die Höchststufe bekommen. Nee, da sind wir sehr stolz drauf.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also weil eben auch wahrgenommen worden ist, was gut läuft, so.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die haben uns hier gesagt: „Sie sind auf einem super Weg, wir haben ganz tolle Unterrichte gesehen, die müssen sie nur in die Fläche bringen.“ Das ist genau das, was wir auch im Gefühl hatten, ne. Und von daher war das okay, also, ich glaube auch gar nicht, dass es an der QA liegt, nicht am Team</li> </ul>

### 9.3.1.8 Die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Qualitätsanalyse

In diesem Teilabschnitt werden nachfolgend die Aussagen präsentiert, die dem Code *Fairness der Bewertung* zugeordnet werden konnten. Die Schulleiter/-innen äußern hier, inwiefern sie die Bewertung durch die QA als fair, neutral oder unfair erlebt haben. Zunächst gibt an dieser Stelle Abbildung 36 einen Überblick über die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Qualitätsanalyse. Es wird deutlich, dass 15% der Schulleitungen die Bewertung durch die Qualitätsanalyse als unfair bewerten. 25% der Schulleitungen stehen der Bewertung durch die Qualitätsanalyse neutral gegenüber beziehungsweise würden dieser eine mittelmäßige Fairness attestieren. Die Hälfte der Schulleitungen (50%) bezeichnet die Bewertung durch die Qualitätsanalyse als fair. 10% der Schulleitungen tätigen keine Aussage.



**Abbildung 36: Die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Schulleitungen (%)**

**Tabelle 230: Häufigkeiten zu Fairness der Bewertung**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	3
1	5	5
1	5	8
2	10	0
2	10	6
5	25	2
8	40	1

Die vorliegende Tabelle 230 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Fairness der Bewertung* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Fairness der Bewertung* getätigt wurden. 90% der Schulleitungen äußern sich zur vorliegenden Kategorie. Insgesamt werden 46 Aussagen in diesem Bereich getätigt.

Im Folgenden werden diese Aussagen, aufgeschlüsselt in einzelne Tabellen und differenziert nach ihrer Unterkategorie, dezidiert dargestellt.

3 Schulleitungen geben mit insgesamt 16 Aussagen an, dass sie die Fairness bei der QA als nicht gegeben empfunden haben. Schulleitung 8b ist sehr unzufrieden mit der Beobachtung und Beurteilung von unterrichtsbezogenen Aspekten, während Schulleitung 38b sich auf Grund eines Schüler/-innenstatements im Interview falsch und unfair beurteilt fühlt (vgl. Tabelle 231). Auch in Interview 45b wird eine unfaire Bewertung kritisiert, die auf Grund von Statements in Eltern- und Schülerinterviews zustande gekommen sein soll.

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 563).

**Tabelle 231: Fairness der Bewertung: Unfair**

Fairness der Bewertung: Unfair	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, das finde ich, also, weil die spezifischen Dinge, die hier auch wichtig und notwendig sind, hier gar nicht zum Tragen kommen.</li> <li>• Ja, und nicht bewertet ist doch auch irgendwie, ist doch Käse. Warum haben sie es nicht bewertet? Weil sie es nicht sehen wollten, weil sie es nicht gesehen haben? Weil die Lehrerinnen...? Ich mein, ist ja auch nicht schlecht, ne. Also, sie haben doch irgendwas gesehen, das gibt's doch gar nicht.</li> <li>• Meiner Meinung nach widersprechen sich einige Punkte bei uns, wir haben also ein „minus“ bei der individuellen, ah, nee, bei der Aktivierung. Bei der Aktivierung der Schüler haben ja alle ein „minus“, wir auch; mussten sie uns ja auch geben, wäre ja auch komisch gewesen, wenn wir da nicht ein „minus“ hätten, weil alle ja ein „minus“ haben. Ansonsten haben wir alles „plus plus“ oder „plus“. Bei Individualisierung haben wir zum Beispiel „plus plus“. Wie kann es sein, dass wir vorbildlich individualisierenden Unterricht machen und die Schüler nicht aktivieren?</li> <li>• Da musste ich aber so drum kämpfen, das hat er bei zwei Dingen gemacht und leider passierte es nämlich dann immer, dass diese Stufen ins „plus plus“ rutschten (lacht). Hier haben die ganz schön aufgepasst, wie müssen wir denn jetzt hier setzen, damit das nicht auch noch wieder, leider, nachher „plus plus“ wird. Ja, also vor allem wenn man das liest und dann die</li> </ul>



	<p>Bewertung. Also, das war, insgesamt war auch beim Vertretungskonzept, bei dem „minus“...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie schreiben, wir würden keine niveaudifferenzierten Aufgaben, nee, also das, das finde ich nun auch, ne, das geht irgendwie nicht. Das sind eben diese Dinge. Niveaudifferenzierte Aufgaben, grau heißt nicht beobachtet, grün ist ja ganz gut, ne. Ich sag mal, sie können mir doch nicht erzählen, wenn wir auf höchstem Standard individualisierten Unterricht machen und dann sagen sie mir, wir machen keine Niveaudifferenzierung. Das geht doch nicht, das passt doch nicht. Ich versteh das, das versteh ich nicht. Ja, und ich sag mal, nicht beobachtet ist ja schlecht, ne. Aber das glaub ich denen nicht, dass die das nicht gesehen haben. Das kann nicht sein. Das haben sie nicht beobachtet, weil sie es nicht sehen wollten.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich hatte das Gefühl, das ist nicht fair.</li> <li>• Zwischenmenschliche Sachen finde ich, da kann ich nicht gut mit leben, ne. Da war dann eben dieses Schülerstatement, was da in den Mittelpunkt gestellt worden ist. Das ist schwierig.</li> <li>• Nicht durchgängig, das kann ich so nicht sagen. Aber, es ist auch ganz schwierig, da ist man ja nicht dabei. Das finde ich auch alles richtig, alles gut. Das hört sich für mich auch so, das ist jetzt auch so schwer das so darzustellen, weil in dem Moment, wo man mit einem Ergebnisteil nicht zufrieden ist, fängt man ja auch an zu suchen, ne, und ich will jetzt nicht irgendwelche Ausreden hier sagen.</li> <li>• Ich versuche, mit Schülern sehr geradlinig umzugehen, das heißt also fair, die haben also fast immer offene Türen, ich versuche, denen auch gerecht zu werden, auch wenn es dann manchmal schwierig ist, mit Kollegen das zu klären. Aber wenn es um Konsequenz geht, bin ich auch konsequent, ne, also auch für Schüler, mit Sicherheit nicht immer gut zu ertragen. Aber wenn es dann vorbei ist, ist es vorbei und dann geht's wieder weiter. Und wenn dann so ein, eine Auseinandersetzung zwischen einem Schüler und mir in dem Interview dazu führt, gewisse Aussagen über mich zu treffen, die in dem Moment für den Schüler vielleicht so sind und das wird nicht in Frage gestellt, sondern das wird in dem, in der Auswertung, in dem Auswertungsgespräch für Schulleitungen als, fast so als roter Faden genutzt, dann finde ich das problematisch. Und so ist es gewesen, ne. Das fand ich schwierig damit umzugehen.</li> <li>• Und die werden mir auch nicht nachher gezeigt. Also, da ist gesagt worden von einem Schüler: „Das und das läuft nicht vernünftig oder ähnliches...“. Da kann ich nicht wirklich Stellung zu beziehen. Das ist unfair. Das ist aus meiner Sicht unfair. Und das ist ein Systemfehler. Also, meine Schulleiterbewertung finde ich nicht akzeptabel. Denn das bin ich nicht, ich finde, das bin ich nicht.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja. Ja, das, es hatte zur Folge, dass die Eltern hier eine große Unzufriedenheit mit der Informationspolitik der Schule geäußert haben. Das ist nicht hinterfragt worden. Also, wir haben jede Menge Informationskanäle. Haben aber Eltern, die völlig übersteigerte Erwartungen haben. Das hat also schon, das ist schon über Dienstaufsichtsbeschwerden ans Ministerium oder sonst wie gelaufen, weil zum Beispiel... Also, um das mal klar zu machen, dass, dass Eltern zum Beispiel sagen: „Wir wollen“, also das war es jetzt nicht, „wir wollen, dass Sie jederzeit am Tag für uns erreichbar sind. Und wenn Sie das nicht sind, dann sind Sie nicht demokratisch.“ So. Es hat also andere Beispiele natürlich, nicht dieses, aber so eine Wertigkeit hat das. Und das ist nicht hinterfragt worden.</li> <li>• Und das, das war das Gleiche mit den Schülern. Es, es stand im Bericht: Schülerbelange werden nicht berücksichtigt. Und wir haben jetzt noch mal ja diese Steuergruppe geteilt, also unsere Steuergruppe geteilt, die jetzt mit den Schülern arbeitet. Und da sind auch Leute, also Schüler dabei, die waren auch bei diesem Interview dabei. Und die haben ganz klar gesagt, das war die Wut der Zehner, dass der Abschluss nicht so stattgefunden hat, wie sie das wollten. Weil ich damals gesagt hab, die Zeugnisse gibt es fortan nur noch hier in der Schule und dann kann man sich abends privat treffen, weil die in dem Jahr davor betrunken über die Bühne getorkelt sind, das war ganz blöd. Und da waren die natürlich sauer drüber, dass das so war. Und diese Wut haben sie also mit in dieses Interview genommen.</li> <li>• Ich hab dann bei der Rückmeldung auch darum gebeten zu sagen, dann zeigen Sie bitte die Informationswege auf und benennen, dass Eltern selbst damit noch nicht zufrieden sind. Also, wir haben eine Homepage, wir haben Elternbriefe, wir haben Infoabende, wenn, wenn die Klassenpflegschaften tagen, wir treffen uns immer in der Aula mit den Eltern, so dass wir, mit der Schulleitung, so dass sie der Schulleitung Löcher in den Bauch fragen können. So. Und das reicht alles nicht. So, und das fand ich also ungünstig, dass das so unreflektiert da stand. Ich hätte mir da sehr gewünscht, dass, dass da auch eine Rückmeldung kommt auch an die Eltern, dass da deren Erwartungen zu hoch sind.</li> <li>• Und wenn dann dabei rumkommt, die Schülerbelange werden, das ist ja ein Wort, also die Schulleitung berücksichtigt die Schülerbelange nicht, das finde ich schon im Bericht nicht so richtig prickelnd. Und das fand ich also nicht gut, dass das so unreflektiert in dem Bericht stand. Also, es ist jetzt auch nicht so weiter tragisch, da standen auch viele gute Sachen drin, aber wir werden das jetzt auch durch diese, diese Steuergruppe natürlich auch aufhebeln, klar, ne, das wird dann noch mal deutlich gemacht.</li> <li>• Ja, das ist das, was ich Ihnen gerade gesagt habe. Also dieses, diese Bereiche da Unterricht, mit Material und Lösungen, da haben sich die Kollegen halt ungerecht behandelt gefühlt. Und, ja, die Rückmeldung mit Schülern und Eltern ebenfalls.</li> </ul>

45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir hatten zum Beispiel, haben wir hier signifikant hohe Werte, was die Gymnasialempfehlung anbelangt und zwar auch seit, seit mindestens zwei Jahren. Und die waren ja vor einem Jahr ungefähr da, hatten aber nicht die aktuellen Zahlen. Und in dem Jahr vorher hatten wir also sehr wenige Empfehlungen. Und ich hab dann hier ziemlich dazwischen gedonnert, weil ich gesagt habe: „Es kann nicht sein, dass hier jemand wegen Kunst und, und, was weiß ich, Hauswirtschaft, keine Qualifikation bekommt, ja.“ Damals hatte ich noch so ein bisschen eine andere Haltung zu der Schulform, weil das nicht meine Schulform war. Aber, und hab natürlich da einiges in dem Bereich gearbeitet, so dass sich das also sehr deutlich erhöht hat, auch. Und die waren aber nicht bereit, die neuen Zahlen zu übernehmen. Weil sie dann, obwohl es die schon gab, sie die nicht vorliegen hatten. Das heißt, da geht ein Bericht raus, dass wir hier wenig Abgänger, ich hab da natürlich eine Stellungnahme dazu geschrieben, hab das in der Stellungnahme auch richtig gestellt, konnte mir das erst gar nicht erklären. Vor allen Dingen weil das auch dämlicherweise mit dem neuen Jahr beziffert war. Und da musste ich mir sagen lassen: „Ja, das, was da unter 2010 steht, das bezieht sich aber auf 2009.“ Ja. Woher sollen das die Leute wissen? Das ist schon blöd, also das fand ich auch nicht gut.</li> </ul>
-----	--

7 Schulleitungen äußern eine neutrale Haltung, wenn es um die Fairness der Bewertung durch die QA geht. Insgesamt werden in diesem Bereich 10 Aussagen getätigt. In den meisten Interviews ergibt sich diese Einschätzung daraus, dass eine grundsätzliche Zufriedenheit mit der Bewertung gegeben ist, jedoch mit einigen Punkten keine hundertprozentige Übereinstimmung erzielt werden konnte (vgl. Tabelle 232). Ein Ausnahmefall ist Schulleitung 8b, die im Bereich unfair und neutral gelistet ist: So gibt die Schulleitung sowohl an, dass sie „*völlig neutral*“ und ihr die Bewertung „*eigentlich egal*“ sei, berichtet in Tabelle 231: *Fairness der Bewertung: Unfair* jedoch trotzdem von sehr vielen starken Kritikpunkten, die sie gegenüber der Bewertung hegt. Aus diesem Grunde wurde diese Schulleitung in beide Unterkategorien eingeordnet.

**Tabelle 232: Fairness der Bewertung: Neutral**

Fairness der Bewertung: Neutral	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wenngleich natürlich immer die Frage ist, ob das wissenschaftlich so valide ist, ne, wenn man, klar, aber das ist eh eine verfahrenstechnische Geschichte. Ja, die Messungen, ne, da kann man sicherlich ja drüber streiten, nicht über die 20 Minuten, aber wie das dann von statten geht. Oder in auch klar, in Gesprächsform, ist natürlich auch schwierig in Gesprächsform dann herauszufinden, wo es dann möglicherweise in der Schule kneifen könnte.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nee, ich kenn das. Keine Ahnung, die haben mich bewertet. Ich find, weiß ich nicht. Das ist mir eigentlich egal. Da hab ich wenig Standpunkt zu. Also die Bewertung ist, letztens hat noch eine Mutter das gelesen, den Text auch gelesen, gelesen hört der sich noch viel schöner an als diese Tabellen da mit den Kreuzchen. Ja, ich find schön, dass sie manche Dinge wahrgenommen haben, wir haben ja super abgeschnitten, ne (lacht). Also völlig neutral.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also, unterm Strich, habe ich ja gesagt, sind wir mit dem Ergebnis zufrieden.</li> <li>Den von mir beschriebenen Mangel mit den, mit den Abschlussprüfungen, die offensichtlich nicht interessierten, hatte ich schon beschrieben.</li> </ul>

31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ich kann das eigentlich auch nicht so richtig beurteilen.</li> <li>• Also, ich finde die Rückmeldung erst mal jetzt hilfreich. Wenn die Qualitätsanalyse zum Beispiel sagt: „Wir haben soundso viel Prozent, was weiß ich, schüleraktivierende Methoden im Unterricht gesehen.“ Dann ist das erst mal eine Zahl, mit der kann man arbeiten, die kann man hoch oder niedrig finden, aber man kann darüber streiten. Oder kann das zum Anlass nehmen, das zum, zum Thema zu machen um mal zu überlegen: „Ist das was, was wir verfolgen? Wollen wir diese schüleraktivierenden Methoden? Wenn ja, warum war da so wenig von zu sehen? Wo können wir das mehr unterstützen? Gab's auch Gründe dafür, dass sie nicht zu sehen waren?“ Kann ja auch sein.</li> <li>• Da müsste man wiederum gucken, welche Unterrichtssequenzen wurden eigentlich beobachtet. Ist ein bisschen schwierig. Also, es hat Anstöße gegeben, in bestimmte Richtungen zu denken, ja, die, der Umgang mit den Ergebnissen ist noch schwierig.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, kann man so sagen. Es gab Nuancen, die kann ich ja an der Stelle erwähnen. Also einmal wurde angemahnt, dass die Prüferinnen noch mehr gerne aktiveres Lernen der Schüler sehen würden. Da gibt es eine Statistik zu und auch ein Bilddiagramm, das natürlich von den Sequenzen, die die Prüferinnen gesehen haben ausgeht, das entspricht nicht ganz der Praxis. Also, das haben sie in der prozentualen Auswertung nicht so stark gesehen, das ist in der Praxis schon unserer Meinung nach stärker. Also, wenn es angemahnt wird, haben wir das nur so wahrgenommen, aber in unserer gelebten Praxis hat das doch einen größeren Stellenwert, das selbstständige aktive Lernen des Schülers. Das sind so Nuancen, die kann man sagen, es ist nicht perfekt umzusetzen, ne. Systemisch ist es so bewertet, aber man kann nicht alles so im Blick haben, äh, hundertprozentig wahrnehmen in so einer kurzen Zeit.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn die kritisieren, also ein Punkt ist ja zum Beispiel, dass man regelmäßig Kollegen im Unterricht besucht. Das konnte ich nicht nachweisen. Die haben dann im Kollegium gefragt, also im Kollegiumsinterview, da gibt es eben diese Systematik nicht des Besuchens. Das habe ich, dieses Risiko habe ich eingegangen, das wusste ich, ne, dass das erwartet wird und ich hatte dem Kollegium vor einem oder zwei Jahren gesagt: „Das wird erwartet. Ich schlage vor, Sie laden mich ein.“ Ne, um so ein bisschen den Druck rauszunehmen. Das schaffen die nicht. (lacht) Dann habe ich sie aber auch zufriedengelassen, dann war ja irgendwann der Punkt, ich hab da nicht weiter drauf bestanden. Den ein oder anderen hat man ja so, dann ist eine, weiß ich nicht, Probezeit zu Ende oder ähnliches und Arbeitsmangel hatte ich hier auch nicht und das sind erfahrene Kollegen und dann habe ich es auch so laufen lassen und habe da also nicht weiter dran rumgefummelt, ne. Und das wird dann als negativ, gelber Bereich, ausgelegt. Damit kann ich leben, ne, das sind Sachen, das ist für mich nicht das Thema.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die QA ist abgeschlossen worden am dritten Tag mit einem mündlichen Kurzvortrag. Es wird wie bei allen Schulen nämlich der Unterricht kritisiert.</li> </ul>

11 Schulleitungen äußern in 20 Aussagen insgesamt, dass sie die Bewertung durch die QA als fair empfunden hätten (vgl. Tabelle 233). In Interview 1b wird eine beeindruckende Kenntnis der Schule durch die QP beschrieben, welche auf dieser Basis fair beurteilen konnten. Auch wird das gute Ergebnis bei der QA als Grund für die Einschätzung einer fairen Bewertung genannt (vgl. Interviews 1b, 19b). Die Tatsache, dass die Bewertungen „nachvollziehbar“ (Interview 7b) und als „fair“ und „richtig“ empfunden wurden, tragen ebenfalls zur Anerkennung der Bewertung der Qualitätsanalyse bei (vgl. Interviews 28b, 34b, 42b). Eine weitere Schulleitung stellt das Ergebnis als „gerecht“, „würdigend“ und sogar „euphorisierend“ für das Kollegium dar (Interview 19b).

**Table 233: Fairness der Bewertung: Fair**

Fairness der Bewertung: Fair	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja. Also, das war einmal der Beweis, dass die wirklich die Schule gut kennengelernt haben. Die haben da also wirklich erstaunliche Insiderinformationen präsentiert, das hat mich schon wirklich beeindruckt.</li> <li>• Dann war es natürlich auch insofern erfreulich, als wir gut abgeschnitten haben. Das kam auch beim Kollegium natürlich gut an und bei den anwesenden Eltern und es waren ja interessanterweise auch Sekretärinnen und Hausmeister anwesend. Die haben das ja alle mitgehört, und Schülervertreter.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich fand, ja, ja. Definitiv.</li> <li>• (schaut auf das Qualitätstableau) Nee, also, es führen ja einzelne...Warten Sie mal, ich druck uns mal gerade unser Qualitätstableau, dann kann man das nebeneinander legen, das ist glaube ich einfacher. (geht aus dem Raum) So, Vorführeffekt, ich find das jetzt nicht. Ist vielleicht noch auf meinem alten Rechner. Aber auf jeden Fall, es waren einige Dinge, was so negativ bewertet wurde, war hier Ausstattung, Gestaltung, das war also dem baulichen Zustand damals geschuldet, wir hatten ja damals noch ganz viele Klassen in wirklich ganz schrecklichen Containern. Was, und das schlug sich auch bei den Arbeitsbedingungen nieder, wo wir... bei der Evaluation und bei der Leistungskonzeption, da haben wir nicht so gut abgeschnitten, alles andere war also wirklich recht positiv. War also absolut nachvollziehbar. Wie gesagt, sowohl die positiven als auch die wenigen negativen Aspekte waren nachvollziehbar.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doch, doch, doch, doch.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, bei dem Ergebnis – was soll ich sagen? (lacht) Bei dem einen oder anderen haben sie vielleicht zu gut, oder haben sie das nicht gesehen, was nicht so gut war. Aber da sind wir ganz mit zufrieden.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn das aber insgesamt sehr würdigend stattfindet, und das war an dieser Schule so, also mein Kollegium ist aus dieser Rückmelde-, aus diesem Rückmeldungsnachmittag völlig euphorisch rausgegangen, nach dem Motto: „Ist das meine Schule, die da beschrieben wird?“ Und dann kann man die Kritikpunkte auch akzeptieren.</li> <li>• (Vorlage des Qualitätstableaus) Wir fühlen uns schon in allen Punkten gerecht beurteilt.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (betrachtet das Qualitätstableau) Also das fällt ja ganz weg hier, ne. Und... Nee, diese Zufriedenheit der Beteiligten das alles ist ja sowieso sehr positiv gewesen. Nö, kann ich nicht viel zu sagen. Hier sind wir ja wieder bei Unterricht, da habe ich aber schon ganz viel zu gesagt, was soll ich dazu noch sagen? Zum Leistungskonzept habe ich auch gesagt, dass wir selber wissen, dass wir da noch was machen müssen, da haben wir halt unseren Stand abgeben. Ausstattung und Schulgebäude habe ich gesagt, ne, dass wir da schlecht abgeschnitten haben ist klar. Nee, ist alles klar, ist in Ordnung.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich denke letztendlich, unsere Schule ist fair und richtig bewertet worden.</li> <li>• Die Stärken sind erkannt worden auch, die Schwächen...</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Also, fair bewertet fühlte ich mich schon, also, ich fühlte mich da schon aufgenommen.</li> <li>• KR: Aber, also fair war das insgesamt.</li> <li>• Da gab es also nirgendwo einen Punkt, wo ich sagen würde, im Rahmen dieser Struktur ist das schon okay.</li> <li>• Sowohl in, in dieser Vorbereitung wie das die, oder der Qualitätsprüfer für uns gemacht hat als auch in der Durchführung und in der Nachbetrachtung, das fand ich, das war fair und das fand ich auch, das haben die gut gemacht.</li> <li>• SL: Ich denke auch, dass auch unsere Kollegen gut mit denen zurechtgekommen sind. KR: Ja, also insgesamt, das war schon fair.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, sehe ich so. Nee, im Grunde genommen, gut, man hätte jetzt in dem ein oder anderen Fall mal streiten können, ob das grün oder blau sein sollte. Aber letzten Endes sind das Minimalunterschiede, die auch nicht gravierend sind.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, genau.</li> <li>• Ja, das ist so, ne. Also, es gibt sicherlich eine Menge Kritikpunkte, die waren, waren gerechtfertigt. Und wenn Eltern unzufrieden sind, das muss man sicherlich auch benennen. Aber man soll natürlich, sollte da irgendwie auch eine Gegengröße dagegen setzen, ne. Und dann, wenn Sie jemandem zum Beispiel unterstellen, was weiß ich: Der will immer was essen, so, und der erleidet sonst halt ständig Hunger, weil der nichts zu essen bekommt, ist das was anderes als jemand, der da permanenten Zugang dazu hat, ja, so. Und das fand ich halt nicht so passend.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, selbstverständlich.</li> </ul>

### 9.3.1.9 Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung durch die Qualitätsanalyse

In diesem Teilabschnitt der Datendeskription des Längsschnitts werden die Ergebnisse des Codes *Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung* dargestellt. Die Schulleitungen wurden danach gefragt, wie sie die erfolgte Rückmeldung der QA innerhalb ihrer Schule bisher aufgegriffen hätten und welche weiteren Pläne zur Umsetzung der Kritikpunkte bestehen würden.

Im Folgenden werden die von den Schulleiter/-innen genannten Aktivitäten, thematisch und nach Häufigkeit absteigend sortiert, dargestellt. Zum Abschluss wird eine Tabelle präsentiert, in welcher die Gründe für nicht erfolgende Aktivitäten und Maßnahmen gelistet sind.

**Tabelle 234: Häufigkeiten zu Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	7
1	5	8
1	5	11
1	5	12
2	10	2
2	10	4
2	10	10
3	15	3
3	15	6
4	20	5

Die vorliegende Tabelle 234 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung* getätigt wurden. In diesem Bereich tätigten alle Schulleitungen mindestens eine Aussage, insgesamt wurden 117 Aussagen getätigt.

Die häufigste Aktivität, die von den Schulleiter/-innen als Reaktion auf die Rückmeldung der QA genannt wird, ist die Vereinbarung von Zielen mit dem/der jeweiligen Ansprechpartner/-in in der Schulaufsicht. 15 Schulleiter/-innen benennen diese Aktivität und beschreiben sie in insgesamt 20 Aussagen (vgl. Tabelle 235). Dabei wird ersichtlich, dass in vielen Fällen der vorgeschriebene Zielvereinbarungsprozess eine relativ lange Zeit beansprucht. Viele Schulleitungen berichten, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews, welches mindestens 6 Monate nach dem QA-Termin stattfindet, mitten im Zielvereinbarungsprozess stecken (vgl. Interviews 1b,

4b, 7b, 10b, 31b, 34b, 42b). Auch scheint die Schnelligkeit des Prozesses von der jeweiligen Schulaufsicht abzuhängen (vgl. Interview 12b).

**Tabelle 235: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Zielvereinbarungen**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Zielvereinbarungen	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>In dem Bereich haben wir übrigens in der nächsten Woche ein Gespräch mit unserem Dezenten, wegen dieser sogenannten Zielvereinbarung. Da weiß ich jetzt nicht genau, was er von uns erwartet. Aber wir haben auch schon eine Fortbildung zu dem Thema gehabt. Die war übrigens auch schon, bevor wir diese Qualitätsanalyse hatten, war die schon geplant. Und die ist inzwischen durchgeführt worden und manche Fachschaften haben das dann auch schon konkretisiert. Wobei ich jetzt eben noch nicht genau weiß, was unser Dezernent von der Bezirksregierung erwartet. Das werden wir dann nächste Woche sehen.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die werden ja derzeit noch formuliert, also, da sind wir jetzt noch, genau, im Prozess mit der Bezirksregierung. Also, wir haben uns schon das erste Mal getroffen, wir haben erste Entwürfe für die Zielvereinbarungen formuliert und wir wollen dann sehen, dass wir die dann demnächst unterschreiben und dann entsprechend auch das dann durch die Schulkonferenz noch mal bestätigen. Das hoffen wir, wird bis zum Oktober des kommenden Schuljahres dann abgeschlossen sein.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interviewerin: Und jetzt haben Sie aber Ziele vereinbart, oder? Antwort: Ja. Wir haben das nächste, den nächsten Termin jetzt irgendwann im Mai, mit dem jetzt zuständigen Schulrat. Interviewerin: Und welche werden das sein oder welche sind das? Antwort: Leistungskonzept.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich hab meine Ziele fertig. Ich würde nämlich vorschlagen, wir beschäftigen uns zum einen mit der Aufgabekultur, gucken noch mal, wie könnten wir Niveau differenzieren, obwohl das mag ich dem Kollegium gar nicht sagen, das machen die ja.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, wir hatten die Bereiche: Leistungserwartungen, Transparenz von Leistungserwartungen und schulinterne Stoffverteilungspläne im gelben Bereich. Und da, ist also, die Zielvereinbarung hat also ein halbes Jahr später haben wir die Zielvereinbarung geschrieben. Sind dann auch auf dem Weg dorthin erfolgreich gewesen.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und dann meinte meine unmittelbare Dienstvorgesetzte, dass sie bei dem Prozess, was für Baustellen aus denen, die genannt worden sind, wir jetzt am dringlichsten finden, dass sie in diesen Prozess gerne eingebunden wäre. Das haben wir gemacht. Und siehe da, wir sind damit fertig. Also, wir wissen jetzt, was wir als Nächstes angehen. Ja, die Zielvereinbarung ist noch nicht unterschrieben, aber nächste Woche um diese Zeit vielleicht schon.</li> <li>Also, wir haben als ein Oberziel, was wir angehen werden, haben wir: Transparenz der Bewertung von Schülerleistungen. Unter dem Oberbegriff: Qualitätsmanagement und Evaluation ausbauen. Und, also, Zauberwort heißt, Entwicklungsgespräche mit Schülern führen. Dann haben wir ein weiteres Oberziel, muss ich mal eben gucken. Das heißt „Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildungsaktivitäten sichern“. Und das, also, als zwei Oberziele reicht das schon. Und dann müssen wir noch mal gucken, wie wir eventuell weiterarbeiten im Bereich der didaktischen Jahresplanung. Wenn ich sage, didaktische Jahrespläne, dann ist das genau der Punkt, dass bemängelt worden ist, was übrigens sachlich richtig ist, dass unsere didaktischen Jahrespläne mehr aussehen wie Stoffsammlungen, ne. Ja, ich hab Ihnen doch gesagt, ich habe das vorhergesehen.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Zielvereinbarungen? Die Schulaufsicht? Irgendwie habe ich im Mai nächsten Jahres einen Termin (lacht). Ein Jahr später! Also, mich hat keiner angesprochen, keiner angeschrieben. Ich weiß nur von der Sekretärin vom Schulrat, dass das im Mai ist. Aber da habe ich auch nur nachge-, also nur weil ich nachgefragt habe, bekam ich diese Information. Weil ich auch dachte, also, eigentlich hätte ich mal so im Oktober damit gerechnet, nööö. Also, ich mein... Ja, genau. Also, ich mein, wir machen die Zielvereinbarungen jetzt selber, das sind wir auch gewohnt, also, ich frage da auch jetzt die Schulaufsicht nicht, wir machen das so aus unserem, das hat aber auch eine Kultur.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, genau. Das haben wir auch so formuliert und so festgehalten. Ja, das war schon das Wesentliche.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, jetzt, im Sinne von Zielvereinbarungen, was wollen wir bis wann erreichen und wenn man so kleinschrittig anfängt, hat man vielleicht die größte Wirkung tatsächlich vor Ort, aber es ist schwierig, das als großes Ziel zu formulieren.</li> <li>Also, wir haben ja als Vorschlag, die ersten Zielformulierungen sind in der Schulleitung entstanden, (...).</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, das ist unser Schwerpunkt hier und das haben wir auch als Zielvereinbarung mit der Dezernentin ausgemacht.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ja, wir haben die Zielvereinbarungen auch, ja, ich hab jetzt Ende des Monats das erste Bilanzgespräch. Ja, wir haben, das war auch relativ klar, was das sein wird. Also, es war</li> </ul>



	nicht sehr kontrovers.
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Und wir sind ja jetzt so weit, dass wir das Zielvereinbarungsgespräch mit der Bezirksregierung führen. Und da hat es ein Vorgespräch gegeben, wo wir gesagt haben: „Okay, wir werden uns drei Ziele aus diesen herausuchen.“ Und das haben wir jetzt soweit auf der Reihe, wobei wir schulintern natürlich die ganze Palette uns vor Augen genommen haben und haben gesagt: Drei Ziele als herausragende, die wir dann auch intensiver evaluieren wollen. Das ist die eine Sache, die machen wir auch mit der Bezirksregierung. Und die anderen Sachen, die muss man natürlich in besonderem Fokus halten, in besonderem Fokus.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daraus werden wir versuchen Ziele zu formulieren, doch viel wichtiger ist natürlich auch, dass wir die Arbeitsschritte sorgfältig planen. Und das geht einher. Und, da sind wir jetzt auf dem Weg. Das ist so die Konsequenz und auch die Absprache mit dem Kollegium, wie wir damit umgehen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das gehört ja mit dazu, ne, dass man diese Zielvereinbarungen mit Schulaufsicht betreibt. Haben wir auch gemacht, wobei das ja mittlerweile so ein bisschen ad absurdum führt, weil wenn wir so in den Auflösungsprozessen sind.</li> <li>• Das sind diese drei Bereiche, wo wir uns Ziele gesetzt haben, die aber letztendlich schon zu dem passten, was auch vorher schon ein bisschen bestand. Es ist also jetzt nicht abgehoben, dass man sagt: „Wir denken uns jetzt mal was aus“, sondern das passt schon zu dem was zu tun ist.</li> <li>• Also, es ist ja nicht so, dass alle Entwicklungsbedarfe dann in Angriff genommen werden müssen. Sondern man sucht sich die Wichtigsten beziehungsweise Praktikabelsten aus, um die in Angriff zu nehmen und versucht auch möglichst konkret zu sagen, was soll denn zum Zeitpunkt X vorliegen.</li> <li>• Kann man eigentlich so nicht sagen, dass irgendetwas gar nicht zu bearbeiten wäre, also ich fand's jetzt nicht, dass es weltfremd ist.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, wir haben Zielvereinbarungen formuliert. Die liegen der Bezirksregierung vor, wir haben also mehrere Gespräche mit der für uns zuständigen Dezernentin gehabt. Wir haben zunächst unsererseits Vorschläge gemacht, sind zu einem ersten Besprechungstermin in XXX gewesen, haben diese Vorschläge erörtert, haben sie dann verbessert, zweiten Termin gehabt, haben uns dann auf die Endform geeinigt und die liegt jetzt in XXX zur Genehmigung vor.</li> </ul>

Die zweithäufigste Aktivität, die von den Schulleiter/-innen als Reaktion auf die Rückmeldung der QA genannt wird, ist die Arbeit an der Verbesserung des Unterrichts. 12 Schulleiter/-innen benennen diese Aktivität und beschreiben sie in insgesamt 21 Aussagen (vgl. Tabelle 236). Der Unterricht ist der Bereich, bei dem fast alle Schulleitungen von Kritikpunkten durch die QA berichteten. In Interview 1b wird beispielsweise beschrieben, dass die Fachschaften sich mit der Entwicklung von Unterricht beschäftigen sollen, in Interview 2b wird geschildert, dass einzelne Bildungsgänge der Schule sich Schwerpunkte herausgreifen und diese entwickeln. Schulleitung 19b bestätigt *„es geht ja immer nur um Unterricht“* und führt an, die QA habe der Schule geraten, die gut ausgeprägten Teamstrukturen besser zur Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Schulleitung 38b weist darauf hin, dass Schulentwicklung lange dauern würde und ein Prozess sei. Und in Interview 45b wird angeführt, dass die Kritik der QA am Unterricht nun der Schulleitung *„mehr Rückhalt“* gegeben habe, Prozesse und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung auch durchzusetzen. Schulleitung 48b betont letztlich den Stellenwert der Entwicklung eines differenzierenden und schüleraktivierenden Unterrichts auch vor dem Hintergrund der anstehenden Inklusion.



(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 571).

**Tabelle 236: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit an Unterricht**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit an Unterricht	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, geplant ist hauptsächlich, dass jede Fachschaft sich mit den Anregungen dieser Fortbildung auseinandersetzt und das für das eigene Fach konkretisiert. Und, vielleicht genügt ihm das auch schon, vielleicht hat er selbst noch andere Ideen. Warten wir erst mal ab.</li> <li>• Ja, ich denke, also, diese Zielvereinbarung, vermute ich, wird sich auf diesen einen Minuspunkt konzentrieren und da ging es ja um den schüleraktivierenden und binnendifferenzierenden Unterricht. Wobei die Kritik der QA insofern berechtigt ist, dass sie das eben selten oder, oder zum Teil gar nicht beobachtet haben.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und, wenn man jetzt den Nachgang hier dazu beobachtet, da waren natürlich auch punktuell Kritikpunkte, das ist schon okay, die haben wir jetzt aufgegriffen und arbeiten da dran. Wir haben drei Ziele entwickelt, an denen gearbeitet wird, jetzt zum Beispiel aktuell laufen in jedem Bildungsgang, jeder Bildungsgang hat sich einen Schwerpunkt herausgegriffen, wobei wir vier oder fünf Schwerpunkte zur Bearbeitung angeboten haben, das ist einmal Vertretungsmaterial erstellen, das ist, also, Material für Vertretungsunterricht, unvorhergesehenen, dann, entwickeln von Lernsituationen machen einige Bildungsgänge, dann haben wir Selbstlernzentren, die mit Leben gefüllt werden müssen, also dass dann Kollegen sich bildungsgangweise mit der Ausgestaltung dieser Selbstlernzentren beschäftigen usw. Da haben sich jetzt Bildungsgänge für entschieden und arbeiten da dran. Und jetzt gerade letzte Woche hatten wir Lehrerkonferenz am Montag, da habe ich dann die Zwischenstände mal bekannt gegeben, wie weit die Einzelnen sind, ja, und das ist zum Beispiel so eine Umsetzung der Zielvereinbarungen, die ich mit der Bezirksregierung (Pause) hätte treffen müssen. Jetzt muss ich, müsste man etwas, etwas weiter ausholen: Wir haben die schon andiskutiert, damals, aber dann ist mein schulfachlicher Dezernent damals erkrankt und der Neue und dann, deswegen ist das ein bisschen ins Stocken geraten. Und ich hab gesagt, ich werde da unruhig und hab dann einfach gesagt, das sind jetzt unsere Zielvereinbarungen. Und, das ist auch... der Kollege, der schulfachliche Dezernent war jetzt ein Jahr lang krank, ist jetzt auch ausgeschieden, oder scheidet jetzt aus und hat, da kommt ein Neuer, kann sein, dass der wieder andere Vorstellungen hat, aber ich hab gesagt, eh wir jetzt hier ein Jahr lang brach liegen, nehme ich die einfach als Vereinbarung hin, hatte das auch schon mit dem schulfachlichen Dezernenten soweit damals ange-, abgesprochen, aber wir haben da noch nichts verschriftlicht oder so, da wird ja dann so eine Art Vertrag geschlossen. Das hatten wir noch nicht gemacht. Und, ja, hab dann gesagt, jetzt, hab mit dem drüber gesprochen, jetzt nehmen wir die einfach. Interviewerin: Und das wird jetzt noch mal neu verhandelt? Antwort: Weiß ich nicht, wird sich zeigen. Der war auch jetzt letzten Montag hier, zum Vorstellungsbuchung sozusagen, hat sich auch dem Kollegium vorgestellt und ich hab ihm das alles, deswegen liegt der ganze Wust da noch `rum. Ich habe ihm das alles mitgegeben, er wird sich da sicher mit befassen, vielleicht hat er auch andere Vorstellungen, muss man sich dann mal drum kümmern. Aber, wissen Sie, besser das tun, was man meint, was viel Sinn macht, als gar nichts machen.</li> <li>• Interviewerin: Gibt es denn, das würde mich interessieren, etwas was festgestellt wurde, was bei Ihnen nicht so gut läuft, was Sie noch nicht umgesetzt haben oder woran Sie noch gar nicht gearbeitet haben? Antwort: (Schüttelt den Kopf) Nee.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, und dann muss man mal schauen, also Unterrichtsentwicklung, vielleicht kooperative Lernformen. Aber da ist die Frage, wie überprüfbar das ist, weil das auch ein mehrjähriger Prozess ist und das muss man dann sicherlich noch einmal runter brechen.</li> <li>• Vor allen Dingen, das bringt auch nicht nur was, wenn man dann hinterher die entsprechenden Zielmargen erfüllt, beispielsweise, es machen 50% des Kollegiums mit. Ja, aber es kommt ja darauf an, wie das auch abläuft, ne. Vom Verfahren her muss das relativ transparent, es muss auch relativ einheitlich sein, es darf dann auch kein Schmusegespräch stattfinden, also, aber auch das braucht Zeit, ne.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie gesagt, fachlich fände ich das zum einen gut und mit Aufgaben kann man sich immer beschäftigen, finde ich auch gut. Ja, muss man ja mit dem Kollegium absprechen, ne, muss sich ja darauf beziehen (lacht).</li> </ul>

<p>19b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, es geht ja immer um Unterricht. Und es geht um die Individualisierung oder um die Stärkung der Selbstverantwortung der Schüler für ihren Lernprozess und vorgeschlagen wird eben, dass wir doch die gut vorhandenen Teamstrukturen, die es auf allen möglichen Arbeitsebenen gibt, besser nutzen sollten, um eben, und dass das Ganze sich auch niederschlagen muss in den hausinternen Lehrplänen. Das heißt, das sind verschiedene Ebenen. Das ist eine Strukturebene, wo wir uns noch einmal fragen müssen, ist die Fachkonferenzarbeit richtig organisiert oder müssen wir die entlasten, wir müssen wahrscheinlich mehr Zeit einräumen für Unterrichtsentwicklung, also für Fachkonferenzarbeit, was nehmen wir denn dann von dem, was wir sonst noch machen, weg, zum Beispiel. Also, das hat die Strukturebene; auch die Fachkonferenzvorsitzenden mehr in Verantwortung wieder zu bringen, oder die meinetwegen auch fortzubilden, ne, weil bei manchen großen Fachkonferenzen es auch gar nicht so einfach ist und Fachkonferenzen neigen ja dazu, den jüngsten Kollegen mit so einer Aufgabe zu betrauen, also, da so ein Bewusstsein zu schaffen, dass Unterrichtsentwicklung jetzt das große Thema ist und sehr verantwortlich wahrgenommen werden muss, führt zu einer Umstrukturierung der Fachkonferenzarbeit, zum Beispiel. Die Ebene, so, das soll sich in den hausinternen Richtlinien niederschlagen, ist eine, die man entweder ganz an den Anfang setzt und dann heißt es aber „Ja, fürs Papier haben wir’s gemacht“ oder man sagt eben sehr bewusst, die setzen wir ans Ende und wir fangen mit der, wirklich der Umgestaltung des Unterrichtes an und dann ganz kleinschrittig und das wird sich niederschlagen, wenn die Kollegen Erfahrung gemacht haben. Und, das ist natürlich eine Frage dann auch wirklich für die Zielvereinbarungen, ne, also kommt da sehr hochrangig rein „Umgestaltung der hausinternen Lehrpläne“, was den didaktischen Leitern ein großes Anliegen ist oder fangen wir sehr kleinschrittig an und sagen, so, wir schaffen Zeit, also a) grundlegend eine Fortbildung oder mehrere, erst mal, um die Ideen zu entwickeln für individualisiertes Lernen im Unterricht, schaffen Raum, dass man sich gegenseitig auch mal hospitieren kann oder dass kleine Fachkonferenzen, also Jahrgangsfachgruppen, das mal für eine Reihe oder vielleicht für ein, zwei Stunden überhaupt mal erst ausprobieren oder einen Diagnosebogen entwickeln oder nutzen, den es in irgendeinem Buch schon vorgeschlagen gibt. Oder auch mal Material zu sichten, ne, was haben wir denn in dem ganzen Bereich, was bieten die Verlage schon? Und dann zu sagen, wir machen das jetzt mal für die Reihe und Kollege A bietet mal eine Stunde an und B und C gehen mal gucken.</li> <li>• Und das ist im Moment der Prozess, in dem wir uns befinden. Aber wir tendieren schon stärker dazu, mit dem Unterricht natürlich anzufangen und darauf zu vertrauen, dass sich das wirklich dann in Reihen und den Lehrplänen auch niederschlägt. Als Ideen, die dann verstärkt reinkommen oder einer Grundsatzentscheidung: Wollen wir Schülerportfolios einführen oder ein anderes Messinstrument für Schüler, ne, also, dass da schon irgendwann Entscheidungen fällen, gefällt werden. Aber es geht andererseits eben so weit, das meinte ich vorhin mit Organisationsstrukturen, dass man natürlich auch noch mal überlegen muss, wollen wir unsere Tagesrhythmisierung ändern, also auf 60 Minuten gehen oder 90. Auch da gibt’s ganz große Widersprüche, ne, die einen sagen, das muss in 45 Minuten möglich sein, klar, andere glauben, ne, 60 Minuten sind die Lösung. Ja, wenn Unterricht sich verändert und Lernzeiten einbezogen werden und mehr Übungsphasen und Reflexionsphasen für die Schüler, ist dann eben ein 60-Minuten-Raster oder 90-Minuten-Raster vielleicht wirklich besser. Also, das sind so, das ist so eine große Veränderung, die stattfinden kann, die einerseits über Jahre gehen wird und andererseits wieder sofort greifen sollte, ne. Ja, also, wir haben den Unterricht mit reingenommen, weil wir versuchen, Punkte aus den Empfehlungen aufzunehmen und da steht eben drin, dass wir unsere Arbeitsstrukturen, oder die bewährten Arbeitsstrukturen besser nutzen sollen und das haben wir auch aufgenommen und dann eben gesagt, so, wir überprüfen unsere Arbeitsstrukturen in Hinblick auf Fachkonferenzarbeit, in Hinblick auf ein Tagesraster, im Laufe der nächsten Jahre, ne. Also, dass wir diese Strukturebene schon auch da mit reinnehmen, also, das zu überprüfen, aber der Schwerpunkt ist eben die Unterrichtsentwicklung.</li> </ul>
<p>21b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber die hat das durch gewunken. Die war begeistert von unserer Idee „vorher messen – nachher messen“ und haben, wir haben ihr erklärt, wie wir das machen wollen. Das ist ein Werk geworden. (holt die Unterlagen und die Zielvereinbarung, Rede unverständlich)</li> <li>• Da ist unsere Zielvereinbarung. Da haben wir praktisch von jedem Bildungsgang, ein Beispiel, hier zum Beispiel, haben wir die Zielvereinbarung aufgebaut auf dem Punkt 2.4 und haben dann gesagt, zu dieser, hier diese Maßnahme zum ganz konkreten Inhalt einer Reihe, eines Lernfeldes werden schüleraktivierende Prozesse geplant und dann befragen wir, haben wir ja jetzt befragt, vorher, diese Schüler und Lehrer und dann führen wir das alles durch, flächendeckend, und dann fragen wir es nachher. Und, von daher war hier der Bildungsgang, wir haben 14 Bildungsgänge, beteiligt ist und jeder Bildungsgang hat sich zwei so Felder, also, das heißt Lernfelder, bei anderen heißt es Fächer, vorgenommen, an denen das konkret umgesetzt werden soll. Und da machen wir nächstes Jahr nichts anderes, wenn die Ergebnisse gut sind, unsere eigenen, als das dann eben auf andere Fächer auszudehnen. Ne, das soll so unser Prozess sein, sukzessive, dass man dann halt so einen Stamm hat, das wird alles veröffentlicht, auch, auch die Aufgaben und die Planung der Kollegen. Wir haben Lo-Net2 als Lernplattform, da findet man das dann alles und das soll sich dann auf andere Lernpläne und Fächer übertragen. Das ist dann das übernächste Jahr. Und erst haben wir gedacht, wir machen das in einem Bildungsgang und gucken, die anderen ziehen nach, aber da waren die Kollegen nicht der Meinung. Die haben gesagt, wir wollen alle lieber etwas machen anstatt einer ganz viel und ja, ich fand das eigentlich auch ganz gut.</li> </ul>

28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fand ich. Ich glaub, die Bewertung war schon fair. Und das war bei uns auch Lern- und Methodenkompetenz und auch der Bericht führte das ja näher aus, dass wir mehr Verantwortung den Kindern übergeben sollen im Unterricht, auch mehr Gestaltungsmöglichkeiten den Kindern übergeben. Das war uns klar. Jetzt ist es ja hier nicht so, dass alle Kollegen hier nur Frontalunterricht machen. Das ist eigentlich auch im Inhalt deutlich geworden, dass wir innerhalb der Besuchszeit sehr wenig Frontalunterricht hatten. Was denen fehlte war ein gewisser Freiraum für die Schüler, hinsichtlich einer Selbsteinschätzung und Bewertung des Unterrichts. So dass die Lehrer zu wenig gefragt haben: „Hat euch das gefallen?“ oder „Habt ihr noch Wünsche zu dem Thema?“. Und in dem Bereich lagen Defizite und da würden die sich wünschen, dass wir da jetzt zukünftig halt mehr Kinder befragen.</li> <li>Ja, ich müsste eben mal den Zettel holen, wir hatten gestern Konferenz und haben in der Konferenz besprochen, was wir demnächst machen wollen. Also, wir haben dieses Jahresgespräch mit der Schulpfängerin und sollen vorab unserer Ansicht nach die Dinge hier reinbringen, die wir dann innerhalb des nächsten Schuljahres oder in der nächsten Zukunft hier bearbeiten wollen. Und die Schulpfängerin wird dann eben anhand unseres Vorschlags gucken, ob sie das auch so sieht, anhand des Berichts. Also, wie gesagt, wir werden hier über die Beteiligung der Kinder, individuelle Lernwege und Differenzierung noch weiter uns fortbilden, dass also insgesamt die Lern- und Methodenkompetenz sich verbessert, bei den Kindern, bei den Lehrern.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die offenen Unterrichtsformen, das haben wir schon seit zwei oder drei Jahren in so einem Fortbildungsturn drin. Wobei, Diagnostik auch, offene Unterrichtsformen auch, das dauert. Ich hab mit Herrn XXX letztens gesprochen, der ist ehemaliger Schulleiter in XXX, der leitet diese Konzeptgruppe Gesamtschule XXX und der sagte, das dauert zehn Jahre, wenn man das übt. Die haben das sehr stark voran getrieben.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, auf die Qualitätsbereiche 2.3 und 2.4. Und dann im letzten Schuljahr noch mal 2.2. Wobei wir davon ausgehen, weil die Kernlehrpläne jetzt noch einmal überarbeitet worden sind und noch mal in die Fachkonferenzen gebracht werden, dass dann dieser Punkt zurückzustellen ist. Das war, war weitgehend klar. Es ist im Prinzip nur noch mal bestätigt worden.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die QA ist abgeschlossen worden am dritten Tag mit einem mündlichen Kurzvortrag. Es wird wie bei allen Schulen nämlich der Unterricht kritisiert. Aber wir sind ohnehin in einer Situation, in der sich sehr viel bei uns verändert. Wir haben seit vier Jahren den gebundenen Ganztagsunterricht eingeführt und den müssen wir in den nächsten zwei Jahren fortsetzen, also da sind wir, das ist für uns eine ständige Baustelle. Und das Zweite ist, seit zwei Jahren wird bei uns der gemeinsame Unterricht eingeführt. Wir haben also die Klasse 5 und die Klasse 6 jetzt, demnächst dann schon in 7. Und da wird es sehr starke Entwicklungen geben schon aus diesem Aufbau heraus in Richtung individueller Förderung. Und da werden wir mit Sicherheit weiter dran arbeiten müssen. In diese Richtung wird das gehen.</li> <li>Sie meinen jetzt, die Entwicklung voranzutreiben? Man muss gucken, dass man von denen, von den Dingen, die da kritisiert worden sind, denn wirklich in die richtige Richtung verbessern kann. Ob ich dann Unterstützung brauche und welche, das weiß ich jetzt natürlich nicht.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klar, so eine QA hat, auch wenn die sagen, also, wir hatten zwar alle Unterrichtsformen gleichmäßig verteilt hier, aber hatten also Kritik natürlich auch an manchen Unterrichtsformen. Das geht natürlich nur durch Untersuchen von Unterricht auch.</li> <li>Und das haben wir als erstes mal, und dass offene Unterrichtsformen natürlich mehr in, also selbstständiges Arbeiten von Schülern, ne, Rückmeldungen, solche Sachen, individuelle Förderung, also solche Punkte müssen bearbeitet werden, und...</li> <li>Daran arbeiten wir jetzt, allerdings jetzt mit mehr Autorität im Hintergrund, ne.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuelle Förderung, Unterstützung im Regelunterricht, ohne Frage auch vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Inklusion.</li> </ul>

7 Schulleitungen äußern, dass sie nach und auf Grund der Rückmeldung der Qualitätsanalyse begonnen haben, einen Arbeitsplan zu erstellen. Diese Aktivität wird in insgesamt 8 Aussagen thematisiert (vgl. Tabelle 237).

**Tabelle 237: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erstellung Arbeitsplan**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erstellung Arbeitsplan	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genau. Also, ich, ich habe ein Paper angefangen zu schreiben, was ich ihm vorlegen werde, mit dem was wir seitdem bereits gemacht haben. Und mit dem, was noch geplant ist.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, klar. Das läuft ja folgendermaßen, dass dieser Endbericht an die, an den Schulträger geht, an die Stadt XXX, der geht nach XXX und der geht nach hier. Und, ja, auch ich habe eine Vorgesetzte, ne, und die Dezernentin nimmt den Endbericht ja auch zur Kenntnis. Und</li> </ul>

	hat dann also mal mit mir Kontakt aufgenommen und hat gefragt, also, ich sag das jetzt mal so wie das ist, ich bin mit ihr per Du, also, da hat sie dann gefragt: „Hör mal, was schließt du denn jetzt daraus?“ Und dann habe ich gesagt: „Also, wir haben hier schon im kleinen Kreis zusammen gesessen und haben eine Anzahl von Baustellen aus dem Endbericht rausgesaugt und werden jetzt das Thema angehen.“
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das war klar, dass das die beiden Bereiche sind. Für die haben wir dann jetzt eine Zwei-Jahres-Planung jetzt auch gemacht.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Dass wir da Punkte haben, die für uns da verbessert werden müssen, das stand von vorne herein fest, ne.</li> <li>• SL: Und die gehen wir auch an, da haben wir einen Arbeitsplan gemacht, wo wir genau sagen: „Wer kümmert sich darum und bis wann muss mit wem etwas gemacht werden?“</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben einen Bearbeitungszeitraum von drei Schuljahren, in denen also die Ziele in unterschiedlicher Wertigkeit angegangen werden. Ja, wir müssen also nach jedem Schuljahr entsprechend berichten, wie weit wir sind.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe allerdings auch schon vor, als ich dann hier ankam vor drei Jahren eine 5-Jahres-Planung gemacht, wo diese Punkte auch als Entwicklungsschwerpunkt für dieses Jahr dann sowieso schon da waren, das ist also quasi durch die QA nur gestützt worden. Das heißt, die brauchten natürlich keinen neuen Konferenzbeschluss, das war schon alles beschlossen worden.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und ja, einen Jahresplan der Qualitätssicherung, na ja, haben wir auch.</li> </ul>

4 Schulleiter/-innen äußern in insgesamt 6 Aussagen, dass sie nach der Rückmeldung durch die QA zunächst Beratung von zumeist externen Berater/-innen in Anspruch genommen haben, um den Prozess der Schulentwicklung starten und weiter entwickeln zu können (vgl. Tabelle 238). Die Schulleitungen 8b, 31b und 37b berichten, dass sie sich eine Unterstützung durch das jeweilige Kompetenzteam gesichert hätten. Schulleitung 37b nennt dies explizit „QA-Nachsorge“. Schulleitung 31b gibt an, sich selbst als Schulleitung ebenfalls durch eine/n externe/n Berater/-in gecoacht haben zu lassen. Und Schulleitung 19b nennt die eigenen Moderatoren des Kompetenzteams als Beratungs- und Informationsquelle für Schulentwicklungsprozesse und die Verwertung der QA-Ergebnisse.

**Tabelle 238: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Beratung**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Beratung	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben uns Externe dazu geholt, aber. Kompetenzteam, ich wollte das nicht auch noch moderieren, weil ich dachte, ich hatte so viel, viel zu viel Arbeit mit der Qualitätsanalyse, das mache ich nicht auch noch. Da können uns doch die Klugen helfen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben aber das Glück, dass wir drei Moderatoren haben, die an anderen Schulen, doch, eigentlich sogar vier. Ja, aber die wollen das ja hier nicht, andererseits tun sie es natürlich, aber sie sind immer in so einem Rollenkonflikt. Aber sie sind schon beratend tätig</li> <li>• Aber es ist eben wirklich ein spannender Prozess und total positiv, dass diese Moderatoren an der Schule auch sind und das Ganze begleiten und sagen „Also, mmh, an der anderen Schule haben wir das mal so gemacht“. Und wir haben im Übrigen auch einen Fortbildungstag fürs Kollegium gemacht, den diese Moderatoren gemeinsam mit noch Externen moderiert haben um zu sagen, so wir müssen Zielvereinbarungen formulieren und haben noch einmal strukturiert, was ist da, wo soll das hin.</li> </ul>

31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ganz wichtig. Ja, aber versucht schon auch mal zu gucken, in welche Richtung können wir uns da eigentlich bewegen? Und haben dann, haben uns beraten lassen, durch einen externen Berater. Also, ich mich persönlich, durch einen externen Berater.</li> <li>• Und wir als Schule durch Berater vom Kompetenzteam, da haben wir uns zum einen beraten lassen, wie wir mit den Ergebnissen umgehen, wie wir diesen Prozess steuern. Das war sehr hilfreich, dadurch haben wir eine Möglichkeit gefunden, in dem begrenzten Zeitraum, den wir zur Verfügung hatten, alle Gremien einzubeziehen, zumindest Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Gremien. Also, wir hatten dann ein Gros aus Eltern, Lehrern und Schülern, die sich noch einmal intensiv mit dem Bericht auseinandergesetzt haben und die dann gemeinsam versucht haben, nach Rücksprachen mit ihren Gremien wiederum, Entwicklungsschwerpunkte festzulegen. Das hat eigentlich sehr gut geklappt.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben uns, um das schon im Ausblick zu sagen, es gibt eine QA-Nachsorge, ich weiß nicht, ob Sie davon wissen. Das war uns durch Zufall nur mitgeteilt worden. Es gibt eine QA-Nachsorge, also auch wieder zwei Moderatorinnen, die helfen bei der Strukturierung, bei der Zielformulierung. Die waren jetzt schon einmal hier. Dann gibt es noch einen weiteren Termin. Die begleiten uns bei dem Prozess und ich denke mal, dass wir da auf einem guten Weg sind.</li> </ul>

4 Schulleiter/-innen äußern in 5 Aussagen, dass sie nach der Rückmeldung begonnen haben, den Bereich der internen Evaluation noch weiter auszubauen beziehungsweise den Aspekt der Evaluation noch stärker zu verfolgen (vgl. Tabelle 239). Schulleitung 10b beschreibt, es habe durch die Rückmeldung der QA „*ein Umdenken stattgefunden*“. Auch Schulleitung 12b gibt an, weiterhin alle Beteiligten an schulischen Prozessen beteiligen zu wollen, auch durch Evaluation. In Interview 17b berichtet die Schulleitung, dass die Schule nach der QA eine Stelle für eine Person ausgeschrieben hat, die sich unter anderem auch um Aspekte der Evaluation kümmern wird. Schulleitung 44b gibt an, bereits gewisse Maßnahmen der Evaluation durchgeführt zu haben, zweifelt aber daran „*ob man da wirklich im wissenschaftlichen Sinne von Evaluation sprechen darf, was man da macht, mit dem selbstgebastelten Fragebogen, ist eine ganz andere Sache.*“

**Tabelle 239: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Evaluation**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Evaluation	
Nr. des Interviews	Aussage
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und der Bereich Evaluation. Da ist, denke ich, auch ein ganz großer Schritt auch gegangen und hat ein Umdenken stattgefunden auch.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne, wir gucken wie wir uns weiterentwickeln und das wurde auch gut bewertet. So Evaluation und gucken und... Nee, aber wir hatten da schon so Elternfragebögen, Schülerfragebögen, ne, Zufriedenheit, Veränderung. Absolut. Immer die Leute auch mit in diesen Prozess zu nehmen, auch unter schweren Bedingungen und unsere Eltern sind ja jetzt nicht so bildungsinteressiert. Begrenzt, aber die Grenzen die da sind, voll ausnutzen. Und dann gucken ob man mal noch ein bisschen weiter kann.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, wir haben das gleich, also wir haben durchaus diesen Punkt wo wir mit 2 abgeschlossen haben, der Einzige. Da ging es um schulinterne Evaluation und auch, damit hängt ja zusammen die Dokumentation. Das wussten wir vorher, dass das bei uns ein Schwachpunkt ist. Aber wir sind auch froh, also, lieber so herum, wir tun etwas Gutes und es steht nirgends als wir tolle Konzepte schreiben und man findet die nicht wieder im Schulalltag. Und insofern haben wir unmittelbar danach schon angefangen, wir waren zum Teil, das war jetzt...</li> </ul>

17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn die ein halbes Jahr später gekommen wären, dann wäre das Ergebnis, glaube ich, besser gewesen, weil in den zentralen Punkten, wo wir etwas verändert haben, die Evaluation schon auf den Weg gebracht hatten. Aber, eben nur auf den Weg gebracht. Und insofern hätten wir dann auch eine gute Begründung, das zu forcieren. Und wir haben das sogar soweit gemacht, dass wir jetzt eine A13-Stelle, die wir besetzen können, den Aufgabenbereich so ausgeschrieben haben, dass die Person die Beschlüsse, die es gibt, noch mal systematisieren, überprüfen, systematisieren soll und auch daraus vielleicht herleiten, das ist ja überaltet, da ist ein Bereich, den haben wir gar nicht beschlussmäßig im Blick, so dass wir uns das schon ein bisschen zu eigen gemacht haben. Na ja, das ist schon ein Bereich wo, na ja, den kann man natürlich auch dem didaktischen Leiter zuschreiben, aber der hat ja eigentlich genug andere Dinge. Und es ist ja so, also die haben, Kritik war bei denen, die sagten, das ist so kommunikativ dieses System, weil das Gute was wir machen, muss halt immer durch Einzelgespräche weitergeführt werden und da alle mitmachen, fällt das ja nicht auf. Und wenn jetzt Leute sagen, „Wieso das denn? Das haben wir immer so gemacht.“ Aber wir können auf nichts zurückgreifen, oder auf wenig, ist ja nicht so, dass wir nichts haben. Aber, das ist schon gut, wenn man sagt, so, das ist jetzt Standard, darüber müssen wir uns nicht mehr auseinandersetzen, ob das jetzt ist, wie der fünfte Jahrgang hier die ersten Wochen erlebt oder solche Dinge. Und von daher ist das schon auch in Ordnung und das sind wir angegangen.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, heute spricht ja jeder von Evaluation. Alles soll irgendwie überprüft werden, ob es denn auch so oder so vernünftig läuft. Was wir machen im Bereich des Ganztags, das haben wir auch schon mehrfach gemacht, dass wir Befragungen bei den Schülern durchführen und nachfragen, was ihnen denn zum Beispiel am Essen gefällt oder nicht gefällt, was ihnen an den Räumlichkeiten, Mensa und so weiter gefällt, ob ihnen das Angebot ausreicht, was wir an Spielen und oder sonstigen Aktivitäten in der Mittagspause anbieten und so weiter. Das machen wir, was den Ganzttag angeht, ja. Das ist so das übliche, aber ob man da wirklich im wissenschaftlichen Sinne von Evaluation sprechen darf, was man da macht, mit dem selbstgebastelten Fragebogen, ist eine ganz andere Sache.</li> </ul>

4 Schulleiter/-innen führen in insgesamt 5 Aussagen an, dass sie nach der Rückmeldung der QA Fortbildungsmaßnahmen vereinbart oder bereits in Anspruch genommen haben, um gemeinsam mit dem Kollegium an den vorliegenden Tätigkeitsfeldern zu arbeiten (vgl. Tabelle 240).

**Tabelle 240: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Fortbildung**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Fortbildung	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben jetzt Sprach- und Leseförderung. Dass wir da auch noch mal mehr Geld reingegeben haben für Materialien, aber auch die Fortbildungstage dafür nutzen, uns diesbezüglich fortzubilden und das mehr in den Fokus des allgemeinen Unterrichts nehmen. Das ist so das, was wir uns hier zusammen mit der Fortbildungsbeauftragten dann vorgenommen haben und auch schon eingestelt haben. Und das ist auch gut und das war einfach auch so der Hintergrund, das ist etwas, womit wir jetzt etwas anfangen können, aber auch die Kollegen, die eventuell in anderen Systemen irgendwann arbeiten, 2,3,4,5 oder sonst irgendwo. Das ist etwas, was, wo sie auch ganz stark dann gefragt sind. Zum Thema Leistungsbewertung sind sie nicht so gefragt. Genau. Und da muss man auch einfach gucken, wo sind Prioritäten und das haben wir so beschlossen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insofern, haben wir auch direkt nach der QA auch wieder so einen halben Fortbildungstag gemacht, also einmal vorher, auch hinterher schon, haben einmal das Thema auch „Was ist guter Unterricht?“, jetzt, nachdem wir diese Rückmeldung haben, noch einmal gemacht und haben jetzt einen gemeinsamen Tag zu den Zielvereinbarungen gemacht, weil das sonst für die Kollegen abgehakt ist.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben gemeinsame Fortbildungen vereinbart und ja, ich denke, dass wir das ganz gut hibekommen werden.</li> </ul>



44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut, es können Fachgruppen sein, die dann einzeln tagen, ja klar. Aber eine Plenumsveranstaltung ist manchmal auch nicht so verkehrt. Also, wie wir auch immer ansetzen, das weiß ich ja jetzt alles noch nicht so genau, aber wenn Sie nach Unterstützung fragen oder ob ich meine, dass wir schon da irgendwie mit klarkommen, dann muss ich sagen: Wir brauchen an der Stelle Hilfen, Freiheiten wie auch immer, Möglichkeiten auch externe Fortbilder ins Haus zu holen, das werden wir mit Sicherheit brauchen. Und das geht eben um die Fortbildung auf dem Gebiet des Unterrichts, das würde ich mir sehr wünschen.</li> <li>• Und ich denke mal, in die Richtung müssen weitere Fortbildungen gehen. Da braucht man dann aber eben Zeit und da muss man die Möglichkeit haben, ganztägige Fortbildungen in größerem Umfang machen zu dürfen, als uns eigentlich erlaubt ist. Ne, solche Sachen wirklich vernünftig zu machen. Mal so 2 Stündchen am Nachmittag oder so, das geht nicht. Und Fortbildung irgendwo, bei welchem Träger auch immer, da schickt man mal drei Leute hin, das bewirkt nichts. Das kommt nicht in die Schule zurück. Auch wenn die hinterher in der Lehrerkonferenz berichten, die anderen machen es dann aber nicht. Das wäre, erstens haben die den Sachstand nicht und mit einem Kurzbericht erreicht man das nicht und man kann sie auch nicht dazu bringen, dass dann auch wirklich mal durchzuführen. Das heißt, man muss es mit dem ganzen Kollegium machen. Ja, und die Zeit brauchen wir wirklich für Konferenzen, Fortbildungskonferenzen, für einen ganzen Tag mit dem ganzen Kollegium zum Beispiel. Und zwar viel mehr, als wir bisher zugestanden bekommen haben.</li> </ul>
-----	--

3 Schulleitungen beschreiben in 4 Aussagen, mit welchen Akteur/-innen sie als Reaktion auf die Rückmeldung der QA arbeiten (vgl. Tabelle 241). Einerseits beschreibt Schulleitung 19b, dass das eigene Kollegium so groß sei, dass wichtige Prozesse zunächst vorstrukturiert werden müssten, dies geschehe durch eine Steuergruppe. Schulleitung 42b berichtet von einem Austausch und von schulübergreifenden Planungsprozessen in Kooperation mit der Nachbarschule. Und Schulleitung 45b berichtet davon, auch Eltern und Schüler/-innen mit einbezogen zu haben.

**Tabelle 241: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Akteur/-innen**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Akteur/-innen	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das ist auch ein spannender Prozess, in den man aber nicht das ganze Kollegium zum Beispiel einbeziehen kann, ne, sondern die brauchen ja im Grunde schon Ideen und vorformulierte Ideen, glaube ich. Wir haben 110 Kollegen, ne, das geht nicht, also.</li> <li>• Da hatten die Kollegen schon den Wunsch eigentlich, jetzt macht endlich die Fortbildung, ich will wissen wie es geht. Aber auch da das Kollegium wieder einzubeziehen, ne. Da ist dann nämlich die Gruppe beauftragt worden zu sagen: „So und ihr macht erst mal einen Entwurf.“ Das finde ich schon ganz wichtig, ne. Sonst entsteht der Eindruck, dass die Schulleitung Zielvereinbarungen macht für die Bezirksregierung und es interessiert keinen in der Schule.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da zur selben Zeit an der Nachbarschule Qualität analysiert worden ist und die dieselben Defizite haben, haben wir uns mit denen darauf verständigt, dass wir das in den Kollegien parallel erarbeiten. Das ist schön und das ist vor allem ökonomisch. Wir setzen das also auch praktisch um, das hat also den Vorteil, dass Kollegen von uns nach XXX fahren können, da praktisch arbeiten können, Kollegen von drüben zu uns kommen.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich hätte da andere Dinge wichtiger gefunden, aber. Wir haben zum Beispiel wenige Präventionsmaßnahmen, da müsste man viel mehr machen. Ja, das haben die auch erwähnt, aber wir haben das natürlich dann auch mit Schülern und Eltern besprochen, was eben wichtig ist, und es war natürlich klar, dass das diese beiden Punkte sind, die beiden Reizthemen. Und um die zufrieden zu stellen haben wir das dann so gemacht.</li> </ul>

3 Schulleitungen beschreiben in 3 Aussagen, dass sie auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen haben, am Leistungskonzept ihrer Schule zu arbeiten (vgl. Tabelle 242).



**Tabelle 242: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Leistungskonzept**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Leistungskonzept	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ansonsten war's, ja, Konsens, woran gearbeitet wird. Individualisierung und Leistungsbewertung, also Transparenz der Leistungsbewertung und der ganze Bereich, der damit zusammenhängt.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, Diagnostik ist ein Thema, das, das haben wir nur in Teilen bisher gemacht. Dass wir das auf alle drei Hauptfächer letztendlich festzurren, das grundsätzlich zu betreiben, das haben wir uns vorgenommen.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ah ja, ja. Wir haben eine Revision im Haus, von dem Kollegen mit dem ich gerade sprach, wir arbeiten den ersten ab, das ist zum Beispiel Erstellen eines transparenten Leistungskonzeptes, was von uns allen als ganz wesentlicher und wichtiger Punkt gesehen wird, ja.</li> </ul>

3 Schulleitungen beschreiben in 6 Aussagen, dass sie auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen haben, an den schulinternen Lehrplänen ihrer Schule zu arbeiten (vgl. Tabelle 243).

**Tabelle 243: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Lehrpläne**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Lehrpläne	
Nr. des Interviews	Aussage
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, und dieser Bereich Schulpläne/Curricula, da haben die einfach eine andere Draufsicht. Wir hätten unsere alten Arbeitspläne hinlegen sollen, die wären besser gewesen als die Neuen, Überarbeiteten. Aber wir haben das einfach alles überarbeitet, hinsichtlich der neuen Richtlinien, haben versucht, die Kompetenzen darzustellen, die die Kinder erreichen sollen. Und haben einfach da den Schwerpunkt gesetzt. Und die wollten eigentlich, das war uns aber vorher auch so nicht klar, auch nie irgendwie verbalisiert worden, die wollten gucken, was hat die Schule für neue Kollegen und für Kollegen insgesamt, um möglichst schnell Unterricht vorbereiten zu können. Denen fehlten also, sag ich mal, so Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern, um manche Themen fächerübergreifend, ne, das müssen wir und werden wir nacharbeiten, das ist halt eine Kleinigkeit, sag ich einfach mal. Das wird jetzt noch eine Fleißaufgabe sein, vielleicht ein paar Themen umzustellen, dass das dann von Sachunterricht und Deutsch besser passt und dass man dann die Kunstthemen auch ein bisschen verschiebt, oder Musikthemen, wenn man passend was dazu hat, ne. Also, das hatten die bemängelt, dass da auch einfach was fehlt und dass wir auch nicht unbedingt eine zeitliche Zuordnung gemacht haben. Wobei, das sind für uns eigentlich Selbstverständlichkeiten, die, ja, ich sag mal, durch saisonale, durch Jahreszeiten und so vorgegeben sind. Dass wir da deutlich machen, dass wir die Frühblüher nicht im Herbst sondern vor den Osterferien durchführen, das war uns eigentlich zu primitiv. Wir dachten, wir müssten da etwas Höherwertiges präsentieren. Das hat aber dann halt dazu geführt, dass wir dann da nur in der Stufe 2 gelandet sind, weil wir da eben eine andere Draufsicht hatten, ne. Aber, ich sag, das haben wir so akzeptiert, die haben uns das auch erklärt und was sollte man dagegen halten, ne?</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir werden unsere schulinternen Lehrpläne, Curricula, Arbeitspläne dahingehend überarbeiten, dass wir eben auch einen fächerübergreifenden Ansatz darstellen und auch da, wo es sinnvoll ist, eine zeitliche Zuordnung machen, so wie es gefordert war.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein, wir sind auf dem Weg. Also, das was ich ansprach, wir wollten von den Stufenkonzepten auf die einzelnen Fächer gehen. Und wir haben uns jetzt verabredet, dass wir insbesondere in den Bereichen: Sprache und Kommunikation, Sachunterricht, Mathematik, Arbeitslehre, Bewegung, Bewegungserziehung und Sport, dass wir in diesen fünf Bereichen uns auf den Weg machen und in Gruppen einen Ist-Stand zusammenfassen und erarbeiten und für diese Bereiche ein Curriculum erstellen wollen</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jetzt sitzen wir aber natürlich erst mal an den Lehrplänen, die waren natürlich auch nicht okay, ne. Jetzt sitzen wir erst mal dran eine Basis zu machen.</li> <li>Und dann kamen halt noch die Lehrpläne mit dazu und das ist halt unser Schwerpunkt.</li> <li>Also, wir haben die, was also kritisiert wurde, dass unsere Lehrpläne, also, schulinternen Lehrpläne sehr unterschiedlich sind und dass in vielen auch Dinge fehlen.</li> </ul>

3 Schulleitungen beschreiben in 4 Aussagen, dass sie auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen haben, eine Steuergruppe an ihrer Schule einzurichten beziehungsweise die Steuergruppenarbeit zu intensivieren (vgl. Tabelle 244).

**Tabelle 244: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Steuergruppe**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Steuergruppe	
Nr. des Interviews	Aussage
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) und dann gibt es eben eine relativ große Arbeitsgruppe; es gibt eine Steuergruppe für Schulentwicklung, die sich jetzt fragt: „Okay, steuern wir diesen Prozess auch, Unterrichtsentwicklung?“ Oder da gibt's noch eine steuernde Gruppe aus den Fachkonferenzvorsitzenden, dann gibt's diese Moderatoren und die sitzen im Moment alle an einem Tisch und „ringen“ um diese Frage, um sie dann dem Kollegium und der Schulaufsicht vorzulegen, den Eltern auch.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das ist die aktuelle Absprache in der Lehrerkonferenz, damit gehen wir wieder in die Steuergruppe, dort werden dann, der Termin steht auch schon, die Moderatoren von der Nachsorge dabei sein.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da haben wir jetzt Steuergruppen gebildet, zwei, also eine Hälfte der Steuergruppe arbeitet mit Eltern, die andere mit Schülern, um das aufzuarbeiten. Da kommt natürlich ziemlich schnell rum, das ist ein Problem der letzten Zehner gewesen, aber im Bericht steht es erst einmal. Na ja.</li> <li>So, und was wir dazu genommen haben waren halt eben Elternbelange und Schülerbelange durch diese Steuergruppenarbeit, ja.</li> </ul>

3 Schulleitungen beschreiben in 3 Aussagen, dass sie auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen haben, an der Stärkung der Eigenverantwortung der Schüler/-innen zu arbeiten, diesen nun mehr Entscheidungsfreiraum zuzugestehen und sie stärker zu beteiligen (vgl. Tabelle 245).

**Tabelle 245: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stärkung Eigenverantwortung**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stärkung Eigenverantwortung	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, das werden genau die, das werden also sicherlich diese Schwerpunkte sein, also, wir haben halt überlegt, ja, was ist am sinnvollsten. So ein mehrjähriger Prozess ist immer schwierig, ne. Also, wir haben uns dann, haben dann gesagt, wir verständigen uns erst einmal auf Ziele, die auch erst mal gut realisierbar sind. Beispielsweise, das haben wir in der HöHa jetzt schon, Lerncoaching oder Lernberatung, Lernberatungsgespräche führen die Schüler, also, die Schüler stärken die Eigenverantwortung, nehmen auch was zur Gestaltung des Lernprozesses mit. Ja, so wird das in etwa sein. Wir machen das jetzt schon in diesem Bildungsgang testweise und das muss eben mehr in die Fläche.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann war ein Hinweis darauf, der eben auch bei der Beteiligung der Kinder, eben nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen schulischen Bereichen war, das heißt, wir werden also die Schule noch ein Stück demokratisieren, noch öffnen für die Kinder. Wir haben in vielen Klassen, zumindest im dritten und vierten Schuljahr haben wir Klassensprecher. Aber wir werden also versuchen, jetzt vom ersten Schuljahr an die Kinder da auch in den Bereich zu bringen, dass die einen Klassensprecher als Vertreter der Klasse wählen. Und wir werden hier Gremien schaffen, dass Schulleitung regelmäßig, alle drei Monate jetzt vielleicht, mit den Klassensprechern sich mal trifft. Um darzustellen, was wir als Schule von den Kindern erwarten, gut finden oder nicht gut finden, aber auch die Kinder uns die Möglichkeit, oder, oder, den Kindern die Möglichkeit geben, uns zu sagen, was sie sich wünschen. Wir werden darüber hinaus einmal im halben Jahr eine Jahrgangsstufenkonferenz machen, mit allen Kin-</li> </ul>

	<p>dem und Lehrern. Dass man da so auf Jahrgangsstufenebene mal Probleme bespricht, sollte es welche geben. Wir haben eigentlich immer auch schon solche demokratischen Dinge mit eingebaut. Ja, wir haben jetzt zum zweiten Mal eine Projektwoche im Sachunterricht gemacht, wo die Kinder sich alle Themen wünschen durften und die Lehrer haben sich dann von den gewünschten Themen eins ausgesucht und sich dann vorbereitet. Dass wir dann also eine ganze Woche Projektunterricht dann auch mit Ergebnisvorstellung für die Eltern hatten. Es war immer schon so, dass hier Kinder befragt wurden, aber wir haben es jetzt nicht so rausgestellt, wie das jetzt bei so einer Qualitätsanalyse als Ergebnis vielleicht gewünscht ist, ne. Wir haben in der Ganztagschule zum Beispiel einmal im Monat eine Kinderkonferenz mit den Kindern, das hat man auch gesehen und aufgegriffen, aber hat gesagt, es wäre doch schön, wenn wir diese Strukturen ausweiten würden und hat uns da auch empfohlen, das auch zu machen.</p>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber, es wird sicherlich an einigen Stellen, ich sag mal, mehr verlangt werden, die Schüler mehr selbst machen zu lassen. Im weitesten Sinne individuelle Förderung, aber auch eben mehr Schüler selbst arbeiten zu lassen. Das Klang in der mündlichen, der Zusammenfassung sag ich jetzt mal, der Eindrücke deutlich durch, so nach dem Motto: Sie nehmen Ihre Kinder zu oft an der Hand und führen sie. Das werde ich mit Sicherheit mit dem Kollegium besprechen und wir werden mit Sicherheit in diese Richtung arbeiten. Wir haben damit auch schon längst begonnen, nämlich schon in der Vorbereitung. Weil, weil wir das nämlich sehr genau vorhergesehen haben, dass das auf uns zukommen würde. Und ich habe also hier eine ganz-tägige Fortbildung gemacht mit dem Querenburg-Institut und da haben wir uns gerade das, das Thema „Schüleraktivierende Methoden“ ausgesucht. Und hier sind uns Methodenbausteine vorgestellt worden, die man ohne lange Vorbereitung quasi von jetzt auf heute Sachen mal erprobt und in der QA auch vorführen kann.</li> </ul>

2 Schulleitungen beschreiben in 2 Aussagen, dass sie begonnen haben, die bevorstehende Inklusion noch intensiver vorzubereiten (vgl. Tabelle 246). Inwieweit dies auf die Rückmeldung durch die QA zurückgeführt werden kann, ist aus den Aussagen nicht ersichtlich, es wird jedoch als klares und aktuelles Tätigkeitsfeld benannt.

**Tabelle 246: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Vorbereitung Inklusion**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Vorbereitung Inklusion	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, in Deutsch, Mathematik, da würde ich aber eher den Fokus darauf legen, welche Kompetenzen brauchen wir, wenn wir in den gemeinsamen Unterricht gehen, dass wir im Grunde den Stand der Grundschullehrerinnen haben oder auch mehr. Also, so, wir packen unseren Rucksack für das Zukünftige, nicht mehr für dieses System. Das wäre meine Blickrichtung. Ich will ja auch weiterarbeiten und ich komm mit so viel Freude zur Schule (lacht), ich kann das auch gerne, ich mach das gerne, es läuft ja auch wirklich sehr gut. Ich will doch auch weiterhin gerne kommen, ich brauch doch auch ein Ziel und eine Aufgabe und ich will ja auch immer weiter, weiter und immer besser und was geht denn noch? Und das wären so Dinge, wo ich denken würde, das würde mir auch noch mal ganz viel Spaß machen, da arbeite ich auch schon ganz viel, ich will ja auch nicht schlechter sein als (lacht, unverständlich), ja, die sind gut. Ja, das muss man sehen. Ja, die sind auch fachlich unheimlich fit, ja, will ich doch auch. Ja, deshalb würde ich den Blickwinkel nehmen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Konzept für die Inklusion, sind wir ja auch auf dem Weg gewesen schon und das ist natürlich auch ein Thema.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 2 Aussagen, dass auf Grund der Rückmeldung der QA damit begonnen wurde, Strategien auf der Schulleitungsebene zu entwickeln (vgl. Tabelle 247).

**Tabelle 247: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Strategien auf Schulleitungsebene**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Strategien auf Schulleitungsebene	
Nr. des Interviews	Aussage
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...also, das erste was er letztendlich genannt hat, war, ich hätte ein Problem mit Schülern, ne, also Schülernähe würde fehlen und da konnte ich nichts mit anfangen. Da konnte ich nichts mit anfangen und das war für mich, ab dem Moment war ich ein Stück weit blockiert. Das musste ich ja erst einmal versuchen zu begreifen und auch zuordnen zu können, konnte ich nicht, das fand ich sehr anstrengend, das auszuhalten. Das stimmt ja auch nicht, da können die mir erzählen... Ich hab da ja natürlich auch dran gearbeitet, ne. Wenn das so ist, es hätte ja auch sein können, dass ich eine völlig falsche Einschätzung habe, dann muss ich ja was dran machen, das kann ja so nicht sein. Ich sehe mich selbst nicht so und ich fänd das schlimm. Und dann habe ich den SV-Lehrer auch gebeten, mit den Schülern mal zu sprechen, das ein bisschen zu erarbeiten, weil ich das wissen wollte, was denn die Sache ist, ne, und das stimmt auch so nicht.</li> <li>• Ja, ja. Ich hab das, ich hab mir da schon auch viel Mühe gegeben, hab ich auch noch mal mit dem Konrektor drüber gesprochen, dem das auch gezeigt, der hat das ja so ein bisschen supervisionshaft mitbekommen, ne. Und, ja, da habe ich mir so ein bisschen die Seele freigeschrieben. Das ist schon so. Aber der hat's nicht begriffen, da bin ich mir ziemlich sicher.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung der QA damit begonnen wurde, Probleme direkt anzugehen und Handlungsfelder zu bearbeiten (vgl. Tabelle 248).

**Tabelle 248: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Angehen der Probleme**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Angehen der Probleme	
Nr. des Interviews	Aussage
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Wir, ich hab dir die Sachen wieder rüber gelegt, ne. Hast du das gesehen hier? Du hattest doch noch mal die Aufstellung, die wir Samstagmorgen uns angeguckt haben und zwar mit diesen Punkten, die wir umgesetzt haben. Also, wir haben, das haben wir im Grunde genommen direkt angegangen, was war das noch?</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung der QA zunächst eine schriftliche Stellungnahme seitens der Schulleitung verfasst wurde, um deutlich zu machen, mit welchen Aspekten die Schulleitung nicht einverstanden war (vgl. Tabelle 249).

**Tabelle 249: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stellungnahme**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stellungnahme	
Nr. des Interviews	Aussage
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die habe ich ihm auch gemailt. Das sind so Auszüge, ich hab so ein paar Punkte, hatte ich mir überlegt, die mich am meisten genervt haben und die habe ich dann ein bisschen erklärt, warum ich das nicht richtig finde. Interviewerin: War das, nachdem Sie den vorläufigen Bericht bekommen haben? Antwort: Ja, nach der Rückmeldung, genau. Das habe ich, habe ich versucht möglichst ausführlich auch zu erklären, was ich da nicht in Ordnung fand.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen wurde, alle involvierten Personengruppen über Resultate und Rückmeldungen zu informieren (vgl. Tabelle 250).

**Tabelle 250: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Informationen**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Informationen	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir haben die Ergebnisse aufbereitet, haben die Gremien informiert, haben wir über die wichtigsten Handlungsfelder, also über die wichtigsten positiven Rückmeldungen, über die wichtigsten Kritikpunkte unserer Sicht, also wenn ich jetzt so unserer Ansicht nach sage, meine ich die Schulleitung vor allem und auch andere, erweiterte Schulleitung. Haben darüber informiert und haben bestimmte Dinge dann noch mal ausführlicher dargestellt, haben aber auch ganz explizit die ganzen positiven Rückmeldungen noch mal weitergegeben.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung der QA begonnen wurde, die kollegiale Hospitation in der Schule einzuführen und zukünftig auch noch zu erweitern (vgl. Tabelle 251).

**Tabelle 251: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Kollegiale Hospitation**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Kollegiale Hospitation	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann werden wir sicherlich, etwas was wir auch schon machen, was wir aber auch in die Fläche tragen wollen im kommenden Schuljahr, die kollegiale Hospitation. Die Kollegen sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen, mal aus dem stillen Kämmerlein herauskommen. Aber, aber das Gute ist eigentlich, als, als es die QA, als das noch gar kein Thema war bei uns mit der QA, hatten wir uns das schon vorgenommen. Und deswegen sage ich ja, ist das eine ganz schöne Bestätigung, ne.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung der QA damit begonnen wurde, die Konferenzstruktur der Schule zu verbessern und umzustrukturieren (vgl. Tabelle 252).

**Tabelle 252: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Konferenzen**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Konferenzen	
Nr. des Interviews	Aussage
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interviewerin: Wäre Ihnen das ohne die Moderatoren schwerer gefallen? Antwort: Wir von der Schulleitung her hatten den Plan schon, in die Richtung, wir wollen uns mehr in den Fachkonferenzen, die wir nicht haben, treffen, oder auch in den Stufen. Und haben dazu von uns aus schon an einer Konferenzstruktur gearbeitet. Bisher haben wir immer Lehrerkonferenzen gemacht, die inhaltliche Teile hatten, aber auch einen dicken Punkt „Verschiedenes/Allgemeine Absprache“. Wir haben das schon, auch bevor dieses jetzt abgesprochen wurde, strukturiert, indem wir einen Dreierschritt wagen. Dienstbesprechung: allgemeiner Austausch über Gott und die Welt, alles was das Kollegium interessiert. Dann, nächste Konferenz: Stufenkonferenz oder Fachkonferenzen. Und der nächste Schritt: Inhaltliche Lehrer-</li> </ul>

	<p>konferenz. So haben wir also die Konferenzstruktur schon von uns aus geformt, so dass wir jetzt auch den Ort haben, um solche Dinge zu besprechen. Also, es war, es war unser Anliegen, Fachkonferenzen zu installieren, die Stufenkonferenzen zu intensivieren, haben das jetzt mit der Struktur formal geschafft und führen das jetzt noch mit den Arbeitsaufträgen aus. Also, von daher war das uns schon ein Anliegen, das anders zu strukturieren und inhaltlich zu füllen. Das geht einher auch mit der Tatsache, dass wir jetzt keine ganztägigen Konferenzen mehr machen können, so dass wir uns gesagt haben, wir werden das im dreiwöchigen Rhythmus anbieten und nachvollziehen und dann werden wir das auch ohne die pädagogischen Ganztagskonferenzen bewältigen können. Wir werden das evaluieren müssen, aber ich hoffe mal... Kritikpunkt könnte sein, dass der allgemeine Austausch in den Dienstbesprechungen, der eigentlich stark gewünscht wird, dann eine zu große Distanz bekommt. Weil zwischendurch die inhaltlichen Konferenzen sind. Das weiß ich nicht, ob das praxisdienlich ist, weil es gibt Dinge, die man auch kurz absprechen muss. Ob das immer über einen schriftlichen Weg möglich ist, wird sich zeigen. Aber wir haben diese Struktur jetzt erst einmal so beschlossen und werden die noch bis zum Sommer ausprobieren.</p>
--	---

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung durch die QA die Arbeit am Vertretungskonzept der Schule aufgenommen wurde (vgl. Tabelle 253).

**Tabelle 253: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Vertretungskonzept**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Vertretungskonzept	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es gab bestimmte Einzelinteressen, von Eltern, sagen wir mal, Thema Vertretungskonzept, ist ja auch so ein Sperrkriterium, da hatten die ein großes Interesse dran, da haben wir natürlich dran gearbeitet.</li> </ul>

1 Schulleitung beschreibt in 1 Aussage, dass auf Grund der Rückmeldung durch die QA der Qualitätsbericht an alle Gremien weitergereicht und auch allen an der Schule agierenden Gruppen die Möglichkeit eingeräumt wurde, den Bericht zu erhalten (vgl. Tabelle 254).

**Tabelle 254: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Bericht**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Bericht	
Nr. des Interviews	Aussage
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ja. Wir haben, wir haben die Ergebnisse erst mal allen Gremien zur Verfügung gestellt, also wir haben den Bericht, ich weiß nicht, 20 mal kopiert und ausgelegt, der konnte dann gegen Unterschrift ausgeliehen werden, mit der Bitte auch natürlich, dass jetzt nicht einfach weiterzugeben und zu veröffentlichen, sind ja schon sehr sensible Daten auch. Das, davon wurde Gebrauch gemacht, nicht so wahnsinnig rege, kann ich jetzt natürlich anhand der Listen auch nachvollziehen, wie viel Leute das überhaupt ausgeliehen haben. Das waren einige Eltern, ganz wenige Schüler, mehrere Kollegen, Kolleginnen, natürlich die Funktionsträger, die entsprechenden, die sich den Bericht in Gänze haben geben lassen, was die damit gemacht haben, weiß ich jetzt nicht, aber die haben den zumindest mitgenommen.</li> </ul>

2 Schulleitungen beschreiben in 4 Aussagen die Gründe, warum sie nach der Rückmeldung der QA aktiv geworden sind. In Interview 34b wird ausgesagt, dass sowohl Schulleitung als auch Konrektor/-in die Notwendigkeit der Verbesserung sowohl bereits als positiv eingeschätzter Stärken als auch als Schwächen beurteilte Aspekte sehen. Die Schwächen haben

dabei Vorrang, die Arbeit an den starken Aspekten der Schule soll jedoch auch nicht vernachlässigt werden. In Interview 48b wird ausgesagt, dass die Gründe für die Aktivität auf Grund der Rückmeldung zum einen darin begründet liegen, dass eine Weisung der Bezirksregierung und auf der anderen Seite, dass „*innere Einsicht*“ vorliegen (vgl. Tabelle 255).

**Tabelle 255: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Gründe für Aktivität**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Gründe für Aktivität	
Nr. des Interviews	Aussage
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Also ich, ne, wir beide haben aber auch den Eindruck gehabt, wir wissen es, dass an bestimmten Stellen, wo wir doch eine gute Benotung gekriegt haben, auch die Notwendigkeit des Handlungsbedarfs noch sehe, auch bei positiven Dingen. Wo wir sagen: „Mensch, das hätten wir aber aus inneren Kenntnissen anders eingeschätzt.“</li> <li>• SL: Obwohl, man kann nicht an den Dingen lernen, die gut sind. Man kann nur an den Dingen lernen, die man noch besser machen kann, das ist schwieriger, an guten Dingen besser zu werden als an Dingen wo man sagt: „Oh jau, das sehen wir alle ein, da geht’s besser noch.“</li> <li>• KR: Also, wir haben die ganzen Punkte, wo wir gesagt haben, wo wir aus unserer Sicht ein „minus“ oder ein „doppelminus“ haben, die sind für uns die Punkte, denen wir Vorrang geben müssen. Bei aller Notwendigkeit die Stärken auch zu erhalten.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, diese Punkte wurden festgesetzt, sie sehen, es sind erfreulich wenige, aber, ja, wir arbeiten da natürlich dran, das ist auch Weisung. Aber, ich sag mal, wir haben auch eine innere Einsicht, dass es so ist. Vielleicht haben wir auch Angst vor Strafe? (lacht)</li> </ul>

5 Schulleiter/-innen merken in 15 Aussagen Faktoren an, die ihnen die Einleitung von Aktivitäten erschwert haben oder durch die sie begründen, dass sie noch nicht aktiv geworden sind oder dass die Aktivität eingeschränkt wurde. In Interview 2b wird als eine Schwierigkeit die „*große Bandbreite*“ an Mitgliedern des Lehrer/-innenkollegiums genannt, die man „*nicht in allen Fällen immer alle unter einen Hut bekommt*“. In Interview 7b werden personelle Entwicklungen innerhalb der Schulaufsicht für die Verlangsamung von Schulentwicklungsaktivitäten nach der Rückmeldung angegeben. Schulleitung 8b gibt an, beim Entwickeln von Strategien und Zielen hilflos zu sein („*Ich hab keinen, der mir das erklärt.*“). In Interview 12b wird auf die sich verändernde Schullandschaft und die Problematik der Förderschulen hingewiesen, wohingegen Schulleitung 19b thematisiert, dass es schwierig sei, entsprechende und passende Unterstützung durch externe Expert/-innen zu erhalten (vgl. Tabelle 256).



**Tabelle 256: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erschwerende Faktoren/ Hindernisse für Aktivität**

Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erschwerende Faktoren/ Hindernisse für Aktivität	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich bin ja noch nicht so sehr lange hier und ich war zum Zeitpunkt der Qualitätsanalyse war ich doch gerade, war ich noch kein Jahr hier, oder gerade mal ein Jahr hier. Ein Jahr ist für eine Person in Ihrem Alter eine lange Zeit, für den schulischen Alltag ist das als kommt das einer Sekunde gleich, weil Schule ein sehr, sehr träges System ist. Bis man da mal Veränderungen hat und ein Jahr, ne, falsch, drei Jahre braucht, bis man so die Ecken kennt, auch die schwierigen Ecken, ne, weil die natürlich vorsichtig schon mal an einem vorbei geschleust werden, ist doch vollkommen okay. Aber so die wichtigsten Probleme waren mindestens schon angegangen.</li> <li>• Wobei man nicht so zuversichtlich sein kann, dass man alle Probleme endgültig weg kriegt. Also, da will ich mir nichts in die Tasche lügen.</li> <li>• Ach, wissen Sie. Ein Lehrerkollegium, und daran hängt es ja in erster Linie, ist immer eine Abbildung der Gesellschaft und wir haben eine große Bandbreite in jedem Lehrerkollegium. Und man kriegt sie nicht in allen Fällen immer alle unter einen Hut.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und dann gab's ja bei uns etwas verzögert, weil unsere Schulrätin in der Zwischenzeit, also die damals zuständige Schulrätin in der Zwischenzeit pensioniert wurde, kam also die Arbeit an der Evaluation und diese Entwicklungsschwerpunkte, wo wir da dran arbeiten, deshalb sitzen wir da jetzt auch noch dran, weil diese Kommunikation mit der Schulaufsicht da irgendwo gestört war, weil halt die Kollegin pensioniert wurde.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jetzt sollen wir Ziele vereinbaren, aber wir verstehen das nicht. Also, das ist ganz schwierig. Interviewerin: Woran, meinen Sie, liegt das? Antwort: Das weiß ich nicht. Die wollen ja, also, sie wollen, es ist ja. Ich will das ja auch nicht diskutieren, aber ich möchte gerne verstehen, was sie bewerten.</li> <li>• Interviewerin: Und da hätten Sie sich vielleicht ein Nachgespräch gewünscht? Antwort: Ja. Ja, ich versteh das nicht. Also, ich versteh das nicht. Wir haben da, sieht man auch (weist auf eine beschriebene Flipchart), an der Zielformulierung, wir kommen da nicht weiter.</li> <li>• Interviewerin: Und da sind Sie trotzdem nicht weiter gekommen? Antwort: Nee, wir hängen da auch irgendwie, weil wir es nicht verstehen. Aber ich weiß es auch nicht, ich weiß es nicht. Das ist eigentlich schlecht, finde ich.</li> <li>• Deshalb hatten wir uns ja jetzt die Experten, sag ich mal, geholt, aber die wissen auch nicht so recht. Ach je. Das ist doof, oder?</li> <li>• Ja, total, man hört hinterher nichts mehr. Man hat diesen Bericht, die Tabellen und ja, jetzt formulier mal ein Ziel. Wie gesagt, weil sich auch einige Dinge widersprechen. Das ist nicht, oder wir verstehen es nicht. Vielleicht auch nicht richtig, ich weiß es nicht, aber mit wem sollte ich mich austauschen? Ich hab keinen, der mir das erklärt.</li> <li>• Bei, also, bei Partner-, Gruppenarbeit, da würde ich einfach noch mal auf die wirklich über anderthalb Jahre durchgeführte Methodenkonferenz verweisen, da glaube ich auch, da haben sie Dinge nicht beobachtet, die da sind. Da muss ich, da investieren wir auch keine Kraft mehr. Also wir haben überall Kärtchen, Zeitlichter und keine Ahnung, der Flüsterer, was man da alles braucht.</li> <li>• Und dann würde ich ganz gerne, weil sie ja unbedingt da Steuergruppe, Steuergruppe bin ich auch gegen, (...).</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, Leistungsbewertung mache ich gar nichts. Das bleibt so. Vor dem Hintergrund der Veränderung der Förderschullandschaft. Könnte sein, man weiß es nicht, es könnte sein, ich hoffe mal nicht. Da ist jetzt gerade ein Konzentrationsprozess im Gange, vielleicht mehrere zusammenzuschließen und so weiter – aber das ist ein anderes, weites Feld.</li> <li>• Aber so vor dem Hintergrund: Mit dieser Leistungsbewertung da bin ich auch nicht so ganz d'accord, ne. Wie man rückmeldet, wir geben ganz viel Rückmeldung, ne. Natürlich ist das auch nicht verschriftlicht und so weiter. Aber das ist jetzt nicht wirklich so ein großes Problem, finde ich, auch für Schulentwicklung nicht so.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, aber da muss man auch zum Beispiel sagen als Schulleitung, ihr bekommt auch die Zeit, dafür wird dann euer Unterricht vertreten. Und das ist ja unendlich kleinschrittig, das ist ja was, das sieht man dann ein Jahr lang nicht.</li> <li>• (Zeigen der QA-Ziele) Ja. Also der Knackpunkt ist eben, dass wir jetzt gucken müssen, wer unterstützt uns denn jetzt dabei, ne, oder wo holen wir denn das Know-how her? Wer kann schon entsprechende Fortbildungen anbieten? Das ist schon der Punkt.</li> </ul>

### 9.3.1.10 Die generelle Bewertung der Qualitätsanalyse durch die Schulleiter/-innen

Nachfolgend werden die Ergebnisse des Codes *Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse* präsentiert. Die Schulleitungen wurden an dieser Stelle um eine umfassende und aktuelle Positionierung gebeten. Im Folgenden werden die Bewertungen, unterteilt in negativ, neutral und positiv, sowie die Gründe für die Bewertungen tabellarisch dargestellt und zusammenfassend beschrieben.

**Tabelle 257: Häufigkeiten zu Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse durch die Schulleiter/-innen**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	1
1	5	2
2	10	6
2	10	7
3	15	4
5	25	3
6	30	5

Die vorliegende Tabelle 257 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse* getätigt wurden. Alle Schulleitungen äußern sich in dieser Kategorie. Insgesamt werden 86 Aussagen getätigt.

Tabelle 258 liefert eine Übersicht, wie viele Schulleitungen die Qualitätsanalyse, insgesamt oder lediglich in bestimmten Aspekten, negativ bewerten. 4 Schulleiter/-innen tätigen 11 Aussagen zur negativen Bewertung der Qualitätsanalyse und äußern entsprechende Gründe. Gründe für die negative Bewertung sind unter anderem der hohe Arbeitsaufwand (vgl. bspw. Interviews 8b, 38b, 45b), die Schwierigkeit der korrekten Messung (vgl. bspw. Interviews 1b, 38b) oder die Kosten-Nutzen-Relation (vgl. bspw. Interview 8b).

**Tabelle 258: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Negativ: Gründe**

Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Negativ: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insgesamt würde ich schon sagen ja. Meine Haupteinschränkung wäre in dem dritten Unterpunkt über die Qualität von Unterricht. Eben mit dem Hinweis, dass man tatsächlich die fachliche Qualität nicht wirklich feststellt. Also, um es noch einmal zu sagen: Man kann einen hervorragenden Lehrervortrag halten, der die Schüler wirklich weiterbringt, der effektiv ist, der gut gestaltet ist. Und es könnte sein, dass so ein Lehrervortrag als ein Minuspunkt bewertet wird, weil da die Schüler nicht aktiv sind. Und man kann schlechte Gruppenarbeit ma-</li> </ul>

	<p>chen. Und es könnte sein, dass die trotzdem besser bewertet wird, weil die Schüler irgendetwas tun. Und da liegt meiner Meinung nach die Haupt-, die Hauptschwäche dieser Qualitätsanalyse.</p>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, viel Arbeit. Also das, was wir jetzt machen, haben wir vorher auch gemacht. Dafür hätte ich dieses Verfahren nicht gebraucht. Da wäre ein Schmalspurverfahren, auch jetzt, ad hoc, glaub ich, genauso effektiv, was weniger zeitaufwendig für alle ist.</li> <li>• Von daher ist das für mich noch fragwürdiger, wo ich denk: „Was soll das?“ Wenn ich da so wenig auch am Ende mit umgehen kann, was bringt es diesem System hier? Das finde ich irgendwie komisch.</li> <li>• Also, die Qualitätsanalyse stützt mich nicht. Ich verstehe es nicht, ich muss mich selbst stützen.</li> <li>• Weiß ich nicht. Also, wir haben immer auch eine umfängliche Schulentwicklung hier betrieben, das weiß ich nicht, auch das ist ja mehr als anerkennend dargestellt oder auch nachlesbar. Also, die Schulentwicklungsprozess muss die QA mir nicht initiieren, also dafür ist mir das viel zu wichtig, dass wir uns hier fortbewegen und nicht auf der Stelle stapfen, wo wir seit 20 Jahren stehen, das will ich ja gar nicht. Und bei schwachen Schulen weiß ich nicht, meine Tochter ist an so einer schwachen Schule... Interviewerin: Die jetzt nicht so gut abgeschnitten hat? Antwort: Mmmh, da waren die schon zwei Mal. Und da hat nicht die QA den Entwicklungsprozess in Gang gesetzt. Und den kriegen sie an einer schlechten Schule nicht durch die QA, da müssen sie was ganz anderes machen. Das hilft auch nicht, das macht das auch nicht besser, die können sich noch so abstrampeln, wenn der Grund dann nicht sauber gemacht wird.</li> <li>• Also, ich glaub die Ziele die hier stehen, sind durch QA gar nicht, die sind eine Facette vielleicht. Aber, da müsste man noch an ganz anderen Stellen die Hebel ansetzen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Umfang finde ich wahnsinnig, ne, völlig überzogen.</li> <li>• Ja, und die Methode mit diesem Verfahren finde ich auch bedenklich. Das ist so ein bisschen das Verführerische an Informatik, man macht da ein paar...ist ja egal, was sie, alles versucht man doch in die entsprechenden Kriterien mit 0 und 1 zu belegen. So manche Sachen kann man nicht so einfach messen.</li> <li>• Was verloren geht ist: An sich kann man nur die Qualität von Arbeit beschreiben, wenn man die Veränderung von Zeitpunkt X bis Zeitpunkt Y in den Blick nimmt, ne. Das macht man ja auch nicht, ne. Es gibt da einen sogenannten objektiven Standard und daran wird gemessen, finde ich auch bedenklich. Ja, das geht eigentlich ein bisschen verloren.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber, das ist trotzdem, das ist unnötige Arbeit. Weil unsere Steuergruppen müssten sich mit anderen Dingen beschäftigen und nicht mit überzogenen Informationserwartungen und unangemessenen Belangen, ne. Das fand ich also, das ist also mein größter Kritikpunkt, dass diese beiden Punkte so dann da standen.</li> <li>• Also, es gibt zum Beispiel Gesetze, wie mit einer Ordnungsmaßnahme umzugehen ist. Und da gibt es eben drei davon, die sind ohne Beteiligung von Eltern und der Rest eben mit. Und unsere Eltern sagen: „Wir wollen aber auch an der Nummer 3 beteiligt sein. Und wenn Sie das nicht machen, dann ist das undemokratisch.“ Das interessiert die aber nicht, ja, ne. Sie wollen das gerne und dann, ne. Das sind solche Beispiele. Ja, und das finde ich dann schade, wenn das nicht reflektiert wird, ne. Weil das ist schon ein großer Kritikpunkt, aber, das ist jetzt nicht so dramatisch.</li> </ul>

12 Schulleiter/-innen tätigen insgesamt 22 Aussagen, die sich neutral auf die Bewertung der Qualitätsanalyse beziehen. Dabei äußern die meisten Schulleiter/-innen, dass sie eine externe Evaluation für positiv halten, bemängeln jedoch teilweise die Umsetzung der QA, insofern, als dass sie sehr umfassend gestaltet ist und keinen Fokus setzt (vgl. bspw. Interviews 4b, 42b). Teilweise wird über Schwächen der Messinstrumente reflektiert (vgl. Interviews 17b, 31b) und die Frage gestellt, ob die Rückmeldung der QA den Schulen wirklich weiterhilft (vgl. Interview 1b, Tabelle 259).

**Tabelle 259: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Neutral: Gründe**

Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Neutral: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ähm, im Nachhinein müssen wir jetzt mal sehen, ob uns diese Zielvereinbarung da noch sehr viel weiter bringt. Das kann ich jetzt noch nicht so richtig abschätzen.</li> </ul>

4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich denke, es ist sicherlich wichtig, Schulen auch extern zu evaluieren. Aber so, das ist ja, so QA, im Augenblick ist ja noch so stark dieses Gießkannen-Prinzip, nicht nur, dass alle Schulen, das ist ja auch vernünftig, aber eben auch in allen Bereichen. Und ich glaube, es ist hilfreicher, vielleicht dann lieber mal den Fokus, wenn man sagt, Unterricht soll es sein, ne, dann muss man den, dann sollte man den Fokus vielleicht wirklich auch nur darauf legen, wenn man dann kommt über mehrere Tage. Also, ich glaube, weniger ist da mehr, ne.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie gesagt, ich denke schon.</li> <li>Ja, denn, denn diese Eindrücke, die die Qualitätsanalyse in Schule selbst bekommt, sind ja sehr punktuell, was Unterricht angeht zum Beispiel. Und ich denke, da sieht man auch wie transparent, das war bei uns zum Beispiel ein Punkt, wo wir nicht so gut abgeschnitten haben, Leistungskonzept, da war ein Kritikpunkt, zu recht, dass unser Leistungskonzept für Eltern und Schüler nicht transparent genug ist. Das war eine Rückmeldung, die dann aus den Eltern- und Schülergesprächen wiederum kam, wo man sich vielleicht, wo wir uns im Vorfeld wenig Gedanken drum gemacht haben, offensichtlich zu wenig Gedanken.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich find das ja gut, dass man in Schule reinguckt. Schule muss, das finde ich auch richtig, jeder Handwerker oder jeder Bäcker muss jeden Tag sein Brot verkaufen, wenn's nicht schmeckt, kommt keiner mehr. Also, da, hab ich überhaupt keinen Stress mit. Also, die können auch jetzt kommen. Fände ich ehrlicher (lacht).</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, das Wichtigste im Nachhinein, gerade weil ich ja diese Zielvereinbarungen auch schon erlebt habe jetzt, wie läuft es mit den Zielvereinbarungen.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ja, ich denke schon.</li> <li>Schulentwicklungsprozesse initiieren, ja, das geht ja fast wie von selbst, wenn sie nicht den Endbericht nehmen und abheften.</li> <li>Interessanterweise ist ja in den Gesprächen mit der Schulaufsicht hier in diesem Bereich „Qualität von Unterricht feststellen, sichern, fördern“ nicht so ein ganz, nicht so ein Schwerpunkt gesetzt worden. Es sei denn, sie sagen, Transparenz von Leistungsbewertung und Individualgespräche mit Schülern führen, würde da noch reinpassen. Aber das ist ja, also, das passt jetzt ja nicht hundertprozentig.</li> <li>Also, wir haben zur Kenntnis genommen, dass wir auch Stärken haben, wir haben zur Kenntnis genommen, dass wir Baustellen haben, das ist ja der Punkt 2.</li> <li>Ja, wir versuchen ja genau das umzusetzen, was da steht.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grundsätzlich bin ich nicht dagegen und kann auch nicht dagegen sein, dass Schulen natürlich auch der Rechtfertigung unterliegen und dass man da reingucken muss. Und das ist eben schwer, wirklich die Binnenstruktur von Schule zu erfassen, wenn man nicht wirklich drin ist.</li> <li>Kann ich gar nicht sagen. Ich habe jetzt nicht so viel Kontakt mit Leuten, die es gerade hinter sich gebracht haben. Aber, es ist ja meistens eher der Schrecken vorher.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, es hat wirklich keinen Kollegen gegeben, oder das ist, zumindest ist es nicht bis zu mir gekommen, der gesagt hätte: „Das war jetzt völlig überflüssig oder total ungerecht oder sonst was.“ Aber, wie gesagt, mit positiven Ergebnissen kann man auch gut leben, ja.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also, hier an unserer Schule wird offen gearbeitet. Wir haben hier eine Leitungsrunde, wo Schulleitung und Lehrerrat zwischenzeitlich immer wieder sich über wichtige Schulthemen ausgiebig informieren und auch darüber sprechen, wie sehen wir das Thema. Das zum Beispiel aus der Schulleitersitzung an Schulleitung herangetragen wird und das wir dann umsetzen wollen, an unserer Schule. Wie bringen wir das dem Kollegium nah und was sind die Dinge, auf die wir achten sollen. Da ist, sag ich einfach mal jetzt, wie soll ich das sagen, die QA...schwierig zu beantworten. Also, nicht unbedingt jetzt eine Hilfe, weil wir unseren Arbeitsstil nicht verändert haben. Aber ich kann mir vorstellen, dass eine QA Schulleitung vor, äh, einem Kollegium, wo eine so gute Zusammenarbeit nicht herrscht, mehr Möglichkeiten gibt, gemeinsam mit dem Kollegium wieder Dinge anzugehen, ja.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, als Impuls für die Schulentwicklung, glaub ich schon, ist sie hilfreich, man muss natürlich immer noch mal genau hingucken, was wird da genau untersucht, wie sind genau die Kriterien und ja, ist das, was da, ich sag jetzt wirklich mal, verabsolutiert wird, ist das tragfähig und nachvollziehbar?</li> <li>Ich sehe das weitgehend so, dass es auf Grund von nachvollziehbaren, sehr nachvollziehbaren empirischen Untersuchungen, trotzdem werden natürlich bestimmte Dinge immer wieder angezweifelt.</li> <li>Und guter Unterricht wird von vielen Faktoren beeinflusst, ich sag jetzt auch mal zum Beispiel, so was wie Lehrerpersönlichkeit, das kommt überhaupt nicht zum Tragen, jedenfalls nicht als beobachtbares Kriterium. Also, da müsste man noch mal genau gucken, welche Einschränkungen gibt es.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Also, das Kollegium war, ich würd sagen, also relativ neutral eingestellt.</li> <li>Bei einem habe ich ein bisschen mehr Probleme, weil wir ja nicht dabei sind. Das ist „die Qualität von Unterricht festzustellen“. Das ist ja eines der Themen, was wir bei uns hier sagen: „Ich kann das lösen.“</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, es ist die Frage, ob man die immer so intensiv durchführen muss. Es gab ja ein Vorgängermodell, hier, mit SEIS, das wir auch durchgeführt haben. Da sind wir in bestimmten Bereichen zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.</li> <li>Aber es ist wirklich die Frage, ob man dafür dieses wahnsinnig umfangreiche Portfolio anfertigen muss. Oder ob man jetzt nicht sagen kann, ihr habt das jetzt einmal gemacht, beim nächsten Mal braucht ihr das nur noch punktuell ergänzen oder aktualisieren und das reicht dann.</li> </ul>

18 Schulleiter/-innen tätigen insgesamt 54 Aussagen in der Unterkategorie *Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Positiv: Gründe*. Dabei wird die Qualitätsanalyse von vielen Schulleiter/-innen als wirksames Schulentwicklungsinstrument (vgl. bspw. Interviews 1b, 2b, 10b, 19b, 48b, 21b, 31b usw.) und als Unterstützung für Schulleitungen bezeichnet (vgl. Interviews 2b, 28b, 44b, 48b, Tabelle 260).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 589).

**Tabelle 260: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Positiv: Gründe**

Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Positiv: Gründe	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, sie bringt in der Vorphase schon mal etwas. Indem sie alle Lehrer und alle Fachschaften dazu zwingt, doch noch einmal zu überdenken, ob man alle, sag ich mal, alle, alle, ähm, Curricula, alle Papiere und Protokolle auf dem aktuellen Stand hat. Das sollte natürlich immer so sein.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Ja. Also, wie schon gerade gesagt, ich sehe die Qualitätsanalyse sehr, sehr positiv für Schulen.</li> <li>Ja, weil ich die Qualitätsanalyse eigentlich sehr positiv für Schulleitungen sehe.</li> <li>(...) ich find den sehr gut.</li> <li>Weil Schulen sich bis, die meisten Schulen, muss man dazu sagen, sich bisher nicht Rechenschaft über ihre Arbeit geleistet haben, oder, abgelegt haben.</li> <li>Es ist so ein sanfter Druck von außen. Ja. Also, ich hab mich in keiner Sekunde irgendwie unter Druck gefühlt, würde ich auch nicht, ne.</li> <li>Weil sie natürlich auch eine gewisse Argumentationshilfe ist, dem Kollegium gegenüber. Man kann dann auf Basis relativ harter Daten sagen, guckt mal da sind bei uns Schwächen festgestellt worden, mag sicher die eine oder andere Sichtweise geben, aber es scheint doch so zu sein und lasst uns daran arbeiten.</li> <li>Nein. Nichts Zusätzliches. Mmh, ist meiner Meinung nach ein gutes Instrument für Schulentwicklungsprozesse und eben auch der Blick von außen auf die Schule (...).</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und insofern würde ich auch im Nachhinein die Qualitätsanalyse als positive Veranstaltung sehen.</li> <li>Ich denke, es ist schwieriger, ich weiß also von einer Schule hier in XXX, die also nicht so gut abgeschnitten haben, da ist natürlich auch, kommt das schlechter rüber und dann sagt man: „Was soll der ganze Quatsch? Wir machen doch!“</li> <li>Aber, wie gesagt, Sie merken, bei mir persönlich, aber ich denke auch bei uns als Schule ist das schon sehr positiv angekommen und deshalb ist das sicherlich auch einfacher so eine positive Darstellung zu geben.</li> <li>(...) und das war auch die Rückmeldung meiner vorgesetzten Dienststelle sowie auch der Qualitätsprüfer, dass wir da, also, schulformunabhängig sehr gut abgeschnitten haben. Die Ergebnisse können Sie auf unserer Internetseite sehen. Interviewerin: Sie haben den Bericht auf die Internetseite auch gestellt? Antwort: Nicht den kompletten Bericht, sondern diese Matrix, wo die einzelnen Bewertungen drauf sind. Müsste eigentlich noch drauf sein. Ich denk, das ist auch, das macht das Ganze auch im Rückblick natürlich für Kollegen sehr viel nachvollziehbarer.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ist, also was ich schön finde: Vorher hab ich immer gesagt, wir sind eine gute Schule, jetzt kann ich sogar sagen: „Kannste nachlesen“, haben wir sogar schriftlich.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, Schulentwicklungsprozesse initiieren, ja, initiieren.</li> <li>Ja, Stärken als Stärken zu schätzen. Ja, doch. Man neigt zwar oft natürlich dazu, die schneller wegzutun als die Dinge, die man vielleicht verändern sollte, aber doch, ich denke, das hat uns auch damals, die große Zufriedenheit und das soziale Miteinander, das hat uns doch damals in den Veränderungsprozessen in denen wir damals waren, das hat uns doch gut getan. Ja, das ist ja, das hängt ja alles zusammen hier. (zeigt auf die Ziele)</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ja! Dass man selber noch mal sich überprüft: Was sind eigentlich die Anforderungen? Schule hat leider einen Hang, gerne im eigenen Saft rumzumöckern, ja.</li> <li>Und da wirkt auch noch mal die QA, ja, ne, da noch mal auch weiter am Ball zu bleiben. Zumindest hier.</li> </ul>

17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn sie so abläuft, wie wir sie erlebt haben, dann bringt sie was. Da habe ich wirklich was dazugelernt.</li> <li>• Aber ich war ja jetzt in der persönlich schwierigen Lage, weil ich vieles von dem, was wir vorangegangen hatten über die QA und gegen die wir uns gewendet haben, eben nicht so abgelaufen war. Ja, also ganz sicherlich. Und es ist auch schwer, daraus auch herzuleiten, was man eigentlich verbessern müsste. Denn das, was ich selber empfinde bei unserer Schule mit dem, was man von außen feststellt, ja, warum soll ich grundsätzlich gegen das Instrument sein.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich finde, davor muss man keine Angst haben, im Gegenteil, man könnte es nutzen. Also, ich habe damit überhaupt kein Problem und ich hoffe, dass ich mein Kollegium da auch überzeugen kann. Ja, wenn das Kollegium erst einmal zwei, drei Jahre den Eindruck hat: „Das machen wir doch jetzt...“.</li> <li>• Das hat auch Vorteile was, sagen wir mal, die äußerlichen Bedingungen angeht. Also, ich nenn mal so ein relativ banales Beispiel. Also, der Sicherheitsbeauftragte hat dann zum Beispiel doch geguckt, ob überall, in allen Erste-Hilfe-Kästen die Pflaster und Verbände ihr Haltbarkeitsdatum noch nicht überschritten haben. Das sind so Sachen, die sollte man natürlich sowieso tun. Aber das ist dann natürlich ein Anlass, da wird das dann auf jeden Fall gemacht und man kontrolliert viele Dinge dann doch noch mal genau, die, die man sonst vielleicht doch zu selten macht. Und von daher hat das natürlich schon einen Sinn.</li> <li>• Auch die Stadt hat manche Reparaturmaßnahmen ausgeführt, nachdem wir gesagt haben: „Jetzt kommt die Qualitätsanalyse, die wird sich das Gebäude ansehen.“ Da sind ein paar Kleinigkeiten repariert worden, die schon monatelang moniert waren. Und das hat schon mal einen Vorteil.</li> <li>• Und natürlich ist es letztlich auch ein Vorteil, wenn jeder Lehrer mal darüber reflektiert, ob sein Unterricht eigentlich gut und zeitgemäß und vorzeigbar ist. Das kann eigentlich nie schaden.</li> <li>• Aber dass eine Schule das als Rückmeldung bekommen kann, ja. Und auch, dass Prozesse initiiert werden, sehe ich schon so.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ich glaube es schon, weil in dem Moment wo ich gezwungen bin, an einem bestimmten Tag oder, oder, ja, Stichtag, was vorbereitet zu haben und mich auf so eine Woche einlassen muss, passiert es dann eben auch. Und sonst kann ich natürlich schon mal eher sagen, wenn man sagt, also, jetzt ist es gerade nicht günstig, wir haben Prüfungen im Hause, dann verschiebt sich das, oder irgendeine Konzeptgruppe ist noch nicht fertig usw., das zwingt einen in so einen zeitlichen und auch organisatorischen Rahmen. Und das finde ich nicht schlecht.</li> <li>• Ja, wie eine Prüfung, genau. Und gut, besser, finde ich eben die Teile, die nicht unterrichtlich sind, die da bewertet werden.</li> <li>• Weil, das kann ich ja auch, also, meine eigene Fähigkeit als Schulleitung oder die Fähigkeiten oder Initiativen der erweiterten Schulleitung, die kann man ja nur ganz schwer selbst einschätzen. Man kann eine Umfrage an der eigenen Schule machen, ist aber auch oft geprägt von nicht so ganz objektiven Gründen, die dann da eine Rolle spielen. Also, das finde ich eigentlich ganz gut. Wie die Schule überhaupt so arbeitet, und, das kann man durchaus auf diese Art und Weise machen.</li> <li>• Interviewerin: Aber so als Schulleitung fühlten Sie sich jetzt wirklich gut wiedererkannt? Schulleitung: Ja, ich ja.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, die QA bringt sicherlich was.</li> <li>• Auf alle Fälle im Vorfeld, dass Schulleiter gemeinsam mit den Kollegien auch eine, wie sagt man, eine Sachaufstellung macht: Was haben wir? Wo haben wir vielleicht noch zu wenig?</li> <li>• Und als Schulleitung da auch, sag ich mal, gute Motivationsmöglichkeiten gegenüber den Kollegien hat, deutlich zu machen, in den und den Bereichen stehen wir super aufgestellt da und in den und den Bereichen sollten wir uns anpassen, weil wir da noch nicht genug haben. Weil Schulleitung da sicherlich viel mehr Verständnis von Seiten des Kollegiums bekommt.</li> <li>• Und so eine Ist-Aufstellung, wo steht man, macht ja zum einen auch deutlich, positiv deutlich, was man für gute Arbeit auch leistet. Das geht oft unter im täglichen Leben, weil's auch selbstverständlich irgendwie ist.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie bringt den Schulen noch einmal eine Außensicht, auf jeden Fall. Ja, ne. Wie gesagt, sie bringt noch einmal einen Außenblick und jemand, der nicht beteiligt ist, guckt sich die Schule genauer an, und Stärken, Schwächen schätzen, wenn ich hier die Ziele noch mal genauer sehe, das ist schon etwas, was sie auch leistet.</li> <li>• Insgesamt, finde ich, ist es auf jeden Fall gut, einen Außenblick zu haben, von außen eine Rückmeldung zu bekommen und die Schulen noch mal zu motivieren, an bestimmten Dingen zu arbeiten, das kann ja auch noch mal eine Bestätigung sein, das man sagt, so: „Ihr habt an den und den Dingen gearbeitet, sehen wir auch so, macht das weiter, das ist gut, ihr seid auf einem guten Weg.“ Oder vielleicht mal zu sagen, so, ich sag es mal überspitzt formuliert: „Die Schulhofgestaltung ist nicht euer Problem sondern der Unterricht, vielleicht denkt ihr da noch mal drüber nach.“</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ob die Ziele... KR: Ich würde sagen, also, alle Ziele, würde ich sehen, die bringen eigentlich was.</li> <li>• KR: Aber insgesamt muss ich sagen, also, „die Stärken als Stärken zu schätzen“, das ist mit Sicherheit schon so. KR: Wobei wir ja, wie gesagt, Stärken an vielen Enden anders definieren würden. KR: Aber wichtig ist natürlich auch, dass man sagt: „Komm, da sind Schwächen und um diese Schwächen, ne, wollen wir uns also bemühen.“</li> </ul>



37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, doch. Das ist ja oft so, wenn man über den Tellerrand schaut oder jemand von außen kommt, der einem mal den Spiegel vorhält. Dann ist das schon so, dass einen das weiterbringen kann. Und so sind wir auch eingestellt, dass wir darauf offen zugehen und das dann eben gewinnbringend einsetzen.</li> <li>• Ich glaube, es ist immer gut, wenn jemand von außen mal drauf guckt und aus anderer Blickrichtung Dinge entdeckt, die man vielleicht aus Tradition schon aus dem Auge verloren hat. Von daher gibt es einen generellen Effekt, der sicher als positiv zu bewerten ist.</li> <li>• Ja, mit dem Ergebnis, wie ich schon sagte, können wir ganz zufrieden sein. Und von daher haben wir jetzt den Blick geschärft für Aufgabenfelder, die uns eigentlich auch schon klar waren, auf die wir schon uns auch auf den Weg gemacht hatten, haben da quasi eine Bestätigung bekommen. Und haben das insgesamt positiv abgeschlossen und können damit entsprechend zufrieden sein.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das glaube ich schon, nach wie vor.</li> <li>• Also, das finde ich auch nicht, grundsätzlich finde ich das in Ordnung, dass man versucht eine Methode zu finden, Schulen, ja, so ein bisschen auf den Prüfstand zu setzen.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es bringt also schon etwas, also in der Unterrichtsbeurteilung von außen und in der Unterrichtsbeurteilung durch die Kollegen. Es bringt natürlich etwas, in Bezug auf Objektivität, wenn jemand von außen in Unterricht reinschaut und dann auf Verbesserungsmöglichkeiten und auch auf Stärken hinweist.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und insofern ist es auch ganz gut, wenn mal von außen jemand kommt.</li> <li>• Das sollte man auch noch mal betonen, dass jemand von außen kommt. Der einen ganz anderen Blick auf das System hat. Und dann auch mal sagt: Also, so wie es da läuft, mit Ihrer Organisation, ist das doch okay. So kann man das machen und die machen das so und das ist richtig.</li> <li>• Und das ist auch für die Schulleitung ganz wichtig, für sein, für das persönliche Agieren, eine solche Feststellung zu bekommen.</li> <li>• Aber es ist für den Schulleiter auch wichtig mal zu hören, wie eigene Lehrer agieren im Unterricht. Was da im Unterricht defizitär ist oder was im Unterricht vielleicht wirklich gut gelöst wird. Das gibt Impulse für, ich sag mal, für Fortbildungen oder für die Anregung, die man geben sollte, bestimmte Dinge genauer sich anzuschauen oder bestimmte Dinge zu machen oder andere zu lassen. Ob das dann immer die richtigen Ratschläge sind, ist dann was anderes. Da bin ich der Meinung, das brauche ich nicht zu hören. Da bin ich anderer Meinung. Aber dass überhaupt solche Impulse kommen. Weil man ja doch nicht alle möglichen Leute im Unterricht sieht, beispielsweise. Das kann ein Schulleiter gar nicht leisten, nee.</li> <li>• Wir sind noch eine relativ kleine Schule mit 35 Lehrern einschließlich des Schulleiters und zweiter Konrektorin, insofern ist das noch überschaubarer als etwa ein Gymnasium mit 70, 80 Lehrern oder eine Gesamtschule mit 150 Lehrern. Das ist ja noch ganz anders. Aber es hilft schon, dass da fast jeder Kollege gesehen wird im Unterricht und bestimmte Dinge festgestellt werden. Das ist schon nicht falsch.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, aber ich erwarte, dass die in fünf Jahren wiederkommen. Wenn die nicht wiederkommen, hat sie nichts gebracht. Und wenn ich ein externes Unternehmen damit beauftrage, aber hier wird auf jeden Fall in fünf Jahren wieder irgendwie so etwas stattfinden. Ne, das, weil das halte ich also für ganz, ganz schlecht, einen mit Bewertungen zurück zu lassen, ja, ohne eine Rückmeldung dazu zu bekommen, inwieweit sich die Schule auf den Weg gemacht hat. Denn ich finde immer, was gut ist, ist nicht starr, sondern entwickelt sich halt.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das geht, um das auf den Punkt zu bringen: Das Werkzeug, trotz kleinerer Einschränkungen hier, was die Schriftform angeht, überzeugt mich völlig.</li> <li>• Also noch mal: Die Qualität des Werkzeuges ist absolut und uneingeschränkt überzeugend. Wenn da irgendeiner ankommt, 2.2.5/7 was zu monieren hat, soll er mal tun, aber so die Gesamtausrichtung.</li> <li>• Wir waren alle ganz beeindruckt, wie viel man weiß, nach so wenig Zeit.</li> <li>• Interviewerin: Also sehen Sie die QA auch als Unterstützungsinstrument eines Schulleiters? Antwort: Ja, selbstverständlich. Also es würde sich vielleicht jemand anders ausdrücken, der seit 25 Jahren Schulleiter ist und dem die QA spiegelt, da läuft gar nichts rund. Für den ist das natürlich schlecht, für den wird das natürlich eine ziemliche Ohrfeige, das gebe ich zu. Also, ich würde, würde wirklich jedem neuen Schulleiter ein solches Werkzeug wünschen und die Ergebnisse.</li> <li>• Ich glaube auch, bei vielen Sachen, das mit dem Leistungskonzept, das wird nicht diskutiert, dass wir das brauchen. Und wenn ich in eine Konferenz gehe und sage: „Wir brauchen ein Leistungskonzept, meine Lieben“, dann wird gesagt „Ja, ja, Leistungskonzept, was sollen wir denn sonst noch machen?“ Das ist ganz anders, das wird ganz anders.</li> <li>• Also, ich kann sehr deutlich sagen, ich wünsche jedem neuen Schulleiter, vielleicht nicht drei Wochen nach Amtsantritt, aber so ein Jährchen oder ein dreivierteil Jahr nach Amtsantritt, eine Qualitätsanalyse. Weil das absolut ein tolles Werkzeug ist, den Finger in entsprechende Wunden zu legen, ohne dass Sie der Böse sind, der alles ändern will. So, „neue Besen kehren gut und der wird sich auch noch die Hörner abstoßen, bald ist der Dezernent oder was ganz Spannendes“. Es gibt, ist das, durch diese Außensicht, ist das natürlich, da wird da etwas gesehen und das können wir nicht diskutieren.</li> </ul>



### 9.3.1.11 Die gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der Qualitätsanalyse

Im Folgenden werden tabellarisch die Aussagen der Schulleitungen zum Code *Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der QA* dargestellt.

**Tabelle 261: Häufigkeiten zu Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der QA**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	0
1	5	3
2	10	4
5	25	2
11	55	1

Die vorliegende Tabelle 261 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der QA* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen auf, die zu dem Thema *Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der QA* getätigt wurden. 95% der Schulleitungen äußern sich in dieser Kategorie. Insgesamt werden 32 Aussagen getätigt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über den Zeitraum, in welchem sich die Schulleiter/-innen einen Einsatz der QA in Zukunft vorstellen können. 19 Schulleitungen tätigen an dieser Stelle 32 Aussagen (vgl. Tabelle 262). Dabei geben lediglich zwei negativ eingestellte Schulleitungen an, dass sie die QA nicht mehr erleben möchten. Die meisten anderen Schulleitungen können sich durchaus vorstellen, die QA in einem Rhythmus von 4-5 Jahren regelmäßig zu wiederholen, einige Schulleitungen fordern eine wiederholte QA auch explizit ein und geben an, dass eine einmalige Qualitätskontrolle sinnlos sei, wenn die Verbesserungen und die Arbeit an den Zielen nicht überprüft werden würden (vgl. beispielsweise Interviews 2b, 45b, 48b). Schulleitung 42b gibt an, dass der Zeitpunkt innerhalb der Schullandschaft für manche Schulen „*schwierig*“ sei. Die QA wird als gutes Instrument bezeichnet, um eine neue Schule aufzubauen; ein schließendes System für die QA zu motivieren, wird jedoch als kaum machbar eingeschätzt. „*Das ist für uns so der Knackpunkt an der ganzen Sache. Wie wollen Sie Kollegen motivieren, wie wollen sie Eltern motivieren, wenn sie gerade vom Schulträger mitgeteilt bekommen haben, dass die Schulform ausläuft?*“ (vgl. Interview 42b).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 593).

**Tabelle 262: Gewünschte Häufigkeit: Einsatz QA**

Gewünschte Häufigkeit: Einsatz QA	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich hab eine interessante Rückmeldung aus einer, von unserer Partnerschule aus England, aus XXX bekommen. Da war eine, ein Treffen der Schulleiter eines internationalen Projektes, an dem wir mitarbeiten. Und dann habe ich von unserer Qualitätsanalyse berichtet und dann sagte mein Kollege aus XXX: „Ja, so haben die bei uns auch angefangen. Und dann wurde das etwas abgebaut.“ Und jetzt kommen die so alle zwei Jahre und rufen vorher an: „Gibt’s bei ihnen was Neues? Was gibt’s Neues? Das gucken wir uns dann mal an, dann kommen wir nächste Woche.“ Und das schien mir eigentlich ganz überzeugend. Also, dieser große Aufwand, der ist glaube ich, nicht allzu häufig notwendig oder auch sinnvoll. Also, alleine schon diese ganzen Konzepte, die ändern sich nicht alle zwei, drei Jahre. Also, die, die ändern sich vielleicht im Laufe von zehn Jahren, das kann gut sein, aber häufiger muss so was meiner Meinung nach nicht sein. Und so eine sehr abgespeckte Qualitätsanalyse in dieser Art, also, der englische Kollege sagte tatsächlich, die rufen dann an: „Wir kommen meinetwegen nächste Woche Montag.“ Dann machen sie ein Gespräch mit der Schulleitung und dem Lehrerratsvorsitzenden und dann zeigen sie uns zwei Sachen, die neu sind. Und die machen da noch eine Sache allerdings anders. Da werden schon die Lehrer individuell beurteilt und dann sagen die, also, die Lehrer deren Unterricht als besonders schwach eingeschätzt war, die gucken die sich dann noch mal an. Also, letztlich wäre es natürlich schon sinnvoll. Das ist ja so eine gewisse, also, man nimmt so ein bisschen Rücksicht auf die Befindlichkeit der Lehrer, dass man sagt, die werden jetzt nicht individuell beurteilt, sondern nur die ganze Schule. Aber der Unterricht der ganzen Schule ist natürlich abhängig von dem, was die einzelnen Lehrer tun, und da gibt es ja riesengroße Unterschiede. Und, ähm, fände ich schon angemessen, wenn man Unterricht für wirklich nicht akzeptabel hält, dass man dann die Lehrer dazu bringt, den zu verbessern. Natürlich muss man dann auch Hilfen anbieten, meinetwegen Fortbildungsangebote, Beratungsangebote, aber dann ist das auch in Ordnung, dass man das noch mal überprüft, ob es sich verändert hat.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, sagen wir mal, mindestens eine Rückmeldung noch mal, ob da tatsächlich irgendwas sich verbessert hat. Interviewerin: Das heißt so eine Überprüfung, ne, der Ziele? Antwort: Ja, mmh.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ich meine, wenn, wenn, man muss jetzt natürlich schon einen gewissen Horizont haben, schon 4, 5 Jahre Zeit lassen. Gerade wenn man am Unterricht arbeitet, dann ist das eine mehrjährige Perspektive. Und die, also, dann wäre es sicherlich sinnvoll, wenn da noch einmal in 5 Jahren was kommt...wenn sie das denn tun, ob das überhaupt vorgesehen ist, weil in einer gewissen Weise beugt da ja jetzt der Referenzrahmen Schulqualität ein bisschen vor. Das ist dann die Frage, ob es das dann überhaupt noch in der Form geben soll.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das ist eine schwierige Frage. Es ist insofern schwierig, jetzt an unserer Schulform ist ja sehr viel Bewegung. Ich sag das jetzt mal mit der gebotenen Vorsicht. Sie wissen, dass Hauptschulen von Schließungen bedroht sind. Und es gab hier in XXX jetzt in den letzten 3-4 Jahren eine Riesenwelle, die uns eben auch mitbetrifft. Wir haben unter anderem auch in 2010/2011 hier einen Antrag gestellt zur Errichtung einer Gemeinschaftsschule, die Gemeinschaftsschule entsteht auch, Klasse 5 ist da. Das bedeutet aber, dass diese Schule in dieser Form, Hauptschule XXX, ausläuft. Das bedeutet auch, dass wir ganz viele Kollegen verlieren jetzt sukzessive, Schülerzahlen gehen zurück, gerade jüngere, engagierte Kollegen sehen natürlich zu, dass sie wegkommen, verständlicherweise. Und das macht die Arbeit an Hauptschulen zurzeit, glaube ich, wirklich schwierig.</li> <li>Grundsätzlich denke ich mir, dass so ein Turnus von vier, fünf Jahren durchaus vorstellbar wäre. Wo man wirklich auch in einem engeren Dialog bliebe, dann, und sagte, so: QA 2010, man braucht ja schon einen gewissen Zeitrahmen um Dinge zu verändern, zu diskutieren, auch in den Gremien zu diskutieren. Um dann sagen zu können: „So, wir haben jetzt viele Dinge umgesetzt. Jetzt kommt quasi die Rückkopplung wieder, ne.“ Die Außensicht, was ist davon wirklich gelungen, was wird auch wahrgenommen von Eltern, von Schülern, was ist transportiert worden und wo gibt’s vielleicht jetzt auch im nächsten Schritt Entwicklungsmöglichkeiten noch, wo kann man noch Schwächen verbessern oder auch Stärken weiter ausbauen, ne?</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nie mehr. So, in dieser Form nicht, nee. Die finde ich auch viel zu aufwendig.</li> <li>Also, ich mein, geschulte Prüfer können viel schneller Einblicke erhalten als durch dieses aufwendige Verfahren. Ich kann meinen Rechner anmachen, da hab ich all meine Konzepte drauf. Die haben auch genug Ergebnisse. Und es ist ja überall sehr ähnlich (lacht). Wenn man dann sich einzelne Punkte anguckt, aber so. Ich brauch die nicht noch mal.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich fände so einen Abstand von, von fünf, sechs Jahren, fände ich schon ganz gut.</li> <li>Also, es ist die erste und einzige, die ich bisher miterlebt habe, also, von daher (lacht). Ob als Kollege, oder als Lehrer oder als Konrektor oder was weiß ich was.</li> </ul>

11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie wollen jetzt nicht hören, dass ich sage: Ja, wenn ich in Rente bin? (lacht)</li> <li>• Also, ja gut, dann sage ich jetzt mal eine Zahl: Alle fünf Jahre.</li> <li>• Ja, weil eine Schule kein Auto ist. Also, alle zwei Jahre TÜV finde ich übertrieben. Das ist aber keine sachliche Begründung. Sondern die sachliche Begründung, die sähe ich eher darin, dass, hier, der Punkt da „Entwicklungsprozesse initiieren, auf den Weg bringen, umsetzen, evaluieren“ – das braucht einfach Zeit. Und irgendwie ist ja so eine Schule, ganz egal welcher Größe, ist ja ein bisschen auch ein Tanker. Der tuckert so vor sich hin, ne, und, ja, wenn Sie sagen bremsen, dann können Sie zwar die Maschinen abstellen, aber der fährt weiter. (lacht)</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da schlägt, schlagen so zwei Seelen in meiner Brust. Ich würde bei vielen Schulen viel öfter gucken. Weil ich glaube, es gibt richtig viel Driss. Ich bin auch noch Berater im Ganztage und sehe da viele Schulen von innen und da könnte man dann in so einer kleinen Form, ne, alle drei Jahre, und dann alle 6-7 Jahre mal etwas Größeres, also so eine Kombi. Das fände ich schon gut, ne. Aber auch so noch mal in Absprache vielleicht mit Schulaufsicht, wo es noch mal besonders, so dass man da noch mal was dazwischen nimmt, ne, und guckt noch mal. Kommen Sie, gucken Sie, dann kann man ja auch so selbstbewusst sagen: Ja, das haben wir jetzt neu entwickelt, ne. Ich glaube, es ist auch häufig eine Sache von Selbstbewusstsein, ja. So, kommt doch, ne. Ich mag zwar jetzt nicht so doll jetzt diese Arbeit obendrauf, aber Ihr könnt gerne gucken. Und das fehlt, glaube ich, auch in manchen Systemen. Ja, das ist dieses mit diesem eigenen Saft und ne, ne, ne, wir machen hier und hach, Klasse zu. Da sind ja noch viele alte Traditionen so in Schule, die ja teilweise noch aus dem Preußischen kommen und das ist schon ziemlich unsäglich. Schrecklich, schrecklich. Wo ich so denke: Hey, das ist Schule, da ist Leben, das ist Lebensraum! Es läuft hier nicht alles super, aber man muss auch, ich habe es jetzt schon zimal gesagt, so eine Kultur des Guckens, ne. Und auch da ist Schulleitung gefordert so in der Unterrichtsentwicklung: Hey, Leute, ne! Also da ist natürlich auch wenig Zeit, ehrlich gesagt, um Unterricht zu gucken und dann auch noch zu beraten, das kann man aber auch noch mal auf anderen Ebenen machen. Also wir haben jetzt zum Beispiel Teamwork, ne. Das war aber auch schon da, ne. Wir haben große Klassen – eigentlich für eine Förderschule Riesenklassen, aber immer zu zweit. Und das macht schon, ne, das ist halt für die Unterrichtsentwicklung, immer einen älteren und einen jüngeren Kollegen. Und das ist toll, ne. Nein, nicht so, nicht dass ich mich da hinten reinsetze. Aber ich bin viel im Schulhaus unterwegs. Und das sind so Mosaik, die sich bilden. Und das wissen die Schüler auch und die Lehrer auch. Dass ich halt viel (schnüffelt, lacht).. Nicht alles, aber doch schon viel. Und wenn ich merke, da ist irgendwie was, dann führe ich auch Gespräche.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das weiß ich nicht. Also, das hängt sicherlich auch daran, also, wenn wir schlechte Ergebnisse gehabt hätten in manchen Bereichen. Dann könnte ich mir vorstellen, dass man unter dem Fokus, diese Aspekte noch mal zu sehen, um zu gucken, hat sich denn die Schule, hat sich da was verändert? Dann würde ich mir das in kürzeren Abständen vorstellen, was weiß ich, in drei, vier Jahren oder so. Ob man tatsächlich dann was verbessern konnte, also, systematisch verbessern konnte. Aber jetzt, bei uns, also, wir brauchen das nicht mehr. Das meine ich im Ernst.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich würde mir das in fünf, sechs Jahren durchaus vorstellen können. Und, wie gesagt, ich habe gehört, dass die Zielsetzung auch die sein soll, dass die Schulen demnächst selber die QA einladen sollen und auch nur zu bestimmten Fragestellungen. Das habe ich in meinem Kollegium auch vorgestellt und die haben dann erst einmal gesagt „Um Gottes Willen“. Ich würde das in die Zielvereinbarung ansonsten reinschreiben. Dass ein mögliches Evaluationsinstrument, und zwar eine externe Evaluation, heißen kann, wir laden in fünf Jahren die ein und die sollen sich diesen Punkt, der damals kritisiert worden ist, uns daraufhin noch einmal eine Rückmeldung geben, ne.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich finde, ich hab gehört, dass jetzt fünf Jahre im Gespräch sind und drunter würde ich's nicht machen. Weil so ein System wie, das kann ich jetzt überhaupt nicht für alle Schulformen sagen, mein Berufskolleg hat 130 Lehrer, 3100 Schüler und bis sich so ein System bewegt, das ist nicht in einem Jahr möglich, das macht keinen Sinn das so oft zu machen. Und, ich glaube, es verbraucht sich auch sehr dann. Also, ich finde fünf Jahre müssten es mindestens sein, sonst haben sie keine Schritte, die sie messen können. Ich würde es kontinuierlich einsetzen, mit verbesserten Messmethoden, was den Unterricht angeht (lacht).</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, theoretisch heißt es ja, soll die alle fünf Jahre stattfinden, war mal die Planung. Ich war also lange Jahre auch Schulpolitiker und so wie ich weiß, ist man ja jetzt mit dem ersten Durchgang nach sieben oder acht Jahren noch nicht durch. Man sollte es realistisch sehen, aber ich sag mal, einmal alle zehn Jahre täte sicherlich jeder Schule gut. Alle fünf Jahre, glaube ich nicht, dass das notwendig ist. Kann mir vorstellen, alle zehn Jahre, weil dann auch der Personalstamm sich verändert hat und auch Pädagogik und Didaktik sich dann wieder verändert haben, dass da dann mal geschaut wird, haben Schulen diesen Erneuerungsgang dann mitgemacht.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich sag jetzt mal, ich könnte mir das, alle fünf Jahre, vielleicht vier, fünf Jahre, könnte ich mir das vorstellen. Also, darunter glaube ich nicht, dass das sinnvoll wäre. Diese Datenflut, mit der Schulen konfrontiert werden, die ist ja auch kaum zu bewältigen.</li> </ul>

34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nur das ist aber auch etwas was man schon sagen muss, wenn man jetzt das Ganze noch mal macht und es bleibt bei dieser Systematik, dann ist es natürlich so, dass man alles das dann wesentlich einfacher hat. KR: Also, deswegen sagte ich ja, eigentlich müsste man das alle vier Jahre machen, damit man dann sagt, okay, wir wissen genau, wir müssen die ganzen Beschlüsse systematisch sammeln, wenn wir ein bestimmtes System entwickelt haben, kommt das sofort in ein bestimmtes System rein, so dass man das nachher nur noch entsprechend ausdrücken muss.</li> <li>(...) und ich würde mir auch wünschen, dass das in regelmäßigen Zeitabständen auch wiederholt wird, ne.</li> <li>SL: Also, ich habe arge Befürchtungen. Wenn der Korridor, dass das nur alle vier Jahre läuft, sich noch erweitern sollte, dann glaube ich, ist das zu wenig. Ja, also jedes Jahr ist zu viel Aufwand, das ist völlig klar. Aber alle zwei Jahre müsste etwas passieren, dass man wieder ein Echo kriegt, dass die Kolleginnen und Kollegen diesen Prozess auch permanent im Blick haben. Bei allen vier Jahren ist manches, wenn es nicht stringent nachgehalten wird, relativ rasch weg.</li> <li>KR: Nee, ich hab das ja schon ein paar Mal gesagt, XXX auch, ich fand das einen guten Ansatz und ich würde mir eigentlich wünschen, dass man den in einem vertretbaren Rahmen, vielleicht vier, fünf Jahre, auch wiederholt. Aus meiner Sicht ist das ja mehr oder weniger jetzt auch eine Ist-Stands-Analyse, wo man denn in vier, fünf Jahren wieder schauen muss, was ist denn daraus geworden. Sind die Stärken erhalten geblieben, sind die Schwächen abgebaut und dergleichen? Ansonsten hab ich also das Gefühl, dass das sehr schnell auch verpufft.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uns ist bekannt, dass die alle fünf Jahre kommen wollten. Von mir aus, ich hab da jetzt keinen Erfahrungswert.</li> <li>Also, kann ich schlecht beurteilen ob die QA in fünf oder acht Jahren wieder sinnvoll ist. Wahrscheinlich ergibt sich automatisch ein Zeitpunkt auf Grund personeller Ressourcen, den wir sowieso nicht beeinflussen können.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, so wie sie jetzt läuft, möchte ich sie nicht noch mal so gern. Aber nicht, weil es jetzt auf mich persönlich bezogen, das muss man schon trennen. Weil ich es einfach zu, zu aufwendig finde, von der Arbeit her.</li> <li>Was weiß ich, wenn das in einem kleineren, überschaubaren Umfang wäre, mit weniger Schreiarbeit. Dann könnte ich mir das schon, weiß ich nicht, alle vier, fünf Jahre, könnte ich mir das schon vorstellen. Man muss ja auch Zeit haben, das zu verbessern, das was da angesetzt worden ist und da braucht man ja schon mindestens fünf.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es ist natürlich absolut schwierig. Wir sind ja in einer Zeit, wo, wo wir im Umbruch leben. Wir wissen also gar nicht ob unsere Schulform demnächst, also diese Form hier überhaupt noch existieren wird. Und dann wird es schwierig sein. Wenn also die nächste Qualitätsanalyse in vier Jahren anstände und unsere Schule würde zum nächsten Schuljahr aufgelöst werden, dann wären wir eine Schule, die am Zeitpunkt der Auflösung wäre. Und es ist also schwierig damit zu arbeiten. Es ist was anderes, wenn Sie eine neue Schule aufbauen. Da wäre es dann sinnvoll, das Instrument damit zu nutzen. Das ist für uns so der Knackpunkt an der ganzen Sache. Wie wollen Sie Kollegen motivieren, wie wollen Sie Eltern motivieren, wenn Sie gerade vom Schulträger mitgeteilt bekommen haben, dass die Schulform ausläuft?</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, aber ich erwarte, dass die in fünf Jahren wiederkommen. Wenn die nicht wiederkommen, hat sie nichts gebracht. Und wenn ich ein externes Unternehmen damit beauftrage, aber hier wird auf jeden Fall in fünf Jahren wieder irgendwie so etwas stattfinden.</li> <li>Aber ich möchte natürlich auch in fünf Jahren noch mal, oder in vier Jahren dann, hier wieder jemanden stehen haben, der das noch mal überprüft.</li> <li>Also, mir ist gesagt worden, dass das alle fünf Jahre eigentlich sein soll. Und ich denke, ja, fünf Jahre ist eine Planung, die man gut umsetzen kann.</li> <li>Und das ist auch, auch für die, für die Kollegen wird das auch einen Wert haben. Denn es war schon ein bisschen „Gegrummel“ im Bauch, dass die jetzt so da waren, und wenn das jetzt einfach so versickert, so nach dem Motto: „Da kommt jemand und schmeißt einem was vor die Füße und ja, und es interessiert dann irgendwie keinen mehr, ob das irgendwie weiterverfolgt wird“, das kann nicht sein. Wir haben das auf der Homepage stehen, das wird von der Öffentlichkeit betrachtet und dann erwarte ich auch, dass da eine Rückmeldung kommt.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, meine Traumvorstellung wäre ja wirklich sehr weitgehend. Ich würde ja mir eigenverantwortliche Schulen wünschen, in hohem Maße budgetierte, mit häufigen QAs, alle zwei Jahre sag ich mal, dann allerdings nicht mit solchen Folianten.</li> </ul>

### 9.3.1.12 Die Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10

Im Folgenden werden tabellarisch die Aussagen der Schulleitungen zum Code *Bewertung der QA auf einer Skala* dargestellt. Dieser Bereich wurde in insgesamt 5 Kategorien unterteilt, nach denen die Schulleiter/-innen befragt wurden. Ursprünglich, zu Beginn der Interviews, enthielt der Leitfaden lediglich folgende 4 Kategorien: Bewertung der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen, der Transparenz der QA, der Fairness der QA und der Wirksamkeit der QA. Da bei der Einschätzung der Schulleiter/-innen sehr stark die Differenzierung zwischen Schulleitung und Kollegium betont wurde, wurde nach einigen Interviews nachträglich die fünfte Kategorie *Akzeptanz der QA*, inklusive einer Differenzierung zwischen Schulleitung und Kollegium hinzugefügt.

Insgesamt tätigen 20 Schulleitungen in dieser Kategorie zusammengefasst 129 Aussagen.

Die folgende Kategorie ermöglicht es, durch die Angabe von Ziffern zwischen 1 bis 10 auf einer Bewertungsskala, ebenfalls eine quantitative Berechnung anzustellen. An dieser Stelle werden die Aussagen der Schulleitungen zu den 5 Kategorien trotzdem dezidiert dargestellt, um nicht nur die bloßen Einschätzungen auf der Skala mit einbeziehen zu können, sondern ebenfalls die häufig mitgelieferten Gründe darzustellen. Alle quantitativen Berechnungen finden sich im Teilkapitel 9.3.2 in diesem Bericht.

#### **Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10: Akzeptanz der QA**

8 Schulleitungen wurden insgesamt zur Unterkategorie *Akzeptanz der QA* befragt. Lediglich 2 von 8 Schulleiter/-innen äußern in jeweils 1 Aussage, dass die Akzeptanz der QA sowohl bei der Schulleitung als auch beim Kollegium auf demselben Level anzusiedeln sei (vgl. Tabelle 264). Da nur 8 Schulleitungen nach ihrer Einschätzung in diesem Bereich befragt wurden, ist das Ergebnis nicht repräsentativ für die Stichprobe, soll jedoch trotzdem hier tabellarisch präsentiert werden, um die Akzeptanzunterschiede zwischen Schulleitung und Kollegium zu verdeutlichen (vgl. Tabelle 263).

**Tabelle 263: Akzeptanz der QA in Schulleitung und Kollegium (Rating auf einer Skala von 1-10)**

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

	Akzeptanz Schulleitung	Akzeptanz Kollegium
<i>M</i>	8,50	6,63
<i>N</i>	8	8
<i>SD</i>	,93	1,38

**Tabelle 264: Akzeptanz der QA in Schulleitung und Kollegium gleich**

Akzeptanz der QA in Schulleitung und Kollegium gleich	
Nr. des Interviews	Aussage
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akzeptanz der QA Kollegium/ Schulleitung: Beides. Alle zusammen. 9. Ja. Das hat auch was mit Wir-Gefühl zu tun. Weil auch die Arbeit ganz verteilt wurde und das ist, glaube ich auch, eine gemeinsame Einstellung.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akzeptanz: Also, ich sehe da keine Unterschiede. Das ist schwer. Das müsste man eigentlich in Phasen trennen, weil, vorher überhaupt nicht. Und im Nachhinein, aber wegen des Ergebnisses, nicht, dass man gesagt hat, das ist genau richtig, genau da müsste man hingucken. Das ist alles verblasst, die Fragezeichen, hinter diesem Ergebnis. Da würde ich mal 7 sagen. Das ist beim Kollegium nicht anders.</li> </ul>

6 von 8 Schulleitungen differenzieren die Akzeptanz der QA innerhalb der Schulleitung und des Kollegiums. Eine weitere Schulleitungsaussage wurde dieser Kategorie zugeordnet (vgl. Interview 11b). Hier handelt es sich jedoch um keine Bewertung auf einer Skala. Im Folgenden werden die Aussagen von 7 Schulleiter/-innen zur Unterkategorie *Akzeptanz der QA in der Schulleitung* präsentiert. 7 Schulleitungen tätigen in dieser Unterkategorie jeweils 1 Aussage (vgl. Tabelle 265).

**Tabelle 265: Akzeptanz der QA in der Schulleitung**

Akzeptanz der QA in der Schulleitung	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann man differenzieren. Also, bei der Schulleitung würde ich, sagen wir mal, auch eher 9 sagen. Die Einschränkung, weil man natürlich sich trotzdem nicht freut, wenn man so viel Arbeit bekommt.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akzeptanz ist bei uns schon relativ hoch gewesen. Die ist auf 9, sicherlich.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) und eher eine 6 oder 7 bei einer Schulleitung zu sehen.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, ich fang jetzt mal bei mir an, weil es einfacher ist. Oder, ich, ich sag mal, für die Schulleitung. Also, ich war schon durchaus gespannt auf die Ergebnisse in der Weise, dass ich es immer gut finde, wenn jemand von außen kommt und zwangsläufig nicht betriebsblind ist, so. Von daher, also Akzeptanz meinerseits war gegeben.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Im Kollegium, oder? Also, bei der Schulleitung würde ich 9 Punkte geben</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Naja, im Grunde genommen ist die auch sehr hoch gewesen. Also, das was die, kann man ruhig mit 9 bezeichnen von der Schulleitung.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>9.</li> </ul>

7 Schulleiter/-innen beschreiben in insgesamt 9 Aussagen die Akzeptanz der QA im Kollegium. Wiederum äußert sich Schulleitung 11b, ohne eine Einstufung auf einer Skala von 1-10 vorzunehmen (vgl. Tabelle 266).



**Tabelle 266: Akzeptanz der QA**

Akzeptanz der QA im Kollegium	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kollegium würde ich mal sagen 7. Weil es doch eine gewisse kleinere Gruppe gab, die eigentlich ziemlich skeptisch war. Interviewerin: Hat sich das denn geändert beim Kollegium? Schulleitung: Ja, ja. Auch diese, dieser Effekt, der bei mir war, dass man wirklich beeindruckt ist, wie intensiv und wie gründlich die die Schule kennengelernt haben, der hat dann auch tatsächlich bei den, beim Kollegium zu einer höheren Akzeptanz im Nachhinein geführt.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ach ja, ich glaub, da muss man sich ja nichts vormachen. Da gibt es sicherlich auch einige, die dann sagen, ach, denen das so, ja, auf 7 glaube ich, ne. Weil es da auch Leute gibt, die sagen: Ach, das geht mir so irgendwie am Allerwertesten, sag ich mal, vorbei. Und die eigentlich so keine Notwendigkeit sehen, etwas zu ändern, wenn wir denen das nicht ins Buch schreiben.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Akzeptanz in Kollegien ist eine andere als die, denke ich, auf Schulleitungsebene.</li> <li>Interviewerin: Woran, meinen Sie, liegt das? Antwort: Ja, Schulleitung sieht das, glaube ich, eher als Instrument der Entwicklung und ein Kollegium als Instrument der Bewertung. Und auch vielleicht als nicht so besonders tauglich durch die Art der Messung über Qualität von ihrem Unterricht wirklich etwas zu sagen.</li> <li>Da wäre, denke ich, so eine eher wahrscheinlich eine 4 bei, beim Kollegium (...).</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Für 65 Kollegen können Sie nicht pauschal sagen, da war das so oder da war das so. Da gab's also, also, ich bin geneigt zu sagen, fast schon altersbedingt Unterschiede. Also, alte Fuhrleute sagen: „Lass die mal kommen, ich mach hier sowieso meinen Stiefel.“ (lacht) Ich glaube, die Jungen fanden das durchaus gut. Also, vielleicht können wir uns darauf einigen: Je jünger, desto akzeptierter. Ja, und die lassen sich dann ja auch gerne mal loben. Also, das, was wir hier machen, ist doch nicht so schlecht, so. (lacht)</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>(...) und beim Kollegium... also, ein Teil 6 und ein Teil 7 Punkte. Also, im Grunde hat jeder hinterher gesagt, es sind Ergebnisse rausgekommen, die wir für fair fanden. Einige fanden so den Bereich, hier, der hier im Bereich der Lern- und Methodenkompetenz dargestellt worden, zu krass. Weil die sagten, die sind zum falschen Zeitpunkt in die Klasse gekommen und wenn man immer nur 20 Minuten bleibt und reinkommt und geht und man sieht immer nur einen Ausschnitt und das führt nicht unbedingt zu Erkenntnissen und Ergebnissen, die man so umsetzen darf. Das war der Punkt, wo die Kollegen die meiste Kritik hatten. Also, die anderen Dinge haben die durchaus auch recht positiv. Und die fanden auch, dass sie zum Beispiel im Interview mit den Qualitätsprüfern, die Dinge sagen konnten, die sie sagen wollten und dass es da Möglichkeiten gab, sich auch über Schule zu äußern. Aber da, wo sie persönlich im Mittelpunkt standen und wo es dann Kritik gab, da waren sie, sag ich einfach mal, mit dem Ergebnis nicht zufrieden so. Auf der anderen Seite fühlten sie sich da in einer gewissen Weise ungerecht behandelt, weil sie sagten, das was da vielleicht nicht so positiv ankam, weil es nicht da war, das war aber vorher schon da, als die nicht in der Klasse waren oder kam hinterher, als die schon gegangen sind, ja. Weil ja keiner wusste, zu welchem Zeitpunkt kommt wer an den zwei Tagen zu mir, ne. Und deswegen ist da sicherlich auch die Beurteilung im Kollegium nicht so positiv wie Schulleitung sie sieht.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kollegium: Und das Kollegium sieht das, weil, die Schulleitung hat sich noch intensiver natürlich damit beschäftigt als das Kollegium. Vielleicht eher bei 6 oder 7. Interviewerin: Welche Gründe, meinen Sie, gibt es dafür? Antwort: Ja, ich glaube, das...vielleicht kann ich das so erklären. Wir als Schulleitung sahen schon die Aufgabenfelder in den einzelnen Fächern, das konkreter zu fassen Richtung Curriculum, hatten da für uns einen Arbeitsplan. Das Kollegium geht da noch mit mehr Distanz dran. Wenn alle Schulen das ins Stammbuch geschrieben bekommen „Aufgabe Curriculum“, dann heißt das noch nicht, dass das Kollegium das auch als notwendig erachtet. Wir haben lange, lange darüber diskutiert in der Steuergruppe darüber, was der Sinn und Zweck eines schuleigenen Curriculums ist. Und allein die Distanz nehme ich jetzt, um da eine unterschiedliche Bewertung vorzunehmen.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>6.</li> </ul>

Die Mittelwerte der Einschätzungen der Schulleitungen sowie die dazugehörigen Aussagen zeigen einen deutlichen Akzeptanzunterschied der QA zwischen Schulleitungen einerseits und Lehrkräften andererseits. Es wird von den Befragten darauf hingewiesen, dass ein Kollegium sich eventuell eher bewertet fühlt, während Schulleitungen das Instrument zur Entwicklung nutzen, sich mehr damit befassen und Handlungsfelder bereits identifiziert haben.



### **Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10: Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen**

20 Schulleiter/-innen tätigen insgesamt 50 Aussagen bezüglich der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen. An der hohen Anzahl der Äußerungen wird deutlich, dass das Thema der QP wie bereits zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Haep & Steins, 2010) einen hohen Stellenwert für die Schulleitungen hat. Die meisten Schulleitungen bewerten die Arbeit der QP positiv und sind teilweise sogar sehr davon angetan. Schulleitung 17b bewertet die Arbeit der QP als „hochprofessionell“, Schulleitung 19b sagt aus, dass die QP als „fair“ wahrgenommen worden seien. Weitere Aussagen und Bewertungen umfassen beispielsweise die Begriffe „routiniert“, die QP „wussten was sie wollten“ (Interview 28b). Schulleitung 37b sagt aus: „Da könnten wir all den Prüferinnen bescheinigen, dass sie das sehr gut gemacht haben.“ Schulleitung 42b tätigt folgende Aussage: „Unbestritten, dass die gut gearbeitet haben. 8. Also, das ist ja schon mal abgefragt worden, die haben da auch so einen Feedbackbogen, den wir eingeschickt haben. Und, die waren fair, ne, das muss man ehrlich sagen.“ Und Schulleitung 48b bezeichnet die Arbeit der QP als „ausgezeichnet“. Schulleitungen 8b und 38b hingegen äußern deutliche Kritik an der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen (vgl. Tabelle 267).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 602).

**Tabelle 267: Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen**

Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin mir jetzt nicht ganz sicher, was Sie damit meinen. Meinen Sie die Gründlichkeit und ähnliches? Würde ich auch sagen 9.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hier selber im Haus? Joa, war vollkommen okay, sagen wir 9, aber, könnte auch 10 sagen. 9-10, ne.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mmh. Ja, 8, 8, würde ich sagen.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belastend war vielleicht, das war auch eine Rückmeldung wiederum von den Kollegen, dieses Gefühl, man weiß gar nicht, was passiert da, da steht auf einmal, ohne dass man es im Vorfeld genau weiß, irgendjemand in der Tür und guckt sich 20 Minuten Unterricht an. Aber das haben, wie gesagt, das sagte ich ja eingangs, die beiden Qualitätsprüfer sehr gut aufgefangen, die sind also im laufenden Schulbetrieb so gut wie gar nicht aufgefallen. Das war, wurde wirklich sehr positiv bewertet.</li> <li>• Arbeit der Qualitätsprüfer: Gleichfalls, also wie gesagt, ich war, stand dem sehr positiv gegenüber. 9-10.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4.</li> <li>• Äh, ja. Die kommen und gehen, man hat ja gar keinen Kontakt zu den Menschen, ne. Also, die sind kleine Maschinen, die mit ihren Maschinchen hier durch die Gegend rennen und man weiß gar nicht, was sie da tun.</li> <li>• Man weiß auch nicht, wie sie was bewerten, auch das ist nicht transparent und auch im Nachhinein teilweise gar nicht nachvollziehbar, was die da angekreuzt haben. Und auch, was sie nicht beobachtet haben wollen, ist für uns nicht zu verstehen. Ich verstehe das nicht. Das widerspricht sich auch inhaltlich.</li> </ul>

10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In der Zwischenzeit ist bei uns so viel schon wieder passiert. Die Besuchstage, ja. Wir haben es so erlebt, dass am Anfang das Team, was uns besucht hat, doch eher distanziert sich uns zeigte. Da war man auch etwas irritiert am Anfang, da hatte man nicht mit gerechnet, dass es so eine distanzierte Haltung war. Und die brach aber dann nach und nach immer mehr auf, und ich denke zum Abschluss hat man dann gesagt, dass es ein, ein, ein freundliches Verhältnis miteinander war. Aber am Anfang war schon ganz klar, da ist ein distanziertes Verhältnis und man war am Anfang etwas, ja, irritiert, auch bisschen in eine negative Richtung irritiert erst mal. Wobei vielleicht klar war, dass das halt einfach der, eine standardisierte Form ist, ne, das, aber auf den Menschen wirkt diese standardisierte Form natürlich trotzdem. Und man kann sich so oft sagen wie man möchte: „Das müssen die so machen oder das ist halt diese standardisierte Form.“ Ja, und trotzdem ist es ein Ungewöhnliches...in der Pädagogik vor allen Dingen, in der Pädagogik, wir sagen ja immer, ne: „Erst einmal eine Beziehung aufbauen, lächeln, freundlich sein.“ Ja, im Umgang mit Menschen. Und, das ist natürlich am Anfang irritierend und entspricht nicht den pädagogischen, ja, Vorstellungen von Kollegen, die in der Pädagogik heimisch sind, ja.</li> <li>• Wie ich die einschätze? Die Qualität der Arbeit der Qualitätsprüfer? Tja, sage ich mal, wir hatten auch das Glück, dass wir jemanden hatten, der sehr, sehr lange dabei war. Der hat glaub ich, ich glaube wir hatten auch so ein Team, was auch zum Teil das mit aufgebaut hat in XXX, also ein sehr eingespieltes Team und ein sehr lange schon daseiendes Team, doch, das fand ich schon...Doch, ich denke schon, die Qualität war gut, bei 8. Die müssen ja auch relativ viel leisten, in relativ kurzer Zeit. Ich weiß, dass die Programme dafür haben, aber das ist ja alles, auch die Rückmeldung, ne, das war schon... Das ist schon so lange her (lacht). Vielleicht behält man auch nur die guten Sachen.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ich ganz gut fand war, dass jeden Morgen ein Treffen stattfand, zwischen dem, also der, unser stellvertretender Schulleiter heißt XXX, zwischen dem Herrn XXX, den Evaluatoren und mir. Und dass dann also gesagt wurde, so, heute, gestern haben wir das und das gesehen und so und so erlebt. Und heute machen wir das und das und... Das war schon transparent. Und da hatten die, da drüben, also ich nenne das da immer Gefechtsstand, da drüben hatten die ihren Gefechtsstand, so ein separates Räumchen mit Internet. Und die hat man wirklich kaum gesehen. Also, so ein bisschen was zu essen musste man denen ja fast schon aufdrängen, ne.</li> <li>• Interviewerin: Lag das an den Prüfern oder am System Qualitätsanalyse? Antwort: Also, ich hatte bei der Arbeit der Analysten den Eindruck, dass sie gar nicht so große Spielräume haben, dass sie sogar im Gegenteil sehr rigide gerasterte Kriterien in ihren PCs haben, wo man an bestimmten Stellen Kreuzchen macht und dann sagt Excel, ob sie gut sind. Also so kam mir das vor, ne. Und dass das nicht in starkem Maße im Benehmen der Analysten ist, so nach dem Motto: „Jetzt machen wir es mal anders als Nebenan.“ Also, ich hatte den Eindruck, aber ich, obwohl ich das nicht weiß. Aber zumindest hatte ich subjektiv den Eindruck, die gehen mit denselben Maßstäben an jede andere Schulform ran. Und, gut, dann muss eben bei der ein oder anderen Schule, muss das ein oder andere dann eben hinten rüber fallen. Also, ich hatte wie gesagt den Eindruck, Ergebnisse der Abschlussprüfungen beim Berufskolleg kommen gerade nicht vor, ne.</li> <li>• Die habe ich ja gar nicht mitgekriegt. Also, nur, außer in den Interviews, klar. Also, ich hatte den Eindruck, unter dem Blickwinkel dessen was die sollen... Klammer auf: Die unterliegen ja auch bestimmten Sachzwängen, ne. Aus dem Blickwinkel dessen, was die sollen, haben die sich schon tapfer geschlagen. Tun sie wieder die 7,5 dahin.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviewerin: Also, die Arbeit der Qualitätsprüfer würden Sie als... Schulleitung: Ja, positiv bewerten, ja.</li> <li>• 9.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die war gut, die war hochprofessionell. Also 10.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und die Qualitätsprüfer als Personen sind in allen Situationen, ob das die Interviews waren, soweit ich da eben Rückmeldungen bekommen habe von Kollegen oder Schülern oder Eltern, immer auch als fair und als „gutes Gespräch“ wahrgenommen worden. Ob alle Gesprächsteilnehmer immer mitbekommen, was da falsch läuft oder so, das ist eine andere Ebene, ne, aber es fühlte sich wirklich keiner schlecht behandelt oder so.</li> <li>• Ich fand die wirklich gut. Also, es ist ihnen, wie gesagt, bei den Interviews gelungen, eine verbindliche Atmosphäre herzustellen, die Informationsveranstaltungen waren gut, bei der Auswertung ist Wertschätzung rüber gekommen und auch eben eine sehr angemessene Kritik oder Hinweise auch, ne, was sich ändern sollte oder woran man arbeiten sollte. Also, ich fand, die haben wirklich gut gearbeitet. 10.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, sie meinen, der reine Vorgang? Die nehmen die Pläne und laufen durch die Gegend und füllen das aus? 10.</li> <li>• Also, das Team, da muss man jetzt auch sagen, das hat sich hier im XXX Raum geändert und hat eine andere Zusammensetzung und da ist jetzt auch eine Schule, die mit mir sehr befreundet ist sehr gut weggekommen, noch ein bisschen besser als wir, ich gönne denen das total, das ist wunderbar, aber man hat mir auch durch die Blume gesagt, dass natürlich die Zusammensetzung eine Rolle spielt. Also, es ist ja wie bei der Notengebung, da ist ja ein Teil Subjektivität drin, wo ich mein Kreuzchen mach. Und man hat mir klipp und klar gesagt, bei den Ergebnissen, die ich hatte mit dieser Prüfer-Zusammensetzung, die es jetzt gibt, wäre das vielleicht noch einen Hauch besser ausgefallen. Aber, das ist im Grunde egal.</li> </ul>

<p>28b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die beiden Qualitätsprüfer, die hier waren, die waren routiniert. Die wussten, was sie wollten.</li> <li>• Die Qualitätsprüfer, wenn wir jetzt vielleicht auch schon mal einen Schritt da weiter gehen, bei der Durchführung der Qualitätsanalyse, die waren also ziemlich distanziert. Haben Abstand gehalten, es gab eine Begrüßung morgens oder auch am ersten Morgen wurde denen noch mal gezeigt, wo die sich aufhalten können und all die Dinge. Es wurden ein paar Grüße aus XXX bestellt, von jemandem, der mich kannte oder aus dem Kollegium kannte, und dann gingen die an ihre Arbeit und baten einfach auch, zwischendurch nicht angesprochen zu werden, sondern wollten ihre Arbeit machen und ich denke, die haben sie auch profimäßig durchgezogen. Ja, sie waren nett und lieb, äh, es war aber letztendlich zwischenzeitlich kein, wie soll man das sagen, kein Hinweis darauf, ob ihnen das gefällt oder nicht gefällt. Ne, die haben ihre Arbeit gemacht und dann war das auch ihr Ding und ja, ich als Schulleiter oder auch die Frau XXX als Konrektorin, wir haben natürlich die zwischendurch mal angesprochen, in der Mittagspause oder so gefragt, brauchen Sie noch Kaffee, was zu Trinken. Dieses Drumherum haben wir versorgt oder auch bei der Organisation der Interviewgruppen haben wir mitgewirkt, bei der Durchführung, also nicht bei der, beim Aussuchen, aber eben dahingehend, dass das hier vom Ablauf her alles ohne Probleme läuft. Ne, und das ist also auch sehr positiv wahrgenommen, das hat man uns dann hinterher gesagt und nachdem also, ja, ich sag einfach mal auch der Bericht und, uns vorgestellt worden war als Schulleiter und anschließend dann auch dem Kollegium im Beisein dann auch der Schulrätin, da fand ich dann einfach auch, da kamen dann noch ein paar persönliche Worte hinterher, ne. Als das abgeschlossen war, dann sah man schon, dass das doch keine Roboter sind, sondern dass die sich auch eben durchaus hier ihre Gedanken über unser System gemacht haben. Und ich weiß ja auch, dass jeder von denen schon zig andere Schulen gesehen hat und sicherlich, ist mir klar, nach dem ersten Tag schon uns eingestuft hat und vergleichbar auch mit anderen Schulen auch zu sehen, wie und wo die XXXSchule in dem Bereich Schule steht, ne.</li> <li>• Würd ich auch 10 Punkte geben.</li> </ul>
<p>31b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und wir hatten auch ein sehr gutes Qualitätsprüferteam, mit dem die Zusammenarbeit auch gut geklappt hat, also, das war, da kann man nichts sagen.</li> <li>• In der Schule und Vorbereitung, Nachbereitung, diese Dinge? Im Rahmen dessen, oder im gegebenen Rahmen, finde ich sie, oder habe ich sie als sehr gut wahrgenommen und würde mich auch nicht davor scheuen eine 10 zu geben.</li> <li>• Ich hab den Eindruck bei uns, wenn ich das richtig in Erinnerung habe, ist das relativ gut auch gemacht worden, dass auch klar gemacht wurde, warum das so läuft und dass es ein Reglement gibt.</li> </ul>
<p>34b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Na ja, dazu muss man natürlich auch sagen, mit Herrn XXX als Vertreter des Berufskollegs da hatten wir auch jemand hier, der auch so die Klientel der Kollegen und Kolleginnen auch kennt und auch wusste, wie er damit umzugehen hat. KR: Also, das war schon ein wichtiger Punkt, dass ein Vertreter des Berufskollegs das vorgestellt hat, wenn jetzt jemand aus der Grundschule gekommen wäre und hätte das vorgestellt, ich glaube, das wäre wesentlich schwieriger gewesen, das dann auch so mit Akzeptanz zu füllen. Wir haben hier schon ein sehr viel anderes System auch, ein gewerbliches Berufskolleg tickt auch immer noch ein bisschen anders als ein kaufmännisches, und eine Grundschule, gut, ich maß mir auch nicht an jetzt zu sagen, wie eine Grundschule tickt, ne, wenn die jetzt Inklusion machen, da hab ich ja auch keine Ahnung von.</li> <li>• Wir hatten, glaube ich, zwei Prüfer aus dem Gymnasium, ne? War der eine nicht aus XXX als Schulleiter und der andere weiß der Kuckuck was und eine Dame, die zu 4Q gehörte und die beiden anderen waren aus dem Ersatzschulsystem, die mussten ihre Prüferlizenz aufrecht erhalten und deshalb mussten sie mal wieder irgendwo rein.</li> <li>• SL: Also, das, was ich wahrgenommen habe, ist, wir haben ja bei der Einführung, wenn du dich erinnerst, als die den ersten Abend alle zusammengeholt haben und haben gesagt, was jetzt kommt. Dass sich XXX meldete und sagte: „Er wäre jetzt schon 30 Jahre an der Schule, er wäre auch gern Qualitätsprüfer geworden, oder er möchte auch mal...“. KR: Nein, „wie wird man Qualitätsprüfer?“ SL: Das wollte er gerne wissen und da wurde dann noch mal deutlich gemacht, dass diese Funktion doch aus dem Bereich der Leitung besetzt wurde. An der Stelle wurde noch einmal deutlich, wie man eigentlich Qualitätsprüfer wird, was man machen muss, dass, ich weiß nicht, was hatten sie gesagt, halbes Jahr Schulung oder was? Grob sowas. SL: Ich glaube schon, dass sie eine Ausbildung genossen haben und dass man das auch erkennen konnte. Ja, also sie waren schon mit dem System und der praktischen Erfahrung schon gut aufgestellt. Es wurde schon mal deutlich, dass das nicht jemand machen kann, weil er dreißig Jahre im Schuldienst ist, ne, so einfach ist das nun mal nicht. 9.</li> </ul>
<p>37b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sie haben das aber, auch die QA-Prüferinnen haben das sehr deutlich gemacht, wie sie das angehen. Das kann man da positiv schon an der Stelle hervorheben, das wurde auch sehr, sehr gut rübergebracht. Die Ansprache war in Ordnung, die haben auch von sich aus Dinge deutlich gemacht, die, ja, wirklich präzise im richtigen Rahmen angesprochen wurden, im Vorlauf.</li> <li>• Da könnten wir all den Prüferinnen bescheinigen, dass sie das sehr gut gemacht haben. Sowohl bei der Vorstellung der QA als auch bei der Ergebnisvermittlung haben sie das sehr gut dargestellt, auch schon eben mit PowerPoint, ne. Sie haben auch viel deutlich, gut deutlich, also, visualisiert, deutlich gemacht. Und von daher kann man da nichts Negatives sagen.</li> <li>• Bei 8.</li> </ul>

<p>38b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da kam dann auch schon mal eine Bemerkung zu den Kollegen, wo man merkte, die haben, da haben sie keinen Blick.</li> <li>• Die Art und Weise, wie er sich da so gegeben hat, war vielleicht nicht so gut. Ist wahrscheinlich mehr ein Persönlichkeitsproblem. Aber in dem Punkt, glaube ich, dass er beratungsresistent ist.</li> <li>• Was soll ich dazu sagen? Wie die Gesamtarbeit war? Ach, das ist...also, im Grunde hat man ja mit mehreren Leuten zu tun, einmal gibt es ja diesen Verwaltungsapparat in XXX, die auch die Dokumente wohl auch durchforsten. Also, ich habe nicht das Gefühl, dass die alles durchgeforstet haben, ne, ich habe das nicht alles erkannt, auch von der Qualität her nicht. Zu Anfang fing es sehr transparent an, als sie sich vorstellten, von den Personen her und dann gab es einen Knackpunkt, dann gab es Veränderungen, einmal wer zuständig ist in XXX, in der verwaltungsmäßigen Betreuung, darüber sind wir nicht informiert worden, namentlich, plötzlich tauchte ein neuer Name auf, gut, da kann man mit leben. Und dann habe ich per Zufall erfahren, dass noch ein dritter Qualitätsprüfer am ersten Tag dabei sein wird, der war in der Vorstellungsrunde nicht dabei, das hatten die sich überlegt, machte auch Sinn, nur, wir sind nicht informiert worden. Das fand ich auch ein bisschen bedenklich. Der war dann halt montags da und hat eben auch Unterrichtssituationen besucht. Ich habe auch ein bisschen mit dem sprechen können, das hätte der wahrscheinlich gar nicht gedurft, ne, ich glaub, die dürfen ja nicht reden und müssen hier immer nur sachlich-neutral herumlaufen. Aber der hat sich zum Beispiel sehr positiv geäußert zu dem, was er hier erlebt hat, das hätte er wahrscheinlich auch nicht gedurft und war am Dienstag dann nicht mehr dabei und das haben die gemacht, um möglichst viel Unterricht an zu hospitieren. Das konnte ich nachvollziehen, das war im Grunde auch nicht schlimm, der war, glaube ich, auch nicht unangenehm für die Kollegen. Der andere, der Hauptprüfer übrigens wohl. Der hat manchmal auch so Fangfragen gestellt. Also, manche Kollegen hatten das Gefühl, der fängt, dieser Hauptprüfer versucht Negatives „herauszupulen“. Ja, dass er die Schüler befragt hat zu der ein oder anderen Geschichte, das finde ich ist unfair. Das stimmt auch nicht mit dem überein, wie ich es dem Kollegium erzählt habe. „Das ist wie eine TÜV-Prüfung, ganz professionell, das machen wir und nachher kriegen wir ein Ergebnis und völlig unproblematisch.“ Und da gab es eben ein paar Rückmeldungen, dass eben dieser Haupt-, Hauptprüfer eben anfang, ja, so, so „Kommissar-Fragen“ zu stellen: „Jetzt gehen wir der Sache mal auf den Grund, was die hier für Leichen im Keller haben.“ Aber das war nicht durchgängig, es gab nur ein, zwei oder ein paar Situationen wo dieser Eindruck entstanden war, ne. Ansonsten waren die wirklich neutral, man merkte kaum, dass die rein kamen und dann waren die auch wieder entleuchtet, war also wirklich ganz dezent auch gemacht in aller Regel. Qualität der Prüfer, ja, das ist so eine...also, das glaube ich, dass das eine unheimlich anstrengende Sache ist, da habe ich schon viel Wertschätzung gehabt. Die kamen morgens früh und waren dann bis abends im Haus, da habe ich schon Hochachtung. Das habe ich ihnen also auch mal gesagt, das ist sicherlich eine harte Nummer, diese drei Tage, auch für die. Die ist letztendlich unterschiedlich, personenabhängig. Es gab eine Dame, die ist für mich total neutral, die hat also ganz wenig an bleibenden Eindrücken bei mir hinterlassen. Ich glaub, der eine war eher wohlwollend, also wertschätzend ausgerichtet und der andere war mehr der Kommissar. Aber das zu bewerten, ob das gut oder schlecht ist, in dem was die da machen sollten, das weiß ich nicht. Dann machen wir die 5, Mitte, relativ neutral.</li> <li>• Wobei, ich hab dem das schon geschrieben, dass ich das nicht fair fand und dass ich mich da ziemlich schlecht beurteilt fühle, dass ich da auch nicht so gut mit leben kann und ja, gut (lacht). Das hat ihn auch betroffen gemacht, das muss ich schon sagen, also er zeigte sich da schon betroffen, aber ich glaube, er hat es nicht verstanden.</li> <li>• Also, er hat sich wirklich noch mal Zeit genommen, wir waren mindestens eine Stunde, hat der hier gesessen und haben das noch mal durchgesprochen, noch mal erklärt. Dann hat er mir das wieder erklärt, warum er das so sieht oder warum er zu dem Ergebnis gekommen ist. Und hatte auch, wollte auch an der einen oder anderen Stelle noch gegebenenfalls etwas korrigieren, konnte er aber nicht, weil die Ergebnislage so war, ne, das ist einmal eingegeben und dann ist es drin. Nein. Formulierungsmäßig noch das eine oder andere, ne. Letztendlich glaube ich, ist es ein Persönlichkeitsproblem bei ihm, glaube ich. Tja, das war Thema QA.</li> <li>• Und diese Kritik habe ich ihm zum Beispiel auch gemailt, anhand seiner Auswertung und das ist nicht wirklich eingearbeitet worden, ne, das wollte er zwar, aber das hat er nicht.</li> <li>• Also, der für uns zuständige Schulrat, mit dem habe ich hinterher auch noch mal gesprochen, der hat sich mit der Frau XXX unterhalten, klar, und der hat also ganz klar gesagt, dass die Beurteilungen von Schulen sind abhängig von den Prüferteams. Das heißt, je nachdem wer federführend ist, entsprechend sind die Beurteilungen positiver oder negativer ausgerichtet. Kann man sich auch vorstellen, logischerweise, also ich kann es mir schon vorstellen.</li> </ul>
------------	--

42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und dann sind ja die Interviews geführt worden, mit Vertretern des Kollegiums, mit Eltern, Schülern und der Schulleitung. Und da habe ich aus dem Kollegium, aus der Elternschaft und der Schülerschaft zurückgemeldet bekommen, dass also da die Fragestellung für alle zu kompliziert und nicht eindeutig gewesen ist. Wo man sich im Grunde genommen zunächst behelfen und nachfragen musste, um dann ins Gespräch kommen zu können. Aber Sie wissen, wie das ist, ne, dann sagen die: „Boah, die waren aber umständlich. Wir wussten gar nicht wohin der wollte.“ Die machen das zum 28. Mal.</li> <li>• Unbestritten, dass die gut gearbeitet haben. 8. Also, das ist ja schon mal abgefragt worden, die haben da auch so einen Feedbackbogen, den wir eingeschickt haben. Und, die waren fair, ne, das muss man ehrlich sagen.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und was ich ihm sicherlich, wenn er nachfragen wird, sagen werde, dass ich eine persönlich sehr angenehme Art der persönlichen Verhaltensweisen und der Selbstdarstellung der QA-Teammitglieder erlebt habe. Ausgesprochen freundlich und entgegenkommend und wohlwollend, während ich im Vorfeld von Kolleginnen und Kollegen, Hausmeister und so weiter, die Kontakte zu anderen Schulen haben, wahre Horror-Stories gehört habe. Ja, ganz schlimm, ganz schlimm. Also, da hat sich das auch hier im Hause ziemlich aufgeschaukelt. Es gab Leute, die haben richtig gebibbert davor. Und da kam die eine Horror-Story nach der anderen, von Leuten, die hinter die Gardinen schauen, um nachzuschauen, ob da vielleicht irgendwelche Spinnennetze sind und solche Sachen. Und was wohl wirklich auch so ist, dass man dann also zum Beispiel in Papierkörbe geguckt hat, ob da irgendwas drin ist, was man monieren kann und so weiter und so fort. Das ist hier rumgegangen und das hat sich unglaublich aufgeladen. Und was da im Vorfeld passiert ist, fand ich erschreckend und auch belastend. Ich habe darauf hingewiesen, dass es, dass das Einzelvorgänge sind, die mal hier und mal da passiert sind, dass es aber nicht generell so ist und dass man das ja nicht unbedingt hier bei uns erleben müsste. Ich habe versucht, möglichst gelassen zu wirken (lacht). Ob mir das immer gelungen ist, das weiß ich nicht. Ich selbst, bei mir persönlich muss sagen, hat sich das auch aufgestaut. Ich hab's versucht, nach außen nicht zu zeigen, aber das, das war schon für mich persönlich auch sehr belastend. Also, das sind so Dinge, die im Vorfeld gelaufen sind, die das sehr erschwert haben und mich auch psychisch sehr belastet haben. Weil man sich für allen Krempel hier verantwortlich fühlt, letzten Endes. Dass es dann nicht so gekommen ist, hat mich sehr entlastet, würde ich sagen. Und wie gesagt, der persönliche Umgang dieser Teammitglieder war sehr angenehm, auch für mich sehr angenehm. Das wurde aber auch vom Kollegium hinterher so anerkannt. Ja, und ich glaube auch, das habe ich ha auch schon durchblicken lassen, das was die QA-Teammitglieder dann gesagt haben, was sie gelobt haben oder was sie kritisiert haben, das stellt für uns Impulse dar für weitere Schulentwicklung. Und ich glaube, die meisten der Kollegen haben auch begriffen, dass das, was da kritisiert worden ist, durchaus Sinn hat, dass wir daraus was gelernt haben, dass wir da an uns arbeiten können. Mit Sinn und Zweck und Verstand. Also, das wäre so eine positive Sache, die ich auch noch mal weitergeben möchte, weil sie sagten, was möchten Sie noch ergänzen.</li> <li>• Also, ich würde sagen, vieles von dem, was ich hier gehört habe, sind natürlich Gerüchte gewesen. Aber, es waren auch Fakten dabei, von durchaus zuverlässigen Leuten, die nicht irgendwelchen Gerüchten aufgesessen haben. Sondern eine Kollegin ist zum Beispiel von einer anderen Realschule jetzt im vergangenen Jahr zu uns gewechselt. Sie hat an der anderen Schule gerade die QA erlebt und kam dann hierhin und als dann bei uns die QA angekündigt wurde, da hat sie gesagt: Ja, ich hab das und das erlebt. Und ich glaub nicht, dass die Kollegin da dummes Zeug erzählt hat. Also, da sind, kamen tatsächlich Sachen bei mir an, die korrekt wiedergegeben worden sind. Und die waren nicht sehr angenehm. Also, die Kollegin jedenfalls hat das sicherlich richtig hier wiedergegeben und da sind Sachen passiert, die nicht jetzt gerüchteweise hier weitergegeben worden sind, sondern das hatte Hand und Fuß, das ist wirklich so passiert. Ob das von diesen QA-Teammitgliedern auf mangelnde Professionalität zurückzuführen ist, weiß ich nicht. Vielleicht hat da einer einen schlechten Tag gehabt oder ist ihm irgendwas dazwischen gekommen, wo er mehrere negative Dinge gesehen hat und dann hat sich das hochgeschaukelt. Wie auch immer, ich kann das jetzt nicht von außen beurteilen.</li> <li>• 9.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, Sie müssen wissen, ob Sie das aufschreiben, weil das ist dann auch nicht mehr anonymisiert. Aber eine der Prüferinnen, ich hab also beide als sehr angenehm empfunden. Aber eine der beiden Prüferinnen hat wohl mal hier in XXX an einer Schule gearbeitet, war selber mal Schulleiterin, hat dann aber sich entpflichten lassen, oder was auch immer. Da wird natürlich gesagt: Durfte das nicht mehr machen. Und tauchte dann als Qualitätsprüferin auf. Also, ich fand die Frau sehr nett, aber das spricht sich hier in so einer Stadt rum wie sonst was. Das heißt, die Kollegen hatten dann das Gefühl: „Wir werden hier von jemandem überprüft, der das selber nicht kann.“ Interviewerin: Was heißt entpflichten? Antwort: Also, im normalen Sprachgebrauch heißt das, dass der Frau unterstellt wurde, sie konnte ihre eigene Schule nicht leiten. Also, die war mal Schulleiterin, ist dann an eine andere Schule wieder zurück als Konrektorin gegangen, das kann natürlich viele tausend persönliche Gründe haben, aber die Gerüchteküche brodelte dann natürlich. Also, das war ungünstig, die dann auch noch in diesem Bereich einzusetzen. Aber das können Sie eigentlich nicht schreiben, weil die dann sofort wissen, wer das ist.</li> </ul>



45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>10. Die haben gut gearbeitet. Ja, bis auf dieses da mit dem Rumgehen. Ja, wenn die das Material kommentieren und die Kollegen sagen: „Die haben sich das Material nicht angeguckt.“ Dann ist das schlecht natürlich, ne. Also vielleicht auch eher bei 8.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aber niemand hat das als unfair, unangenehm oder unanständig... Ich kenn da auch abweichende Meinungen von anderen Schulen, aber das kommt wohl auch sehr auf die Personen der Qualitätsprüfer an. Also, ich kann das nicht empfinden. Ich fand die Erstprüferin sehr sachlich und ihre Kollegin auch sachlich, aber sagen wir mal, ein bisschen zugewandter, so.</li> <li>Was ihre Effektivität und, äh...? Also, 10, habe ich überhaupt keine, alle Termine wurden eingehalten, alle Fristen, alles, alles kam pünktlich, also, alles war jederzeit fertig, also abrufbar, das war ausgezeichnet. Also, die Ausbildung der Qualitätsprüfer scheint mir sehr hochwertig zu sein, das ist so. Die müssen ja auch richtig in so ein, in so eine Fortbildung rein. Nee, auch, also, ich kannte die Kollegin XXX ja nicht vorher als Schulleiterin, aber zum Beispiel die mündliche Darstellung des Ergebnisses am Ende des dritten Besuchstages und auch diese einleitende Veranstaltung, die ist absolut hochwertig, also, die ist sprachlich absolut, also besser geht das nicht. Also, das ist einfach, und das vermeine ich beurteilen zu können, das hat ja nichts mit Zahlen zu tun.</li> <li>Ich sag mal ganz hart: Also dadurch, dass die halt wirklich sehr, sehr klar an dieser Struktur sind und die Struktur auch sehr klar ist, die ja viel klarer ist als in allen anderen Aufgabengebieten, die die Bezirksregierung hat. Da kommen sehr wenige Überraschungen, ja, die haben ihr Werkzeug.</li> <li>Ich sag mal, wenn man das so sagen darf, die Aufgabe des Qualitätsanalysten würde mich nicht furchtbar reizen, weil sie immer diesen starken wiederholenden Aspekt hat, das finde ich nicht sehr offen, da fände ich andere Dinge spannender, die man da machen kann.</li> </ul>

### Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10: Fairness

Auch im Bereich der Beurteilung der Fairness der Qualitätsanalyse äußern sich alle 20 Schulleiter/-innen in jeweils 1 Aussage. Teilweise bewerten die Schulleitungen die Fairness der QA lediglich auf der vorgegebenen Skala von 1-10 (vgl. Interviews 1b, 2b, 7b, 8b, 19b, 21b, 28b, 42b). Teilweise werden die Bewertungen jedoch auch hier begründet und erklärt; vielen Schulleitungen fällt die Einschätzung in diesem Bereich und der Bezug des Begriffs auf die Qualitätsanalyse jedoch schwer (vgl. Tabelle 268).

**Tabelle 268: Fairness**

Fairness	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Würde ich auch 9 sagen.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. (lacht)</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, wir sind, wir sind, jetzt kommt es darauf an, meinen sie generell oder von uns? Von uns. Ich würde das schon auf 9, also, das war schon sehr wohlwollend, ne. Und, wie gesagt, eben bis auf diese Präsentation, wo ich sage, da kam vielleicht das und das ein bisschen zu knapp, war das sonst aber völlig in Ordnung.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ebenfalls 9-10.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fairness? Für alle gleich oder wie? Wie fair die uns gegenüber waren? Mmmh, 2.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann ich nicht. Also, wer mit wem fair umgeht? Fairness ist für mich auch immer so was für mich auch immer sehr viel mit persönlichen Erwartungen und so was alles zu tun hat. Fair? Fair ist ja ganz stark auch: Ich sehe die Schwäche von jemandem und bin dem gegenüber fair, weil ich weiß, der kann nicht anders oder so was. Und das ist ja alles überhaupt nicht, ne. Ja, ein schwacher Kollege, der wird hier genauso gemessen an der Messlatte wie ein anderer auch und ein starker auch. Weiß ich nicht. Mit dem Begriff Fairness kann ich wirklich bei der Qualitätsanalyse nicht viel anfangen, ad hoc.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, das ist jetzt natürlich schwierig. Wenn ich jetzt Fairness bewerten soll, wenn ich subjektiv den Eindruck hatte, wie die das da drüben machen, hinter verschlossenen Türen, das durchschaue ich nicht so ganz. Ich kann jetzt die Fairness eigentlich nur im Umkehrschluss aus</li> </ul>

## 9 Studie II: Umgang von Schulleitungen mit Feedback durch die Qualitätsanalyse NRW

	dem Endbericht versuchen herauszufiltern, indem ich sage: „Sie haben Baustellen festgestellt, aber sie haben uns nicht mit den Baustellen platt gedrückt.“ Also, da war jetzt nirgendwo die Stelle wo die gesagt haben: „Eigentlich müssten wir hier den Laden zu machen, ne.“ (lacht) Also, dann tun wir mal für die Fairness, gehen Sie mal in den 6er-Bereich.
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da gibt es nichts zu kritisieren. Weil ich sagte ja, selbst das, die sind ja eigentlich abgewichen von ihrem Konzept, zu bewerten oder sich anzugucken, was schriftlich vorgelegen hat. Also, würde ich auch 10 sagen.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch bei 9 oder 10.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch 5. Weil ich an meine Lehrer denke.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 Punkte.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, wie gesagt, das ist für mich schwierig zu beurteilen. Ich kann da jetzt keinen negativen Wert sagen oder keinen angeben, einen niedrigen Wert, aber auch keinen sehr hohen, weil ich nicht weiß, ob es wirklich eine adäquate Art der Beschreibung ist, ich würde da jetzt auch erst mal 7 oder 8 sagen, und, dann ja, dann müsste ich noch mal genauer überlegen.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Also, ich glaube, alle Leute die hier ins Haus kommen, behandeln wir, egal woher sie kommen, als Gäste. Und so haben wir die auch behandelt und so sind die auch mit uns umgegangen, ich denke, das ist auch keine Einbahnstraße. Wir haben gerne Gäste hier im Haus, wir haben auch Möglichkeiten, dass wir die als Gäste wertschätzen, da legen wir auch Wert drauf, aber, ich glaube, die sind, so wie wir sie aufgenommen haben, sind die auch auf uns zugekommen, also, da war an keiner Stelle ein Problem. KR: Also, das war eigentlich, also ich fühle mich da ausreichend fair wiedergetroffen. KR: Also, was mich zwar ein bisschen gestört hat, aber gut, das war auch nachvollziehbar, hat er ja auch erklärt, das ist eine Ist-Stands-Analyse und wenn wir denn durchs Gebäude gehen und unser leidiges Thema sind dann die Toiletten, ne, das ist ja jetzt alles neu gemacht worden, dann verweisen sie noch mal darauf, da kann man ja nur die Augen verdrehen, weil man das mit den Schülern jeden Tag diskutiert, dass sie sich halt eben gedulden müssen. KR: Aber er sagt, das ist der Stand von dem Zeitpunkt, wo, und das ist für mich nachvollziehbar. Also, das war für mich fair, ich hatte da kein Problem. 10.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ich tendiere nie zu den, den meisten Punkten. Also, gut ist immer ganz...ich würde auch die 8 wählen.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja (lacht). Ja. Das ist natürlich jetzt immer mein persönliches Ding, ist ja klar, das ist ja ein roter Faden, ne, also. Vom Kollegium ist das alles fair gelaufen. Sechs, sieben; sieben bestimmt. Und, ja mir gegenüber finde ich es nicht, aber...ja, 2.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• War auch okay, auch 9.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tja. Bei 8. Ich bin da so ein bisschen hin- und hergerissen. Weil die Kollegen das sicherlich sehr viel schlechter bewerten würden. Und ich ganz zufrieden bin mit den Ergebnissen, ne. Und dann ist man natürlich immer in so einem Loyalitätskonflikt, also. Und es ist stark abhängig davon, ob die wiederkommen oder nicht. Also, Wirksamkeit, Transparenz, Fairness, würde ich viel, viel schlechter bewerten, wenn ich davon ausgehen müsste, die kämen nicht noch mal. Also, das ist schon noch mal, hängt da schon mit zusammen. Interviewerin: Was lässt Sie jetzt denken, dass die nicht noch mal kommen? Antwort: Ja, Geld, politische Umstrukturierung (lacht), das ist ja. Das ist ja naheliegend. Klar. Wenn da jetzt großes Gejammer dazu kommt und ich finde das Gejammer, das würde noch schlimmer, aber ich befürchte mal, dass es nicht alle so toll finden, wenn die wiederkommen. Manch einer ist wahrscheinlich froh, dass das vorbei ist. Aber von der Wirksamkeit her kann das nicht sein. 8. Ja, aber mit dem Vorbehalt.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich hab da keine schlechten Erfahrungen mit, das hängt aber sicherlich sehr von den Personen ab, aber. Also, 8 gebe ich da auch.</li> </ul>



### Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10: Transparenz

Auch bezüglich der Transparenz äußern sich 20 Schulleiter/-innen. Es werden insgesamt 20 Aussagen bezüglich der Transparenz der Qualitätsanalyse getätigt. Nicht jede Schulleitung ist mit der Transparenz der QA uneingeschränkt zufrieden. Schulleitung 10b beispielsweise wünscht sich einen deutlich erweiterten Austausch über die Ergebnisse der Schule und über die Unterrichtsbeobachtungen. Schulleitung 11b kritisiert außerdem, dass keinerlei Informationen darüber bekannt sind, was die QP bei der Unterrichtsbeobachtung in die Computer eingeben und dass das Verfahren dementsprechend „*nicht so wirklich durchschaubar*“ sei. Schulleitung 12b weist darauf hin, dass es Unstimmigkeiten bezüglich der Transparenz in der Auswahl der Schulen gebe, denen eine QA zugeteilt wird. Schulleitung 48b wiederum beurteilt die Transparenz der QA als „*(...) super. 9. Da kann man auch eine 10 geben, wäre auch in Ordnung. Da wird überhaupt, mit nichts wird hinterm Berg gehalten.*“ (vgl. Tabelle 269).

**Tabelle 269: Transparenz**

Transparenz	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10. War auch wirklich klasse.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das ist ja, 8. Also, vom Verfahren her ist es ja schon relativ transparent, wenngleich eben die Frage ist immer, wie die zu ihren, wie man zu seinen Urteilen dann generell kommt.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was während der QA gelaufen ist? 9-10.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlecht. 1.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Verfahren selber? Es wäre vielleicht schön, wenn man sich im Anschluss noch intensiver mit dem Gremium über die Ergebnisse austauschen könnte. Das ist ja so ein Punkt, Transparenz, dass man einfach sagt, ne: „Es ist mir hinterher ganz klar, was unter diesen Aspekten gemeint ist und dass es vielleicht auch so ein bisschen gestützt wird aus diesen persönlichen Beobachtungen, ne.“ Theoretisch, klar, ich kann das alles nachlesen, ich hab das alles. Ich versuche mir mein eigenes Bild davon zu machen, weil ich es mir ungefähr vorstellen muss, in Realität auch, was ist da passiert, wie, ne? Und da könnte ich einfach wirklich, anonymisiert ruhig natürlich, aber dass auch gesagt wird, ne, bei Kollege oder den XY, in der Klasse, in dem Geschehen haben wir das und das beobachtet. Ja, am Schönsten wäre eigentlich, wenn Schulleiter auch einfach mitgehen würden. Also, ich hab, bin lange Fachleiterin gewesen und habe also die Lehramtsanwärter mir angeschaut, also ich habe schon sehr viel Unterricht gesehen, sehr viel guten und sehr viel schwachen Unterricht und kann mir schon vorstellen, dass ich da relativ schnell auch so ein paar, ne, Dinge mir klar wären, ne. Der Kollege, ne, braucht vielleicht da noch Unterstützung oder da kann dieser Kollege als wirklich beispielhaft, ja, kollegiale Beratung machen, oder, ne. Ist leider im normalen Schulalltag ja nicht so üblich, dass man mitgeht. Meistens geht man halt nur mit, wenn es Probleme gibt. Oder bei dienstlichen Beurteilungen. Die muss ich relativ häufig machen, weil wir ja viele neue Kollegen dazubekommen haben. Das ist schon für mich ein gutes Bild, ne. Aber, klar, also es wäre einfach, generell wäre es besser, wenn Schulleitungen, die, das steht zwar im Gesetz drin, aber es ist so unüblich, dass Schulleitungen das machen, dass wenn man es macht, man sofort vorgehalten kriegt: „Du vertraust uns nicht, du misstraut uns, ne, das ist keine Wertschätzung.“ Aber das ist einfach sehr schade. Man möchte ja Wertschätzung weitergeben, aber die kann man ja auch nur weitergeben, wenn man da Konkretes beobachtet. Ja, doch das ist schon, ich denke, man kann schon eine 7 geben.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die würde ich irgendwo bei fast schon mangelhaft ansehen. Aus einem bestimmten Grund. Also, das kennt ja jeder (zeigt auf das mitgebrachte Qualitätstableau) und was auf dem Server des Schulministeriums ist, kann auch jeder nachgucken. Aber, ich habe den Eindruck, was in den PCs der Analysten passiert, ne, das ist nicht so wirklich durchschaubar. Also, ich</li> </ul>

	bin geneigt zu sagen: Was die da in ihrem Gefechtsstand gemacht haben... geben wir mal eine 4.
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. Obwohl, da muss ich noch mal kurz unterbrechen. Die Transparenz, was die Auswahl von den Schulen angeht, das gefällt mir nicht. Weil da gibt's nämlich Gerüchte, dass erst mal Schulaufsicht gefragt wird, welche Schule könnte denn dran sein. Dann gehe ich doch mal... Die eigentliche Durchführung der QA ist transparent, aber das Vorfeld, warum man ausgewählt wird, nicht, ne. Also, die eigentliche Durchführung würde ich hier sehen (8), diese Auswahl würde ich eher hier sehen (3). Das möchte ich differenzieren. Weil in Hauptschulen wurde dann gefragt: Wer macht als nächstes QA? In einer Konferenz. Und bei uns wird einfach, da ist man dran. Ich weiß es jetzt nicht, ne. Also, das ist ja real, dass die da gefragt wurden, im Hauptschulbereich. Gut, deswegen die Differenzierung.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, jetzt mal, einschließlich des Mankos, was ich Ihnen eben sagte, das ist schon unprofessionell, würde ich mal sagen 8.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bei 9 oder 10. Also, ich glaub schon, dass das für alle nachvollziehbar war, was da passiert ist.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ach, die war gegeben. 10.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>9 Punkte.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da ist eigentlich nichts auszusetzen, da bin ich fast geneigt, die 10 Punkte zu geben. Da fällt mir jetzt nichts ein, was nicht transparent wäre.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>SL: Ich sah da keine Eingrenzung. Also, die haben, die sind offen mit den Dingen umgegangen, es war nachvollziehbar, also, die Transparenz in meinen Augen war die da, wenn wir Fragen hatten, konnten wir fragen, konnten das klären lassen. KR: Also, ich fand auch, ich meine, manchmal liegt's ja auch an Personen, aber der Vertreter, der da nachher die Ergebnisse auch erläutert hat, ich fand, der hat das gut gemacht. Das hat man schon gesehen, dass es eigentlich, außer bei der Diskussion um die Arbeitsbedingungen, gab es keine Punkte. Und insgesamt, denke ich, war für die Kollegen auch gerade die Erläuterung zu den Negativpunkten, die Positiven musste man ja nicht so ausführlich, das war auch nachvollziehbar, das war für mich auch transparent, also da würde ich sagen, das war wirklich sehr gut gelungen, aus meiner Sicht. SL: Ja, da bin ich, also das ist wirklich gut gemacht worden. Das ist geschickt gemacht worden und auch wirklich so, dass man sagen muss, im Kollegium hat es da auch keine große Diskussion gegeben, dass man sagte, irgendwie, das war nicht nachvollziehbar oder so. Also, das hat ja auch dieser dann, dieser Nachmittagstermin hat ja auch zwei Stunden gedauert. Ich denke, da sind keine Fragen übrig geblieben, auch wenn dann nur zu den Arbeitsbedingungen da noch einmal nachgehakt wurde. Das war eigentlich schon ausreichend transparent. KR: Die Vorstellung meinst du? SL: Ja, hat der XXX gut gemacht, ne. Ich find, der hat das geschickt gemacht, hat den Kollegen auch, das ist ja immer eine Frage auch der Persönlichkeit, hat denen auch von vornherein schon gesagt, warum, wieso, weshalb und von daher denke ich, ist das ausreichend transparent. Das heißt ja nicht, dass alle Kollegen das genau so sehen und dass sie damit einverstanden sein müssen, aber ich finde, transparent war das durch und durch. Ja, ja, das war okay. Also da würde ich auch schon sagen, das geht fast nicht besser. 10.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transparenz jetzt von Seiten auch der QA-Prüferinnen zu uns hin? Oder auch von uns, was wir zeigen konnten? Also gegenseitig? Ja, also von uns aus ist das ganz leicht zu klären, wir halten uns für eine sehr offene Schule, in vielen Beziehungen. Also, nicht nur was die Leute angeht, die hier arbeiten, die ein Praktikum machen, die Integrationshelfer sind und so weiter. Vielleicht haben Sie es gerade auch gemerkt an den Schülern, die ganz frei auf Sie zugegangen sind. Also, das erleben Sie in den vielfältigsten Bereichen. Von daher haben wir also, was die Transparenz angeht von uns aus, keine Schwierigkeiten, sind da also offen und transparent, würde ich so sagen. Und die QA-Prüferinnen haben sehr deutlich Dinge auch erklären können, die ihnen aufgefallen sind. Da kann ich auch sagen, dass sie das als sehr transparent gemacht, deutlich gemacht haben. Also kann man hier auch eine 9 oder 10 geben. Ganz weit oben.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich unterscheide mal. Bezüglich Schulergebnis vielleicht im 5er-Bereich, Schulleitungsergebnis 3er.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die war sehr gut. 9 oder 10, in dem Bereich.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>9.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>10.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die war super. 9. Da kann man auch eine 10 geben, wäre auch in Ordnung. Da wird überhaupt, mit nichts wird hinterm Berg gehalten.</li> </ul>

### Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala von 1-10: Wirksamkeit

Die letzte Kategorie, welche die Schulleiter/-innen auf einer Skala von 1-10 bewertet haben, ist die *Wirksamkeit* der Qualitätsanalyse. Auch hier tätigen 20 Schulleiter/-innen insgesamt 20 Aussagen. Hohe Werte für die Wirksamkeit der QA vergeben die Schulleitungen beispielsweise für die Tatsache, dass sie durch die QA Bestätigung für ihre Schulentwicklungsarbeit erhalten haben (vgl. Interview 17b). Die meisten Kritikpunkte und Einschränkungen ergeben sich aus der Tatsache, dass noch nicht klar ist, wie nachhaltig die QA wirklich bei der Entwicklung der Schulen ansetzt und wie sich die QA zukünftig entwickeln wird (vgl. bspw. Interviews 31b, 34b, 37b, 48b, Tabelle 270).

**Tabelle 270: Wirksamkeit**

Wirksamkeit	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wirksamkeit der QA? 7.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>8.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wirksamkeit? Ist natürlich jetzt schwierig, wirksam, ach so, sie meinen so generell, wie das im Schulsystem so rüber... auf 7 vielleicht.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wirksamkeit? 7.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, die Wirksamkeit würde ich eher bei 4 einschätzen. Weil ich einfach denke, dass es zu wenig langfristig gemacht wird.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wirksamkeit der QA? 7,5.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. Mmmhh. Ich glaube, ich habe schon genug gesagt dazu.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jetzt nur auf unsere Schule bezogen oder generell? Also, ich würde es im obersten Bereich ansetzen. Weil sie uns bestätigt hat in der Arbeit. Weil sie auch Einzelnen, die vielleicht auf einem anderen Dampfer noch fahren und denken noch, das ist ja alles neumodischer Kram, den wir nicht brauchen. Die haben gesehen, dass der große Teil des Kollegiums, der sich auf den Weg macht, bestätigt wurde und dass auch nach außen hin bestätigt wurde. Also von daher, voll wirksam. 10.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bei 7.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dann nehme ich dann jetzt die Mitte, dann sage ich jetzt 5. Weil das für mich eben nicht so einfach zu beantworten ist.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Würd ich 8 Punkte geben.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das ist gar nicht so einfach. Also, ich finde, sie hat Potential. Was da letztlich draus wird, das ist halt die Frage: „Wie kann eine Schule mit den Ergebnissen umgehen? Wie viel Zeit hat eine Schule mit den Ergebnissen umzugehen?“ Es nützt nichts, eine QA durchzuführen, die gute Impulse setzt, dann aber die Schule nicht in der Lage ist, damit umzugehen. Und das kann einmal sein auf Grund von fehlender fachlicher Kompetenz, das heißt von der Schulleitung, der Steuergruppe, des Kollegiums, das kann auf Grund von fehlender Zeit sein, von fehlender Fachkompetenz, was auch immer. Insofern, als Impuls, würde ich sagen, zurzeit, 6 oder 7 wahrscheinlich. Ob sie dann wirklich etwas bringt, das muss man natürlich noch mal dann abwarten und das hängt ja auch davon ab, eben, wie man damit umgeht, mit den Ergebnissen.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>KR: Der gesamten QA? Oder nur dieses Interviews? SL: Sagen wir, eben hab ich schon mal erwähnt, die Zeitkorridore sind relativ weit, ich weiß nicht, ob wir die Hälfte der BKs in XXX momentan schon fertig haben. Es sind mindestens, wie viel Jahre jetzt schon her, drei, vier Jahre. Ich glaube, wenn der Prozess nicht kontinuierlich begleitet wird, permanent begleitet wird, dann besteht die Gefahr, dass das eine oder andere wieder wegbricht. Also, wie würdest du es einschätzen? 7? KR: 8. SL: Na gut, dann sind wir ja schon mal zumindest in der</li> </ul>

	gleichen Richtung. 7,5.
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genau genommen kann ich das noch nicht sagen, weil wir sind ja noch im Prozess. Also, insgesamt wird die QA, gerade auch im Kollegium, als kritisch beurteilt. Die Frage kann ich wirklich nur beurteilen, wenn wir die Ziele, die wir uns jetzt stecken auch bearbeitet haben. Dann kann man sagen: „Ja, das hat es.“ Wobei, wir haben bei den Gesprächen in der Steuergruppe schon vermerkt: Das, was wir jetzt machen, soll nicht in der Gänze und in der Breite eine wissenschaftliche Arbeit werden, sondern es soll in der Schulpraxis umgesetzt werden. Mit dem Fokus gehen wir da dran. Und ich glaube, dass wir das schaffen, uns immer wieder daran zu erinnern: „Was können wir davon konkret brauchen und umsetzen?“ Und wenn uns das gelingt, in den nächsten Monaten, dann könnte man sagen, dass wir eine der höheren Zahlen sicher als Ergebnis benennen können.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puh. Das ist ganz schwierig, also im Grundsatz glaube ich, dass die wirksam ist. Weil wenn das als regelmäßig stattfindende Geschichte zu verstehen ist, dann ist die Schule ständig im Prozess sich zu verbessern und an den Zielen zu arbeiten, dann kriegt man Kontinuität rein und man wird fokussiert. Das finde ich gut. In unserer speziellen Situation ist es ein Problem, weil als die QA sich ansagte, da hatte gerade die Nachbarschule die Idee, dass sie doch unser Gebäude brauchen, wir mögen doch bitte wegziehen. Das kriegten wir dann in der Phase als sie hier wirklich ihre Anwesenheit hatten, haben wir das so ziemlich abgelenkt, das war so ziemlich, ziemlich, nicht ganz, aber so ziemlich verhindert. Und dann kamen die Sommerferien und nach den Sommerferien war die Gesamtschule auf dem Plan. Das ist für unsere Schule jetzt erst einmal kontraproduktiv, weil der, das Gesamtschulthema natürlich überwiegt und: „Wie gehen wir damit um? Kriegen wir das gebacken?“ Und ähnliches. Und da ist das andere nicht in Vergessenheit geraten, aber das kriegen wir einfach nicht mehr geregelt. Jetzt eigentlich, ganz praktisch, stand eine ganztägige Fortbildung „Kooperative Lernformen“ bei uns an der Schule an, das haben wir uns vorgenommen. Ich hab das noch nicht organisiert gekriegt. Ich müsste, ich weiß im Moment auch gar nicht, ob das wirklich Sinn macht. Weil letztendlich gehen die ganzen Überlegungen in die Richtung: „Wie kriegen wir dieses gemeinsame Leben unter einem Dach, wie kriegen wir das gut hin?“ Und das betrifft viele Hauptschulen, ne. Also, gestern auf dieser Schulleiterdienstbesprechung kam eigentlich raus dass, von den, weiß ich nicht, zurzeit haben wir 120 Hauptschulen im XXX und denen fehlen allen die Schüler. Es gibt kaum noch eine Hauptschule, die eine Eingangsklasse hat. Weil ja überall die Sekundarschulen aufgebaut werden, ja, und die Unsicherheit, sich in einem System anzumelden, was wahrscheinlich nächste Woche nicht mehr existiert, ich übertreibe jetzt, nächstes Jahr, das ist vorausschauend von den Eltern gedacht. Und dann denke ich, alle Hauptschulen, mittlerweile sind ja fast alle Hauptschulen dran gewesen und da denke ich, ja, die haben das alles durchgemacht und wissen, das ist ein Modell, was es in ein paar Jahren nicht mehr gibt. Und die Kollegien werden sich ja verändern, ist ja klar, wenn die Schule ausläuft, werden immer weniger da sein, man kann die Standards gar nicht mehr anstreben, ne, man muss gucken, dass es einigermaßen vernünftig läuft, alle Fächer noch irgendwie abgedeckt werden, mehr, mehr kann man gar nicht mehr machen. Das ist ein bisschen verpufft das Ganze an der Stelle, aber das betrifft natürlich nicht alle Schulformen. Gymnasien, zum Beispiel, die werden relativ stabil bleiben, zumindest noch eine ganze Weile, da kann ich mir vorstellen, da ist diese Kontinuität auch gegeben, wenn es denn weitergeführt wird. Also, grundsätzlich finde ich das recht, würde ich das bei 7 sogar ansiedeln, so um die Ekkante rum. Jetzt, in unserem individuellen Fall oder konkreten Fall ist es ja maximal 1; 1 bis 2 vielleicht. Aber das ist eben diese besondere Situation. Das ist eben unsere Problematik. Dadurch, dass man so lange versucht hat an dem System Hauptschule festzuhalten, da immer noch irgendwas „nachzufüttern“, was eigentlich gar nicht der Kern der Sache ist, dümpeln wir dahin, ne. Also unsere Förderschulen lernen hier vor Ort, der größte Teil des Kollegiums ist bei uns an der Schule (lacht) sozusagen, die sind eben abgeordnet zu uns, weil wir so viele Förderschulkinder integriert haben.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die würde ich mit 7 bis 8 bewerten.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich sag mal 7,5.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Wirksamkeit? Bei 8.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, die Wirksamkeit, 7. Ja, also, aus den genannten Gründen: Wirksamkeit direkt würde ich höher ansehen, aber die Frage der Nachhaltigkeit, mit den erwähnten, aus den erwähnten Gründen, wäre da noch etwas zuzulegen.</li> </ul>

### 9.3.1.13 Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse

Im Folgenden werden tabellarisch die Aussagen der Schulleitungen zum Code *Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse* dargestellt. In diese Kategorie wurden Aussagen der Schulleiter/-innen eingeordnet, die nicht direkt zu den im Interviewleitfaden erfragten Aspekten gehörten. Die im Folgenden vorgestellten Aussagen zur Qualitätsanalyse wurden insgesamt in 5 verschiedene Unterkategorien unterteilt: Allgemeine Aussagen, Anregungen, Befürchtungen, Fragen und Kritik. Häufig wurden diese Aussagen auch getätigt, wenn am Ende des Interviews danach gefragt wurde, ob die Schulleiter/-innen ihre Einstellung zur und Bewertung der QA hinreichend dargelegt hätten oder ob sie noch etwas ergänzen wollten.

**Tabelle 271: Häufigkeiten zu Aussagen zur Qualitätsanalyse**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	7
1	5	8
1	5	11
1	5	13
1	5	22
2	10	2
2	10	3
2	10	4
2	10	9
2	10	10
2	10	12
3	15	5

Die vorliegende Tabelle 271 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen auf, die zu dem Thema *Aussagen zur Qualitätsanalyse* getätigt wurden. Alle Schulleitungen tätigten Aussagen, die sich in die Kategorie *Aussagen zur Qualitätsanalyse* einordnen ließen. Insgesamt konnten 156 Aussagen in die nachfolgende präsentierte Kategorie eingeordnet werden.

#### **Aussagen zur Qualitätsanalyse: Allgemein**

11 Schulleiter/-innen tätigten insgesamt 27 allgemeine Aussagen bezüglich der Qualitätsanalyse. Schulleitungen 1b, 17b, 19b und 45b weisen an dieser Stelle deutlich darauf hin, dass ein positives Ergebnis wichtig für die Akzeptanz der QA ist (vgl. Tabelle 272).

**Tabelle 272: Aussagen zur QA: Allgemein**

Aussagen zur QA: Allgemein	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, da hab ich eigentlich, da habe ich eigentlich jetzt keine schlechten Erfahrungen zu vermeiden. Wie gesagt, wenn man schlecht abschneidet, würde man es wahrscheinlich et- was kritischer sehen (lacht).</li> <li>• Und, ansonsten war es für mich und für unsere Schule, die Qualitätsprüfung eine überra- schend angenehme und faire Angelegenheit. Ich glaube, das Wesentliche habe ich erzählt.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht, dass die noch mal wiederkommen. Interviewerin: Möchten Sie nicht? Antwort: Neel!</li> <li>• Na ja, ich brauch sie nicht mehr. Ich hab gesagt, schön, dass sie da gewesen sind, aber auf Nimmerwiedersehen. Ich mein, wir sind insgesamt zufrieden. Ich hab jetzt so den Eindruck, ich hab den Eindruck vermittelt: Wie schrecklich alles. Aber das ist doch super, oder? Das liest sich, das liest sich so schön?</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anekdotisch, aber wirklich anekdotisch, kann ich hinzufügen, dass uns attestiert worden ist, dass wir ein sehr angenehmes Betriebsklima haben, ich weiß seit der Qualitätsanalyse aber: Ein Betriebsklima hat nicht angenehm zu sein, sondern angemessen. Denn also, wir sind ei- ne kleine Schule, wir gehen hier wirklich sehr, wie soll ich jetzt mal sagen, also, offensicht- lich ja zu nett miteinander um. (lacht) Ja, und ich weiß jetzt, dass es einen Unterschied gibt zwischen angenehm und angemessen.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber auch wirklich dieser Aspekt noch mal genau hinzugucken, schon im Vorfeld. Auch wir konnten einige Baustellen auch im Vorfeld schon bereinigen, was wir uns eigentlich immer vorgenommen haben. Aber, ach, dann ist da keine Zeit und da ist da auch keiner... Genau, ne, dieser Physikraum und der Chemieraum und, was so liegen bleibt, ja, ne, wo man dann jetzt mal ganz konzentriert, so, das müssen wir jetzt mal und da müssen wir jetzt mal Ord- nung und zack, zack, zack und auch die Sicherheitssachen und Arbeitsschutzsachen. Auch da mal ganz gezielt hingucken. Es ist so ein bisschen wie Großreinemachen, ja, und dann hat man mal einmal Klarschiff. Ja.</li> <li>• Ich kenne auch Äußerungen von anderen: Ah, jetzt können die mich aber auch mal und jetzt machen wir mal weiter wie bisher.</li> <li>• Und da wirkt auch noch mal die QA, ja, ne, da noch mal auch weiter am Ball zu bleiben. Zumindest hier.</li> <li>• Nein. Ich hab alles gesagt, ne. Also: Verschlinkung, wie gesagt, Transparenz. Das wären so meine Punkte.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dass Schulen, die negativ beurteilt werden natürlich es ein Stück schwerer haben, damit umzugehen, das liegt auf der Hand. Vor allen Dingen dann auch, wenn sie sich vielleicht un- gerecht behandelt fühlen.</li> <li>• Und wie ich das ja eben gesagt habe, das, was der QA vorausging, das war ja nicht aus der Luft gegriffen. Sondern es hat auch deutlich mal die, bei einer Schulleiterdienstbesprechung gehabt, in Düsseldorf, wo sich die Qualitätsprüfer vorgestellt haben. Und auch da gesagt haben, es hat da einen, auch deutlichen, Akzentwechsel gegeben. Also es war wirklich frü- her so, von oben herab so eher die Mentalität: „Jetzt zeigen wir euch mal, was ihr alle nicht könnt.“ Und das hat sich auch gewandelt, weil man auch eine hohe Akzeptanz haben will.</li> <li>• Ich kann jetzt keinen Zeitraum nennen, aber das, was ich als positiv da im Umgang mitei- nander dann angemerkt habe, da hieß es, das war auch nicht immer so. Also, ich konnte jetzt nicht, Kollegen die es vielleicht vor drei, vier Jahren hinter sich hatten, oder auch gar nicht so lange. Hängt ja offensichtlich sehr stark von den handelnden Personen ab. Also, die hab ich jetzt nicht Lügen gestraft. Sondern, dass die dann auch sagte: „Ja, es hat auch bei uns Probleme gegeben.“ Das, aus der Kritik heraus, ja.</li> <li>• Wir haben also so abgeschnitten, es gibt ja kein Ranking, aber wir haben das immer wieder zitiert, dass der XXX, der Leiter der, der ehemalige Leiter, der ist jetzt in Pension, gesagt hat: Die guten Schulen veröffentlichen ihre Ergebnisse. Gucken Sie mal ins Internet ver- schiedener Schulen und da werden Sie keine bessere finden. Das war auf jeden Fall ein fet- tes Kompliment und von daher war es auch einfacher damit umzugehen.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin auch bei uns im Gesamtschulverband, im Landesverband, und da habe ich, da haben wir eigentlich immer massiv gegen dieses Instrument gekämpft und das war jetzt etwas... Also, das hängt sicherlich einerseits zusammen mit den Anfangserlebnissen. Dass da Leute nicht auf Augenhöhe, so als critical friend, sondern von oben herab, „Macht das jetzt mal so“. Die auch relativ wenig mit der Schule zu tun hatten, auch sehr formalistisch herangin- gen, auch mit den entsprechenden Erlebnissen. Diese Erfahrungen waren sicherlich der Grund, die da zu uns kamen. Anfangs war es ja noch verbunden mit einem öffentlichen Ranking, wo wir gesagt haben: „Das geht ja gar nicht. Man kann nicht bei Schulen den Out- put vergleichen, wenn man nicht den Input sieht.“</li> <li>• Und von den Ergebnissen hört man, also, wenn das Ergebnis schlecht ist, dann redet auch keiner mehr drüber.</li> <li>• Kann ich gar nicht sagen. Ich habe jetzt nicht so viel Kontakt mit Leuten, die es gerade hinter sich gebracht haben. Aber, es ist ja meistens eher der Schrecken vorher.</li> </ul>



19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Im Vorfeld gibt es ja häufig Kollegen, die dann sagen: „Wie wollen die in 20 Minuten, wenn die da reinkommen, meinen Unterricht beurteilen?“ Und ich glaube, dass wenn eine negative Bewertung rauskommt, das auch wieder als Argument angeführt wird um auch die Kritik abzuweisen.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aber die Aufbruchsstimmung ist nicht durch die Qualitätsanalyse erfolgt. Das ziehen die Kollegen sich auch nicht an als das ihre. Ne, das ist von außen. Das ist wie bei der Kindererziehung (lacht). Sie möchten Ihre Erfahrungen machen und Sie möchten selber messen, Sie möchten hören, was Ihre Schüler schreiben, in so einem Eva-Bogen. Und nicht von Herrn X gesagt bekommen, Sie haben einige Leuchtturm-Projekte, bringen Sie die in die Fläche.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir sind ja jetzt auf dem Weg, Dinge zu verändern. Das machen wir eigentlich auch, haben wir eigentlich auch vor der QA gemacht. Konzepte überarbeiten, einzelne Strukturen und Punkte überarbeitet man immer. Also, die Anstöße bräuchte ich nicht unbedingt von der QA, da ich ja auch verantwortlich tätig bin und dazu gehört auch Schulentwicklung. Und wenn das wie bei uns gut im Team klappt, kann man da auch Dinge entwickeln, die man in die Steuergruppe, ins Kollegium gibt und sie dazu motiviert, Dinge mitzutragen. Und das klappt ganz gut.</li> <li>Ich glaube, dass ich sehr umfassend geantwortet habe. Von daher wüsste ich jetzt nicht, was ich da noch ergänzen sollte. Es war, als Schlusssatz vielleicht, eine interessante Erfahrung.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir haben natürlich festgestellt, dass im Bereich 2.3 und 2.4 es landesweiten Bedarf gibt. Wobei dieses Ergebnis ja auch durch den Filter teilweise nur zu Stande kommt, ne. Es war ja, im Prinzip, überspitzt formuliert, ein gewolltes Ergebnis. Interviewerin: Wie meinen Sie das? Antwort: Es geht um die Unterstützung der aktiven Lernprozesse, es geht um die individuelle Förderung, das sind ja Schwerpunkte, die auch von der Landesregierung angegangen werden. Also muss man da auch einen Bedarf feststellen. Und das hat man so gefiltert, dass auf Grund der Unterrichtsbesuche, die ja gesplittet waren, in einer Stunde gab es ja zwei Besuche, also, ergebnisbegünstigend gewesen ist. Ja. Politischen Willen umzusetzen, ist so. Und Sie können das ja sehen (zeigt eine Übersicht), das sind die Ergebnisse aus allen Realschulen aus unserem zuständigen Dezernatsbereich, da sehen Sie fortlaufend, das ist so und in dem Bereich auch. Und das war uns auch vollkommen bewusst.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es hat ja mal deutlich mehr Rückmeldung gegeben, also für die Schulleiter, das ist ja rausgenommen worden, ja. Das ist ja sicherlich auch ein Gewinn. Weil, tja, ich weiß es nicht. Es ist auch nicht mein Problem, das zu lösen, insofern beschäftige ich mich damit nicht, das ist ja müßig, ne.</li> <li>Und ich weiß von einer Kollegin, die ist weitestgehend mit Zweien bewertet worden und die war am Boden zerstört, ne, das. Weiß ich nicht, also so kann ich mich jetzt freuen, dass es so gelaufen ist. Wäre das anders gelaufen, würde ich das für ein, tja, zweifelhaftes Instrument halten.</li> <li>Und haben dann sich hinterher dafür bedankt, dass, dass man so gelassen mit der QA umgegangen ist. Weil wir eben von anderen Schulen hören, dass das da ganz anders ist.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Man muss auch den Vorlauf mal sehen, das ist ja eine holländische Basis, dann hat der Dezernent für unsere Schulformen damals, der XXX, hat der das ganz weit voran getrieben. Das Ganze schwächelte ja nach der Übernahme von schwarz-gelb, dann wurde das ja nicht mehr und dann hat man ja irgendwie gesagt: „Muss doch!“ und dann kam’s ja.</li> <li>Deswegen finde ich wirklich, also auch wenn sich ein Kollege oder eine Kollegin über die Qualitätsanalyse im Einzelnen mal geärgert hat und was Übermäßig belastend fand oder mit dem Qualitätsprüfer nicht auskam, das kann es ja alles geben, also, dass ich wirklich hoffe, dass hier diese Fragerunde bei ihrer Auswahl nicht so ein Meinungsspektrum darstellt, wie das, was vorher bei der ersten Runde der Fall war. Wo ja doch sehr viele Leute einfach gesagt haben: „Alles Blödsinn und das auch noch.“</li> <li>Ich hoffe wirklich, dass da, dass wir das mal dankbar annehmen und versuchen zu einer Verbesserung beizutragen, das fänd ich schon ganz schön.</li> </ul>



### Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse: Anregungen

17 Schulleiter/-innen äußern in insgesamt 57 Aussagen Anregungen für die Qualitätsanalyse. Im Bereich der Unterkategorie *Anregungen* finden sich vielfache Hinweise von Schulleitungen zur Verbesserung der QA und ihrer Feedbackpraxis. Einige Schulleitungen weisen auf die Wichtigkeit der Reduzierung des großen Aufwandes der QA hin (vgl. Interviews 1b, 19b, 21b). Andere fordern eine erneute Überprüfung durch die QA, beispielsweise mit demselben Team, um den Lernerfolg und die Umsetzung des erhaltenen Feedbacks der Schule zu ermitteln. Eine weitere Schulleitung formuliert folgendes: „*Ich glaube, eine externe Evaluation in Kombination mit einer internen Evaluation ist der richtige Weg, um da Schule auch voran zu bringen und für die Zukunft fit zu machen.*“ Die Schulleitung wünscht sich dafür insgesamt mehr Ressourcen (vgl. Interview 4b). Einige Schulleitungen schlagen eine engere Kopplung und Zusammenarbeit von Schule, Qualitätsteam und Schulaufsicht vor, um ein ständiges Feedback zur Unterstützung der eigenen Schulentwicklung zu installieren (vgl. Interviews 7b, 38b, 44b). 2 Schulleitungen wünschen sich eine größere Nachhaltigkeit der QA (vgl. Interviews 10b, 48b) und 2 Schulleitungen wünschen sich mehr Unterstützung für Schulleitungen, diese würden teilweise „*alleine gelassen*“ (vgl. Interviews 10b, 45b).

Eine Schulleitung schlägt vor, dass die Schulen selbst in Absprache mit der QA die zu untersuchenden Analysefelder vorschlagen sollten (vgl. Interview 17b). 2 Schulleitungen fordern eine Diskussion und einen Abgleich aller Beteiligten darüber, was wirklich guter Unterricht sei (vgl. Interviews 19b, 31b) und zwei weitere fordern ebenfalls eine Diskussion der Messmethoden der QA (vgl. Interviews 21b, 31b). Schulleitung 31b schlägt außerdem vor, über die Beobachtungen und das Feedback der QA auch die Lehrkräfte stärker individuell zu fördern und in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen (vgl. Interview 31b). Die Tatsache, dass viele Schulen ähnliche Ergebnisse in ähnlichen Handlungsfeldern aufweisen, veranlasst Schulleitung 28b dazu, eine Verbesserung und Veränderung dieser Tatsache, beispielsweise durch ein differenzierteres Feedback, einzufordern (vgl. Interview 28b). Insgesamt zeigen die unterschiedlichen Vorschläge der Schulleitungen, dass die Weiterentwicklung des Evaluationsinstrumentes QA für diese einen hohen Stellenwert besitzt (vgl. Tabelle 273).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 618).

**Tabelle 273: Aussagen zur QA: Anregungen**

Aussagen zur QA: Anregungen	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, dieser große Aufwand, der ist glaube ich, nicht allzu häufig notwendig oder auch sinnvoll. Also, alleine schon diese ganzen Konzepte, die ändern sich nicht alle zwei, drei Jahre. Also, die, die ändern sich vielleicht im Laufe von zehn Jahren, das kann gut sein, aber häufiger muss so was meiner Meinung nach nicht sein. Und so eine sehr abgespeckte Qualitätsanalyse in dieser Art, also, der englische Kollege sagte tatsächlich, die rufen dann an: „Wir kommen meinetwegen nächste Woche Montag.“ Dann machen sie ein Gespräch mit der Schulleitung und dem Lehrerratsvorsitzenden und dann zeigen sie uns zwei Sachen die neu sind.</li> </ul>
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was ich jetzt interessant fände, wäre, dass das gleiche Team mit dem gleichen Katalog, unvorbelastet, also ohne das alte Ergebnis im Kopf zu haben oder vor Augen zu haben, noch mal kommt und noch mal die komplette Analyse noch mal durchführt und dass man dann mal die Dinger aufeinander legt und dann guckt, ob die Ziele, die man sich gesteckt hat, ob die auch wirklich erreicht worden sind.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ist das dann, also, wenn man so richtig, so einen richtigen Eindruck haben will, muss man sicherlich die Schule auch, vielleicht auch mal über verteilt besuchen, nicht immer an einem Stück, zu einer bestimmten Zeit, sondern vielleicht über das gesamte Jahr auch mal verteilt. Vielleicht auch nur, so ist es ja, wenn ich es richtig verstanden habe, ja möglicherweise auch zukünftig angedacht in bestimmten Bereichen die Schule eher so, nicht komplett, die, ne Bestandsaufnahme zu machen, sondern nur von ausgewählten Bereichen. Das ist vielleicht dann auch ergiebiger, dass dann einfach auch das QA-Team mehr Zeit hat.</li> <li>Ich glaube, eine externe Evaluation in Kombination mit einer internen Evaluation ist der richtige Weg, um da Schule auch voran zu bringen und für die Zukunft fit zu machen.</li> <li>Ja, das ist bei uns so, unsere Schule hat da auch immer so eine Vorreiterrolle gespielt. Also, wir haben halt viele so Teleteaching-Laptop-Klassen, Smartboards, und, und, und. Da sind wir ja schon auf dem Trip und deswegen haben wir natürlich schon immer eigentlich ganz gute Zugriffsmöglichkeiten, auch was die Daten angeht. Aber, die müssen ja aufbereitet werden und da müssen ja auch die richtigen Schlüsse gezogen werden und wenn man Qualitätssicherung und Entwicklung vernünftig betreiben will...Ich will da nicht jammern, sondern wenn es eben keine Ressourcen für gibt, dann gibt es die nicht. Aber wenn man eben sagt: Okay, man verschlankt die QA und sagt, die Aufgaben, die vorher die QA übernommen haben, sollen stärker intern jetzt übernommen werden, ja, dann muss man halt Ressourcen umleiten, ne. Und da müsste man sicherlich auch dann noch mal, ne, dass man noch mal, da gäb es sicherlich auch noch mal einen Bedarf, ne, einen Fortbildungsbedarf.</li> <li>Das sind also alles Felder, wo man's dann schon zusammentragen kann und wenn das so die Reise ist, mit der Verschlankung, halte ich das auch für durchaus sinnvoll. Und dass man, dass die Schule selber in die Lage versetzt wird, ne, datenbasiert zu arbeiten. Da könnte man dann sicherlich auch eine gewisse Unterstützung noch mal überlegen, dass man dann vielleicht sagt: So, Leute, wie könnt ihr das auf die Reihe, auf die Kette kriegen? Es gibt ja auch viele Sachen, wie Seis, wie dieses und jenes, ne, schon dazu. Und dass, und, klar, dass das dann auf diesen Daten so andockt, die QA, das macht sicherlich Sinn, ne.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Man muss dann eben einfach auch, ist natürlich nur auch die Zeit, und auch die Zeit finden, weil das ist manchmal so die Schwierigkeit, ne. Das dann immer alles auswerten und, und zu wollen, das ist auch ein Zeitfaktor. Und da könnte man da auch noch mal über Ressourcen, sprich über Lehrerstunden, nachdenken. Oder, oder, ob man das dann in die Schulleitungspauschale gibt und sagt, das kann dann weitergegeben werden zum Teil an denjenigen, der dann dieses datenbasierte System dann aufbaut, schulweit. Wir bräuchten das schon an der Schule, also, das muss federführend jemand an der Schule machen, ne, so eine Aufgabe, der das dann hinterher alles zusammenführt. Ja, und der muss sicherlich auch eine gewisse, ein gewisses Kontingent dafür haben, was weiß ich, 3-4 Unterrichtsstunden, je nachdem wie man's anlegt und, und das wäre im Augenblick, wenn man, weil das wird ja so alles über, das wird ja eigentlich immer alles, solche Geschichten werden aus der Schulleitung heraus, aus diesem Topf kommen die. Und da ist eben die Frage, ob wenn man sagt, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, ob man dann nicht sagt, man gibt denen, wenn die Schulen das stärker selber in die Hand nehmen sollen, dass man dann sagt, dann gibt man dafür auch Ressourcen, stellt an den Schulen dafür auch Ressourcen zur Verfügung, weil für die QA stellt man auch Ressourcen zur Verfügung.</li> </ul>

7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es geht ja nicht nur darum, Defizite zu beheben, sondern wo sind wir besonders stark, wo kann man Dinge noch weiter optimieren, ja.</li> <li>• Also, was ich mir vorstellen könnte, was natürlich systembedingt ist. Es macht sicherlich auch Sinn, diese Qualitätsanalyse zu trennen von dem normalen schulischen System, dass da ein eigenes Dezernat für entstanden ist. Ich könnte mir vorstellen, ich bin mir aber auch nicht sicher inwieweit das stattfindet, wenn aber auch mit meiner vorgesetzten Dienststelle, die die fachliche Schulaufsicht hat, das ist ja bei uns die untere Schulaufsicht, wenn da auch noch enger die Rückkopplung zwischen Qualitätsteam und Schulaufsicht und Schule in diesem Dreierpack laufen würde. Denn so ist es ja so, also so ist das bei uns gewesen, man bekommt diesen Bericht, den Bericht bekommt auch die Schulaufsicht, wir verhandeln dann zu zweit, also Schulaufsicht und Schule, verhandeln wir dann, was, was machen wir jetzt daraus. Da könnte ich mir vorstellen, wäre es sinnvoll, die Leute, die wirklich in Schule waren, dazu zu nehmen. Ich denke, das ist ja auch ein sehr hohes Maß an Interpretation, na ja, ein sehr hohes Maß sicherlich nicht, aber da könnte man sicherlich Entwicklungsfragen unter Umständen noch konkretisieren. Wenn also gesagt wird: „Da ist Entwicklungsbedarf oder da könnt ihr euch weiter entwickeln“, könnte man das sicherlich in so einem Dreier-Team noch konkreter fassen. Und daraus wäre dann anschließend die Hoffnung, effektiver zu arbeiten.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich finde, ich fände es ja, fände besser, wenn sie den aktuellen Stand erfragen würden, indem sie einfach heute hier stehen. Und nicht, sie sollen doch jeden Tag kommen. Dann sehen sie viel mehr.</li> <li>• Und, ich sag mal, an den Besuchstagen, da bin ich ja eigentlich nicht mehr gefragt, das finde ich auch nicht richtig. Ich bin Lehrerin auch dieser Schule und ich mach sehr guten Unterricht und finde das eigentlich schade, dass die nicht da waren.</li> <li>• Ja, dass man auch drüber reden kann und mal nachfragen kann. Man hat einmal die Gelegenheit, nämlich im Schulleitungsinterview, nachzufragen. Aber dann ist man hier im Schulleitungsinterview, die haben da 100 Punkte, die sie abfragen, „1.5.4, 3.5.2 und jetzt müssen wir noch, höödötödötö.“ Also, bis man sich dann da sortiert hat, das kann man auch, wenn man da beim ersten Mal die Daten da bekommt, so schnell gar nicht die Verknüpfung ziehen. Da muss man auch, uns auch, finde ich, etwas Zeit geben, aber die kriegt man ja gar nicht.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, es gibt diese Zielvereinbarung und die ist zu kurzfristig angelegt und sie bricht dann weg und das würde ich mir wünschen, dass das weiter geführt wird. Länger, das, also, die Zielvereinbarungen einfach verlängern. Dass man jedes Jahr wieder neue Zielvereinbarungen hat, bis zur nächsten Qualitätsanalyse vielleicht? Oder bis wann auch immer. Aber einfach nicht nur ein Mal und dann sozusagen die Sache als abgeschlossen ansehen. Weil es dann auch einfach in der Schule zu stark zu schnell das Bild auch gibt: Das ist jetzt abgeschlossen. Und dafür ist das Instrument zu wertvoll, finde ich.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haben dann aber nach diesem Jahr der Zielvereinbarung, als die erreicht worden, oder abgeschlossen worden ist, muss so ein Weg eigentlich noch weiter gegangen werden. Und da hätte ich mir einfach gewünscht, dass man die Schulleitung da nicht wieder auf sich selber zurückwirft, ja. Also, im Endeffekt muss ich jetzt sagen: „Ja, toll, ne, haben wir ganz toll hingekriegt. Und jetzt machen wir weiter. Und ich bin jetzt diejenige, die sagt, wir machen weiter.“ Und, das machen die Kollegen auch, aber da gibt es doch auch einfach mal wieder immer kleine Machtkämpfe. Ja, das geguckt wird, ne: „Wir haben aber, ne, so viele andere Sachen. Und es ist doch alles so viel Aufwand. Und, ne, müssen wir das denn jetzt?“ Und, ja. Weil die ersten hat die Schulaufsicht erfasst, ja, und dann auf einmal muss dann die Schulleitung wieder. Und, ich weiß nicht, ich finde das überflüssig, die muss nicht, die muss nicht so wegbrechen. Die kann ganz einfach und schnell weiter damit arbeiten und die Schulleitung damit unterstützen. Das fände ich sehr schön. Und wir gehen den Prozess jetzt weiter, aber ich glaube, dass ich da sehr viel Überzeugung und Vorarbeit, und, und, die ich, ne, nicht hätte alleine leisten müssen. Wenn die Schulaufsicht... Da ist so ein hoher Standard an Qualität, die man erreichen soll, und da würde ich mir wünschen, dass da einfach die Schulaufsicht noch weiter unterstützt. Der dritte Bereich, also wir sind da auf einem guten Weg, wir haben uns da auch richtig, denke ich, im Vergleich zu vielen Schulen jetzt auch wirklich schon positiv nach oben absetzen können. Aber das liegt auch ein bisschen an der Hartnäckigkeit (lacht), dass man...da würde jetzt die Schulaufsicht sagen: „Das ist ja auch Ihr Job.“ Ist auch klar.</li> <li>• Wobei wir natürlich jetzt auch sehr gut in der professionellen Arbeit mit Evaluationen begleitet werden könnten auch weiterhin. Aber, da könnte halt auch vielleicht dann, ne, angeboten werden von Schulaufsicht, dass die sagen, ne, wir machen da Angebote. Ich weiß nicht, ich hab eine Ausbildung als Evaluationsbeauftragte gemacht, das gab es bei den selbstständigen Schulen damals, ne, das gibt es jetzt nicht mehr, ja. Dass da einfach noch irgendein Angebot sein könnte für die Kollegen, um sich da zu professionalisieren um nicht nur aus dem eigenen Erfahrungshorizont, der ist ja manchmal dann auch nicht so professionell, ne. Ja und vor allen Dingen auch, ne, wie zielgerichtet, ne. Was erfrage ich eigentlich mit meiner Evaluation, ja? Wo ist eigentlich mein Ziel und wie erfrage ich das eigentlich, dieses Ziel. Und wie kann ich dann halt in diesen Evaluationskreislauf hinein geraten, dass ich immer wieder messe, ne, mir Ziele stecke, wo stehe ich auf dem Weg dahin, dass ich einfach diesen Kreislauf auch gehen kann, dass der den Kollegen transparent gemacht werden, da müsste eigentlich auch noch mehr Fortbildung angeboten werden. Die gibt es wahrscheinlich, aber in letzter Zeit bin ich nicht darüber gestolpert. Das</li> </ul>

	<p>einzigste würde ich sagen, das war das zu „Selbstständige Schulen“.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich würde mir dann auch noch wünschen, die Qualitätsanalyse kann nicht begleiten, das ist klar, das ist nicht ihr Job. Initiieren und dann müsste halt einfach der Entwicklungsprozess noch begleitet werden.</li> <li>• Weitere Zielvereinbarungen einfach, ne. Ja, bis zur nächsten Qualitätsanalyse, ne. Das ist doch eigentlich ganz einfach.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich weiß nicht, wie sich das so weiterentwickelt. Wie ich gehört habe, dass die Schulen selber auch Themen benennen sollen, wo sie sich überprüfen lassen wollen. Sicherlich auch eine Möglichkeit.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ich mir anders gewünscht hätte, wobei ich nur weiß, dass es eine Kürzung gegeben hat, ist schon dieser Bericht, den man im Vorfeld abgibt, oder wo ich beim nächsten Mal sagen würde, ich würde das noch stärker aufs Schulprogramm beziehen oder das noch stärker in den Mittelpunkt setzen, ne. Also, wir hatten ja, weiß ich nicht, 38, was hatten wir, 40 Punkte, von denen ja einige nicht zutreffen, also, wir haben etwas in den 30ern. Und, dann ist das Schulprogramm bei uns ein Punkt gewesen und da ist dann auch nachgefragt worden, wenn man die so nacheinander abhakt, dann stehen Punkte nacheinander, die nicht inhaltlich miteinander verbunden sind. Und es wäre für die Schulen viel einfacher, eine inhaltliche Zusammenstellung zu machen, weil wir die ja auch haben, ne, also, wir haben im Grunde künstlich, haben wir die vorab einzureichenden Unterlagen, haben wir Sachen aufgesplittet, die wir als Schule zusammen sehen würden. Ne, weil eben, weiß ich nicht, diese Beförderten haben ja Aufgaben, die im Schulprogramm auch benannt sind, ne, nämlich im Jahresarbeitsplan, im Geschäftsverteilungsplan und als Schulleiter sieht man das ja als etwas Gemeinsames und dann werden diese Punkte alle einzeln abgegeben und das wäre viel einfacher, wenn man es aus der Systematik der Schule abgeben würde, ne. Aber ich weiß eben auch, dass das Ganze unheimlich abgespeckt worden ist und ich glaube sogar, dass es eben jetzt auch wirklich stärker um das Schulprogramm zentriert ist. Aber ich habe natürlich jetzt die neueren Programme auch nicht gesehen. Ich weiß einfach nur aus Gesprächen mit zwei Schulleitungskollegen, dass das sehr verkürzt ist und längst nicht mehr so aufwendig, wie das bei uns war. Ich glaube, dass das richtig ist.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfreich wäre wahrscheinlich noch einmal ein Abgleich zum Beispiel über die Frage, ne, ja, was ist guter Unterricht? Ne, die kommen ja mit einer bestimmten Vorstellung, die man auch auf wissenschaftliche Grundlagen zurückführen kann oder auf einige Entwürfe, die zurzeit als die Richtigen wahrgenommen werden. Das zum Beispiel könnte hilfreich sein, das einfach mit Kollegen auch zu diskutieren oder zurückzumelden. Bei der Auswertung ist das aber zum Teil zumindest passiert, da denke ich eben, dieses Know-how, dass dieses Bewertungsteam hat, könnte ruhig genutzt werden, um den Kollegen konkreter zu helfen. Nur, da ist das ja zurzeit jedenfalls nicht so angelegt, aber ich weiß, dass es eine Veränderung in diese Richtung auch geben soll, das fände ich auch wichtig. Andererseits, die sind eigentlich das Analyseteam, ne, also, es ist schon eine Frage der Rolle auch.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne, nur wir mussten uns ja an diese Struktur halten und das war ziemlich viel Aufwand. Also, da könnte man ja, wenn das Land Nordrhein-Westfalen wirklich der Meinung ist, das durchzuziehen und alle fünf Jahre zu machen, auch dazu anregen diese Strukturen in der Dokumentation von vorne herein anzulegen. Das ist einfach unsinnige Arbeit. (lacht)</li> <li>• Also, ich find jetzt unsere Messung besser. (lacht) Also, ob ich jetzt ein anderes Team habe oder nicht. Man sollte noch mal überprüfen, wie gemessen wird. Ob man da nicht noch, ich bin jetzt kein Statistik-Experte, ob man da nicht noch was verbessern kann. Denn auch schade ist natürlich, dass man diese fachlichen Kompetenzen des Kollegiums nicht abfragen kann, aber das ist ein altes Problem, das wusste ich vorher.</li> <li>• Ja, das sind jetzt 5 Leute, wenn die jetzt 5 Schulen vielleicht parallel machen können, bis so ein Prozess abgeschlossen ist, ich weiß nicht, wie viele Prozesse man da begleiten kann, vielleicht drei? Ja, Berater, aber der trotzdem wirklich ganz transparent feststellen kann, ob die Schule sich auf den Weg gemacht hat oder nicht. Also, das finde ich schon in Ordnung. Ist halt nur die Frage, ob so eine Messmethode, so eine fremde, immer die Richtige ist. Also, wenn ich, die Qualität von Unterricht festzustellen, finde ich fragwürdig, also nicht ganz so auf diese Art und Weise. Also wir sind da in vielen Punkten nicht gesehen worden, da bleib ich bei. Zu sichern, gar nicht, nee. Und zu fördern, natürlich, wenn ich eine Zielvereinbarung mache, dann, und mich da ernsthaft weiterbewege, dann kann man damit fördern.</li> <li>• In Bezug auf den Unterricht würde ich mir eben eine andere Messmethode oder eben von mir aus, das ist viel zeitaufwändiger und viel teurer, etwas vorstellen, was mit der Schule gemeinsam gemacht wird. Also, ich bin ja wirklich jetzt kein Evaluationsexperte, deswegen kann ich jetzt Ihnen kein Konzept liefern. Aber man kann ja auch so was mit der Schule gemeinsam machen, das, was wir jetzt einfach tun, begleitet vielleicht von einer Person, die dann auch Einblick in alles kriegt, in die Fragebögen, die entwickelten, die Ergebnisse. Aber das ist natürlich viel schulentsprechender. So etwas würde ich mir sehr wünschen. Das hätte in Bezug auf die Indikatoren, die ja ganz klar hier verarbeitet sind, genauso den gleichen Effekt wie auf eine Entwicklung, die stattfindet, aber es wäre eben der Schule doch angemessener.</li> <li>• Entweder die Methoden verändern, der Messung oder auch das Zufallsprinzip verändern,</li> </ul>

	<p>oder wie auch immer, oder mit der Schule gemeinsam den Unterricht evaluieren, wäre vielleicht gerechter.</p>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wir haben, äh, sag ich mal, im Vorfeld ja mit Schulen auch gesprochen, die schon einmal eine QA hatten. Nicht, um Inhalte zu wissen, sondern auch um uns über den Ablauf einfach noch ein bisschen genauer vorzubereiten. Und haben auch unser Wissen weitergegeben an andere Schulen, die nach uns QA hatten. Wir haben also auch, ich sag einfach mal, ich habe mit befreundeten Schulleitern auch über die Ergebnisse mal gesprochen und wir müssen uns da auch nichts vormachen, gegenseitig, jeder weiß, wo seine Schule steht. Auffallend war, dass der Bereich zum Beispiel Lehrpläne, der bei uns negativ dar-, oder negativer zum Gesamtbild gesehen dargestellt war, wir haben ja auch gesagt, durch die andere Draufsicht hatten wir einfach eine andere Vorstellung, genauso an zwei oder drei anderen Schulen bemängelt wurde. Und ich halte es schon irgendwie für sehr wichtig, den Schulen deutlicher zu sagen, was man erwartet in dem Bereich. Jeder weiß, was ein Curriculum ist und jeder kennt die Arbeitspläne, die werden ja auch zwischen durch von der Schulaufsicht mal abgefragt und all dies. Aber es hat uns noch nie einer eigentlich richtig gesagt, wie nach Meinung der Dienstaufsicht, der Schulaufsicht die inhaltlich gestaltet werden sollen. Es gibt ja Schulen, ich sag einfach mal, die arbeiten sehr frei und haben wenig Lehrbücher und versorgen die Kinder mit Materialien in den Klassen. Es gibt andere Schulen, die sagen, wir haben Eltern, da brauchen wir auch ein Lehrbuch, um denen zu zeigen, wir sind jetzt an der und der Stelle und das und das sollen sie bitte mit ihrem Kind auch zu Hause noch mal besprechen, der hat in der Schule nicht aufgepasst und all diese Dinge. Äh, insofern sind die ganzen Curricula und die Arbeitsweise, die Inhalte ja auch sehr variabel. Jede Schule hat ihr Schulprogramm mit seinem Umfeld, geht auf die Dinge ein, die für die Schule und das Umfeld wichtig sind, im Sachunterricht oder auch in, in anderen Bereichen. Und insofern sind die Lehrpläne, die Curricula natürlich vorgegeben in den Richtlinien und den Lehrplänen, aber da hat ja jede Schule noch halt die Möglichkeit, sich aus den Bereichen das herauszunehmen, was im Schulprogramm steht und wichtig ist. Also, insofern kann man nie, äh, so einen Arbeitsplan oder einen Lehrplan von einer anderen Schule übernehmen, da muss schon jede Schule selber was machen. Ich glaube einfach, dass diese Hinweise, die gegeben werden sollten, die sind, die uns im Nachhinein gegeben werden. Dass man die Verbindungen darstellen soll, oder Verbindungsmöglichkeiten zu anderen Fächern, dass man auch diesen zeitlichen Rahmen oder so ein Raster nicht außen vor lässt. Uns wurde das hinterher so erklärt: Wir haben inhaltlich sauber gearbeitete Pläne, die aber eigentlich kein Hilfsmittel wären, für Kollegen, die jetzt mal vertretungsweise als Pool-Lehrer hierher kommen, ne. Die gucken rein, in unseren Plan und sehen das und das Thema, aber das müssten sie dann für jedes Fach einzeln machen. Und wenn da, an der Stelle schon Hinweise wären, parallel dazu in Deutsch oder in Musik oder in Kunst, dann wäre das eine echt hilfreiche Arbeits-, eine echt hilfreiche Möglichkeit, sich schnell und treffend vorzubereiten, als wenn man nur diese Dinge, die in den Richtlinien und Lehrplänen sind, jetzt für die eigene Schule aufbereitet hat und nur die Kompetenzen, auf die man zielt, hinstellt. Ja? Also, die wollen, also so ist es uns hinterher klar geworden, nicht eine theoretische Abhandlung haben, wie wir uns mit den Lehrzielen aus den Richtlinien und Lehrplänen auseinander setzen, sondern die wollen eine, äh, ein Arbeitshilfsmittel haben für die Kollegen, dass die schnell wissen, zu dem und dem Thema finde ich vielleicht auch diese und jene Medien und parallel dazu in Deutsch bietet sich das an oder in Kunst. Und diese Hinweise haben sie vorher nicht gegeben. Und das sieht auch jede Schulaufsicht anders. Und da mal einheitlich deutlich zu machen: Wenn ihr hier eure Curricula bearbeitet und das machen ja alle Schulen vor so einer QA, dann beachtet bitte diese, diese, diese Punkte. Das wäre sicherlich äußerst hilfreich. Denn die negativeren Ergebnisse, die die Schulen, die ich jetzt so gesprochen habe, die waren oft in dem Bereich, weil die ähnlich, ähnlich die Dinge angegangen sind, ne. Das wäre sicherlich hilfreich.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, man muss es ergänzen, man muss diese anderen Punkte mit einbeziehen. Im Grunde ist es wichtig, dass sich eine Schule auch noch mal darüber verständigt: „Was macht eigentlich gute Schule, guten Unterricht aus?“ Ne, das ist ein sehr aufwendiger Prozess, und ich weiß gar nicht, wie man das in der Schule leisten soll, neben allem. Eigentlich braucht man dafür Zeit, aber Zeit ist eben sehr knapp. Das werden Sie wahrscheinlich von vielen hören.</li> <li>• Ja, man müsste eigentlich auch noch mal individueller gucken. Auch wenn man den Schüler individuell fördert, müsste man auch Lehrerinnen und Lehrer individuell fördern und deren Stärken und Schwächen auch analysieren. Und ich kann mir durchaus vorstellen, dass jemand, der, ich sag mal, sehr traditionellen Unterricht auch macht, der in dem Sinne, was die Qualitätsanalyse als Ziel setzt, vielleicht nicht so beobachtbar schüleraktivierend ist, bei dem die Schüler aber trotzdem viel lernen und das muss ja auch irgendwie berücksichtigt werden, ne. Diese ganzen Methoden, die man da anwenden soll, die sind ja nicht das Einzige, was zum Ziel führt.</li> <li>• Und guter Unterricht wird von vielen Faktoren beeinflusst, ich sag jetzt auch mal zum Beispiel, so was wie Lehrerpersönlichkeit, das kommt überhaupt nicht zum Tragen, jedenfalls nicht als beobachtbares Kriterium. Also, da müsste man noch mal genau gucken, welche Einschränkungen gibt es.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Uns liegt ja mehr die Qualität von Unterricht im Blick, also, vielleicht kann man das fokussierter, enger auf dieses zentrale Tun von Schule, nämlich Unterricht und was dazu</li> </ul>



	<p>gehört, reinbringen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Was auch ein Punkt ist: Wir haben ja mit dieser QA alle Schulformen „übergossen“, es könnte auch eine Spezifika für das BK geben, die einfach anders ausgeprägt ist, ne, sehen Sie, auch die Dinge, die Sie in der Summe nicht wiederfinden, die uns aber als Schule wichtig ist. SL: Ich will da mal ein Beispiel nennen: Projektwoche Kunst und Kultur, die wir jetzt machen. Eine weitere Sache, die wir machen: Die Fahnen stehen da nicht, damit es hier im Zimmer ein bisschen bunt ist, sondern wir haben von Indien kommen im Mai, 28., 25. Mai acht Leute. Wir haben also internationale Kontakte. Der XXX, wann ist der wiedergekommen, letzte Woche Mittwoch? Der kam gerade von Japan wieder. Also, wir haben hier schon, ich glaube, 25. Februar, hat der XXX rumgeschickt, kommt wieder eine Lehrkraft aus Finnland. KR: Aber es sind ja jetzt Praktikanten da. SL: Ja, der kommt um die Praktikanten zu begutachten. Das sind Besonderheiten der Schule, die kommen aber nirgends raus. Und wenn Sie solche Besonderheiten haben, Frau XXX, dann ist das auch ein Zeitkorridor, den die Schule für diese Dinge braucht.</li> <li>• SL: Das heißt, alles andere, was jetzt irgendjemand toll findet, ob das das Ministerium ist, ob das die Bezirksregierung ist, ob das der Schulträger ist, für diese Dinge haben wir eigentlich weniger Zeit, weil wir ein eigenes Profil haben, was uns wichtig ist. Und dieses, was uns wichtig ist, beispielsweise wir arbeiten jetzt an einer Ausstellung, in der Summe würde ich es mal sagen, gegen Rechtsradikalismus. Alles das,, was uns da wichtig ist, findet sich vielleicht nicht so ausgeprägt in der QA wieder. Ich glaube, dass das eigene Profil jeder Schule sollte mehr Berücksichtigung finden, auch unter dem Aspekt, was ich schon gesagt habe, dafür braucht man einfach Zeit und wenn ich die Zeit dafür nehme, dann kann ich nicht additiv noch etwas anderes dazu tun.</li> <li>• KR: Also, wo man, das hat der XXX gerade auch gesagt, wo man drüber nachdenken muss, das ist ob man wirklich die Besonderheiten insbesondere der gewerblichen Berufskollegs noch durch weitere Indikatoren hätte erfassen könne.</li> <li>• SL: Und wichtig wäre für mich auch, weil das ja ein Instrument ist, das auch lebt, dass man also rechtzeitig vorher auch sagt, also in den und den Bereichen werden wir dann andere Kriterien, andere Indikatoren dann zu Rate ziehen.</li> <li>• SL: Aber die Ausprägung in den Schulformen, die Berücksichtigung der Besonderheiten der Schulformen, die müsste eine Rolle spielen und dann das Profil der Schule noch einmal da drunter, ne.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, Unterrichtsmittschau, denke ich, ist nun mal ein zentrales Ding, da sollte man auch nicht drauf verzichten. Ich denke mal, das kann ich nicht wirklich beurteilen, ob man mit diesen Instrumenten, die die haben, das wirklich alles erfassen kann, was da abläuft. Wenn ich positiv denke, sage ich mal, dass man viel erfassen kann, denke ich mal.</li> <li>• Was noch? Schulprogramm, klar, auf jeden Fall. Curricula natürlich auch, wobei ich mir wünschen würde, dass man nicht alle zwei, drei Jahre da die Aufforderung hat, das grundlegend neu zu schreiben, zu verändern oder von der Formulierung her zu verändern. Das ist so ein Dauerbeschäftigungsthema und das eine hat man noch nicht fertig, dann muss man schon wieder umschreiben, finde ich besser, wenn man da ein bisschen langfristiger arbeiten könnte.</li> <li>• Grundsätzlich: Alle Gruppen der Schule zu beteiligen finde ich auch in Ordnung, ne, das ist völlig okay.</li> <li>• Ich denke, die Schulaufsicht müsste, wenn sie schon Schulleiterarbeit berücksichtigen wollen, dann sollen sie auch die Schulaufsicht befragen, die es mit Sicherheit auch gut beurteilen können.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit welchem Ziel dann? Das ist, als wenn sie ein sinkendes Schiff dann noch mal neu anstreichen, bevor es untergeht. Man wird also sagen können, gut, wir nehmen uns einen Schwerpunkt noch mal raus und arbeiten daran, aber eine komplette Qualitätsanalyse in dem Rahmen, wie es jetzt durchgeführt worden ist, wäre für mich unter den beschriebenen Umständen absolut sinnlos.</li> <li>• Dann ist es sinnvoll, so, den Aufbau von Sekundarschulen mit zu begleiten und da in die Umstellung zu gehen. Das ist dann etwas, was Perspektive hat.</li> <li>• Ich fände es wirklich gut, wenn das Ergebnis der Qualitätsanalyse auch stärkere Auswirkungen auf die Schulträger haben würde. Wir arbeiten ja teilweise unter sehr beengten und eingeschränkten Bedingungen. Beengt, was die Räumlichkeiten betrifft, eingeschränkt, was das Angebot betrifft. Und dafür sind wir, was meine Auffassung betrifft, sehr gut. Aber zum guten Unterricht gehören auch bestimmte Standards, die normalerweise dann vom Schulträger auch vorgehalten werden müssten.</li> <li>• Problem für die Schulträger ist aber, dass die finanziell ja meistens alle sehr begrenzt sind. So dass wahrscheinlich hier landesseitig mehr Geld in die Hand genommen werden müsste, um die stärker zu unterstützen.</li> </ul>

44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absolut notwendiger Bestandteil sind sicherlich die Angelegenheiten, die sich mit dem Unterricht beschäftigen. Das ist unser eigentliches Geschäft in der Schule. Nicht nur in Realschulen, sondern überhaupt in Schulen. Und ich denke mir, es ist sicherlich auch notwendig, dass man die, die Arbeit des, des Schulleiters oder der Schulleitung sich genauer anguckt. Das ist also, da würde ich sagen, das gehört unbedingt da rein.</li> <li>• Ne, also, wenn die Dezernenten so eingebunden werden, von der Schulaufsicht beziehungsweise vom Ministerium, dann können die uns Schulen nicht sonderlich helfen. Obwohl das Thema QA immer in Schulleiterdienstbesprechungen ein Thema gewesen ist, wir haben also Durchschnittswerte der Benotung von Schulen und so vorgeführt bekommen, mit dem Hinweis, da und da können Sie sich das und das downloaden und gucken Sie mal, das ist bisher rausgekommen dabei und die Probleme in den Schulen bei der QA sind vornehmlich dann da und da festgestellt worden. Also, solche Hinweise haben wir bekommen, ne. Das ist gemacht worden, aber ich hätte mir eine intensivere Beratung sehr wohl vorstellen können. Ja, ich sag mal, der Hinweis auf das, was da zum Beispiel immer kritisiert worden ist, ist ja ne wichtige Grundlage, aber ich hätte mir schon gewünscht, dass man etwas intensiver darauf hinweist, was denn erwartet wird. Und wir, ich mein, wir haben natürlich auch den Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt bekommen, daraus kann man ja viel entnehmen. Aber da hätte ich mir zum Beispiel vorstellen können, dass man dann einfach, dass man das mal ein bisschen intensiver thematisiert. Entweder in Schulleiterdienstbesprechungen, das wäre das Eine, aber auch mal vielleicht hier in Beratungen vor Ort. Das hätte ich mir vorstellen können. Ob das leistbar ist, ist eine ganz andere Frage. Also das ist so eine Sache, wo ich sagen muss, also da hätte Schulaufsicht schon einiges mehr leisten können.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und da ist eigentlich die Landesregierung oder auch das Ministerium gefragt, so etwas verbindlich festzulegen. Also, dass sie sagen, es gibt halt eben Unterrichtsbesuche. Und Sie müssen als Schulleiter, was weiß ich, mindestens einen im Monat nachweisen. Ja, man muss das konzeptionell angehen, sowas, ne, aber. Und da sind wir natürlich auch dran.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, diese Zielabsprachen, die sind sicher gut, eine Untersuchung über ihre Nachhaltigkeit steht sicher noch aus.</li> <li>• Die Nachsorge, die Frage der Nachhaltigkeit und die Verzahnung mit allen, mit, mit Lehrerfortbildungen und beauftragten Einrichtungen würde ich mir viel intensiver vorstellen, ich würde das alles auf die QA ausrichten.</li> <li>• Natürlich, natürlich. Das Werkzeug kostet ein Heidengeld, ich sehe das ja in Stella, dem Stellenportal, es sind eigentlich bei allen Bezirksregierungen pausenlos Qualitätsprüferstellen ausgeschrieben. Die sind zwar keine Beförderungstellen, wird ja gerne genommen, das ist ja kostenneutral. Das ist natürlich Unfug. Wenn da jemand, wenn ein Schulleiter da hingeht, wird die Schulleiterstelle neu besetzt, damit ist das schon nicht mehr kostenneutral, ja. Also, das ist ein irrer Finanzaufwand, der da betrieben wird und, ja, das sollte man vielleicht dann doch mehr im Gesamtkonzept einbetten.</li> <li>• Und ich würde wirklich mir wünschen, dass die Ergebnisse der QA nicht nur auf die konkrete Schule gespiegelt werden, sondern wirklich ein Längsschnitt gemacht werden, wo man sieht, welche Schwerpunkte in den Handlungsfeldern treten denn auf und dass darauf hin ganz viel an Fort- und Weiterbildung bis hin zur Schulleitungsfortbildung, die auch, die hab ich überhaupt nicht gehabt in den letzten Jahren, die auch auf sehr hohem Niveau betrieben wird. Also, ein bisschen Mut zu diesen Fortbildungen, dass der da sich niederschlägt. Dann würde so ein teures Instrument sich rechtfertigen.</li> <li>• Ich hoffe, das deutlich gemacht zu haben und Sie sind hier der, das einzige Forum, dass ich da habe, wo auch von kompetenter Stelle dann nachgefragt wird, von verantwortlicher Stelle nachgefragt wird. Jeder Aufbruch ist teuer, aber dann gestaltet es doch bitte so, dass es zumindest „Preis wert“ ist. Das wäre wünschenswert.</li> <li>• Also, wie gesagt, ich hoffe, dass das Instrument nicht aufgegeben wird, sondern in einen größeren Zusammenhang eingebettet wird und ich glaube, dass das, systematisch gemacht, also mit anderen Fortbildungseinrichtungen, deutlich mehr zur Schulentwicklung beiträgt als jede Schulformdebatte, das ist nur schwieriger zu verstehen. Also, es wird sehr schwierig, es ist etwas, da muss man, ist was wie der Griechenland-Rettungsschirm. Es ist natürlich leicht zu verstehen, „Ich geh zum Griechen und bezahl nicht, hab ich ja schon“, da lachen alle, aber was das wirklich bedeutet, da muss man ein bisschen sein Hirn anstrengen. Das ist hier auch so. Also, wenn das alles ist an Argumentation, ist es halt ein bisschen müde.</li> <li>• Und das fände ich wirklich, also, eher aufwerten und entwickeln als abwerten. Und wenn das irgendwie rauskommt, jedem sage ich und jedem der da nach wie vor sich gegen sperrt: Ein so teures System wie Schule, das finanziert durch die öffentliche Hand von allen steuerzahlenden Menschen in unserem Bundesland, das muss auch aushalten können, überprüft zu werden. Das ist so. Und ob ich das jetzt in jeder einzelnen Form schön finde (lacht), meine Schüler finden auch nicht jede Klassenarbeit schön.</li> <li>• Da würde ich auch einfach sagen, wäre eine Verschlankung der Schriftform begrüßenswert. Da ist Papier sehr geduldig, die haben wohl eine Technik da innerhalb ihres Dezernates, diese Unmengen an Daten auch zu sichten, das glaube ich ihnen auch. Die waren auch gut informiert.</li> <li>• Aber da waren auch sehr viele Sachen, also, ich bin mir zum Beispiel, es gibt ja Bereiche die bewerten die gar nicht. Vor allem alles was mit dem Gebäude zu tun hat, da hat ja nur der Schulträger Einfluss drauf. Warum lässt man die nicht raus? Der Schulträger hat zwar</li> </ul>



	<p>die Begehung gemacht, sie dürfen aber nicht denken, dass der danach sein Portemonnaie zückte und alles schön machte. Das ist also völlig nutzlos. Die wollen da nur durch und das hat ein ganz anderes Format. Hier soll doch Schulkultur und Unterrichtsqualität überprüft werden und man kann einen Eindruck des Gebäudes haben, indem man da durchgeht und den einfach hinschreiben, das reicht. Auch diese Selbsteinschätzung, wie finden Sie denn ihre Raumsituation, das kann man ja alles gerne lassen und als Information ausweisen, aber ob wir hier eine Brandbegehung machen oder so, das wird ja ganz anders überprüft, also, das macht ja der Schulträger. Also, wie immer gab es da wieder ganz viele Lobbyisten, die auch mal hier einen Aspekt da reinziehen wollten, das, glaube ich, kann man schon verschlanken. Hätte dann schon mal den Vorteil, dass man's dann auch öfters machen könnte, ne.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vielleicht auch insgesamt ein bisschen kleiner und die Aufgabe der oberen Schulaufsicht mehr darauf zu fokussieren, die Unterrichtsqualität zu verbessern, also wirklich zu verzahnen.</li><li>• Oder eine Verzahnung mit den Kompetenzzentren der einzelnen Städte und, oder der zentralen Lehrerfortbildung die ja auch bei der Bezirksregierung angegliedert ist stattfinden, dass da wirklich, dass was abrufbar ist und dass man das machen kann und das kann dann auch gerne wieder überprüft werden.</li></ul>
--	---

### Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse: Befürchtungen

7 Schulleiter/-innen äußern 11 Befürchtungen bezüglich der Qualitätsanalyse. Schulleitung 7b äußert die Befürchtung, dass es Schulen eventuell nicht immer gelingt *„alles das, was Schule tut, im Vorfeld auch transparent zu machen. Die Frage ist: Wie macht man das wahrnehmbar bei dieser Qualitätsanalyse?“* Hier wird eine Unsicherheit deutlich und die Befürchtung, dass die QP die Arbeit der Schule nicht richtig wahrnehmen könnten. Schulleitung 10b vermutet, dass nicht jede Schulleitung mit den Begrifflichkeiten der QA und dementsprechend auch mit ihrem Feedback etwas anfangen kann. Schulleitung 11b formuliert die Befürchtung, dass die QA von den Schulleitungen und Schulen nicht besonders gut bewertet wird. *„Ich fürchte, das ist jetzt im Nachhinein auch nicht anders. Also, es ist, informell kriege ich schon am Telefon teilweise witzige Stories, also auch von, also auch im negativen Bereich, ganz eindeutig, also die QA kommt nicht nur gut weg.“* (vgl. Interview 11b). Und Schulleitung 45b äußert die Befürchtung, dass die Schulen nicht erneut besucht und damit keine Nachhaltigkeit der, durch die Rückmeldung eingeleiteten, Maßnahmen gegeben ist. Als Gründe nennt er folgende: *„Ja, Geld, politische Umstrukturierung (lacht), das ist ja. Das ist ja naheliegend. Klar. Wenn da jetzt großes Gejammer dazu kommt und ich finde das Gejammer, das würde noch schlimmer, aber ich befürchte mal, dass es nicht alle so toll finden, wenn die wiederkommen. Manch einer ist wahrscheinlich froh, dass das vorbei ist. Aber von der Wirksamkeit her kann das nicht sein.“* (vgl. Interview 45b, Tabelle 274).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 620).

**Tabelle 274: Aussagen zur QA: Befürchtungen**

Aussagen zur QA: Befürchtungen	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was ich befürchte, ich denke wir unterscheiden uns an den Schulen ja nicht so, also, die, die, ich sag das jetzt mal für Hauptschule, wir arbeiten, glaub ich, wirklich mehr oder weniger auf dem gleichen Level. Auch wenn es heißt, die einen sind besser als die anderen, das ist die Außenwahrnehmung von Eltern, vielleicht, die da transportiert wird, aber sonst. Das ist jetzt die fünfte Hauptschule an der ich arbeite, vierte, vierte Hauptschule an der ich arbeite. Und die Arbeitsbedingungen sind sicherlich sehr vergleichbar, auch die Schülerklientel ist sehr vergleichbar. Ich denke, an dem Punkt merkt man, glaube ich ein bisschen, vermute ich, dass es auch ein bisschen damit zu tun hat, wie man also dieses, diese Arbeit verkauft. Also die Präsentation dessen, was man tut, ist sicherlich eine ganz wichtige Sache, gerade an dem Punkt. Ja, wie bereite ich das Portfolio vor, wie, ja, umfangreich, wie deutlich wird da wirklich, was an Schule passiert? Ich sag wirklich ganz selbstkritisch und deutlich: Ich glaube, wir unterscheiden uns in unserer Arbeit nicht so gewaltig, wir haben sicherlich einige Spezifika, ist klar, aber im Grundsätzlichen denke ich mir, arbeiten viele Schulen genauso gut wie wir. Die Frage ist: Wie macht man das wahrnehmbar bei dieser Qualitätsanalyse? Vermute ich jetzt mal. Also, wie gesagt, die, die Ergebnisse sind ja schon recht breit gefächert, also die, die ich kenne. Also, ich weiß wirklich von zwei Schulen, die also deutlich schlechter abgeschnitten haben, obwohl die sicherlich keine schlechtere Arbeit machen. Das wäre eine, ein Grund, den man sich vorstellen könnte, woran das liegen könnte. Also, ich glaub die Arbeit steckt schon dahinter. Nur, wie, in welchem Umfang gelingt es der einzelnen Schule wirklich, alles das, was Schule tut, im Vorfeld auch transparent zu machen?</li> <li>Die Wahrnehmung von, die Schule ist ja teilweise „Ich mach seit X-Jahren, da setzt dann jeder seine eigene Dienstzeit ein, mach ich das, wie wollen die mir in 20 Minuten sagen, was ich falsch oder was ich besser machen könnte?“</li> <li>Aber, wie gesagt, Sie merken, bei mir persönlich, aber ich denke auch bei uns als Schule, ist das schon sehr positiv angekommen und deshalb ist das sicherlich auch einfacher so eine positive Darstellung zu geben. Ich weiß nicht, wie das ist, wenn man also wirklich gesagt gekriegt hat: „Ihr macht ganz viele Sachen falsch, ne.“</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wenn man es versteht, was die Qualitätsanalyse als Punkte, als Messkriterien hat, wenn man weiß, was sie da messen, dann kann man das gut benutzen (lacht). Ja, ich glaube, dass manche Vokabeln und manche Messinstrumente nicht für jeden Kollegen, der sich vielleicht schon lange nicht mehr mit solchen Formulierungen beschäftigt hat, nicht mehr ganz eindeutig ist, was ist damit gemeint. Dafür ist es natürlich dann zu viel an Info, die man bekommt, als da zu sagen: „Oh, ja, was ist das denn eigentlich genau?“</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie ist denn damals die QA eigentlich weggekommen? So, so als notwendiges Übel oder wie würden, wenn Sie das in einen Satz fassen? Ich fürchte, das ist jetzt im Nachhinein auch nicht anders. Also, es ist, informell kriege ich schon am Telefon teilweise witzige Stories, also auch von, also auch im negativen Bereich, ganz eindeutig, also die QA kommt nicht nur gut weg. Ja, so war das.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Am Anfang war hier in XXX die Sorge unter den Schulleitern sehr hoch, dass der Schulträger das auch nutzen würde, um auf Unterricht, oder um zu bewerten, welche Hauptschule wird geschlossen oder so, dass das darauf Einfluss nimmt. Das ist mehrfach mit dem Schulträger auch diskutiert worden, auch im Ausschuss für Bildung. Und der Eindruck im Augenblick ist eher der, ja, man interessiert sich schon nur für den Teil, der den Schulträger angeht, also das Gebäude usw., ja, aber es findet kein Austausch statt.</li> <li>Oder eben auch gemeinsam verhindern, dass eine Qualitätsanalyse herangezogen wird um zu sagen, deswegen wird der Schulstandort geschlossen, wenn es solche Ängste im Vorfeld gibt, dann ist das ja nicht völlig aus der Luft gegriffen, dann hat man seinen Schulträger schon auch so erlebt, ne. Man könnte eben auch unter Umständen gemeinsam sich wehren oder zumindest einen Schulträger dazu bringen, mal die Karten offener zu legen. Und, das geht alles so nicht.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haben dann allerdings versucht zu gucken: „An welchen Punkten, noch mal zu gucken, an welchen Punkten arbeiten wir eigentlich gerade? Was haben wir alles unterbrochen und was können wir wieder aufnehmen?“ Und ich glaube, uns ist es eigentlich gelungen, da wieder dran, dran anzuknüpfen. Aber in der Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen ist es zum Teil so, dass es doch immer wieder so dargestellt wird, ich sag jetzt, fast schon wider besseren Wissens, dass nur wegen der QA jetzt an bestimmten Sachen gearbeitet wird, das nicht mehr gesehen wird, dass wir da eigentlich sowieso dran gearbeitet hätten. Und das ist ein bisschen kontraproduktiv, weil so dann immer der Eindruck kommt: „Nur weil von außen jetzt was kommt, müssen wir was machen. Wir haben eigentlich ganz andere Bedürfnisse.“ Nee, genau, aber es ist teilweise schwierig, ich glaube, es sind einzelne Kollegen dabei, die halt dann auch sehr meinungsführend sind und die das aber so wahrnehmen und immer wieder auch so darstellen. Ich sag wirklich auch immer wieder, auch wenn man es hundertmal diskutiert hat und eigentlich auch versucht hat, klar zu machen, dass es nicht so ist.</li> </ul>

	<p>Das ist das Problem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber die werden auch immer mal wieder gerne angezweifelt, diese Rückmeldungen, die Untersuchungsinstrumente werden angezweifelt, die Kriterien, die Verabsolutierung von bestimmten Unterrichtsformen und die Frage: „Kann das alles eigentlich im Rahmen dieser dreitägigen Unterrichtsbesuche, kann man da das so, ja, abbilden, was von einer Schule geleistet wird? Also, kommt die Schule gut weg, in dem Sinne, wird sie fair behandelt? Kommt ein faires Ergebnis dabei raus?“</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Diese Überlegungen finden sich aber nicht in der QA, also, die werden, darum, die Schwierigkeit der QA dem einzelnen Schulstandort nicht gerecht zu werden sehe ich schon.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und es ist stark abhängig davon, ob die wiederkommen oder nicht. Also, Wirksamkeit, Transparenz, Fairness, würde ich viel, viel schlechter bewerten, wenn ich davon ausgehen müsste, die kämen nicht noch mal. Also, das ist schon noch mal, hängt da schon mit zusammen. Interviewerin: Was lässt Sie jetzt denken, dass die nicht noch mal kommen? Antwort: Ja, Geld, politische Umstrukturierung (lacht), das ist ja. Das ist ja naheliegend. Klar. Wenn da jetzt großes Gejammer dazu kommt und ich finde das Gejammer, das würde noch schlimmer, aber ich befürchte mal, dass es nicht alle so toll finden, wenn die wiederkommen. Manch einer ist wahrscheinlich froh, dass das vorbei ist. Aber von der Wirksamkeit her kann das nicht sein.</li> </ul>

### Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse: Fragen

5 Schulleiter/-innen stellen insgesamt 7 Fragen bezüglich der Qualitätsanalyse. Die meisten der hier gestellten Fragen beziehen sich auf die Zukunft der QA. Die Schulleitungen interessiert es, ob die QA abgeschafft, verändert oder weitergeführt wird (vgl. Tabelle 275).

**Tabelle 275: Aussagen zur QA: Fragen**

Aussagen zur QA: Fragen	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich weiß jetzt gar nicht wie es mit der QA weitergeht? Man hört da nur noch relativ wenig von. Ob die überhaupt noch tätig sind. Die ehemalige Leiterin, die hat sich damals verabschiedet, „Wir werden uns wohl nicht mehr sehen“, ne, sie sagte, „Wir sind jetzt zehn Jahre unterwegs und haben in den zehn Jahren noch nicht alle Schulen abgrasen können und in, also, wenn man jetzt noch mal eine zweite Runde macht, wird’s wieder zehn Jahre dauern, dann“, sagt sie, „bin ich in Pension“. (lacht) Ja, ist ja so. Das sind alles Zeiträume, die sehr lange sind. Vielleicht...</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich fände so einen Abstand von, von fünf, sechs Jahren, fände ich schon ganz gut. Aber es scheint ja so zu sein, als wenn das gar nicht gelingen könnte, ne?</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist denn damals die QA eigentlich weggekommen? So, so als notwendiges Übel oder wie würden, wenn Sie das in einen Satz fassen?</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber die werden auch immer mal wieder gerne angezweifelt, diese Rückmeldungen, die Untersuchungsinstrumente werden angezweifelt, die Kriterien, die Verabsolutierung von bestimmten Unterrichtsformen und die Frage: „Kann das alles eigentlich im Rahmen dieser dreitägigen Unterrichtsbesuche, kann man da das so, ja, abbilden, was von einer Schule geleistet wird? Also, kommt die Schule gut weg, in dem Sinne, wird sie fair behandelt? Kommt ein faires Ergebnis dabei raus?“</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber, es würde mich wirklich interessieren, wie nachhaltig das überprüft wird oder ob da wirklich nur was abgehakt wird. Wenn ich dazu eine schriftliche Stellungnahme schreiben muss, kann ich’s auch lassen, ein erstaunlicher, erstaunliche...</li> <li>• Auch jetzt geht hier immer wieder das Gerücht, die gibt’s bald gar nicht mehr. Ist an dem Gerücht was dran? Nicht wirklich, ne? Ich glaub nicht.</li> <li>• Aber auch nicht nur zu testen, ist das Ergebnis besser, macht mal, wir gucken, seid ihr besser? So wie „Kinder lernet leise lesen“, sondern dass eine Struktur einer Schulaufsicht oder eines Coachings eben so ist. Also es gibt sehr starke Überschneidungen dieser Handlungsfelder, extrem stark. Die Binnendifferenzierung ist eigentlich ein Punkt, den ich, wenn es nicht gerade eine Förderschule ist, wirklich von jeder Schule gehört habe. Das Leistungskonzept also auch gern genommen. Also, wenn es so Schwerpunkte gibt, warum kann da nicht gezielt auch geholfen und unterstützt werden?</li> </ul>

**Weitere Aussagen zur Qualitätsanalyse: Kritik**

13 Schulleiter/-innen äußern 53 Aussagen, in denen sie Aspekte der Qualitätsanalyse kritisieren. Dieser Bereich ist damit fast ebenso groß wie die Unterkategorie *Anregungen*. Die hier angemerkten Aspekte der Schulleitungen ähneln wiederum den Anregungen, die bereits oben dargestellt wurden. Auch hier kristallisieren sich einige Themen deutlich heraus. Mehrere Schulleitungen kritisieren wiederum den hohen Vorbereitungsaufwand der QA (vgl. Interviews 1b, 28b, 48b). Auch wird kritisiert, dass die Messmethoden, die Kriterien und ihre Bewertungen und dementsprechend auch die Rückmeldungen der QA teilweise nicht überzeugend sind. Auch das Problem der Bewertung der Fachlichkeit wird kritisiert, dabei wird der QA vorgeworfen, methodischen Aspekten vor fachlichen Aspekten Vorrang zu geben (vgl. Interviews 1b, 8b, 21b). Die Struktur des Portfolios wird von einer Schulleitung (1b) kritisch angemerkt. Des Weiteren wird wiederum die fehlende Langlebigkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahme kritisiert (vgl. Interviews 10b, 48b). Es wird des Weiteren moniert, dass eine schlechte Bewertung keinerlei Konsequenzen nach sich ziehe, das heißt, die Schulen bekämen nach einem negativen Feedback durch die QA keine erweiterte Unterstützung oder zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt (vgl. Interview 17b). Auch die ähnlichen Ergebnisse werden von Schulleitung 17b erneut kritisiert (vgl. Tabelle 276).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 627).

**Tabelle 276: Aussagen zur QA: Kritik**

Aussagen zur QA: Kritik	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also manches halte ich für ein bisschen übertrieben. Wenn man zum Beispiel überlegt, welche sogenannten Konzepte alle verlangt werden, dann sind die vielleicht nicht alle unbedingt erforderlich. Wenn ich Ihnen mal ein Beispiel geben soll. Sagen wir mal, es gibt die Forderung, dass man ein Leistungsbeurteilungskonzept einreicht. Und das soll fächerübergreifend für die ganze Schule gelten. Und da würde ich ehrlich sagen, dann läuft das auf so einem abstrakten Niveau, dass es sich eigentlich gar nicht mehr schrecklich unterscheidet von dem, was für jede Schule Nordrhein-Westfalens gelten muss. Denn da haben wir Vorgaben, Richtlinien, Gesetzesvorgaben und dann kommt noch etwas dazu, was wahrscheinlich jede Schule mit gesundem Menschenverstand auch sagen wird. Und man kann nicht sagen: „Unser Konzept ist, möglichst gerechte und nachvollziehbare Noten zu geben.“ Und es ist nicht eine Schule vorstellbar, die sagt: „Das machen wir genau anders.“ Dass das die einzelnen Fächer machen, das kann sinnvoll sein. Aber auf diesem abstrakten Niveau? Fand ich, wäre entbehrlich gewesen.</li> <li>• Wobei übrigens auch die QA das manchmal nicht entdeckt hat, dass das binnendifferenzierender Unterricht war. Wenn ich da ein konkretes Beispiel nennen darf. Ich nenne jetzt mal den Namen. Die Frau XXX ist ja anhopitiert worden, im XXXUnterricht, und da hat die Qualitätsprüferin zum Beispiel nicht durchschaut, dass der ganze Unterricht, den sie gesehen hat, nur binnendifferenziert war, weil alle Schüler ganz unterschiedliche Aufgaben hatten und, ähm, hinterher kam als Ergebnis heraus, dass genau das Null Male gesehen wurde. Was dann wahrscheinlich, wahrscheinlich war es wirklich selten, aber Null Male kann nicht stimmen. Offenbar reicht dann doch die, das Instrumentarium der Qualitätsprüfer nicht aus, um wirklich das immer zu entdecken. Würde ich übrigens für meine Fächer auch sagen, dass man manchmal, ähm, schon Fachmann sein muss, um zu merken wo die Binnendifferenzierung ist. Also, ich gebe mal ein ganz banales Beispiel: Wenn ich im Englischunterricht Schüler aufrufe, dann ist das schon vielleicht eine</li> </ul>

	<p>Binnendifferenzierung, wem ich welche Frage stelle. Oder wen ich welche Aufgabe machen lasse. Da werde ich vielleicht die Zusammenfassung am Schluss einer Stunde nicht gerade den schwächsten Schüler machen lassen und einfach eine reproduktive Hausaufgabe vorlesen lasse ich vielleicht nicht gerade den Besten. Das kann man aber nicht bemerken, wenn man die Klasse nicht kennt. Die Messinstrumente, die sind dann unscharf. Man sieht eigentlich da nur, was eigentlich nach äußeren Kriterien auch sichtbar ist. Also, wenn ein Lehrer ganz klar sagt: „Hier habe ich jetzt eine Aufgabe für eine Gruppe und hier für eine andere Gruppe...“ Dann sieht man das natürlich. Aber manches geschieht im Unterricht auch viel weniger auffällig.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn ich ganz ins Detail gehen sollte, würden mich manche Bewertungen auch nicht wirklich überzeugen. Also, ich nehme mal ein Beispiel: Wir haben, glaube ich, in einem Unterpunkt ein Minus bekommen, für, dafür dass keine Kooperation zwischen Fachlehrern oder Lehrern einer Klasse oder Stufe institutionalisiert ist. Andererseits haben wir die bestmögliche Bewertung bekommen für die Kooperation zwischen den Lehrern. Und das zeigt, dass hier so ein System herrscht, wo ohne diese Institutionalisierung es trotzdem funktioniert. Und das würde ich dann auch nicht unbedingt ändern wollen. Wenn ein laufendes System gut ist, dann muss man nicht zusätzlich noch irgendwelche Institutionen schaffen, die vielleicht auch sinnvoll sind, aber die eigentlich dann nicht nötig sind. Ja, also, wenn man alles institutionalisiert, dann wird es auch zu bürokratisch und zu schematisch und zu unflexibel und, ähm, insofern hat mich das nicht besonders geschmerzt, wenn in manchen Unterpunkten dann mal ein Minus auftauchte, weil im Gesamtergebnis es trotzdem dann wieder ins Plus lief.</li> </ul>
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich fand übrigens auch, das weiß ich jetzt nicht genau, ob das zu dieser Frage passt, die Struktur des Dossiers fand ich nicht so ganz überzeugend. Ich fand, es gab da einige Doppelungen und Unschärfen. Und wir haben das einfach umgestaltet oder ich hauptsächlich, da war aber unsere Qualitätsprüferin ja mit einverstanden. Also, ähm, ich habe es nicht mehr so genau in Erinnerung, aber ich, ich fand da einfach die Struktur nicht ganz transparent oder, oder stimmig.</li> <li>• Eigentlich habe ich, glaube ich, meine wichtigsten Punkte schon Ihnen präsentiert. Ich hatte natürlich auch schon vorher nachgedacht, was ich Ihnen erzählen soll. Also, mein Hauptkritikpunkt betrifft also die Überprüfung von fachlicher Qualität beziehungsweise die von der Fachlichkeit gelöste Beurteilung von Methoden.</li> </ul>
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das ist unmöglich. Und heute, wen soll ich denn fragen? Es gibt keinen mehr, Sie antworten mir auch nicht, ne. Das finde ich schlecht, das macht man mit keinem, den man bewertet. Also, das System ist bewertet worden, aber die Kriterien sind für mich, aber auch fürs Kollegium, nicht nachvollziehbar. Wir verstehen das nicht.</li> <li>• Kriegen wir nur Stufe 3, weil wir ja mit Gesamtschulen verglichen werden, finde ich auch nicht richtig. Ja, steht da. Kein Verhältnis. (liest den Bericht und murmelt etwas, unverständlich) Wo ist das denn jetzt? 2.1? Nee, ist auch egal, ist auf jeden Fall so.</li> <li>• Also, ich sag mal, die Fachlichkeit ist mir auch sehr wichtig. Das sehen Sie ja hier auch, ne. Wir haben uns so viel mit dem schulinternen Curriculum, was da auch für Zeit von mir drin steckt, beschäftigt, ich freue mich ja, dass sie es so anerkannt haben und sie schreiben es auch, aber da kriegen wir dann ein „plus“. Und das ist ein Baustein. Und das, aber das Doofe wäre ja eben gewesen, wenn sie da auch „plus plus“ gesetzt hätten, dann wäre ich ja vielleicht wieder ins „plus plus“ insgesamt gerutscht und das wollten sie ja wahrscheinlich auch nicht, ne. Und da gibt's ganz viele solcher Hinweise. Und von diesen Sätzen gibt's viele und das stört mich.</li> <li>• Ich sag mal, wir sind ein schließendes System, die machen die Förderschulen zu, für dieses Gebäude ist schon was anderes sich ausgedacht, weiß noch keiner im Kollegium, ich aber. Da soll ich mich mit Zielen beschäftigen, was soll das? Also, auch das ist ja auch die nächste Farce, da besuchen die noch §5 Schulen, ne, was soll das? In zwei Jahren sind wir alle weg. Keine Ahnung, nö, ich glaub nicht, dass das um die Schüler geht (lacht), es geht mehr um Inklusion, oder? Ja, also, und auch das finde ich, so dieses Bewusstsein, das finde ich ganz schwierig.</li> <li>• Was mir noch zur QA einfällt? Guck ich mal eben. Was vielleicht noch erwähnenswert ist, das Kollegium wusste auch oft nicht, was sie wollten, bei dem Lehrerinterview. Da war dann eine Situation, da fragten sie nach dem Konzept Unterricht, was wir hier, ist vor ganz langer Zeit nach Hilbert Meyer erarbeitet hatten, mit fünf Kollegen, das hat das Kollegium aber nicht sofort verstanden. Und dann haben sie uns hier vorgeworfen, dass das nicht transparent und kommuniziert worden ist. Das fand ich auch nicht gut, weil, und das Kollegium wusste nicht, dass sie darauf hinaus wollten. Also die Fragestellung ist auch oft, ja, sehr verwirrend. Ach, sonst habe ich aber auch alles gesagt..</li> <li>• Ach so. Und dann haben sie bei uns, das haben sie auch bei keiner, bei gar keiner Schule gemacht, das mussten wir dann noch nachweisen, hier, ich musste den Mehrbedarf nachweisen. Dann musste ich noch, noch mehr Dokumente zur OGS beifügen, mit dem Mehrbedarf, da habe ich auch gedacht, das kann doch wohl, was soll das denn jetzt hier? Und zwar aus den CHIP-Daten, den Mehrbedarf. Aber nur den Mehrbedarf, musste ich nachweisen. Interviewerin: Gab's da, wurde Ihnen der Grund genannt dafür? Antwort: Nee, keine Ahnung. Da geriet ich echt noch mal in Stress. Vor allem, weil wir das kapitalisiert haben, das machen wir einmal im Jahr, dann sind die hier und dann muss ich, gut, ist ja natürlich meine Aufgabe, ne, aber dann muss ich das dann auch noch irgendwie zusammenbringen, wo ich auch dachte, das kann doch nicht, das haben sie noch nir-</li> </ul>



	gendwo nachgefragt.
8b	<p>Mehrbedarf, das sind Stellenanteile, die man von der Bezirksregierung zugewiesen bekommt. Und zwar Integrationshilfe, pädagogische Übermittagsbetreuung, offene Ganztagschule und praktische Philosophie. Da musste ich jede Stunde nachweisen. Aber, konnten wir ja auch, also ich sag mal, auch der Stundenplan, hier macht, machen alle Kollegen alle Stunden. Hier gibt's keine Hausfrauenstunden oder Stunden, wo ich jetzt denken muss, das dürfen sie nicht wissen, haben wir hier alles nicht, ich hab keine Schüler zu viel, wirklich gar nicht. Deshalb können die von mir aus jeden Tag hierher kommen, das interessiert mich doch gar nicht. Ich sag mal, das ist doch die Sache auch nicht wert, ne. Aber, das fand ich dann noch mal, wo ich denk: Was ist das denn wieder für eine Schikane, ne? Was macht ihr da?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Und ich sag mal, wir haben einen Kollegen abgeordnet an der Gesamtschule, da haben die gar nicht mitgekriegt, dass die da waren. Da kamen die mal fünf Minuten reingeschnitten. Also, das ist, das steht auch in keinem Verhältnis, finde ich sch..., aber.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Einzige was sich bei mir verändert hat, ist, dass ich sage, das Instrument ist sehr gut, um Schule zu entwickeln, aber (betont) es bricht zu früh weg.</li> <li>• Also, weil sonst, wenn das nicht noch mal kommt, dann kann man das Instrument auch ganz lassen. Bei so einer einmaligen Evaluation, dann, ja. Wobei ich mir sicher bin, dass nicht jeder in meiner Schule das so sieht wie ich (lacht).</li> <li>• Einfach wirklich, ich habe nie daran gezweifelt, dass es ein Instrument ist, das, ne, gut ist, das auch für die Schulen zumutbar und Entwicklungsprozesse voran treibt, aber ich bin halt im Nachhinein enttäuscht davon, dass diese Langlebigkeit der Maßnahme dann so außer Acht gelassen wird. Das enttäuscht, hat mich im Nachhinein doch sehr enttäuscht dann noch mal.</li> <li>• Weil es wäre ja gar nicht so schwierig, jetzt noch weiterzuarbeiten. Wir arbeiten, natürlich arbeite ich auch weiter damit, ja, aber jetzt erst mal nur für mich, und werde da mehr oder weniger natürlich genauso alleine gelassen wie bei vielen anderen Management-Aufgaben die ich habe in Schulleitung. Ohne dass Schulleitung im Endeffekt Möglichkeiten hat, ja, zu belohnen, zu sanktionieren, ja? Was haben wir denn für Mittel? Im Endeffekt können wir nur motivieren und...</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, diese ganz konkreten Erfahrungen und der Punkt, wenn man schlecht abschneidet, hat das halt auch keine Konsequenzen. Es gibt ja keine Hilfsangebote, um an der Schule eine Verbesserung zu fördern.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ob man jetzt diesen ganzen Aufwand und das Ergebnis in Zusammenhang stellen kann oder bewerten soll, weiß ich nicht, ne. Es war schwierig, man hätte sich vielleicht auch weniger Arbeit machen können und das gleiche Ergebnis erzielt. Aber ich glaub einfach mal, der Ehrgeiz einer jeden Schulleitung wird es auch sein, die Schule so gut darzustellen, wie man sie selbst sieht und das führt halt dazu, dass man mehr arbeitet als es vielleicht nötig ist.</li> <li>• Also, ja, wir haben ja auch einen Evaluationsbericht geschrieben, der war eigentlich kurz und knapp. Irgendwo hatte ich auch eine Stellungnahme abgegeben. Die ging in diese Richtung, dass ich sagte, dass die pädagogische, oder die schulischen Bedingungen des Schulumfeldes irgendwie mehr Einfluss finden sollten. Ja, also, das Tableau, das die haben, ist ja für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen gleich. Es gibt einen Hinweis bei den VERA-Vergleichsgruppen, in welche Stufe die Schule eingegliedert wird, das ist aber so der einzige Hinweis. Und der Schulleiter hat eben die Möglichkeit, in der Selbstdarstellung der Schule zu beschreiben, wie das Umfeld ist. Aber das ist einfach ein Bericht, der da drin steht und bei der Bewertung des Unterrichts oder anderer Dinge kommt eigentlich nicht unbedingt das da so heraus, dass die Bedingungen mit 2/3 oder mehr, wir haben hier im dritten Schuljahr 80% Kinder mit Migrationshintergrund, dass das ein anderer Unterricht ist als wenn Sie im Vorort von XXX in einer Grundschule sind. Und, ich weiß nicht, inwiefern die das so im Kopf für sich mitregistriert haben. Grundsätzlich sag ich einfach mal: Es steht ja in dem Bericht drin, dass wir unter den Möglichkeiten und Bedingungen da gute Arbeit leisten, aber es wird halt eben so nicht ganz deutlich. Und ich glaub, da wäre sicherlich auch im Bereich der Überprüfung eine Evaluation sinnvoll. Ja, im Moment bekommen wir zusätzlich immer wieder Kinder, die zwischendurch hier in Übergangswohnungen im Ortsteil wohnen, viele Roma-Kinder, die mit schlechten Deutschkenntnissen zum Beispiel kommen. Und das sind einfach so Sachen, da wird von Schule verlangt, dass Schule alles regelt. Dass das aber immer auch zu Einschränkungen im gesamten Klassenverband führt, wenn da ein, zwei Kinder ohne Sprachkenntnisse auf einmal mit drin sind und dass dann halt auch ein Unterricht vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin neu sortiert werden muss, ne. Und diese Dinge, die finden da eigentlich, glaube ich, so innerhalb der QA nur wenig Eingang, ne. Wir haben im letzten Sommer ein Kind aus dem Iran, das wurde eine Woche vor den Schulferien angemeldet, zwei kamen, zwei Roma-Kinder kamen in den Sommerferien, drei Wochen nach den Sommerferien kam noch ein deutsch-russisches, ach nee, das war in den Sommerferien und ein Roma-Kind kam dann nach drei oder vier Wochen, nachdem das Schuljahr gestartet war. Bestand keine Möglichkeit mehr, die in die IFÖ-Klassen oder sonst irgendwie unterzubringen und dann hieß es nach Rücksprache, wir sollen die auf unsere drei ersten Schuljahre verteilen, was wir auch gemacht haben. Die Kinder haben inzwischen Deutsch gelernt, können sich mit dem Klassenlehrer, auch mit den Kindern gut verständigen.</li> </ul>

28b	<p>Aber letztendlich sind viele Unterrichtsinhalte aus dem ersten Schuljahr noch nicht erfasst worden, weil die halt mit anderen Dingen beschäftigt waren. Und dass das halt auch Auswirkungen auf eine Klasse hat, ich denke, das wird jeder so sehen, ne.</p>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, die haben uns genau das gesagt, was, was eigentlich, was ich erst mal nicht so ganz durchblickt habe, erst als ich dann diese QA-Ergebnisse selber noch einmal ausgewertet habe, mit diesen erklärenden Angaben auf den letzten Seiten, also, nicht nur ich alleine, die der erweiterten Schulleitung. Die haben uns hier gesagt: „Sie sind auf einem super Weg, wir haben ganz tolle Unterrichte gesehen, die müssen Sie nur in die Fläche bringen.“ Das ist genau das, was wir auch im Gefühl hatten, ne. Und von daher war das okay, also, ich glaube auch gar nicht, dass es an der QA liegt, nicht am Team, es liegt wirklich an der Anlage der Messung.</li> <li>• Also, ich weiß auch nicht, ob ich diese Fragen so richtig beantworten kann. Wenn ich meine Mit-Schulleiter-Aussagen mal mit da rein hole, so wie wir uns in der Schulleiter-AG zum Berufskolleg, das sind 17 Berufskollegs in XXX, unterhalten, dann sind natürlich auch die Ergebnisse sehr unterschiedlich. Und, je schlechter die sind, je kritischer stehe ich natürlich der Sache gegenüber. Ob ich mit so einer ganz kritischen Feststellung, was Unterricht angeht, wirklich einen ernststen Schulprozess initiieren kann, finde ich fraglich. Also meine Kollegen waren ja jetzt schon ein bisschen angepiekt und demotiviert, weil ja das, was passiert ist, nicht vorkam in der Beschreibung. Ich hatte hier Kollegen stehen, die haben gesagt „ Ich habe unsere tolle Reihe gemacht und ich bin auch innerhalb dieser Reihe besucht worden. Wo komme ich denn da vor? Wo ist das? Wo ist das denn? Da stehen wir bei null. Grau.“ Ja, da musste ich dann eben diesen Nullfilter erklären und, ne, und so weiter. Ich weiß nicht, ob die dann so Lust haben, das noch mal zu machen. Fragen Sie sich selbst als Kollegin. Deswegen, das ist schwierig. Das ist ein hehres Ziel hier. Ich finde, das ist zunächst einmal nichts anderes, als eine Leistungsfeststellung oder die Feststellung eines Standes, den die Schule hat und das finde ich gut. Aber inwiefern das initiierend wirkt oder fördernd, finde ich ganz schwer zu sagen.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nee, ich glaube, was ich mir so vorgenommen habe, diese Unterrichtsmessungen anzusprechen, habe ich gemacht. Vielleicht, also, was mir aufgefallen ist, ist dass die Handhabung der Ergebnisse nicht gleich ist. Da finde ich, wenn ein Land sich da auf den Weg macht, müssten die Bezirksregierungen auch im Gleichschritt vorgehen. Also ich weiß, dass die XXX wesentlich wertschätzender mit den Ergebnissen umgegangen sind und Zielvereinbarungen anders getroffen haben als die Bezirksregierung hier in XXX. Das ist aber nichts, was ich jetzt persönlich erlebt habe, weil ich komme damit klar, aber was ich im Vergleich von anderen höre, ist das sehr, sehr unterschiedlich, da frage ich mich warum? Wie kann das denn sein? Wir werden alle mit dem gleichen Instrument gemessen, aber es werden nicht die gleichen Konsequenzen daraus gezogen. Das ist ja so etwas Übergeordnetes, ne. Also, es ist ja so, dass man durchaus Kollegen aus anderen Bezirksregierungen hat und kennt, Kollegen von früher, vom Studium. Bei uns ist das so, bei uns ist das so. Ich erlebe das, dass das riesige Unterschiede sind.</li> <li>• Zum Beispiel auch, und das ist hier in der Bezirksregierung so eine formale Geschichte. Die haben sich hier auf dieses Formular geeinigt, ne (zeigt das Formular). Also, dieses Formular muss es sein, was jetzt ausgefüllt wird für die Zielvereinbarungen. Und das finde ich, das machen die XXX gar nicht, zu Recht. Weil wenn ich an so einer Schule wie meiner, das in so ein Kästchen bringen soll, das ist für mich ein Deckblatt (lacht). Das ist zu knapp, das ist zu wenig aussagekräftig, das finde ich...das muss man anders machen. Aber da muss ich mir jetzt keinen Kopf drüber machen, wie das da abgeglichen werden kann.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und ein großes Problem sehe ich einfach darin, dass durch, durch diesen sehr großen Arbeitsaufwand im Vorfeld viele Dinge erst mal unterbrochen worden sind, die eigentlich angelaufen sind in schulischen Entwicklungsprozessen, weil einfach Ressourcen jetzt in die Vorbereitung der Qualitätsanalyse gegangen sind. Ja, wir hatten, wir haben jede Menge Fortbildungsthemen eigentlich gehabt, die die Schule gerne verfolgen wollte. Binnendifferenzieren im Unterricht, zum Beispiel, Leistungsbewertung und verschiedene andere Bereiche, in denen die Schule sich weiterentwickeln wollte. Wir haben auf 60 Minuten umgestellt, Lehrerraumprinzip, das hätte auch eigentlich viel mehr begleitet werden müssen und dafür hatte dann keiner Kapazitäten. Das war eigentlich schade, weil dadurch wirklich Prozesse, die bereits entweder angelaufen waren oder geplant waren, dann unterbrochen wurden. Das ist ärgerlich, ja.</li> <li>• Und auch noch mal individueller gucken, das fehlt zum Beispiel völlig bei der Qualitätsanalyse bei der Unterrichtsbeobachtung: „Mit welchen Lerngruppen habe ich es hier eigentlich zu tun? Was kann ich mit denen eigentlich machen?“ Vielleicht sind bestimmte Dinge schon, wenn man die Lerngruppe kennt als sehr positiv zu beurteilen, wenn man die aber nicht kennt, dann wundert man sich vielleicht, was da nur läuft. Ich hab selber so eine Klasse im Unterricht. Also, die ist eigentlich, wenn jemand hier reinkommt und sieht den Unterricht, der kriegt wahrscheinlich die Krise, aber ich bin froh, dass die so weit sind. Und je nachdem, was die für Erfahrungen haben, Lernerfahrungen, bei mir ist es jetzt eine zehnte Klasse, ich hab die seit drei Jahren, das ist ein langer Zeitraum, aber drei Jahre davor ist eben auch, glaube ich, da nicht so viel gelaufen und das holt man auch nicht so schnell auf.</li> <li>• Also, auch wenn ich jetzt mir auch noch mal mit Abstand, ich hab mich jetzt länger nicht mehr mit der QA intensiv beschäftigt, natürlich mit den Zielvereinbarungen und mit dem</li> </ul>



	<p>Prozess, aber nicht mit der QA. Je länger ich mich, oder mit dem Abstand, sehe ich das jetzt noch mal ein bisschen anders. Viele Daten, mit denen sind wir ja gar nicht richtig umgegangen, die haben wir gar nicht so recht zur Kenntnis nehmen können, weil das einfach zu viele sind.</p>
<p>31b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das ist im Grunde auch wieder das Problem, was mehrfach deutlich geworden ist, das muss auch noch deutlicher werden. Den Schulen ist nicht damit geholfen, diese Rückmeldung zu geben und sie dann allein zu lassen. Wenn, dann muss es wirklich auch Ressourcen geben, um zu arbeiten. Ich bin keiner, der gerne als erstes immer nach Ressourcen fragt, aber das ist hier schon ganz deutlich. Also, wenn bestimmte Unterrichtsentwicklungsprozesse angeleitet werden, gestartet werden, dann braucht man dafür auch Zeit. Und ich weiß nicht, wo ich die hernehmen soll. Wir sind eine Ganztagschule, die Kollegen sind an drei Tagen lang in der Schule, bis um 16 Uhr, natürlich nicht alle non-stop, aber die haben einfach, sind, unterliegen einer großen Belastung, es kommen viele andere Belastungsfaktoren immer wieder neu dazu. Und ich sehe Kollegen, die intensiv an der QA, an den Zielvereinbarungen jetzt auch arbeiten, aber wir stoßen da an unsere Grenzen. Es darf angeblich kein Unterricht ausfallen, wir müssen alles mit der Schulkonferenz verhandeln, wenn doch mal Unterricht ausfallen soll, das gelingt uns auch, insofern ist das ja auch ganz gut, die mit ins Boot zu holen. Zu sagen, wir arbeiten, dafür braucht man auch Zeit, kriegen wir dafür einen Tag frei, also einen Studientag? Das ist aber alles eigentlich gar nicht rechtens, also wenn man das mal genau nimmt, könnte die Ministerin kommen oder Bezirksregierung und sagen: „Das dürft ihr alles gar nicht.“ Und ich finde das geht nicht, also man muss den Kollegen dann auch die Zeit geben, auch die Unterstützung, bestimmte Dinge auch zu machen. Dann muss es eben auch möglich Zeit, im Rahmen seines Unterrichtsdeputates Stunden für Schulentwicklung zu nehmen. Und das kann man auch nicht auf die Ferien verschieben und sagen, Lehrer haben zu viel frei, also, weil das ja nun objektiv nicht der Fall ist, wie Arbeitszeitgutachten immer wieder nachweisen. Ja, aber das wäre so das, was mir noch einfiel.</li> </ul>
<p>34b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: Bin mir nicht sicher, ob wir in der Ausführlichkeit die ganzen Dinge noch einmal brauchen würden. Da sind ja viele Facetten dabei gewesen, wenn ich allein an die Begehung denke.</li> <li>• SL: Die Begehung, ist, ist das eigentlich eine Sache von Qualität von Unterricht? Oder ist das eigentlich nur ein Punkt für den Schulträger? Wenn wir letztes Jahr im März hatten wir das, ne, glaube ich, vor den Osterferien, kann glaube ich so sein, wenn wir da angefangen sind zu bauen, jetzt bauen wir im Grunde genommen vier Jahre. Alle diese Dinge die damals mit defizitär auch aufgefasst worden sind, auch von der Kommission, waren aber schon alle angedacht und waren alle schon im Prozess eingeplant, ne, also, ich weiß nicht, inwiefern das hilft. Für uns, wir haben ein gutes Verhältnis zum Schulträger, der Schulträger steckt hier jetzt, wenn wir vier Jahre weiter nach vorne gucken, insgesamt 23 Millionen schon jetzt rein, das wird sicherlich noch ein bisschen mehr werden, da passiert was.</li> <li>• KR: Die werden nicht nachgefragt, die sind nicht in diesem System drin. SL: Die Prüfer halten sich ja genau an die Dinge, die für sie wichtig sind. Aber die für uns wichtig sind, in der Ausprägung, kommen zu wenig drin vor oder werden nicht berücksichtigt, ne. Denn dieses „internationale Kontakte“, da haben wir einen Satz drin oder weiß der Kuckuck. Aber sie sind sehr aufwendig, weil die Kolleginnen und Kollegen nach drüben fahren auf eigene Kosten, das kommt ja auch noch dazu, die kriegen ja kein Geld von uns dafür, ne.</li> <li>• KR: Aber es gibt ja noch ein paar Sachen, die sind ja noch viel interessanter, ne. Wenn man sich zum Beispiel anschaut unsere ganz enge Verzahnung mit der Industrie, ne, das gibt es natürlich nur in gewerblichen Berufskollegs in dieser Ausprägung und das spielt ja, so gut, in der QA so gut wie gar keine Rolle. Aber ich finde, im Rahmen einer technischen-gewerblichen Ausbildung ist das schon ein ganz entscheidendes Qualitätsmerkmal, wie stark die Industriebetriebe hier vor Ort mit den Berufskollegs kooperieren. Das kommt da in der ganz allgemeinen Form bei den Betriebsvertretern zum Tragen, aber sonst auch nicht, ne.</li> </ul>
<p>34b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Ja, ja. Ja, was aufgestoßen ist, ist, dass einerseits das so vorgestellt wurde, den Kollegen dieses auch bekannt war, weil durch die Medien ist das ja schon durchgegangen, insbesondere durch unsere berufspolitischen Zeitungen und anschließend wird gesagt: „Nee, also das nehmen wir draußen vor.“ Dann kam natürlich eine Kritik, die man auch verstehen kann: „Dann hätten sie es ja vorher auch wegschneiden sollen und sagen, das ist gar nicht mehr im Fokus.“ SL: Denn die Bedingungen, die hier angesprochen worden sind, hätten ja dazu führen können, dass die Landesregierung beziehungsweise das Ministerium daraus hätte Konsequenzen ziehen müssen. KR: Na klar, so wie wir auch überall Konsequenzen draus ziehen müssen.</li> </ul>

<p>37b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dass uns jetzt vorgehalten wird, dass wir kein schulinternes Curriculum haben, ist zu verstehen, nachzuvollziehen. Allerdings muss ich da ein Veto einlegen und sagen: Die Richtlinien nach denen wir arbeiten, es gibt keine aktuelleren, sind von 1980. Die Richtlinien, die in einer Kommission vor Jahren neu erarbeitet wurden, kommen aus der Schublade nicht heraus. Das wäre der erste Schritt, den wir hier für uns einfordern müssten. Wie es kein allgemein gültiges Curriculum für unsere Schulform gibt. Warum wird uns jetzt vorgehalten, dass wir keines haben und sollen jeder für uns selber eins zusammenarbeiten? Das macht nicht wirklich Sinn. Jeder muss das Rad jetzt neu erfinden oder zumindest für sich dokumentieren und aufschreiben. Das könnte man anders handhaben.</li> <li>• Und wenn man in die Runde fragt: Jeder, jede Schule bekommt genau das ins Buch geschrieben: „Das Curriculum muss, sollte überarbeitet werden.“ Das wäre ein Punkt, den man doch anders gestalten könnte. Dafür müssten die halt nicht kommen. Insgesamt bleibe ich dabei, positiv von außen einfach mal bewertet zu werden oder einfach mal eine Rückmeldung zu bekommen. Aber in dem speziellen Punkt, denke ich, oder nur für diesen Punkt müssten sie nicht kommen.</li> </ul>
<p>38b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das ist so, ist auch so ein bisschen die Kritik, es soll ja so ein dialogisches Verfahren sein, offenes Verfahren, dass das auch als Rückmeldung mit einfließt, was man als Schule gegebenenfalls ergänzt, das Gefühl habe ich nicht, dass das vernünftig mit eingeflossen ist, meine Kritik.</li> <li>• Also, ich glaube, dass er meine Befindlichkeit nicht verstanden hat und ich glaub, dass das ein Systemfehler ist. Man kann nicht über Interviews die, also, wenn ich wirklich sage, die Zusammenstellung der Interviewgruppen, die manipuliere ich nicht.</li> <li>• Und wenn man mit Schülermeinungen so umgeht, wie die das machen, dann kann man jede Schule kritisch sehen, bin ich mir ziemlich sicher. Und das wird eben nicht berücksichtigt in dem Verfahren. Die stellen ihre Fragen, notieren die Antworten und da darf nicht diskutiert werden oder ähnliches.</li> <li>• Schulentwicklung finde ich, also, ich finde, wir machen eine Menge Schulentwicklung. Ist ja immer die Frage, wie man damit umgeht. Es gibt ja so bestimmte Vorstellungen, dann heißt das, ja, Steuergruppe, ne, ist ja dann die das machen soll. Die Frage ist ja immer: „Wie kriegt man das kompatibel mit der Schule und der Situation der Schule, wie sie sich gerade darstellt?“ Und die Steuergruppe ist ja dieses große Werkzeug, um ein Kollegium in die Organisation von Schulentwicklung reinzukriegen, das klappt aber nicht immer so, wie man sich das vorstellt. Dann fällt jemand aus, weil er krank ist und, also es gibt verschiedene Gründe, warum eine Steuergruppe, wie sie mal angedacht war, dann auseinandergesprengt worden ist. Und dann war es aus meiner Sicht auch nicht sinnvoll, die so wieder aufzubauen und einzustielen und wir haben dann andere Wege gehabt, aber das passte dann wieder nicht in das Raster und dann wird das nicht erfasst, so einfach ist das. Und diese Kritik habe ich ihm zum Beispiel auch gemailt, anhand seiner Auswertung und das ist nicht wirklich eingearbeitet worden, ne, das wollte er zwar, aber das hat er nicht.</li> <li>• Aussagen des Interviews werden nicht hinterfragt, Ergebnisse von Interviews werden nicht mit den Konferenzergebnissen, Inhalten der Dokumente und des Portfolios und der Planung für die Zukunft abgeglichen, ne, fand ich.</li> <li>• Bei der Feststellung von Entwicklungsbedarfen, die bereits benannt sind in den Dokumenten, sollte zumindest erwähnt werden, dass die Schule diese Themen bereits in Arbeit hat, ne. Also, die tun dann so, als ob das was Neues wäre, was sie da entwickeln.</li> <li>• Was auch schwierig ist, wir haben, wir sind im fünften Jahr in der Inklusion, also damals war es im vierten Jahr und das nimmt einen großen Teil unserer Arbeit in Anspruch, logischerweise, ist ja auch von, von der Schulentwicklung her ein wichtiges Thema. Dafür gibt es noch gar kein Raster, ne, in der QA, das heißt, ja, natürlich. Das ist nicht richtig wertgeschätzt worden. Die haben das auch nicht geregelt bekommen, dass integrative Lerngruppen teilweise als Gesamtklassen unterrichtet werden und dann auch mal eine Kleingruppe äußerlich differenziert unterrichtet wird. Dann machen die ja diesen Schlüssel, ne, Lehrer-Schüler-Verhältnis und kamen dann auf dieses wahnsinnige, positive Ergebnis von 1 zu 12, also ein Lehrer unterrichtet im Schnitt 12 Schüler. Das ist natürlich ziemlich „panne“, das geht nur dann, wenn man diese Minigruppen, diese Minifördergruppen dann genau einrechnet und das ist gar nicht vernünftig berücksichtigt worden. Und die haben auch wenig Ahnung gehabt, von, von der Art des Förderunterrichts. Also, Inklusion ist, glaube ich, noch ein ziemliches Fremdwort gewesen. Ich denk, zumindest mal sind wir auf dem Weg. Das ist ja ein Thema wo sehr hart dran gearbeitet wird und da gibt's ja keine, oder gab's zumindest wenige Vorgaben zu dem Zeitpunkt, mittlerweile wird ja so ein bisschen nachgereicht. Das ist dann wenig wertschätzend.</li> <li>• Muss mal eben ein bisschen schnüffeln (blättert in den eigenen Unterlagen). Ja, das ist auch ein bleibendes Erlebnis. Ich habe mich nämlich nicht vorbereitet, ich hab zwar gedacht: „Das könntest du eigentlich gut vorher machen“, hab nur gedacht, „du hast da doch mehreres geschrieben.“ Wir mussten ja auch eine Rückmeldung geben. Das eine, das, das habe ich aber schon gesagt: Die vorhandenen Integrationsklassen wurden nicht differenziert genügend berücksichtigt.</li> </ul>

38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich gucke gerade noch mal zu meiner persönlichen Befindlichkeit. Also, was ich unangenehm fand, als ich meine Stellungnahme zu meiner Bewertung geschrieben habe, ich war da in so einer Verteidigerrolle, ne, so wie ich mich rechtfertige, dass ich anfangs, meine Leistung aufzuführen, das fand ich unangenehm, ne, mich zu verkaufen. Ich find, ich hab das gemacht, um zu zeigen, wo ich mich da halt auch sehr betroffen gefühlt habe, aber letztendlich ist es unangenehm, das ich da mich erklären muss und sagen muss, was ich gemacht habe. Ne, das ist, ja, ich denke mir immer, das hätte man eigentlich rauskriegen müssen. Denke ich mal.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, es nutzt nichts, wenn der Schulträger sagt, du hast ein sehr gutes Ergebnis, du bist bei den ersten, im ersten Drittel der Realschulen des Regierungsbezirkes, das ist ganz toll, ja, klopf nicht auf die Schulter, da wird was getan. Ich möchte gerne auch da bleiben. Also, da muss auch bei den Rahmenbedingungen, auch den materiellen Rahmenbedingungen mehr getan werden. Das wäre mein Wunsch zu Weihnachten (lacht).</li> <li>• Ja, es geht letzten Endes alles zu Lasten der Kinder, ne.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das war zum Beispiel auch schlecht geregelt. Also, hätte ich die Schule gut darstellen wollen, dann hätte ich andere Eltern genommen. Es war aber nicht richtig klar, wer die Eltern bestimmt, ne. So dass da also starke Gegner des Systems oder Gegner der Schulleitung drin waren. Die Schüler haben sich also unglaublich darüber aufgeregt, über die, die Abschlussfeier, die wir halt eben nicht so gestaltet haben, weil damals viel Alkohol im Spiel war. Und diese Wut haben die da mit reingenommen. Und insofern stand also in den Berichten: „Die Eltern sind unzufrieden und die Schülerbelange werden nicht ernst genommen.“</li> <li>• Also, ich weiß aber, dass die bei der Frage, also ich bin überall mit 4 und schlechten falls mit 3 bewertet worden. Eine 3 hatte ich aber zum Beispiel bei „Umgang mit Konflikten“. Und ich bin selber nicht nach Konflikten befragt worden, aber Konfliktpartner. Und in der Regel, wenn Sie einen Konflikt mit jemandem haben, bestätigen Sie dem Konfliktpartner nicht, dass der perfekt ist in Konfliktlösung. Da kann ich mit leben, aber das, da kann ich mir vorstellen, dass da in anderen Bereichen auch solche, solche Schwankungen sind.</li> <li>• Ich finde das bedauerlich, dass Schulleiter nicht besucht werden. Ich hätte denen gerne was gezeigt auch, ne, und, aber ich kann mir vorstellen, dass das nicht jeder so sieht. Aber es spaltet natürlich so ein bisschen vom Kollegium ab, ne. Das, das war auch so ein Unmut natürlich bei dieser ersten Vorinformationen, als das noch mal klar wurde, das wurde vorher nicht so deutlich gesagt. Ich habe natürlich an dem Tag auch gesagt: „Sie können jederzeit zu mir in den Unterricht kommen.“ Also, auch zu den, die Kollegen wissen das auch, auch die Kollegen können jederzeit zu mir in den Unterricht kommen. Machen sie natürlich irgendwie nicht so, aber. Das hat die natürlich schon belastet.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich sag mal einfach, es wird mit einem großen Aufwand, einem großen Auftritt diese Sache durchgeführt. Das was dann folgt, köchelt auf deutlich kleinerer Flamme. Und es geht ja nicht um die Sache an sich, sie soll ja Status diagnostizieren und dann will man ja verbessern die Qualität und eine Schulqualität ermöglichen.</li> <li>• Und dann natürlich auch Fortbildungsmöglichkeiten einräumen. Ne, dann muss man sich einfach fragen, ist es wirklich vernünftig, einen Unterrichtstag, den man, mehr zu haben und alles weiterdümpeln zu lassen oder wirklich mal Qualität voran zu treiben und dann zur Kenntnis zu nehmen, dass das auch Arbeit für ein Kollegium ist. Ja, es ist halt auch einfach anders, wenn ich die hier herhole, morgens um acht fangen wir eine Fortbildung an, sind die wie jeder andere Mensch auch anders aufnahmefähig, als wenn wir das anschließend an den Unterricht tun, dann sind die gar. Also, das ist ja einfach so. Natürlich kann der Mensch um 13 Uhr auch noch arbeiten, aber eben nicht mehr auf hohem Niveau, da muss man eben wissen was man, ja, muss man eben wissen was man will. Das ist ...</li> <li>• Was man sagen, machen kann, muss, wenn man wirklich alle haben will, also auch die Eltern mehr einbinden, dann muss man natürlich dem ein bisschen Rücksicht tragen, dass die meisten Menschen auch Arbeitnehmer sind und ein Termin um 13:30 oder 14:00 Uhr sich dann verbietet. Muss man wissen, wie ernst man die ganze Angelegenheit nimmt. Will man die wirklich haben oder informiert man jetzt erst mal die Schule und hat die Schule die Pflicht, dann die anderen Beteiligten zu informieren oder gibt es da Vordrucke in Schriftform oder, oder was intern geschehen kann, das wären alles Antworten, mit denen ich zufrieden wäre. Hier finde ich es halt nur mal ein bisschen gewollt und nicht getan. Also wirklich, bei Fachkonferenzen mit Elternbeteiligung sind wir gehalten die eben am späten Nachmittag zu halten und da, das ist reiner Lehrerservice gewesen, das war so. Oder eben, wie gesagt: Wir informieren jetzt die Lehrer und die Schulleitung und von mir aus die Vorsitzenden der Elternpflegschaft und der SV, die ja meist groß sind und am Abend hier auch auftauchen können, und hoffen auf deren Multiplikatorenfähigkeiten oder eben, ja, das sollte man schon klar sagen, was man da will.</li> <li>• Eine datengestützte schulinterne Evaluation, ja, jetzt haben wir jetzt etwas evaluiert, also ich meine, ist Evaluieren ein Selbstzweck? Das muss man sich schon fragen.</li> <li>• Aber es führt leider häufig dazu, dass die Leute dann das Mensaessen evaluieren, indem sie eine Karte ausgeben und fragen: „Schmeckt’s euch?“ Da muss man sich natürlich fragen, wem nützt das?</li> </ul>

### 9.3.1.14 Aussagen zum Qualitätsbericht der Qualitätsanalyse

Im Folgenden werden tabellarisch die Aussagen der Schulleitungen zum Code *Aussagen zum Qualitätsbericht* dargestellt.

**Tabelle 277: Häufigkeiten zu Aussagen zum Qualitätsbericht**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
3	15	1
4	20	2
13	65	0

Die vorliegende Tabelle 277 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Qualitätsbericht* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Qualitätsbericht* getätigt wurden. In diesem Bereich äußern sich 35% der Schulleitungen, 65% tätigen keine Aussage. Insgesamt werden in dieser Kategorie 11 Aussagen getätigt.

1 Schulleitung äußert sich in 2 Aussagen negativ über den erhaltenen Qualitätsbericht. Die Aussagen kritisieren zum einen die vorherrschende Praxis, alle Schulen anhand desselben Tableaus und derselben Kriterien zu bewerten. An dieser Stelle wird der Wunsch nach einer individualisierten Rückmeldung deutlich. Andererseits wird ebenfalls kritisiert, dass in der mündlichen Rückmeldung formulierte Inhalte nicht im Bericht auffindbar waren (vgl. Tabelle 278).

**Tabelle 278: Aussagen zum Qualitätsbericht: Negativ**

Aussagen zum Qualitätsbericht: Negativ	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hier steht das zum Beispiel, ne. „Kompetenzorientierte Anlage, Ausprägung und Umfang des vorgelegten schulinternen Curriculums der XXX zeigen einen für die Schulform überdurchschnittlichen Entwicklungsstand auf.“ Da krieg, da hab ich dann gefragt, warum kriegen wir denn da nur ein „plus“, wenn das ein überdurchschnittlicher Entwicklungsstand ist? Ja, sagt er, weil Sie mit Gymnasien verglichen werden. Da fällt mir doch der Draht aus der Mütze. Das ist, ja, steht da. Da steht das. Und solche Sachen, die konnte ich dann nicht mehr nachher besprechen. Das verstehe ich nicht. Was, äh, das verstehe ich nicht. Ja, dann dürfen, ja, weil wir mit den anderen Schulformen verglichen werden.</li> <li>Und das hat mich teilweise auch sehr betroffen gemacht, muss ich auch ganz ehrlich sagen. Sie haben das hier gesagt und das findet man da nicht wieder, wo ich auch dachte, warum sagt er's dann? Dann haltet doch die Klappe oder schreibt es mir doch auf. Dann haben sie wieder gesagt: Können Sie doch selber aufschreiben. Hör mal, das ist ja hier Niveau unserer Schüler, will ich aber nicht, ne. Aber gut, okay.</li> </ul>

3 Schulleiter/-innen tätigen insgesamt 4 neutrale Aussagen hinsichtlich des Qualitätsberichtes (vgl. Tabelle 279).

**Tabelle 279: Aussagen zum Qualitätsbericht: Neutral**

Aussagen zum Qualitätsbericht: Neutral	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und erst im Rahmen des Berichtes, da kommt ja erst der Entwurf des Berichtes, wo man noch mal einen Kommentar dazu abgeben kann. Der Bericht, der kam dann irgendwann, ich würde jetzt mal sagen, nach den Sommerferien, weiß ich jetzt nicht mehr so genau, und da stand dann also deutlicher auch drin, wo noch Entwicklungsbedarf ist.</li> <li>• Interviewerin: Sie haben den Bericht auf die Internetseite auch gestellt? Antwort: Nicht den kompletten Bericht, sondern diese Matrix, wo die einzelnen Bewertungen drauf sind. Müsste eigentlich noch drauf sein.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das ist so ein komisches Feld. Es, es stellen ja auch nicht alle ins Internet. Interviewerin: Sie haben Ihren Bericht komplett ins Internet gestellt? Schulleitung: Die 24 Items. Weil das wäre sonst für unser Klientel auch zu viel an Information und so weiter. Und das haben wir so komplett reingestellt, ja. Und manche sagen, ja, gut, und mmmh. So ganz transparent geht man da wohl nicht überall mit um.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Stellungnahme zur Abgabe des Berichts): SL: Auf Ihre Nachfrage, es schon sicherer wäre, wenn die Behörde sagt: „Komm, ist okay.“ KR: Ja, geht ja auch immer, da sagt dann, das ist schulöffentlich, das heißt, Gremien der Schule werden ja über die Ergebnisse informiert, das haben wir ja auch gemacht, sowohl in der Lehrerkonferenz als auch, das hat die Bezirksregierung ja auch selber gemacht, dann in der Schulkonferenz, klar, aber nur den vollständigen Bericht gibt man natürlich so. KR: Ja, ich hab da kein Problem mit, weil das ja kein Geheimnis ist, denn wir wollen ja auch voneinander lernen und ich fand das auch immer ganz gut, dass die ersten Ergebnisse hier auch praktisch mal summarisch aufgestellt worden sind, damit man dann weiß, wo steht man denn überhaupt. KR: Na ja, aber da gibt es ja dann auch auf Landesebene, gibt's ja dann auch da so Vergleiche, ich glaube, die ersten, ich weiß gar nicht, die ersten dreißig Berufskollegs oder so sind da erfasst worden. Insgesamt, ne? Ja, ja, das ist nicht ganz so viel und das ist dann auch mal interessant, ich habe mir das ja auch ausgedruckt, damit man mal sieht, wo steht man denn da, wo haben praktisch, weil das ja so ein bisschen unterschiedlich ist, ne.</li> </ul>

4 Schulleiter/-innen äußern sich in 5 Aussagen positiv bezüglich des Qualitätsberichtes. So wird berichtet, der Bericht habe „den Kern getroffen“ (Interview 37b) und sei „positiv“ gewesen und aufgenommen worden (Interview 1b). Auch wird der Bericht von einer Schulleitung als „fair“ beschrieben und es wird die Aussage getätigt, die Schule habe sich „wiedererkannt“ (Interview 28b, Tabelle 280).

**Tabelle 280: Aussagen zum Qualitätsbericht: Positiv**

Aussagen zum Qualitätsbericht: Positiv	
Nr. des Interviews	Aussage
1b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, das war natürlich sehr positiv. Und das spiegelte sich in dem schriftlichen Bericht dann ja auch wieder. Da hatte ich auch noch die Chance, in Einzelfällen zu Stellung zu nehmen. Aber da ging das eigentlich nur noch um Feinheiten und Kleinigkeiten. Ob da wirklich die Zahlen ganz genau stimmen und dergleichen. Also, die Gesamtbewertung stand da nicht mehr zur Diskussion.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und, dann ist natürlich immer noch mal, wir haben ja auch einen Bericht, einen QA-Bericht und dann können Sie auch einfach mal gucken und auch vergleichen, bei den Schulen die das vielleicht auch ins Netz gestellt haben und so weiter. Und dann durch Hospitationen und wie ist der Unterricht hier. Und das wurde schon auch sehr gut abgebildet, also, diese Unterrichtsqualität, wo waren Mängel, wo waren Stärken, und insgesamt hat uns das gestärkt. Und auch selbstbewusster gemacht. Positiv auf die psychosoziale Grundstimmung auf jeden Fall.</li> </ul>

28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und, äh, wir empfanden also dann den Qualitätsbericht auch durchaus als fair und haben und auch wiedererkannt in unserer Arbeit.</li> <li>• Also, hier im Bericht steht, äh, da haben die uns also auch gesagt, das kann man nicht über alle Schulen sagen, dass wir hier wirklich ein gelebtes Schulprogramm haben, mit vielen festen Punkten, die immer wiederkommen. Wir machen hier seit sieben Jahren, seit sechs oder sieben Jahren, zum Beispiel immer donnerstags vor den Osterferien ein Tanzfest. Es ist genau geregelt, wann Schulfeste sind, wann Projektwochen sind, wann Projektfest ist. Dieses ganze Schulleben wird immer wieder von Neuem aufgelebt, jetzt nicht alle Dinge auf einmal, aber alles zu seiner Zeit und an seinem Platz und es ist eine Verlässlichkeit, die sie auch für sehr wichtig halten. Gerade in so einem Umfeld, wie wir es haben, ne. Und, äh, ja, diese Bestandsaufstellung, die man dann macht, die öffnet vielleicht einem auch die Augen, dass man Dinge noch mal sieht, ich will nicht sagen, die man, ich will nicht sagen, vergessen hat, aber die im Bewusstsein zurückgestellt werden, weil das schon zur täglichen Arbeit gehört, aber dennoch was Besonderes sind. Wie zum Beispiel die Zusammenarbeit, die wir hier mit den sieben Kindergärten im Schulumfeld haben. Die machen wir jetzt seit sechzehn Jahren kontinuierlich und haben Programme entwickelt, die den Kindergärten, die der Schule was bringen, wo gemeinsam auch an pädagogischen Dingen gearbeitet wird. Und diese Dinge haben wir zum Beispiel auch im pädagogischen Ganztags mal vorgestellt allen Leiterinnen oder Leitungen von Kindergärten oder Grundschulen, so als Beispiel. Und was für uns selbstverständlich ist, das ist für andere dieses Neuland, wo die einfach sich erst mal noch kennenlernen müssen und die Kontakte nicht so haben wie wir. Also, das war für uns jetzt eine Sache, die wir jetzt so leben, seit vielen Jahren und dass das eigentlich doch was Besonderes ist, wird einem dann erst mal bewusst, ne, wenn man weiß, das Andere gar nichts haben, ne. Das ist einfach nur ein so ein Bereich, ne. Dass wir hier regelmäßig, ob mit Schwierigkeiten oder ohne Schwierigkeiten uns beteiligen an der Fußballstadtmeisterschaft für die Grundschulen, das ist immer eine schöne Sache für die Kinder. Aber es gibt nach wie vor die Hälfte der Grundschulen in XXX, die das nicht machen, weil die sagen, das ist so viel Aufwand und dieses und jenes muss geregelt werden. Und wir haben, Personal knapp haben wir auch, aber trotzdem machen wir's, ja. Diese Verlässlichkeit, die wir da haben, die ist also auch deutlich dargestellt worden und auch als Stärke der Schule dargestellt worden.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Kern haben die schon getroffen. Die Kernaussagen, wie eben ja auch gesagt, die in dem Bericht statistisch ergänzt wurden. Die einzelnen Bereiche wurden informativer, noch länger ausformuliert. So konnten wir uns alle ein Bild machen.</li> </ul>

### 9.3.1.15 Die Rückmeldung der Ergebnisse der Qualitätsanalyse

Im Folgenden werden tabellarisch die Aussagen der Schulleitungen zum Code *Rückmeldung der Ergebnisse* dargestellt.

**Tabelle 281: Häufigkeiten zu Rückmeldung der Ergebnisse der QA**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	12
2	10	5
3	15	2
6	30	3
8	40	0

Die vorliegende Tabelle 281 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Rückmeldung der Ergebnisse der QA* geäußert haben und zeigt die Häufigkeit der Aussagen hierzu an. 60% der Schulleitungen äußern sich zu dieser Thematik. Es werden insgesamt 46 Aussagen getätigt.

5 Schulleiter/-innen äußern sich in insgesamt 7 Aussagen allgemein zur Kategorie *Rückmeldung der Ergebnisse* (vgl. Tabelle 282).



**Tabelle 282: Rückmeldung der Ergebnisse: Allgemein**

Rückmeldung der Ergebnisse: Allgemein	
Nr. des Interviews	Aussage
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es gab ja zwei Sorten Rückmeldungen. Es gab die kleine Rückmeldung für den Herrn XXX und für mich. Und die große Rückmeldung fürs Kollegium. Und die waren ja inhaltlich unterschiedlich, weil die Analysten ja eindeutig sagten: „Das, was wir der Schulleitung mitteilen, sind andere Punkte als diejenigen, die wir dem Kollegium mitteilen.“</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es war für Kollegen gewöhnungsbedürftig, dass einfach erst mal so zu schlucken, was da kam. Denn da gibt es ja keine Möglichkeit irgendwas zu sagen, man kann vielleicht Rückfragen stellen. Das müsste vielleicht noch einmal anders eingebettet werden. Ich hab den Eindruck bei uns, wenn ich das richtig in Erinnerung habe, ist das relativ gut auch gemacht worden, dass auch klar gemacht wurde, warum das so läuft und dass es ein Reglement gibt. Ich hab von anderen Schulen gehört, wo das eben nicht so klar war, dass die Kollegen mit einer anderen Erwartungshaltung da ran gegangen sind und gedacht haben, sie können jetzt die Ergebnisse diskutieren. Das war natürlich nicht vorgesehen. Ja, das, ich weiß auch nicht, was ich davon halten soll. Also, das ist ja kein Raum, kein Forum, da mit 120 Kollegen kann man nicht die Ergebnisse diskutieren. Jedenfalls nicht, nicht ohne Anleitung. Insofern finde ich das dann auch in Ordnung da zu sagen: „Wir lassen Rückfragen zu und vielleicht ein paar kritische Äußerungen.“ Aber auch dann, das ist schon schwierig. Also die Kollegen, es gibt schon, es gibt natürlich Diskussionsbedarf auch wenn so Ergebnisse kommen, mit so Ergebnissen konfrontiert wird, dann hat man das Bedürfnis dazu was zu sagen oder das zu diskutieren. Gut, dann, das ist vielleicht ein Lernprozess auch für eine Schule auch dann zu sagen: „Wir hören uns das jetzt erst mal an und es wird hinterher Raum geben, da werden wir das diskutieren können.“ War bei uns glaub ich auch ganz gut organisiert, insofern gab es da jetzt nicht so viel Probleme, aber ich hab's von anderen Schulen gehört, jetzt ganz anekdotisch eher, aber, das ist da eben auch anders gelaufen als bei uns und...</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>KR: Es gab eigentlich nur einen Punkt wo es Diskussionen gegeben hat, das ist der, der eigentlich in, hier, in Dings drin war, aber dann nicht bewertet wurde, bei den entsprechenden Arbeitsbedingungen, da hat es Diskussionen mit dem Lehrerrat gegeben, aber ansonsten. SL: Ja, weil der Lehrerrat natürlich vor dem Hintergrund seiner Rolle versucht, auf der einen Seite sich zu positionieren, auf der anderen Seite natürlich auch die Position der Kolleginnen und Kollegen darlegen möchte.</li> <li>KR: Also, da muss man sagen, also gerade der Lehrerrat hat da eigentlich ein sehr großes Augenmerk drauf gelegt und dann kam auf einmal raus, dass 4Q das gar nicht bewerten wird. Gut, das war aber der einzige Punkt, wo es Diskussionen gegeben hat. SL: Ja, aber nachher im Sechs-Augen-Gespräch, nicht in der, nicht in der großen Runde.</li> <li>Und das war das, was angesprochen wurde, was Herr XXX meint mit diesen Arbeitsbedingungen, ne, welcher Punkt war denn das? Und der spielte keine Rolle darin, ne. KR: So ist es, der wurde rausgenommen. SL: Ja, gucken sie mal, 4.5. Nicht bewertbar, ist das so, 4.5? KR: Wurde nicht bewertet, nicht bewertet. SL: Und ich glaub bei 1 waren doch auch ein paar Dinge, die nicht bewertet wurden.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Man hörte von anderen QA, dass die Art und Weise des Umgangs schon mal zu wünschen übrig ließ, ich will das mal so beschreiben. Das war bei uns gar nicht der Fall.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, der Ergebnistag, letztendlich ist es ja so, dass die dann um die Mittagszeit in die Schulen kommen und dann gibt's erst diese Schulleiterrückmeldung und anschließend Kollegiumsrückmeldung.</li> </ul>

4 Schulleitungen tätigen insgesamt 20 negative Aussagen bezüglich der Rückmeldung der Ergebnisse. Schulleitung 8b beklagt beispielsweise die Inkongruenz der Darstellung der Ergebnisse gegenüber der Schulleitung einerseits und dem Kollegium andererseits. Schulleitung 38b betont, dass die Rückmeldung als sehr anstrengend und „wie in der Revision“ empfunden wurde. In Interview 45b wird kritisiert, dass ein schwerwiegender Aspekt bei der Rückmeldung nicht weiter erklärt worden sei (vgl. Tabelle 283).



**Tabelle 283: Rückmeldung der Ergebnisse: Negativ**

Rückmeldung der Ergebnisse: Negativ	
Nr. des Interviews	Aussage
8b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, fand ich teilweise schlecht.</li> <li>• Also, das ist sowieso auch, wenn man den Text, auch das, was sie im Schulleiternachgespräch sagten, stimmt ja in keiner Weise mit dem überein, was sie im Kollegium da gesagt haben. Warten Sie mal eben. Das finde ich jetzt so schnell nicht. Also, sie haben hier Dinge gesagt, die sie im Kollegium nicht gesagt haben, und zwar über das Kollegium.</li> <li>• Ich hatte sie gebeten, sie bestanden darauf, dass wir hier eine Steuergruppe einrichten, ich hatte mich vorher natürlich auch damit beschäftigt, ich mein, ich bin ja auch nicht dumm, ne (lacht). Ich hatte mich auch sehr intensiv mit Steuergruppen beschäftigt und wenn man sieht, wie Steuergruppen definiert sind, auch durch die Bezirksregierung, wir sind elf aktive Lehrerinnen und Lehrer hier, ich kann nicht sechs, die nicht im Lehrerrat sind, für eine Steuergruppe hier gewinnen und dann sind wir acht und ich, und diese acht informieren dann drei? Also, ich muss mit meinen Ressourcen auch haushalten, das, das geht nicht. Da ließen sie sich gar nicht drauf ein, da habe ich gesagt, dann möchten sie bitte dem Kollegium das sagen, dass das notwendig sei aus ihrer Sicht, das haben sie nicht gemacht. Und dann war noch eine Sache, dann, Steuergruppen wollte ich, muss ich mal eben gucken, ich hab mir das auch aufgeschrieben alles, weil. Steuergruppen, wollte ich, dass sie das sagen, dann haben sie hier immer wieder drauf hingewiesen, wie schwierig dieses Kollegium sei. Auch, dass ist mit keiner Silbe drüben erwähnt worden.</li> <li>• Sie haben sich im Lehrerzimmer bei der Information des Kollegiums verabschiedet und gesagt, ich würde ja so hohe Ansprüche stellen und sie seien ja wirklich fleißig gewesen, waren sie auch, jetzt dürften sie sich erst mal ausruhen und ein halbes Jahr die Arbeit einstellen. Da ist mir wirklich der Draht aus der Mütze gefallen, aber dem Schulrat auch. Da war ich auch richtig zornig, wo ich dachte: „Was macht der denn da jetzt, ne? Das geht doch jetzt mal gar nicht. Der kann doch nicht sagen, jetzt können Sie erst mal sich zurücklehnen und die Arbeit einstellen.“</li> <li>• Sie waren nicht in der Lage im Lehrerinterview dieses Kollegium zu knacken. Das ist, sei ihnen noch nie gelungen, sei ihnen immer gelungen, aber hier zum ersten Mal nicht.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beim Kollegium, na, lassen Sie mich mal überlegen, wie war das beim Kollegium angekommen? Also, ich glaube, das Kollegium hatte so ein bisschen ein Problem damit, dass beispielsweise Frau XXX, also ich, die, die Chefin des Teams, ne, dass die schon vorher gesagt hat: „Wir kommen in den Unterricht und gucken uns Ihren Unterricht an.“ Dann wurde zum Beispiel in dieser Vorbesprechung, wurde dann von Kollegen gefragt: „Wer kommt denn da?“ Und dann wurde gesagt, wer da kommt. Und das waren ja Leute, die nicht aus dem Berufskollegbereich waren. Und dann fragten die Kollegen: „Ja, hören Sie mal, wie beurteilen Sie eigentlich, ob ich gut bin, wenn ich Rechnungswesen mache und Sie sind von der Grundschule?“ Und dann sagte also das Team, oder besser gesagt, für das Team sagte dann die Frau XXX: „Auf Fachlichkeit kommt es ja nicht an.“ Und damit können Sie bei den Kollegen nicht punkten, wenn Sie denen sagen: „Ich gucke deinen Unterricht an, aber ob der fachlich richtig ist...?“ Dann sagten nämlich die Kollegen: „Ja, ob du das richtig machst oder nicht ist egal. Hauptsache du machst das schön.“ Ja, also, wenn Sie hier eine Ausbildung machen, also das gilt doch für Sie am Gymnasium auch. Ich guck Ihren Englischunterricht an und sag dann: „Ja, der war ganz nett.“ Und dann sagen Sie mir: „Ja, fachlich war der aber ziemlich schlecht.“ Und ich sag Ihnen: „Da kommt es doch gar nicht drauf an.“ (lacht) Also, das finde ich schon...Also, das ist ja fast schon grenzwertig.</li> <li>• Ja, und, also das war dann...Also, die Kollegen haben dann zur Kenntnis genommen, dass es den ein oder anderen Unterricht gab, der methodisch verbesserungsfähig ist, oder, oder was weiß ich denn, am Ende die Sicherungsphase zu knapp war, oder der Methodenwechsel zu dürftig oder der Frontalunterricht zu heftig. Das haben die ja alles zur Kenntnis genommen, aber wie gesagt, immer auf der Basis: „Auf Fachlichkeit kommt es nicht an.“</li> <li>• Ja, zumindest, ein Kollege, dem ich sage: „Pass mal auf, mach jetzt guten Unterricht, aber auf Fachlichkeit kommt's nicht an.“ Der fühlt sich doch nicht als Ganzes bewertet. Der sagt doch dann: „Ja, okay. Also, die gucken, ob Budenzauber ist und ob das, was an der Tafel steht sachlich richtig ist oder was die Schüler im Heft haben, da reden wir nächste Stunde mal drüber, aber Hauptsache...“</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiterrückmeldung, haben sie schon raus gehört, fand ich sehr, sehr anstrengend.</li> <li>• Ja, das dauert ja eine Stunde ungefähr, die Rückmeldung. Ich hab da auch nachgefragt und dann hat er mir das da mit seiner Matrix und was weiß ich alles erzählt, ne, die haben da ja ihre, ihre Linien und dann stimmt das ja immer, was sie da herausgefunden haben. Aber da hat man auch noch so wie einen Schleier vor den Augen, das ist so, oder mir ging's dann so.</li> <li>• Da ist eine Bewertung gewesen, dass Eltern nicht in der Schulprogrammarbeit berücksichtigt werden. Das finde ich falsch.</li> <li>• Und dann kam er eben mit dieser Geschichte um die Ecke (...).</li> <li>• Ich kam mir vor wie in der Revision. Dadurch dass er das, fragend-entwickelnd hat er seine Ergebnisse mir mitgeteilt.</li> </ul>

38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Rückmeldung zu meinem Schulleiterverhalten, sag ich in erster Linie, weil der Konrektor ist noch nicht so lange im Amt gewesen, der war ein dreiviertel Jahr da, das war klar, der ist da ein Stück weit außen vor. Das fand ich schon ziemlich anstrengend, wie der das aufgezogen hat und wenn, das hatte ich ja auch schon angedeutet, so, der rote Faden...also, das erste, was er letztendlich genannt hat, war, ich hätte ein Problem mit Schülern, ne, also Schülernähe würde fehlen und da konnte ich nichts mit anfangen. Da konnte ich nichts mit anfangen und das war für mich, ab dem Moment war ich ein Stück weit blockiert. Das musste ich ja erst einmal versuchen zu begreifen und auch zuordnen zu können, konnte ich nicht, das fand ich sehr anstrengend, das auszuhalten.</li> <li>• Das stimmt ja auch nicht, da können die mir erzählen... Ich hab da ja natürlich auch dran gearbeitet, ne. Wenn das so ist, es hätte ja auch sein können, dass ich eine völlig falsche Einschätzung habe, dann muss ich ja was dran machen, das kann ja so nicht sein. Ich sehe mich selbst nicht so und ich fänd das schlimm. Und dann habe ich den SV-Lehrer auch gebeten, mit den Schülern mal zu sprechen, das ein bisschen zu erarbeiten, weil ich das wissen wollte, was denn die Sache ist, ne, und das stimmt auch so nicht.</li> <li>• Also, erst einmal es gibt an der Hauptschule weniger engagierte Eltern, weniger viel engagierte Eltern als an anderen Schulformen, aber die gibt es und die gibt's auch bei uns, Gott sei Dank, und die werden auch berücksichtigt. Das habe ich nicht nachvollziehen können, ne, so, das ist, finde ich, sind kritische Feststellungen. Ich glaub, das würden die Eltern auch so nicht sehen. Die habe ich ihm auch gemailt. Das sind so Auszüge, ich hab so ein paar Punkte, hatte ich mir überlegt, die mich am meisten genervt haben und die habe ich dann ein bisschen erklärt, warum ich das nicht richtig finde. Interviewerin: War das, nachdem Sie den vorläufigen Bericht bekommen haben? Antwort: Ja, nach der Rückmeldung, genau. Das habe ich, habe ich versucht möglichst ausführlich auch zu erklären, was ich da nicht in Ordnung fand.</li> <li>• (...) und dann war das für mich schon recht schwierig, das so zu ertragen.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dann war die Frage: Lehrer reagieren angemessen auf Schüleräußerungen. Da hatten wir einen sehr hohen Negativwert.</li> <li>• Ja, zum Teil, ne. Da war zum Beispiel auch so eine Sache, das ist dann also nicht erklärt worden.</li> <li>• Und das hat die also sehr getroffen, ne. Wurde nicht erläutert. Also, das hat ja auch eine Auswirkung, an Eltern, an Schüler. Ja, also das war dann nicht so gut.</li> </ul>

3 Schulleitungen äußern sich neutral zu der Rückmeldung der Ergebnisse. Hierbei werden insgesamt 5 Aussagen getätigt (vgl. Tabelle 284).

**Tabelle 284: Rückmeldung der Ergebnisse: Neutral**

Rückmeldung der Ergebnisse: Neutral	
Nr. des Interviews	Aussage
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auch bei der Rückmeldung hinterher, okay, die legt den Finger dann natürlich sehr stark in die Wunde, und das was gut gemacht wird, kommt in der Mitteilung ein bisschen zu kurz. Das, aber, wir haben uns auch da wiedergefunden, also, die QA hat jetzt eigentlich das Ergebnis bestätigt, also, sie hat uns bestätigt in unserem Eindruck, eigener Einschätzung, Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung liegen da nicht auseinander.</li> <li>• Ja, ich hätte mir gewünscht, dass man dann vielleicht doch noch in Gänze und in Breite das dargestellt hätte hinterher. Und die kaprizieren sich natürlich besonders auf diesen Qualitätsbereich 2, Lehren und Lernen, ne. Und das Kollegium hat das aber richtig aufgenommen. Also, weil die haben auch diese Gesamtübersicht erst einmal richtig interpretiert.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldung: Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also, ich meine, die Teilnehmer werden ja auch zur Verschwiegenheit verpflichtet. Und es ist auch so, dass keiner gekommen ist und gesagt hat: Das war so und so. Aber es war doch immer wieder rauszuhören, aus den Gesprächen auch, zum Beispiel in der Schulkonferenz, dass, dass die schon richtig in die Tiefe gegangen sind. Und schon wissen wollten, woran kann man denn das oder das, wenn Sie sagen, wir arbeiten gut zusammen hier, woran merken Sie das denn? Wenn die Schüler individuell gefördert werden, was kriegen Sie denn als Eltern davon mit? Das war schon intensiv, ja.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das war, also im Grunde hat er als Erstes hat er schon diese Matrix gezeigt, wie die Schule abgeschnitten hat und die war, fand ich, völlig okay, in Ordnung, weil die Defizite, die da genannt wurden, es gab keinen roten Bereich, es gab ein paar gelbe Bereiche und ansonsten grün, hauptsächlich grün und ein paar blaue, und die Defizite, die da gefunden wurden, das sind die Dinge, an denen wir eh gearbeitet haben, ne, also das war völlig in Ordnung, da habe ich eingangs gedacht: „Ja, prima, gut, gutes Ergebnis.“</li> </ul>

38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, irgendwann waren wir dann ja auch am Ende, dann, genau, die Schulaufsicht, Frau XXX hat uns begleitet, unser Schulrat konnte nicht, der hatte Urlaub zu der Zeit, da hat seine Kollegin das gemacht. Der Prüfer, der war irritiert, dass der, dass die Schulrätin auch schon bei dem, bei der Schulleiterrückmeldung dabei ist. Der hatte mich gefragt und ich hab gesagt: „Ja, wieso nicht? Warum, warum soll die nicht dabei sein?“ Denke ich im Nachhinein: „Gott sei Dank.“</li> </ul>
-----	---

7 Schulleitungen äußern bezüglich der Rückmeldung der Ergebnisse insgesamt 14 positive Aussagen. Ausgesagt wird beispielsweise, dass die Rückmeldung als angenehm wahrgenommen wurde (vgl. Interviews 7b, 11b, 12b, 17b, 37b). Die Schulleitungen geben an, dass sie sich insgesamt objektiv wahrgenommen und in ihrer Arbeit korrekt abgebildet fühlten und die Rückmeldung dementsprechend positiv bewerten (vgl. Tabelle 285).

**Tabelle 285: Rückmeldung der Ergebnisse: Positiv**

Rückmeldung der Ergebnisse: Positiv	
Nr. des Interviews	Aussage
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interviewerin: Und wie wurde die Rückmeldung empfunden? Antwort: Auch da haben die beiden sehr gute Arbeit geleistet (...).</li> <li>(...) da kam unsere Schulrätin natürlich dazu, die haben dann also nachmittags irgendwann das Kollegium zusammen gerufen und haben dann also wirklich uns über den grünen Klee gelobt, kann man nicht anders sagen. Und das wurde natürlich sehr positiv wahrgenommen.</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, also...ich gebe freiwillig zu, als uns dieses Endergebnis präsentiert worden ist, habe ich so zu mir selber gesagt: „Also, okay, nicht alles was du hier machst, scheint falsch zu sein.“ (lacht) Und, also der Herr XXX und ich haben dann gesagt, das ist dann jetzt mal so, wir machen mal so weiter und warten auf den Endbericht.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja, toll, also so freudig, motivierend, ja.</li> <li>Ja, also schon mal auch so gesagt, dass es etwas Besonderes wäre und auch gerade für unseren Schultyp und dass wir da auch mächtig stolz drauf sein können. Ja, schön. Sind wir auch, sind wir auch. Ja.</li> </ul>
17b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Und es war auch so, dass sie, es war alles stimmig, was die uns nachher rückgemeldet haben. Dass nicht die Lehrer ein völlig anderes Bild hatten auf die Schule als die Eltern oder die Schüler. Sondern, das schon zusammenpasste.</li> <li>Zur Rückmeldung: Ja, also auf jeden Fall. Da haben wir uns schon sehr gefreut und das ist auch sehr gut begründet gewesen, also, diese, diese Bewertung und als die dann ins Kollegium kamen, ja, da war der Jubel groß. Also insgesamt, unterm Strich hat das noch einmal ein Push fürs Kollegium gebracht.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vor allem die Rückmeldung, die ich als Schulleiter auch bekommen habe, die fand ich erst mal, das war das, was zu leisten war, offensichtlich ja auch nach den drei Tagen, war jetzt die unmittelbare Rückmeldung.</li> <li>Es war ja, als erste Rückmeldung fand ich es völlig in Ordnung.</li> </ul>
37b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insgesamt positiv.</li> <li>Also, Kernaussagen waren in unserer Meinung, nach unserer Meinung zutreffend. Die haben das sehr moderat rübergebracht.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Auswertung erfolgte dann auch sofort. Und ich als Schulleiter war ziemlich damit zufrieden. Ich habe immer wieder die Rückmeldung von den Kollegen bekommen, die jetzt aber auch nichts Negatives geäußert haben.</li> <li>Wir bekamen ja auch sofort die Rückmeldung am Ende der zwei, drei Tage. Und die Rückmeldung war für unsere Schule positiv.</li> <li>Wir haben das also als objektiv empfunden. Wir hatten also nicht den Eindruck, dass wir in einem Bereich besser oder schlechter bewertet worden sind als gedacht.</li> </ul>

### 9.3.1.16 Aussagen von Schulleitungen zur eigenen Tätigkeit

Im Folgenden werden vier weitere Codes präsentiert, die sich aus den Interviews mit den Schulleitungen ergeben haben, jedoch nicht im Leitfaden festgehalten waren und die Qualitätsanalyse teilweise nur am Rande berühren. Dennoch können diese Daten wertvolle Zusatzinformationen darstellen, um das komplexe Bedingungsgefüge, in welches die QA und der Umgang mit sowie die Akzeptanz ihres Feedbacks letztendlich integriert sind, besser zu durchdringen und aus der Sicht von Schulleitungen zu verstehen. Im Folgenden werden die 4 weiteren Codes *Führungsstil Schulleitung*, *Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen*, *Allgemeine Aussagen zum Thema Schule* und *Aussagen zum Projekt der Universität* präsentiert.

#### Führungsstil Schulleitung

2 Schulleitungen äußern insgesamt 3 Aussagen zur Kategorie *Führungsstil Schulleitung*. Schulleitung 2b bezieht sich dabei auf den Umgang mit dem Kollegium und beschreibt die eigene Strategie. Schulleitung 7b zeigt auf, wie wichtig die Haltung der Schulleitung für den produktiven Umgang mit und die Akzeptanz der QA und ihres Feedbacks im Kollegium ist (vgl. Tabelle 286).

**Tabelle 286: Führungsstil Schulleitung**

Führungsstil Schulleitung	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und dann kann man sich überlegen, ob man sich gegenseitig das Leben schwer macht mit Dienstanweisungen und sich gegenseitig bepfeffert oder dass man versucht, Überzeugungsarbeit zu leisten oder dass man abwartet, bis sich das Problem auswächst.</li> <li>• Und da bin ich mehr für den wertschätzenden Umgang miteinander, ich glaube, da kann man mehr mit erreichen als mit übermäßiger Strenge und Härte, wie es manche Schulleiter machen, ne. Schreien die Leute auf dem Gang an oder so, dann schreien die zurück (lacht). Gibt's alles.</li> </ul>
7b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich glaub, man muss diese Ängste versuchen im Vorfeld zu nehmen und auch versuchen zu vermitteln, das ist eine positive Einrichtung, die Schule, ein System weiterbringen kann. Also, wenn ich selbst natürlich sag: „Ich find das alles Blödsinn, was die da machen, was soll dieser Quatsch aus Düsseldorf.“ – ist das kontraproduktiv.</li> </ul>

### Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen

Im Folgenden werden die Aussagen von Schulleiter/-innen dargestellt, die in den Code *Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen* eingeordnet wurden.

**Tabelle 287: Häufigkeiten zu Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	3
1	5	5
2	10	6
4	20	2
6	30	0
6	30	1

Die vorliegende Tabelle 287 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen* geäußert haben, sowie die Häufigkeit der Aussagen. 30% der Schulleitungen tätigen hier keine Aussage, jedoch äußern sich immerhin 70% der Schulleitungen zu Ansprüchen, die an sie gestellt werden. Es werden insgesamt 34 Aussagen getätigt.

In Tabelle 288 äußern sich 14 Schulleitungen zu den Ansprüchen, die ihre berufliche Tätigkeit sowie das Arbeitsumfeld Schule mit sich bringt. Die insgesamt 34 verschiedenen Aussagen zeichnen insgesamt ein komplexes Bild von Schulleitungen und deren Arbeit, weisen jedoch auch auf mögliche Belastungs- und Problemfelder hin (vgl. Tabelle 288).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 640).

**Tabelle 288: Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen**

Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was bei einem achtzigköpfigen Kollegium schon eine Aufgabe ist, ne, bis man, bis das mal überall angekommen ist und man sagt vielleicht mal, Schulleitung hat, hat vielfältige Aufgaben in Schulentwicklungsprozessen, aber das Tagesgeschäft, das einem von außen aufgedrückt wird, frisst schon neunzig Prozent der Arbeitszeit.</li> <li>Oder, wenn Sie mal einen Blick nach schräg rechts werfen, nur mal so ganz am Rande, ich habe mal in einer Lehrerkonferenz dargestellt, diese beiden Kartons sind Bewerbungen auf Stellen, die wir ausgeschrieben hatten, wir haben die inzwischen besetzt, aber das sind etwa 150 Bewerbungsmappen, die müssen gesichtet werden, die müssen erfasst werden, die müssen nachher abgesagt werden, und, und, und, und. Das ist nur ein Baustein von vielen, die an die Schulen gekommen sind, ohne dass wir natürlich eine Entlastung bekommen haben. Und, gut, man macht's gerne, denn früher wurden die Lehrer an die Schulen verwiesen, heute kann man sich die aussuchen und gucken, kann gucken, passen die ins Team oder passen die nicht ins Team? Das ist ein großer Vorteil, dieser Gestaltungsspielraum, aber es ist mit einer Unmenge an Arbeit verbunden.</li> <li>Ja, und dann noch Unterrichtsentwicklung nebenher zu betreiben, Schulentwicklung, das ist schon sehr anspruchsvoll. Und, ich habe jetzt gerade in der letzten Lehrerkonferenz noch mal die Kolleginnen und Kollegen gebeten, dass einer sich vielleicht mal auch dafür interessiert, solche Unterrichtsentwicklungsprozesse hier ins Kollegium hineinzutragen an meiner statt, ne. Hat sich auch einer gefunden.</li> </ul>

<p>4b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, das, das, ja, man kann schon sagen, dass die QA Schulleitung unterstützt. Also, weil es ist jetzt nichts Neues dabei herausgekommen für uns, aber es erleichtert uns jetzt schon noch mal die Diskussion. Wobei immer eins auch klar ist, man sollte, es ist immer schlecht, wenn man halt neue Entwicklungen oder Sicherungsmaßnahmen nur ergreift auf Druck von außen. Weil von außen irgendwie Urteile kommen, sondern es muss eigentlich auch von innen raus, aber man kann dieses von innen raus auch mit den Urteilen von außen stärken.</li> <li>• Ja, schon, von der Schulaufsicht, ich krieg von der Schulaufsicht natürlich, da gibt es immer regelmäßige Gespräche. Und natürlich, wir haben das Feedback von den Kollegen eingeholt, wir haben vor einem Jahr etwa ein Schulleitungsfeedback eingeholt, das machen wir also auch. Also, Sie kriegen natürlich, haben ja jetzt auch, kriegen natürlich auch Rückmeldung von den Betrieben, ob die mit der Führung der Schule so zufrieden sind oder nicht. Und die Kollegen, nicht zuletzt, die Kollegen sagen das ja auch. Die Kollegen haben ja einmal dieses Schulleitungsfeedback uns gegeben und ansonsten ja auch, in den einzelnen Gesprächen.</li> <li>• Das ist ja nicht so, dass die, das sind ja alles Leute, die ja auch, das ist ja, macht es ja manchmal auch nicht so leicht, eine Schule zu leiten oder zu führen, weil das ja alles irgendwie Unterhändler sind, ne, in einer gewissen Weise, die ihren eigenen Kopf, ihre eigene Meinung haben und die auch äußern. Und die Betriebe? Da kriegt man sehr schnell, wenn die nicht zufrieden sind, generell mit der Arbeit der Schule, dann kriegt man das sehr schnell aufs Brot geschmiert, dann rufen die an.</li> <li>• Also, ich glaub, ja, aber, ich glaub jetzt ist das wichtig, wie das so im Nachhinein angegangen wird. Wir, klar, da wird ja der Zielvereinbarungsprozess vorgesehen, danach ist das ja noch so ein bisschen offen. Und, ich glaub, da ist es eben sicherlich sinnvoll, dass sich da Schulaufsicht und Schulleitung dann eben immer wieder regelmäßig auch, einmal über die Umsetzung der vereinbarten Ziele unterhalten, und zum anderen vielleicht auch über andere Formen der Schulentwicklung. Das hängt natürlich immer so ein bisschen stark von den einzelnen Schulaufsichtsbeamten ab. Und bei uns findet das halt statt. Ne, also, es ist ja gut, wenn die ein bisschen sich einmischen, mitmischen. Auf der anderen Seite, darf man sich ja auch nicht, keiner Illusion hergeben, wir haben, wir haben halt auch einen eng gesteckten Rahmen. Wir können halt schon viel bewegen, gestalten, aber bestimmte Gestaltungsprozesse sind sicherlich nicht so frei und ungebunden, wie wir uns das gerne wünschen würden.</li> <li>• Ich könnte mir schon mehr Freiheiten als Schulleitung, könnte mir schon vorstellen, ne, aber, aber, klar, wir kriegen zwar jetzt auch erweiterte Dienstvorgesetzteneigenschaften, aber, so, aber wir sind halt kein selbstständiges Unternehmen, ne. Also, darum muss man, das ist auch ein bisschen Etikett, die selbstverantwortliche, eigenverantwortliche Schule, oder selbstständige Schule. Das schimpft, nennt sich dann zwar so, aber wir sind's nicht. Und weil allein schon die Ressourcen werden ja zugewiesen, wir können ja jetzt nicht selber Gott-weiß-wie, wir können zwar uns unser Personal dann auswählen, wen wir dann einstellen, aber wie viel wir einstellen, das können wir ja selber nicht entscheiden. Das ist so eine Stellgröße, die man nicht beeinflusst.</li> </ul>
<p>7b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, wenn man, ich glaube, es ist auch wichtig, jetzt in Schule wirklich zu vermitteln und das ist jetzt, glaube ich, eine der Aufgaben von Schulleitung, zu sagen: „Die wollen uns nichts.“</li> <li>• Ich glaub, man muss diese Ängste versuchen im Vorfeld zu nehmen und auch versuchen zu vermitteln, das ist eine positive Einrichtung, die Schule, ein System weiterbringen kann. Also, wenn ich selbst natürlich sag: „Ich find das alles Blödsinn, was die da machen, was soll dieser Quatsch aus Düsseldorf.“ – ist das kontraproduktiv.</li> </ul>
<p>10b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, da steht natürlich die Schulleitung auch in der Verantwortung, ob sie diese Informationen für die Kollegen zugänglich macht oder sie darauf hinweist. Es gibt bestimmt Kollegen, die fühlen sich nicht so gut informiert, aber die hätten sich vielleicht auch eigen-, in Eigeninitiative besser informieren können, ne.</li> <li>• Da wäre eigentlich ein häufigerer Besuch sinnvoll. Das dürfen wir als Schulleitungen machen, das weiß ich, aber ich denke, es ist in der Tradition der Schule eher ungewöhnlich für viele Kollegen. Ich glaube, dass es für die Schulleitungen selber nicht so ein einfacher Weg ist, in Einzelkämpfertum das durchzusetzen. Es wäre vielleicht schön, wenn das gängiger, generell gängiger wäre. Dass es dann halt auch nicht mehr so unüblich ist und damit auch die Ängste bisschen geringer werden. Das Verhältnis von Schulleitung zu Kollegen natürlich darunter leidet. Es ist dann natürlich: „Warum macht der das jetzt, die anderen machen das ja auch nicht?“ Ne.</li> <li>• Haben dann aber nach diesem Jahr der Zielvereinbarung, als die erreicht worden, oder abgeschlossen worden ist, muss so ein Weg eigentlich noch weiter gegangen werden. Und da hätte ich mir einfach gewünscht, dass man die Schulleitung da nicht wieder auf sich selber zurückwirft, ja.</li> </ul>



10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, im Endeffekt muss ich jetzt sagen: „Ja, toll, ne, haben wir ganz toll hingekriegt. Und jetzt machen wir weiter. Und ich bin jetzt diejenige, die sagt, wir machen weiter.“ Und, das machen die Kollegen auch, aber da gibt es doch auch einfach mal wieder immer kleine Machtkämpfe. Ja, dass geguckt wird, ne: „Wir haben aber, ne, so viele andere Sachen. Und es ist doch alles so viel Aufwand. Und, ne, müssen wir das denn jetzt?“ Und, ja. Weil die ersten hat die Schulaufsicht erfasst, ja, und dann auf einmal muss dann die Schulleitung wieder. Und, ich weiß nicht, ich finde das überflüssig, die muss nicht, die muss nicht so wegbrechen. Die kann ganz einfach und schnell weiter damit arbeiten und die Schulleitung damit unterstützen. Das fände ich sehr schön. Und wir gehen den Prozess jetzt weiter, aber ich glaube, dass ich da sehr viel Überzeugung und Vorarbeit, und, und, die ich, ne, nicht hätte alleine leisten müssen. Wenn die Schulaufsicht... Da ist so ein hoher Standard an Qualität, die man erreichen soll, und da würde ich mir wünschen, dass da einfach die Schulaufsicht noch weiter unterstützt. Der dritte Bereich, also wir sind da auf einem guten Weg, wir haben uns da auch richtig, denke ich, im Vergleich zu vielen Schulen jetzt auch wirklich schon positiv nach oben absetzen können. Aber das liegt auch ein bisschen an der Hartnäckigkeit (lacht), dass man...da würde jetzt die Schulaufsicht sagen: „Das ist ja auch Ihr Job.“ Ist auch klar.</li> <li>• Ja, am Schönsten wäre eigentlich, wenn Schulleiter auch einfach mitgehen würden. Also, ich hab, bin lange Fachleiterin gewesen und habe also die Lehramtsanwärter mir angeschaut, also ich habe schon sehr viel Unterricht gesehen, sehr viel guten und sehr viel schwachen Unterricht und kann mir schon vorstellen, dass ich da, relativ schnell auch so ein paar, ne, Dinge mir klar wären, ne. Der Kollege, ne, braucht vielleicht da noch Unterstützung oder da kann dieser Kollege als wirklich beispielhaft, ja, kollegiale Beratung machen, oder, ne. Ist leider im normalen Schulalltag ja nicht so üblich, dass man mitgeht. Meistens geht man halt nur mit, wenn es Probleme gibt. Oder bei dienstlichen Beurteilungen. Die muss ich relativ häufig machen, weil wir ja viele neue Kollegen dazubekommen haben. Das ist schon für mich ein gutes Bild, ne. Aber, klar, also es wäre einfach, generell wäre es besser, wenn Schulleitungen, die, das steht zwar im Gesetz drin, aber es ist so unüblich, dass Schulleitungen das machen, dass wenn man es macht, man sofort vorgehalten kriegt: „Du vertraust uns nicht, du misstraut uns, ne, das ist keine Wertschätzung.“ Aber das ist einfach sehr schade. Man möchte ja Wertschätzung weitergeben, aber die kann man ja auch nur weitergeben, wenn man da Konkretes beobachtet.</li> <li>• Weil es wäre ja gar nicht so schwierig, jetzt noch weiterzuarbeiten. Wir arbeiten, natürlich arbeite ich auch weiter damit, ja, aber jetzt erst mal nur für mich, und werde da mehr oder weniger natürlich genauso alleine gelassen wie bei vielen anderen Management-Aufgaben die ich habe in Schulleitung. Ohne dass Schulleitung im Endeffekt Möglichkeiten hat, ja, zu belohnen, zu sanktionieren, ja? Was haben wir denn für Mittel? Im Endeffekt können wir nur motivieren und...</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• So, und was mich betrifft. Ja, wenn Sie für so ein System den Kopf hinhalten müssen, dann können Sie natürlich nicht völlig entspannt da reingehen.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, auch ein Punkt der so persönlich ganz schön ist, dass man als Schulleiter mal so eine Rückmeldung bekommt, eine klare. Und das auch mal schwarz auf weiß hat und das ist auch einfach mal schön. Ja, man muss sich das mal so... Kollegen äußern sich positiv, Eltern äußern sich positiv, aber es ist ja doch eher, ne, nie so, ne. Und da ist ja auch immer Interpretationsspielraum. Und da ist es ja auch einfach mehr jetzt so absichtsfrei. Es ist einfach eine neutrale Spiegelung. Und wenn man das dann einfach mal sieht, dann, ja, danke. Dafür lohnt es sich dann auch.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, es ist auch spannend. Anstrengend ist wahrscheinlich gar nicht richtig, sondern es geht im Grunde nur darum, dass man als Schulleiter immer versuchen muss, die ganze Perspektive im Auge zu behalten, ne, man muss wissen, wo es hingehet und auch wie lange das dauert und wen man aktiviert.</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, also, hier an unserer Schule wird offen gearbeitet. Wir haben hier eine Leitungsrunde, wo Schulleitung und Lehrerrat zwischenzeitlich immer wieder sich über wichtige Schulthemen ausgiebig informieren und auch darüber sprechen, wie sehen wir das Thema. Das zum Beispiel aus der Schulleitersitzung an Schulleitung herangetragen wird und das wir dann umsetzen wollen, an unserer Schule. Wie bringen wir das dem Kollegium nah und was sind die Dinge, auf die wir achten sollen. Da ist, sag ich einfach mal jetzt, wie soll ich das sagen, die QA...schwierig zu beantworten. Also, nicht unbedingt jetzt eine Hilfe, weil wir unseren Arbeitsstil nicht verändert haben. Aber ich kann mir vorstellen, dass eine QA Schulleitung vor, äh, einem Kollegium, wo eine so gute Zusammenarbeit nicht herrscht, mehr Möglichkeiten gibt, gemeinsam mit dem Kollegium wieder Dinge anzugehen, ja.</li> </ul>



28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin jetzt lange genug Schulleiter und kenne auch genug Kolleginnen und Kollegen und weiß auch, dass an vielen, oder an manchen Schulen anders gearbeitet wird, dass es nicht unbedingt auch ein Miteinander ist. Aber, ich sag einfach mal, wir sagen hier immer: Ein Kapitän ohne eine gut funktionierende Mannschaft kriegt das Schiff auch nicht in den Hafen. Und nur die Matrosen, ohne den Steuermann, kriegen das Schiff auch nicht in den Hafen. Man sollte schon die Dinge, die hier für unsere Schule und für die Kinder wichtig sind, gemeinsam angehen. Und da ist halt so eine Leitungsrunde und regelmäßige Gespräche mit den Vertretern aus dem Kollegium sinnvoll und wichtig. Und bei fast allen Dingen, die wir dann in die Konferenz rein geben, können wir dann auch an irgendeiner Stelle sagen: Hier, der Lehrerrat und Schulleitung schlagen auch vor. Nicht, also, dass die Bedenken des Kollegiums vorab geklärt werden durch den Lehrerrat und vor allen Dingen eingebracht werden in die Planung. Äh, wir als Schulleitung, auch hier im kleineren Kreis, weil man, ich sag mal, hier mit so einer 6er-Runde, 4 Lehrerrat und 2 Schulleitung, sicherlich prägnanter die Dinge auf den Punkt bringen kann und auch konzentrierter arbeiten kann, als wenn man mit 20 Kollegen in einer großen Runde sitzt. Und wenn man die Dinge, die vielleicht fragwürdig sind, gemeinsam einbringen kann, ist das sicherlich für Schulleitung eine Hilfe. Und so haben wir einfach immer schon gearbeitet und das war auch für die Vorbereitung der QA eine gute Basis.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist ein bisschen schwierig. Also, es hat Anstöße gegeben, in bestimmte Richtungen zu denken, ja, die, der Umgang mit den Ergebnissen ist noch schwierig.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KR: Na klar, so wie wir auch überall Konsequenzen draus ziehen müssen.</li> <li>• KR: Und, gut, wir haben hier vor der QA schon Schulentwicklung gemacht, das ist eigentlich ein Prozess, der innerhalb eines Berufskollegs immer lebendig ist. Das liegt einfach an der Tatsache, dass es permanent neue Berufe gibt und andere wegbrechen, sodass, ja, das ist in allgemeinbildenden Schulen ja ein klein wenig anders, und wir diesen Schulentwicklungsprozess im Zusammenhang mit den anderen BKs und dem Schulträger hier ja permanent dann im Blick haben.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir arbeiten ja teilweise unter sehr beengten und eingeschränkten Bedingungen. Beengt, was die Räumlichkeiten betrifft, eingeschränkt, was das Angebot betrifft. Und dafür sind wir, was meine Auffassung betrifft, sehr gut.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich bekomme Feedback über meine Arbeit also fast immer im negativen Bereich. Weil mir natürlich immer alles das auf den Tisch gelegt wird, was anderswo nicht geregelt worden ist und zu Ärger geführt hat. Da könnte ich jetzt viele aufzählen (lacht). Es geht los mit Schülern, die sich beschweren, weil sie sich von irgendeinem, einer Entscheidung des Schulleiters oder von einer Ansage von Lehrern irgendwie benachteiligt vorkommen oder so. Und diese ganzen Beschwerden landen bei mir. Und letzten Endes geht also fast immer alles von mir aus in der Schule. Wenn man jetzt mal das spezifische Fehlverhalten eines Lehrers außen vor lässt. Das Gleiche gilt ja natürlich für Eltern, die mit allen möglichen Dingen nicht so einverstanden sind. Das fängt schon an, dass sie hier anrufen und ihr Kind krankmelden und überhaupt nicht einsehen wollen, dass sie eine schriftliche Entschuldigung schreiben müssen. Das sind solche Banalitäten, im Grunde genommen im Alltag, da werden Sie jetzt vielleicht nur die Stirn runzeln und sagen: Wie kann man nur, ne. Aber es ist wirklich so, mit solchen Banalitäten wird der Schulleiter beschäftigt. Und das sind vielzählige im Grundtenor negative Feedbacks, die ich bekomme. Insofern ist es... Ach so, das gilt natürlich auch für Lehrer, die mit dem Stundenplan nicht zufrieden sind, die mit ihrem Personaleinsatz nicht zufrieden sind und so weiter und so fort. Also, Feedback bekomme ich in vielfältigster Weise von den verschiedensten Akteuren, ja, ich sag mal, Akteuren, im weitesten Sinne, aber das ist fast immer im negativen Sinne. Es kommen selten mal Eltern zu mir und sagen: Ich möchte mich bedanken. Oder ein Lehrer, der hier mal klopft, nach Beginn des Schuljahrs und sagt: Sagen Sie mal, Herr XXX, ich möchte mich für den Stundenplan bedanken. Das höre ich zwar auch schon mal, aber eher selten, ja.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das, die Zeit wird immer enger. Und was jetzt auch besonders bemerkenswert ist, ist eben die Sache, dass durch den gebundenen Ganzttag die Lehrer auch mehr in der Schule bleiben. Und der sonst auch größere Anteil an Zeit für private Dinge massiv zurückgebremst wird, ne, das ist einfach so. Durch die Mittagspause allein, geht eine Stunde weg. Das ist einfach so, belastend. Es wird sehr belastend empfunden und es wird natürlich auch gemeckert, ist ja ganz klar. Bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit muss ich mir das anhören.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich bin erst jetzt seit drei Jahren, knapp drei Jahren hier. War unter etwas schwierigen Umständen hier eingesetzt. So, und da ist es natürlich auch immer schwierig so ein Kollegium auch mitzunehmen.</li> <li>• Wobei ich natürlich jetzt auch in der glücklichen Lage war, ich bin seit drei Jahren hier, hab getan, was ich tun konnte, ich hatte da nichts zu verlieren, ja. Ein Schulleiter der seit zwanzig Jahren an der Schule ist und zwanzig Jahre lang nichts gemacht hat, der hat natürlich einen anderen Zugang dazu.</li> </ul>

45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleiter sind immer stark belastet, ja. Ja, das ist natürlich eine Menge Arbeit, das zusammenzustellen. Obwohl wenn ich jetzt seit 20 Jahren hier gearbeitet hätte und hätte es nicht so geordnet gehabt. Und ich merke jetzt schon wieder, dass es nachlässt und man, man denkt also immer erst, man ordnet das dann so, wie die QA das später auch mal wieder haben will, aber ist natürlich nicht so. Man hat das dann auf dem Stick oder auf dem und auf jenem, das wird also wieder so sein, da bin ich mir ziemlich sicher. Ist ja wie mit Weihnachten, kommt ja immer ganz überraschend, ne, ja.</li> <li>• Und diese, diese Portfolio Zusammenstellung und diese Umstandanalyse, das ist natürlich eine Menge Arbeit, aber. Und man kann die in der Schule nicht machen, also eigentlich habe ich immer offene Türen hier, das heißt, solche Sachen muss ich immer mit nach Hause nehmen, das ist natürlich noch einmal einiges oben drauf.</li> <li>• Aber, ich weiß auch von Schulen, wo das nicht so ausgegangen ist und das ist natürlich hart, ne. Weil das ja auch gar nicht weiter erklärt wird, also. Und was ein guter Schulleiter im Sinne von der QA ist, und ein guter Schulleiter im Sinne von einem Kollegium und von Eltern und vor allen Dingen Schülern, das ist häufig so divergierend.</li> <li>• Wir haben aber kein gutes Verhältnis zu unserem Förderverein, der meint also andere Dinge finanzieren zu müssen. Das heißt, es wird mich persönlich Arbeit kosten, Sponsoren ranzuholen, einen neuen, einen anderen Förderverein parallel zu gründen, um solche Dinge machen zu können.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich kann sehr deutlich sagen, ich wünsche jedem neuen Schulleiter, vielleicht nicht drei Wochen nach Amtsantritt, aber so ein Jährchen oder ein dreiviertel Jahr nach Amtsantritt, eine Qualitätsanalyse. Weil das absolut ein tolles Werkzeug ist, den Finger in entsprechende Wunden zu legen, ohne dass sie der Böse sind, der alles ändern will. So, „neue Besen kehren gut und der wird sich auch noch die Hörner abstoßen, bald ist der Dezernent oder was ganz Spannendes“.</li> </ul>

### 9.3.1.17 Allgemeine Aussagen zum Thema Schule

Im Folgenden werden die Aussagen der Schulleiter/-innen vorgestellt, die in den Code *Allgemeine Aussagen zum Thema Schule* eingeordnet wurden.

**Tabelle 289: Häufigkeiten zu Allgemeine Aussagen zum Thema Schule**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Anzahl der Aussagen zum Thema

(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
1	5	2
1	5	7
2	10	1
2	10	4
2	10	5
2	10	13
3	15	3
6	30	0

Die vorliegende Tabelle 289 gibt einen Überblick über die Anzahl der Schulleiter/-innen, die sich zum Thema *Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen* geäußert haben. Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Aussagen an, die zu dem Thema *Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen* getätigt wurden. 30% der Schulleitungen äußern sich nicht zu diesem Bereich, immerhin 70% tätigen mindestens 1 Aussage. Insgesamt werden 64 Aussagen getätigt.

In Tabelle 290 wurden alle Aussagen kodiert, die sich allgemein mit Aspekten bezüglich des Themas Schule beschäftigen. Wie bereits die vorherige Übersicht, ermöglicht es auch diese Tabelle, einen Einblick in die vielfältigen Handlungsfelder und Herausforderungen der aktuel-

len Schullandschaft aus der Sichtweise von Schulleitungen zu erhalten. 13 Schulleitungen äußern sich in 65 Aussagen allgemein zum Thema Schule (vgl. Tabelle 290).

(Lesehilfe: Die nachfolgend aufgeführte Tabelle endet auf Seite 651).

**Tabelle 290: Allgemeine Aussagen zum Thema Schule**

Allgemeine Aussagen zum Thema Schule	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, und dann, kennen Sie, erzähle ich Ihnen sicher nichts Neues, es gibt ja sehr uneffektive Lehrer an uneffektiven Schulen, da verlernen ja die Schüler im Laufe eines Jahres sogar das was, also sie gehen mit 100% rein und kommen mit 70 wieder raus, ne. Und dann eben effektiver Lehrer in uneffektiven Schulen ist immer noch besser als ein uneffektiver Lehrer in einer tollen Schule, ne, also diese, diese, dieser ganze Ausstattungswahn ist vollkommen überschätzt. Ich sag auch immer, also, ich mach mit einem Stück Kreide in der Hand und einer Tafel und meinem, mit meiner Begeisterung mache ich besseren Unterricht als manche Leute mit fünfzehn PowerPoint-Präsentationen, Whiteboard und Computern und Laptop und hast du nicht gesehen. Die Person spielt die Rolle und persönliche Ausstrahlung. Da bin ich sogar sicher, ein Lehrer der für seine Sache wirklich brennt, der kann Zwölfjährige für Latein begeistern, dass die nichts anderes mehr sprechen wollen, (lacht) ja, ja, so ist das.</li> <li>• Aber, so Leute findet man leider sehr selten. Wenn Sie sich dann solche Bewerbungen da durchlesen, Sie sind ja auch, wie sagt man, bodenständige Lehrerin mit erstem und zweitem Staatsexamen, wenn man dann von Seiteneinsteigern liest, die schreiben einem dann, dass sie Personalverantwortung hatten und einen Etat von 18 Millionen im Jahr, und. Was wollen die hier? Was soll ich damit? Ne. Na ja. (lacht)</li> <li>• Promovieren Sie zu diesem Thema? Haben Sie sich mal mit den amerikanischen Qualitätsanalysen auseinandergesetzt? Ja, weil das habe ich gerade jetzt letzten Freitag, ich mach immer so ein wöchentliches Treffen mit meinen Referendarinnen und Referendaren und dann hab ich mal denen gezeigt, wie das so, so in Amerika gehandhabt wird. Und die haben ja richtige Zahlen da, ja? Also so unter 50.000 fangen die ja gar nicht erst an, ne, oder tausend Schulen, ne, und dann werden Rankings gemacht und die haben ja dann diese Tests. Und da fand ich dann doch sehr interessant, es ging eigentlich gar nicht um Qualitätsanalyse als solches, sondern um Einfluss des Lehrers auf den Lernerfolg der Schüler, der wird ja meistens falsch eingeschätzt.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, ich meine, wir haben, oder, was heißt passen, man muss nur wissen, dass Berufskollegs ein bisschen anders da ticken. Es fängt damit an, dass wir nicht nur einen Bildungsgang hier haben, wie ein Gymnasium, ne Realschule und eine Hauptschule, sondern, wir haben eben zig davon. Und, und das macht es dann natürlich auch ein bisschen komplexer, wenn es zum Beispiel darum geht, Curricula zu beurteilen oder zu bewerten. Weil wir haben eine Vielzahl davon, auch von didaktischen Jahresplanungen. Und das, und so ein System kann man, es geht ja auch immer darum, gemeinsam einen Konsens zu finden, über Unterricht, über dieses, über jenes. Das ist in einem Hause, wo Sie nur einen Bildungsgang haben, viel leichter. Das ist aber in einem Hause, wo Sie zig Bildungsgänge und zig Abteilungen haben, ist das eben schwieriger. Und wenn man das dann schon in einer Abteilung schafft, ist das schon viel wert. Und ich glaube, das ist sicherlich eine Sache, die man auch so in den Blick nehmen muss, dass bei uns nicht so einfach so ein Konsens über alle Lehrer hinweg zu erreichen ist, ist schwieriger als sicherlich an so einem allgemeinbildenden Gymnasium.</li> <li>• Und wir haben ja halt auch doppelte Prüfungssituationen. Wir haben eben nicht nur die Prüfungen, die im eigenen Haus stattfinden, sondern wir haben natürlich auch Prüfungen von außerhalb. Klar, wir dürfen natürlich, wir sollen nicht nur prüfungsorientiert arbeiten, das ist uns auch klar. Aber auf der anderen Seite müssen wir's natürlich schon, auf eben auch Kammerprüfungen und dergleichen vorbereiten und das ist sicherlich eine Geschichte, die, sag ich mal, auch uns wieder so ein bisschen unterscheidet von den allgemeinbildenden Schulen, die ja wirklich nur auf die Schulabschlüsse hin bilden. Dass man das vielleicht dann doch ein bisschen, also, bei uns haben sie, wir haben ja, sie haben uns gefragt und haben dann bestimmte Bildungspläne genauer unter die Lupe genommen, aber ich weiß halt nicht, ob das überall so passiert, keine Ahnung. Und ich glaube, das ist auch absolut notwendig, weil wir können nicht alle über einen Kamm scheren, oder, worum ging's?</li> </ul>

<p>4b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, dass man da, das muss man im Blick haben, wenn man so diese einzelnen Qualitätsbereiche abarbeitet, dass das so ein bisschen vielfältiger ist und, und, und, die sind auch so unterschiedlich teilweise, von der Schülerschaft her, gerade auch in der Berufsschule. Da, oder wir haben Bildungsgänge mit einem dualen Studium und dass ich da nicht so schüleraktivierend mit solchen schüleraktivierenden Sozialformen arbeiten kann, wenn da wirklich, wenn wir da noch teils Lehrstoff von der Uni mit übernehmen, dann ist das natürlich eher ein anderes Unterrichten. Und das muss man da im Blick haben, dass wir da natürlich mehr Heterogenität haben. Und das muss man, wenn man die einzelnen Qualitätsaspekte da, die einzelnen Kriterien beurteilt, das muss man einfach im Kopf haben. Ja, das war ja schon, das war ja schon, das ist ja schon im Gespräch gewesen. Es hieß ja dann auch, jetzt, als ich das Verfahren dann sah, da dachte ich: Naja. Konnte ich jetzt nicht unbedingt entdecken, wo jetzt für uns so das Besondere, wo man auf die Besonderheiten von uns so Rücksicht genommen hat. Aber, es geht glaub ich auch eher weniger um die Qualitätsbereiche, die Qualitätskriterien, sondern tatsächlich bei der Beurteilung, dass man da die Vielschichtigkeit des Berufskollegs im Blick hat.</li> <li>• Ja, ich mein, das ist natürlich auch, was die sachlichen Ressourcen angeht, die ja vom Schulträger kommen. Und das hängt mit dem Gebäude ab, vom Gebäude ab. Natürlich können Sie auch moderne, wir machen ja schon viel moderne Unterrichtsmethoden und Formen, die wir da zum Einsatz bringen. Aber, da gibt es noch wesentlich mehr, auch was offeneren Unterricht angeht, dann braucht man aber offenere Räume, ne, und dann braucht man ein anderes konzipiertes Schulgebäude. Man braucht auch erst mal ein komplett intaktes Schulgebäude. Und das hängt von finanziellen Ressourcen ab, die einfach nicht da sind, ne. Oder ein Schulgebäude soll ja auch motivierend wirken, für die Schüler. Wenn man bei uns in die Flure kommt, ist das so die Frage, ob das so motivierend ist. Das ist halt so ein Zweckbau aus den Siebzigern, ne, Mitte der 70er Jahre, und, äh, da, das sagt ja auch jeder, klar, das weiß man auch, dass natürlich eben das räumliche Umfeld eben Lernprozesse sehr stark mit fördern kann. Das ist dann natürlich bei uns nur bedingt gegeben.</li> <li>• Wir haben natürlich, wir haben ja auch gute Kontakte zu anderen Schulen im Ausland, beispielsweise auch zu den finnischen Schulen. Und, ne, dann guckt man natürlich sich an, warum stehen die denn da, wo sie stehen? Wobei man dann und das ist auch immer die Sache: Das muss dann natürlich, ja, die Verantwortlichen müssen sehen, letztendlich, wenn man richtig guten Unterricht haben will, dann muss man auch mehr Geld in die Hand nehmen. Und, und vor allen Dingen, dann muss man auch diese begleitenden Maßnahmen, nicht alles immer in einer Person, ja, zusammenführen, so dass es dann noch mehr und noch mehr wird. Weil, da klagen die Kollegen, manche natürlich auch zu Unrecht, aber auch durchaus viele auch zu Recht. Weil die sagen : Mensch, wir müssen mittlerweile, da sind wir bei der Förderung, da sind wir bei diesem und jenen dabei und, ja, dann ist das klar, dass wir für das eigentliche Feld Unterricht gar nicht mehr so viel Zeit zur Verfügung haben. Und das ist ja der große Unterschied, beispielsweise zu Finnland, das kommt ja da alles noch on the top, das, was die an Fördermaßnahmen oder solchen Geschichten machen und das liegt dann noch mal in anderen Händen. Dann hat ja auch jeder sein Büro, dass er dann auch präsent ist, über den ganzen Tag. Das sind natürlich ganz andere Arbeitsbedingungen. Und, und dann muss eben der Staat bereit sein, natürlich für Bildung eben mehr Geld in die Hand zu nehmen. Und das ist in der Tat, also, das ist das eine, die können sich da entsprechend Unterstützung holen, die ist in der Schule auch schon angesiedelt und da gibt es entsprechende Kräfte, die dann auch nur das machen, die haben natürlich eine wöchentliche Unterrichtsverpflichtung, die geringer ausfällt. Und die ganze Schule ist dort natürlich wie ein Unternehmen auch tatsächlich organisiert, das heißt, also so ein Schulleiter, der ist, also mein finnischer Kollege, der ist in der Hauptsache jetzt erst mal so Manager und der hat aber auch die Möglichkeit, eben Leute einzustellen, von denen er überzeugt ist oder Leute auch mal vor die Tür zu setzen. Der hat Ressourcen, der kriegt Ressourcen zur Verfügung gestellt und über die kann er dann entscheiden. Der kriegt eben ein bestimmtes Budget und mit dem kann er dann wirtschaften. Und die Sache ist eben auch die, jetzt, denke ich mir, das hat natürlich, ich bin ja nun selber auch Beamter, das hat klar, hat sicherlich auch seine Vorteile, weil sonst, wenn man das Beamtentum abschaffen würde, würde es eventuell auch zu einer gewissen Beliebigkeit dann führen. Aber auf der anderen Seite ist die Schwierigkeit dann immer, man hat natürlich auch Leute, mit deren Arbeit man nicht so zufrieden ist. Das ist jetzt kein Riesenprozentsatz immer, aber die wird man natürlich so ohne weiteres in so einem System nicht los, ne. Und das würde natürlich, geht bei so einem System besser, das ist ganz klar. Der trennt sich dann auch von Mitarbeitern, wenn die dann nicht die entsprechende Leistungsbereitschaft zeigen. Ja, weil richtig vergleichen kann man Schulsysteme immer nur dann, wenn auch die Rahmenbedingungen halbwegs gleich sind. Und das sind die eben nicht und teilweise haben wir eben an bestimmten Gestaltungsparametern können wir nur bedingt arbeiten, ne. So ist das... Ich denke mir, also, ich werd das hier noch so 20 Jahre machen, ich denke mir, ich werde noch einiges erleben und es kommt ja einiges auf uns zu. Mit einer neuen APO-BK, also, einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Berufskollegs, die bringt auch noch mal Veränderung mit sich was die Bildungsplanung und Bildungslandschaft angeht.</li> <li>• Ja, das ist bei uns so, unsere Schule hat da auch immer so eine Vorreiterrolle gespielt. Also, wir haben halt viele so Teleteaching-Laptop-Klassen, Smartboards, und, und, und. Da sind wir ja schon auf dem Trip und deswegen haben wir natürlich schon immer eigentlich ganz gute Zugriffsmöglichkeiten, auch was die Daten angeht. Aber, die müssen ja aufbereitet</li> </ul>
-----------	---

	<p>werden und da müssen ja auch die richtigen Schlüsse gezogen werden und wenn man Qualitätssicherung und Entwicklung vernünftig betreiben will...Ich will da nicht jammern, sondern wenn es eben keine Ressourcen für gibt, dann gibt es die nicht. Aber wenn man eben sagt: Okay, man verschlankt die QA und sagt, die Aufgaben, die vorher die QA übernommen haben, sollen stärker intern jetzt übernommen werden, ja, dann muss man halt Ressourcen umleiten, ne. Und da müsste man sicherlich auch dann noch mal, ne, dass man noch mal, da gäb es sicherlich auch noch mal einen Bedarf, ne, einen Fortbildungsbedarf.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, oder, wir holen ja auch, wir evaluieren ja auch, wenn wir beispielsweise Maßnahmen durchführen, wie unsere pädagogischen Tage, Fortbildungen, und, und, und, dann läuft das nie ohne eine abschließende Evaluation. Oder, wir, wir gucken natürlich nach unseren Abschlüssen. Und auch da schauen wir, was haben wir denn in der Entwicklung, was haben wir bei den Berufsschulabschlüssen und bei den Berufsabschlüssen, was haben wir da für Zahlen vorliegen und das wird dann auch anschließend natürlich auf den Bildungsgangkonferenzen dann thematisiert, diese Entwicklung.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist nicht jeder Kollege, dass er sagt: „Das ist jetzt mein Ding, da bin ich jetzt gut informiert.“ Viele lassen vielleicht auch im Alltag einfach, ne, sagen sie...</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber wie es dann so ist, das geht dann auch nicht so wirklich, weil wir ja in einem Veränderungsprozess stecken. Und wir haben zusammen mit einer benachbarten Hauptschule eine inklusive Sekundarschule geplant, ja, aber wir als Förderschule dürfen leider nicht mitmachen, das ist so ein weites Feld.</li> <li>• Schule hat leider einen Hang, gerne im eigenen Saft rumzumöckern, ja.</li> <li>• Und, also, es ist ja jetzt bei uns nicht so, bei uns ist es total kooperativ und... Aber eine Tendenz trotzdem so: Ach ja, das läuft ja und dann machen wir mal so weiter und mmmhh. Da auch immer mal so zu gucken, ne: Was ist eigentlich wichtig? Was sind eigentlich die Aufträge? Die leider von Landesseite ja auch nie wirklich klar transportiert werden. Aber jetzt durch so eine QA dann doch. Warum ist eigentlich bei allen Schulen Leistungsbewertung immer, ne – dann ist ja dann irgendwas nicht richtig transportiert worden. Dann muss man ja auch mal gucken: Hey, dann liegt es vielleicht auch mal woanders, wenn alle, ne...</li> <li>• Oder auch in Unterricht, das war jetzt bei uns Gott sei dank nicht so. Aber ganz viele sind ja im Unterricht, so von wegen, es ist zu frontal, zu, ja, zu dämlich auch, ne. Muss man ja dann auch mal überlegen, ne. Ja. Ja, und offene Unterrichtsformen eigentlich nur. Und mit den Ganztagsklassen geht das sowieso nur, wenn ganz viele andere Partner noch mit dabei sind. Also, obwohl auch hier Frontalanteile mal dabei sind, aber die sind schon sehr, sehr stark abgebaut. Aber das ist auch nicht für jede Förderschule so. Und von daher auch da so eine positive Rückmeldung auch für den Weg, ja. Oder nimmt man Schülerpartizipation: In jeder Klasse Klassenrat, wir haben einmal im Monat Schülerrat, ne. Dieses Einbeziehen der Schüler: Was haltet ihr von eurem Unterricht? Und das wird hier sehr goutiert, ja, diese Mitbestimmung. Und finde ich auch ein ganz zentrales Element. Und da auch einfach weiterzumachen und da auch eine Tradition zu bilden.</li> </ul>
19b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andererseits, also wir haben zum Beispiel Container auf dem Gelände stehen, das war vor einem Jahr auch so, weil der Umbau des fünften und sechsten Jahrgangsgebäudes drei, vier Jahre dauern wird. Und das dauert noch bis zum nächsten Jahr und wir hoffen, wenn wir Schuljubiläum haben, dass dann das Gebäude auch übernommen werden kann. Also, von daher war ganz offensichtlich, dass da Einschränkungen sind, weil Container als Klassenräume zur Verfügung stehen. Andererseits muss man fairerweise sagen, dass dieser Schulträger, Stadt XXX, für die Schulen wirklich sehr engagiert ist und wir an vielen Stellen eine sehr gute Ausstattung haben und das würde ich auch nie leugnen oder die QA, also, dafür zu nutzen um zu sagen: „Das geht hier alles nicht.“ oder so. Das wäre tatsächlich nicht angemessen.</li> <li>• Ja, irgendwie ist das auch nachzuvollziehen, ne. Das war nicht Teil unserer Lehrerausbildung. Das ist ein Schwerpunkt der über die QA oder über die neuere pädagogische Forschung von mir aus, oder Unterrichtsforschung, Didaktik, ins Zentrum gerät, von mir aus auch zu Recht, aber auch in eine normale staatliche Schule mit Lehrern, die darauf eben nicht gezielt ausgebildet worden sind, wenig vorbereitet ist. Ja, die Kollegen haben ganz klar gesagt: „Wenn wir wüssten wie es geht, hätten wir es ja gemacht. Wir brauchen Fortbildungen, weil wir ja eigentlich gar nicht wissen, was heißt denn, wie sollen wir denn Diagnose machen?“ Ne, oder wie sollen wir denn, gut, Binnendifferenzierung kennen sie. Oder diese Schülerfeedbackfrage oder dass die Schüler eben selbstständig ihren Lernfortschritt bewerten, das ist ungewöhnlich oder neu. Ne, und da brauchen die tatsächlich jetzt auch erst mal Input. Also, die neuen Lehrbücher enthalten ganz viel in dieser Richtung schon und ich bin mir auch sicher, die jungen Kollegen an den Schulen, ne, die können das auch. Da ist auch ein Potential in den Schulen, das man aber nutzen muss auch, ne. Es ist ja die Frage: Trauen sich junge Lehrer in Fachkonferenzen solche Dinge einzubringen? Oder trauen sie sich eben nicht, ne? Also, ich bin schon davon überzeugt, dass es ein Teil Lehrer hier kann, die Jüngeren, aber die Älteren eben nicht. Ja, das war nicht der Schwerpunkt oder nicht so im Mittelpunkt. Insofern können, kann das Kollegium mit so einer Bewertung wirklich gut leben, ne.</li> <li>• Also, was ich ganz schade finde, ist, dass zum Beispiel in einer Stadt wie XXX, in der es mit den Grundschulen fast 100 Schulen gibt, aber nehmen wir mal die weiterführenden, das sind immerhin 30 oder 40; 7 Gymnasien, 5 Gesamtschulen, mindestens 6 Realschulen, findet kaum Austausch darüber statt. Also, ich weiß gerade mal von meinen XXX-Kollegen, wie sie es erlebt haben. Und ich weiß, dass wir alle im Ausschuss für Bildung irgendwann vortragen sollen oder Stellung nehmen sollen, das ist bei mir noch nicht passiert.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber sich mal zu fragen: „So, was heißt das eigentlich?“ Warum kann man nicht mit anderen Schulleitungskollegen auch aus anderen Schulformen, mal eine Diskussion darüber führen: „Wie war das für euch? Was heißt das? Bedeutet das unter Umständen sogar, dass wir vom Kompetenzteam XXX bestimmte Erwartungen haben, oder an das Kompetenzteam, was Fortbildung anbelangt oder solche Dinge.“ Das ist, gibt es nicht. Also, es bleibt immer noch wieder die einzelne Schule, die aber ja einfach in einem größeren Gefüge steht, und hier in XXX verändert sich viel. Es werden Hauptschulen geschlossen, es wird eine Sekundarschule gegründet, es geht um eine weitere Gesamtschulgründung, ein Gymnasium sollte geschlossen werden, das hat jetzt alle möglichen Initiativen gefunden, um sich dagegen zu wehren. Das heißt, die Schullandschaft ändert sich hier in der Stadt und man spricht da nicht drüber, das finde ich bedauerlich. Also, es könnte wie gesagt auf einer fachlichen Ebene sein, wirklich kollegial: „Wie ist es dir damit gegangen?“</li> </ul>
19b	<p>Wo liegen jetzt eigentlich die Entwicklungsschwerpunkte an eurer Schule? Wie habt ihr Zielvereinbarungen eigentlich gefunden, formuliert?“ Wenn doch alle diesen Schwerpunkt auf jeden Fall haben, so, warum muss meine Gruppe sich so schwer tun, ne, also, oder warum gibt’s, gibt es inzwischen, aber gab es lange nicht, Fortbildungen für Schulleiter „Wie macht man Zielvereinbarungen?“. Gibt es jetzt, aber... Ich stell mir einfach vor, wir sitzen hier so nah zusammen zum Teil, warum tauschen wir uns darüber nicht aus. Ja, und dann auch zusammen „Was heißt das eigentlich? Und, ne, wo könnte man auch mal zusammenarbeiten?“ oder solche Dinge.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, aber es passiert nichts. Es führt eher zu einem Ranking. Also, als meine Schulkonferenz darüber diskutiert hat: „Was machen wir mit dem Bericht und der Veröffentlichung? Wann veröffentlichen wir, wollen wir nur Stücke veröffentlichen?“, wie auch immer. Da ging die Diskussion hin und her und dann sagte irgendwann in der Schulkonferenz einer: „Hier, an dem und dem Gymnasium waren die doch auch schon, wie haben die das denn gemacht?“ Dann sag ich: „Keine Ahnung.“ Dann guckt ein junger Kollege ganz schnell ins Internet über sein Handy und sagt: „Das Gymnasium hat nur Auszüge veröffentlicht.“ Dann diskutieren wir: „Aha, die haben was zu verbergen.“ Führt zu der Entscheidung: Wir veröffentlichen den komplett, ich mein, kann man auch, ne, hab ich überhaupt kein Problem mit. Aber das sind so Dinge, die ablaufen. Wenn das Gymnasium nur Auszüge, meint diese Schulkonferenz hier schon: „Aha.“ Ne. Tut uns dann ja auch gut. Man mutmaßt, ne. Und man orientiert sich schon auch, aber es ist ein Ranking letzten Endes, also, wer stellt den Bericht komplett rein und kann sich das auch leisten? Und wer tut es nicht und warum nicht? Und ich weiß, dass einige XXX Schulleiter es nicht tun, mit guten Gründen wahrscheinlich auch. Hätten wir uns darüber einmal vorher verständigt, hätte ich unter Umständen auch gesagt: „Okay, dann tun wir es auch nicht.“ So protzen wir jetzt mit unserem guten Bericht. Ja, ist kein Problem, können wir auch und wir stehen in Konkurrenz zu anderen Schulen, okay, aber man hätte auf einer solidarischen Ebene ganz anders innerhalb einer Stadt auch agieren können und dem hätte ich mich auch angeschlossen dann, ne, aber das passiert eben nicht, sondern es führt zu einem Ranking auch oder zu einem Abwägen oder Gucken, wer hat wo wie viel Punkte? Ja, aber es funktioniert halt nicht. Ich bin Sprecherin für die XXX und ich merke wie schwer das ist, das innerhalb der XXX zu diskutieren. Wir haben das gestern innerhalb einer Gruppe diskutiert, wo alle Schulformsprecher sitzen und auch Vertreter der Bezirksregierung, da ging es grundsätzlich um die Frage, was das Bildungsbüro leistet und die Bildungskonferenz, denn XXX hat diese Einrichtungen ja alle. Und dass auch da moniert worden ist, dass die Vernetzung überhaupt nicht funktioniert, ob das auf der Berufsorientierungsebene ist, wer macht eigentlich was und wer bietet was an und wer hat einen Kooperationsvertrag mit dem Berufskolleg und warum wir nicht und so weiter; über die Frage, welche Schule geht in die Inklusion als erstes oder wer muss demnächst GU machen? Also, ne, was will der Schulträger, was will die einzelne Schule, wo gibt’s Informationen. Also, das funktioniert auf ganz vielen Ebenen nicht und da ist die QA auch eine, denn genau die Gruppe hat die im Vorfeld diskutiert: „Haben wir davor Angst? Und was macht der Schulträger?“ Und haben dann eben auch Initiativen gestartet, ne, und da wird einfach deutlich, es funktioniert nicht. Also, es wird gewünscht und es gibt die Einrichtungen eigentlich auch in der Stadt, aber es ist schwierig. Durchaus wünschenswert, aber dauert noch zwei, drei Jahre oder so.</li> </ul>
21b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hier an dem Feld arbeiten wir, ne, und dann haben wir natürlich hier noch ein paar Ausreißer, wobei das hier die „Gebäudewirtschaft“ ist, also, hier gibt’s ja auch noch schulische Probleme, altes Gebäude, interessiert uns nicht, also, ich arbeite daran, aber die Stadt XXX ist ein ganz schrecklicher Schulträger. Und wir arbeiten hier vor allen Dingen jetzt an diesem roten Feld und dann auch in Verknüpfung mit diesem gelben, also an Unterricht, das ist jetzt, ne. Und hier, das ist im Grunde Schulleitung, Verwaltung usw., das ist alles okay, ne. Brauchen wir uns nicht zu verstecken. Ich kann da nichts machen. Ich kann da immer wieder anmahnen, ich kann da hinterher sein und dass wir das tun, mit langen Listen weisen wir das nach, aber, das ist auch ganz schrecklich. Es bindet auch sehr viel Energie. Ist aber eine andere Baustelle jetzt. Da würde ich gerne ein Interview zu machen (lacht). Was für Energien da drauf gehen, ne, die ich woanders viel lieber lassen würde. Ja, die sind auch ziemlich pleite und sind sehr schlecht organisiert und haben zu wenig Leute. Dadurch, dass da kein Geld ist, haben die sehr viele entlassen und ja, das ist...</li> </ul>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aber so ähnlich ist es auch bei den Kollegen. Jeder Kollege hat einen Anspruch an seine Arbeit und wir arbeiten hier auch vertrauensvoll zusammen und es gibt hier eigentlich wenig Geheimnisse auch zwischen den Kollegen. Aber jeder war sich doch in einer gewissen Weise irgendwie unsicher, wie sehr er persönlich vielleicht im Fokus bei so einer Qualitätsanalyse</li> </ul>

	<p>steht. Und daher also sicherlich auch die Ruhe, und gerade so ältere Kolleginnen und Kollegen, die schon lange keinen Schulratbesuch oder Schulleiterbesuch hatten, die waren doch sehr angespannt, ne. Nee, die sind's nicht mehr gewohnt. Ich sag mal, wir haben junge Kolleginnen, die auch regelmäßig Unterrichtsbesuche haben, weil die Lehramtsanwärter in der Klasse haben und die da auch offener reagieren. Die gehen da cooler mit um, wenn man das so sagen sollte, als halt ein paar Ältere, die auch noch eine andere Schulausbildung oder Lehrerausbildung hatten, ein anderes Bild von Schule vermitteln, als das jüngere Kollegen tun, die waren sich schon, sag ich mal, ihrer Sache nicht so sicher.</p>
28b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf der anderen Seite können wir da in dem Fall dagegen halten, wir haben hier eine Schule mit mindestens 2/3 mit Herkunftsgeschichte. Wir haben 1/3 Familien mit Hartz IV. Kinder, die im Bildungs- und Teilhabepaket gefördert werden, wir haben viele Alleinerziehende und insgesamt, sag ich mal, ein schwierigeres Umfeld als auch andere Schulen das vielleicht haben. Und wir müssen einfach auch von Seiten der Lehrer mehr Strukturen setzen, um überhaupt auch Unterrichtserfolge zu haben. Wenn wir zu viel an die Kinder übergeben, haben wir immer einen Bereich von Kindern, eine Gruppe von Kindern, die uns entfliehen würden, und sich anders beschäftigen, in der Freiarbeit und auch in der Gruppenarbeit, wenn die die Möglichkeit sehen. Es ist einfach die Gefahr dann, dass die sich nicht mit dem Unterricht beschäftigen, sondern mit anderen Sachen. Insofern versuchen wir schon, da ein bisschen mehr zu lenken und auch ein Auge darauf zu haben und, ja, das ist vielleicht auch ein bisschen intensiver, auch zeitlich, das halt, die Dinge dann hinterher zu fragen „Hat euch das gefallen? Was wünscht ihr euch noch?“ da untergeht. Aber wir wollen ja auch, das sehen wir auch als unsere Verpflichtung, Lernerfolge erzielen. Und dann müssen wir halt auch manchmal ein bisschen anders herangehen, als es jetzt vielleicht ganz moderne Pädagogen und Unterrichtsdidaktiker für richtig halten, ne.</li> <li>• Es bringt auf alle Fälle was bei der Weiterentwicklung der Schule, weil sich die Menschen oder die Eltern, die ihre Kinder hier haben und auch bei den Mitarbeitern eine viel stärkere Identifikation mit der Schule bildet. Und, ich sag mal, es ist ja auch so, wo haben Kinder oft noch Gemeinschaftserlebnisse? Wir haben viele Eltern, die nur ein Kind haben, das Kind, ja, wird zu Hause auch weitestgehend von den Eltern versorgt, mit Musikschule, Sportverein, Jugendkunstschule, Tanzschule, je nachdem, wo auch Eltern ihre Interessen haben für das Kind. Da sind viele Dinge, die die Kinder da auch alleine machen, vielleicht beim Sport nicht, aber wann haben die mal ein gemeinsames Erlebnis, gemeinsam sich freuen, gemeinsam die Kinder, die Fußball spielen, anfeuern und all solche Sachen. Also, wir profitieren 100% auch von solchen gemeinsamen Sachen. Auch wenn wir hier bei der Projektwoche die Ergebnisse der Arbeit vorstellen und die Eltern staunen dann, was ihre Kinder gemacht haben und sehen, was andere Kinder gemacht haben. Uns ist das einfach wichtig, die Eltern hier für Schule zu interessieren, weil wir ja auch eine Gruppe von bildungsabgewandten Eltern haben. Und ich glaub schon, dass wir gerade durch solche Gemeinschaftsaktionen so ein bisschen die Hemmschwelle noch niedriger legen, dass sie zur Schule kommen. Früher war es so: Eltern wurden bestellt, wenn es nicht gut lief und deswegen hatten die schon Bauchkneifen, wenn die zur Schule kamen. Wir machen es eigentlich auch so, dass wir natürlich dann auch mit Eltern darüber sprechen, wenn es Probleme gibt. Aber genauso laden wir die Eltern dann noch mal zum Gespräch ein, wenn wir merken, es hat sich gebessert, um diese positive Resonanz dann auch wiederzugeben, ne. Wir wollen schon, dass Eltern sich für die Kinder und für das, was Kinder in der Schule lernen interessieren und da helfen uns auch diese Veranstaltungen, die wir auch gemeinsam haben.</li> </ul>
31b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diese Datenflut, mit der Schulen konfrontiert werden, die ist ja auch kaum zu bewältigen. Also, auch wenn ich jetzt mir auch noch mal mit Abstand, ich hab mich jetzt länger nicht mehr mit der QA intensiv beschäftigt, natürlich mit den Zielvereinbarungen und mit dem Prozess, aber nicht mit der QA. Je länger ich mich, oder mit dem Abstand, sehe ich das jetzt noch mal ein bisschen anders. Viele Daten, mit denen sind wir ja gar nicht richtig umgegangen, die haben wir gar nicht so recht zur Kenntnis nehmen können, weil das einfach zu viele sind. Es kommen ja ständig auch Daten von Lernstandserhebungen, zentralen Prüfungen 10, Zentralabitur, das sind auch Daten, Daten, Daten. Die müssen irgendwie aufbereitet werden, dann muss man Konsequenzen draus ziehen und dann muss man ja irgendwie auch mal arbeiten. Und dann kommen aber schon wieder die nächsten. Und dann soll man die wieder aufbereiten und da ein System reinzukriegen, das ist schon eine Herausforderung.</li> <li>• Und das kann man auch nicht auf die Ferien verschieben und sagen, Lehrer haben zu viel frei, also, weil das ja nun objektiv nicht der Fall ist, wie Arbeitszeitgutachten immer wieder nachweisen. Ja, aber das wäre so das, was mir noch einfiel.</li> <li>• Also, wenn bestimmte Unterrichtsentwicklungsprozesse angeleitet werden, gestartet werden, dann braucht man dafür auch Zeit. Und ich weiß nicht, wo ich die hernehmen soll. Wir sind eine Ganztagschule, die Kollegen sind an drei Tagen lang in der Schule, bis um 16 Uhr, natürlich nicht alle non-stop, aber die haben einfach, sind, unterliegen einer großen Belastung, es kommen viele andere Belastungsfaktoren immer wieder neu dazu. Und ich sehe Kollegen, die intensiv an der QA, an den Zielvereinbarungen jetzt auch arbeiten, aber wir stoßen da an unsere Grenzen.</li> </ul>
34b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SL: So, ich kann mich noch dran erinnern, Sie hatten das eben ja gesagt, die Kollegin hatte damals diesen Zauberstab. KR: Ja, ja. SL: Wollten wir uns ja auch mal mit beschäftigen, aber der Alltag in der Schule sieht anders aus, haben wir uns nicht weiter mit beschäftigt.</li> </ul>



- KR: Wenn man zum Beispiel sieht so, die haben so einen Punkt Gender-Erziehung, am Berufskolleg hat das einen anderen Stellenwert als in der Grundschule, das ist einfach so, ne. SL: Oder Eltern-Beteiligung. KR: Oder Eltern-Beteiligung, wir laufen da ja hinterher ohne Ende und sind immer dankbar, wenn wir überhaupt jemand gefunden haben, dass ein Elternteil sagt, wir engagieren uns hier, ne. Das ist natürlich in den Grundschulen und den Gymnasien ein klein wenig anders.
- SL: Nur das will ja in Düsseldorf keiner hören, dass die Arbeitsbelastung an manchen Stellen auch grenzwertig ist.
- KR: Das ist ja teilweise jetzt wieder aufgenommen worden, wobei dann diese Stimmung auch sehr unterschiedlich ist. Die Landesregierung hat ja jetzt mehrere Initiativen gestartet, über das BAD, da etwas zu machen. KR: Das wird natürlich im Kollegium teilweise ganz anders gewünscht, ne. Wir haben Kollegen, die zum Beispiel sehr viel abends arbeiten, die kommen immer mit dem Vorwurf: „Ja, wenn wir jetzt am Abendgymnasium wären, dann hätten wir eine Schüler-Lehrer-Relation und wir hätten insbesondere ein Stundendeputat, das liegt dann bei 1 zu 20 und nicht bei 1 zu 25,5 und so geht das dann weiter.“
- KR: Das sind aber Rahmenbedingungen, auf die wir keinen Einfluss haben, da muss man gar nicht groß darüber diskutieren. Das sind, denke ich, Situationen, die in der unterschiedlichen Ausprägung da auch gesehen werden und dass wir das teilweise anders sehen als die Kollegen... SL: Es ist auch der Punkt, dass Sie bei 130 Kolleginnen und Kollegen manches haben worüber Sie mit dem Kopf schütteln würden. Dennoch sind das die Empfindlichkeiten des Kollegen oder der Kollegin und Sie müssen sie auch ernst nehmen, ansonsten werden Sie auch nicht ernst genommen. Wo wir hinterher sagen, wenn die Tür wieder zu ist: „Hör mal, kannst du dir das überhaupt vorstellen, dass so ein Unsinn kommt?“ Aber das ist so, ne. Die sind nicht alle gleich, der eine oder die andere sagt: „Das ist für mich überhaupt gar keine Belastung.“ Und der nächste kommt hier rein gekrochen und ist völlig fertig, ne, bei, bei, das ist das was die Leute selber mitbringen. Das ist, das ist so. KR: Ja, das ist ein ganz normaler Vorgang. Zum Beispiel haben wir abends und samstags Unterricht; für viele ist das nicht mehr vorstellbar, samstags Unterricht zu machen, ne. Oder freitags nachmittags genau das Gleiche. Ne, und für andere, die finden das ganz angenehm, aber... SL: Der eine bleibt, weil er sich die Fingernägel ein bisschen kurz geschneitten hat, drei Wochen zu Hause, und der nächste Krebskranke schleppt sich hier an und macht Unterricht. Und auf dieser Mängellage kommt natürlich sehr schnell über den Lehrerrat auch ein Bild auch zu uns heran: „Wie sieht das aus mit der Belastung?“ Dass wir große Belastungsfelder haben, bei Jugendlichen, die kriminellen Hintergrund haben, sozial nicht gereift sind und dergleichen, ist völlig klar. Aber das wird unterschiedlich wahrgenommen. Wir haben Kolleginnen und Kollegen, die stehen dem gestanden gegenüber, die wissen, das gehört zum Alltag und wir haben natürlich auch Leute, die dabei krank werden, ne.
- SL: Und die sind nun mal so, Herr XXX hatte das ja angesprochen, das man sagt: „Ja, gut, da muss sich zugunsten der Arbeitskräfte auch im positiven Sinne was verändern.“ Ne, nicht nur das, was wir vorhaben, dass wir sagen: Wir brauchen eigentlich einen Ruheraum für Lehrkräfte, weil die von zehn vor acht bis abends halb zehn zum Teil Unterricht haben, die Springstunden haben und dass sie sich wirklich mal irgendwo hinlegen können, Kopf nach hinten und schalten mal zehn Minuten ab. Oder, dass wir Sport-AGs für die Lehrkräfte anbieten oder besseres Essen. All die Dinge könnten bei Arbeitsbedingungen ja mit eingefordert werden, ne, und damit säße natürlich das Ministerium in Zugzwang und das will ja auch keiner haben.
- KR: Ich kenne die Arbeitsbedingungen hier, ne. Die Kernfrage ist ja immer wieder, wie bei allem: Ich muss daraus Schlüsse ziehen, ne. Wenn ich jetzt sehe, wo bin ich gut, dann muss ich sehen, dass ich da gut bleibe, insbesondere aber da, wo ich merke, da habe ich Nachholbedarf, da muss ich Initiativen starten und wir haben an einigen Stellen, was die Arbeitsbedingungen angeht, da haben wir schon noch Notwendigkeiten. Ich will mal ein Beispiel nennen, wir haben eine sehr unterschiedliche Belastung durch unsere sehr vielen außerschulischen Partner. Und ich hätte mir gerne gewünscht, dass die Initiative, die von einem Berufskolleg aus XXX getragen wurde, ein Jahresarbeitszeitkonto einzuführen, dass das auch bei uns dann zum Tragen kommt. Das haben Sie hier in der Schule in der Lehrerkonferenz mit dem Lehrerrat nicht vereinbaren können und das wäre zumindest aus meiner Sicht ein kleiner Schritt gewesen, aber es wäre ein Schritt gewesen, wo man sagt, okay, da kann ich die unterschiedlichen Belastungen, um mal das beste Beispiel, sind ja, ich habe Kolleginnen die haben Deutsch und Englisch, die haben natürlich einen Korrekturaufwand ohne Ende, ne, und da hätte ich ganz gerne auch gesagt: „Okay, dann kriegt ihr jetzt zwei Stunden weniger Unterricht und der Sportlehrer, der muss dann eben zwei mehr machen, ne.“ Aber unser Lehrerratsvorsitzender war damals ein Sportkollege, der das nicht eingesehen hat.
- SL: Es sind aber noch andere Rahmenbedingungen, wir haben beispielsweise Dunkelräume, das heißt, so geschlossene, gefangene Räume, wo weder Licht noch sowas ist, das ist, belastet sicherlich die Kollegen.
- SL: Verbesserte Rahmenbedingungen, an die wir ran müssen, weil wir keine Lehrkräfte kriegen. Momentan, zwei Drittel stellen wir Frauen ein und die werden naturgemäß nach ein, zwei Jahren schwanger; wir brauchen so etwas wie einen Schulkindergarten, also, das im Grunde genommen vor Ort die Lehrkräfte ihre Kinder hier abgeben müssen und sagen: „Mensch, jetzt hab ich aber die Chance, jetzt kann ich wieder 18 Stunden unterrichten.“ Gegenüber, wenn sie in XXX wohnen und müssen ihr Kind jetzt noch Richtung Norden weiter bringen, haben sie überhaupt keine Chance. Dieses verbesserte, an Rahmenbedingungen zu

	<p>arbeiten, aber das hat mit der QA jetzt nichts zu tun.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben jetzt zum Beispiel eine Initiative geplant, dass die Studiendirektoren dort sehr viel stärker eingebunden werden als wir als Schulleitung. Das setzt also auch als wesentliche Initiative, das setzt natürlich voraus, dass man dann auch sagt: „Wenn das so sein soll, dann müssen die auch Zeiteile bekommen.“ Und das ist das, was ich dann vermisse, dass die Gelingensbedingungen eigentlich für so eine Arbeit „Unterrichtsarbeit festzustellen, zu sichern und damit auch zu fördern“. Ichbürde den Studiendirektoren damit mehr Arbeit auf, bei gleichen, im Grunde genommen Stundenverpflichtungen und das kann eigentlich nicht gewollt sein und auf Dauer geht das natürlich nicht.</li> <li>• SL: Wobei man noch mal sagen muss, was ist eigentlich im Rahmen von Qualitätsanalyse, ist ja vielleicht der Oberbegriff, Schulentwicklung? Schulentwicklungsprozesse stellen sich aber nicht nur so dar, dass wir sagen: „Was passiert im Unterricht?“ Sondern die Schule entwickelt sich auf Grund veränderter Rahmenbedingungen. SL: Als Beispiel, als wir vor drei Jahren, vier Jahren, die große Misere am Ausbildungsstellenmarkt hatten, haben wir mindestens drei, vier, fünf neue Bildungsgänge eingeführt. Und jetzt, wo das im Grunde genommen wieder sich entspannt am Arbeitsmarkt, machen wir diese Bildungsgänge wieder zu. Weil der Markt wieder mehr junge Leute, das ist auch eine Art von Schulentwicklung, das heißt, als Dienstleister für die Region eine Pufferfunktion aufzunehmen, das heißt, die jungen Leute, die keine Stelle gekriegt haben, hier in der Schule auch weiter zu qualifizieren für ihre berufliche Zukunft und jetzt wo die Schülerzahlen in dem Bereich deutlich runter gehen: „Gut, es wird nicht mehr gebraucht, wir machen das wieder zu.“ SL: Noch mal wirklich: Als Dienstleister. Es geht nicht nur, bei der, bei der Qualitätsentwicklung, Qualitätsanalyse um den unterrichtlichen Schwerpunkt, das ist völlig unstrittig, da müssen wir auch permanent sein. Aber Schule, im Sinne von Entwicklungsprozesse, bildet auch andere Dinge ab: Das heißt, Notwendigkeiten im Rahmen neuer Berufe mit zu finden, neue Lehrpläne zu integrieren beispielsweise, bestimmte Rahmenbedingungen die gesetzt werden, wir kriegen ja nächstes Jahr die neue APO-BK, mitzugestalten, das ist alles Schulentwicklung, zumindest für mich. SL: Wobei Hauptaugenmerk natürlich in der Schule mit den Lehrkräften natürlich nur der Unterricht sein kann.</li> <li>• KR: Was, glaube ich, auch für uns in der Vergangenheit ein heikles Thema mal gewesen ist, im Vergleich, wir haben hier ja vier XXX Berufskollegs, zwei kaufmännische und zwei gewerbliche, wir sind also die Schule, die das älteste Kollegium hat. Also, das ist schon ein Punkt, den man vielleicht bei den Schulprofilen auch feststellen muss oder mitnehmen muss, ob ich ein Kollegium habe, was im Schnitt 42 ist oder eins was 50 ist, dass das doch deutlich schwieriger ist, ja, diese, die Altersgruppe zu begeistern für bestimmte Dinge. Inwiefern man das berücksichtigen kann, weiß ich nicht, aber es führt nun mal dazu, dass da eine andere Einstellung auch im Laufe von acht Jahren wächst in Schule.</li> <li>• SL: Oder auch andere Dinge, die wir jetzt für wichtig erachten. Beispielsweise, wir haben drüben jetzt ein Übungsrestaurant, das hatten wir schon immer, aber ein neues Übungsrestaurant, eine neue Küche allein für anderthalb Millionen. Wir wollen uns auch gerne profilieren und positionieren als Ort für Fortbildung, für Lehrerfortbildung insbesondere. SL: Dass diese Dinge keinerlei Berücksichtigung finden, ne, wir haben Klassen mit den unversorgten Jugendlichen, die im Rahmen von zweijährigen Ausbildungen, schulischen Ausbildungen, einen Abschluss nach Landesrecht erwerben, zum Beispiel Servicefachkraft, aber für die brauchen wir im Grunde genommen alles andere als ein Fachbuch, ne, ich kann Service nicht nach einem Fachbuch lernen, sondern ich muss das leben. Übermorgen haben wir eine Schulleiterdienstbesprechung mit 50 Leuten hier, nächste, in 14 Tagen haben wir eine Einweihung mit 100 Leuten hier. Also, dieses, was uns eigentlich wichtig ist. Wir haben als Beispiel sechs, mindestens sechs verschiedene Kaffeemaschinen. Das größte Ding ist sowas, was wahrscheinlich in XXX in der besten Eisdiele steht und das kleinste ist wahrscheinlich irgend so ein Melittafilter. Über diese Schiene wollen wir so etwas wie ein Kaffeediplom, ein Baristadiplom geben, damit die jungen Leute was an der Hand haben, wenn sie mit schlechten Zeugnissen sich irgendwo bewerben. Ne, dass sie sagen können, hier ist eine Maschine abgebildet, die kann ich pflegen, die kann ich warten und ich kann vernünftig Kaffee kochen, dann bringen die was mit.</li> </ul>
38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist kein zerstrittenes Kollegium oder kein innovationsfeindliches Kollegium, das ist es alles nicht. Wenn man das auch noch hat, dann wird's sehr schwierig, so eine Gruppe darauf vorzubereiten, das ist eigentlich nicht. Die Elternschaft ist irgendwie kooperativ gestimmt, ich kann jetzt nicht sagen, dass das ein sehr, sehr schwieriger Standort ist, um zu arbeiten. An anderer Stelle kann ich es mir problematisch vorstellen. Was so von manchen Ruhrgebietschulen schon mal erzählt wird, wenn Lehrer sich nicht mehr trauen, alleine den Unterricht zu führen oder nur noch mit dem Rücken an der Wand stehen, angeblich soll es das geben, dann finde ich das schon sehr, sehr schwer auszuhalten.</li> </ul>

38b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wir haben hier schon gut zu tun, heute Morgen, es gab drei, vier Fälle parallel zu bearbeiten, neben den Terminen, die ich dummerweise da hatte, aber die waren ja vorher festgelegt, mit Schülern, teilweise was gestern Nachmittag passiert ist oder eben was sich dann neu ergeben hat oder was eh schon latent vorhanden ist. Das ist manchmal so, dass es ganz intensiv ist, ne. Und da hat man schon mächtig zu tun, damit der Unterricht einigermaßen gut auch läuft und dass diese Gruppen dann entlastet sind von den Schülern, die gerade mal nicht wirklich reingehören, ne. Also, im Grunde sind wir immer noch Herr im Ring, ne, das, oder Frau im Ring. Mit großer Kraftanstrengung an dem einen oder anderen Tag sicherlich, aber grundsätzlich läuft es. Wenn man also durch das Gebäude geht ist es nicht mucksmäuschenstill, das nicht, das, finde ich, kann es auch nicht sein, aber man merkt, da wird gearbeitet und da tut sich was, ne, da ist was in Bewegung.</li> </ul>
42b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es ist einfach so, das wird auch noch ein, zwei paar Jahre so bleiben. Oder sagen Sie mir, wie man das ändern kann unter den derzeitigen Bedingungen. Ja, gut, wir arbeiten zwar daran, aber das, was da intendiert ist, das schaffen wir nicht. Ja, okay.</li> <li>So Veränderungen kommen. Das hängt einfach davon ab, dass wir also hier im ländlichen Umfeld so viele Schulen haben, die stark gefährdet sind, dass man sich da was überlegen wird. Und da wir also einen weitläufigen Einzugsbereich haben, der bis XXX geht und auch in die XXX rein, werden wir zwangsläufig diesen Veränderungen auch unterliegen, das ist so. Und im kommenden Schuljahr wird in XXX, also im Stadtgebiet XXX, werden 60 Schüler ins erste Schuljahr eingeschult. Dann stellt sich die Frage anschließend für drei Schulformen, in vier Jahren spätestens. Na gut, dann kommen also auch die Außenorte dazu, aber mehr als 120 sind es nicht. Mit 120 können sie keine drei Schulformen fahren. Und dann stehen wir eben in Konkurrenz zu den Realschulen in XXX, XXX, das Gymnasium steht in Konkurrenz mit den umliegenden Gymnasien, das muss man sehen.</li> <li>Ja, es mangelt beispielsweise hier an einem Selbstlernzentrum; ich habe keinen Raum wo ich mal Schüler hinsetzen kann, damit sie mal in Ruhe oder in Gruppen arbeiten können. Und ich habe kein Besprechungszimmer für Eltern. So ganz kleine Sachen. Das sieht alles schön aus, auf den ersten Blick, das ist auch alles schön.</li> <li>Wir fühlen uns hier nicht schlecht untergebracht und ich sehe auch die Not des Schulträgers. Nur wenn wir jetzt in diese Konkurrenzsituation kommen, da führt ja kein Weg dran vorbei. Dann zählt das bei den Eltern mit. Und dann kann das noch so schön von außen sein. Wenn es an der Infrastruktur mangelt, gehen die Eltern eine Tür weiter.</li> <li>Aber das ist auch so ein systemimmanentes Problem. Das haben Sie, denke ich mal, in jeder Stadt. Sie haben also die Ausschüsse, die Stadträte, wo also kaum Experten sitzen. Die Schulausschüsse werden nach dem Proporz besetzt. Da sind keine Fachleute drin, ne, die beschließen da Sachen, da fasst man sich an den Kopf. Heute Abend ist wieder so eine Sitzung. Ja, aber das gibt's wahrscheinlich in allen Städten.</li> </ul>
44b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also, ich habe Schulentwicklung betrieben natürlich schon eine ganze Reihe von Jahren. Ich bin ja nicht erst seit gestern hier, das ist ja klar, seit 2000. Das tut mir leid, jetzt muss ich ein bisschen ausholen. Diese Schule ist 1991 gegründet worden als praktisch Außenstelle einer anderen Realschule, XXX-Realschule. Und durch die damals ganz stark steigenden Schülerzahlen, man höre und staune, sah sich die Stadt damals genötigt, eine weitere Realschule zu gründen an dieser Stelle und hat sie dann an dieser Stelle selbstständig gegründet. Nun brauche ich Ihnen ja vermutlich, wenn Sie Kind des Ruhrgebiets sind, nicht erklären, dass hier diese Emscher-Schiene keine besondere Priorität genießt. Weder in der Politik noch in der Beliebtheitskala von Lehrern und als diese Schule hier neu gegründet wurde, da war es natürlich schwierig, weil es ja auch ganz rapide ging, von einem Jahr zum anderen, mit dem Personal, das hier gebraucht wurde. Da hat man wirklich, ich sag das hier mal ganz salopp, da hat man jeden genommen, der hier eingestellt werden wollte. Man hat es eigentlich nicht hinbekommen, die Schule so zu besetzen, wie sie von den Fakultäten der Lehrer und der Fakultäten, die unterrichtet werden müssen, denn gebraucht wird. Und daran krankt man zum Teil heute noch. Ich habe kaum Mathematiklehrer, aber Deutschlehrer en masse. Und meine Arbeit bestand und besteht auch heute noch darin, dafür zu sorgen, dass ich Fachlehrer bekomme, in den Fächern, wo es wirklich bei mir dringend notwendig ist, weil ich dafür nicht genügend habe. Und das alte Problem der Mathelehrer ist bis heute nicht wirklich gelöst. Es ist nur gelöst durch Nachzertifizierungen durch einjährige Zertifikatskurse, so dass ich zwar nicht mehr rein fachfremd unterrichten lasse, aber es sind nun mal regulär Lehrer, die das nicht studiert haben, sondern die sind durch diese Zertifizierungskurse umgepolt worden. Ja, es macht einen Unterschied, aber sie haben trotzdem nicht Mathe studiert und das merkt man doch an der einen oder anderen Stelle. Also, das war das, was ich über Jahre, wenn man von Schulentwicklung sprechen will, im Personalbereich gemacht habe, das ist ganz enorm. Und auch passende Fortbildungen zu finden und so weiter, um viele Dinge dieser Art hier voran zu treiben, die ihre Ursachen in diesen ersten Jahren hier hatten.</li> <li>Das zweite und das habe ich ganz schnell gemacht, das war auch mit Händen zu greifen, wir haben hier einen sehr, sehr hohen Anteil an Migranten. Sie haben ja vorhin eine Weile im Foyer gestanden und haben die vielzähligen dunkelhaarigen jungen Menschen an sich vorbeigehen sehen. Also, wir haben weit über 50% hier Menschen, die nicht, Jugendliche, die nicht deutscher Herkunft sind. Egal, woher sie jetzt kommen. Die meisten aus der Türkei, aber wir haben auch welche aus Afrika und so weiter. Und da ist es einfach notwendig, war ich der Meinung damals und bin ich heute erst Recht, da wurde ich bestätigt, die Integration</li> </ul>

44b	<p>über die deutsche Sprache. Ich habe also ein Kurssystem eingeführt, parallel zur evangelischen und katholischen Religion, von zwei Stunden pro Woche, wo diese Schülerinnen und Schüler in dem sogenannten Fach DaZ, Deutsch als Zweitsprache, insbesondere in der deutschen Sprache gefördert werden. Das zeigt gewisse Erfolge, ne, das geht durch von der Klasse 5 bis zur 10. Immer zwei Stunden zusätzlich Deutsch pro Woche. Und das war sicherlich eines der ganz wesentlichen Schulentwicklungsprojekte. Das habe ich einfach per Order hier eingeführt. Und das rechtfertigt auch eine hohe Anzahl von Deutschlehrer. Sonst wäre in Grunde genommen auch es notwendig gewesen, Deutschlehrer wegzuschicken und irgendwelche anderen Lehrer anzufordern. Das war das Zweite. Und dann, sag ich mal, den nächsten, entscheidenden Schritt, den ich versucht habe, war die Einführung einer bilingualen Profilklassen im Fach Englisch, um den Standort hier attraktiver zu machen. Das ist aber nicht so angenommen worden, wie ich gehofft hatte, aber wir machen es weiterhin. Das war 2008 und wir haben es im Grunde genommen noch nicht ganz abgeschlossen. Die erste bilinguale Klasse ist in der 9. Dann haben wir noch ein Jahr, im nächsten Jahr ist das dann beendet mit der Einführung. Was mit vielen, ja, sehr aufwendigen und auch schmerzhaften Eingriffen einherging, weil die ein oder anderen Lehrer nicht so wirklich wollten und dann fanden sie es zu anspruchsvoll, unsere Kinder sind nicht intelligent genug dafür. Das war also im Grunde genommen der dritte Schritt. Der vierte Schritt ist eben die Einführung des gebundenen Ganztags, das ist das aufwendigste und langwierigste Projekt, was von mir aus hier eingebracht worden ist in 2009. Das hat sich zufällig ergeben dann, als, weil eben die Landesregierung ja pro Kreis beziehungsweise kreisfreie Stadt damals einer Realschule und einem Gymnasium ermöglichen wollte, sich zur Ganztagschule umfunktionieren zu lassen und auch bereit war, sich an einer Co-Finanzierung zu beteiligen. Und wir haben uns damals auf meine Veranlassung hin eben darum beworben. Haben dann auch einen Platz bekommen unter denjenigen, die hier von der Stadt XXX akzeptiert worden sind. Und, ja, wir sind voll drin in diesem Projekt noch, was sehr, sehr aufwendig ist und viel Zeit kostet. Ähm, aber damit bin ich an und für sich relativ zufrieden. Es ist nicht alles so, wie ich es mir wünsche und manche Probleme ergeben sich so im Laufe des Alltags, woran man überhaupt nicht gedacht hat. Wir lernen selbst noch viel dazu: Also, wir haben für die gesamte Schulentwicklung hier in der Schule eine Steuergruppe eingerichtet, wie wir sie nennen, mit 5 Leuten. Ich bin einer von diesen 5 und es sind noch 4 Lehrpersonen dabei. In der wir viele Dinge vordenken, vorbereiten und so weiter und hinterher in die schulischen Entwicklungsgremien geben, als Vorschläge, die wir entwickelt haben. Da ist nun die Lehrerkonferenz die erste, das erste Gremium, was angesprochen wird. Und wenn wir dann innerhalb der Lehrerschaft eine einhellige Meinung haben, dann gehen wir also damit auch in die Elternschaft und die Schülerschaft. Was klappt schon gut? Es gibt immer Widerstände, es gibt immer Dinge, wo wir sagen müssen, gut, da sind die Mehrheiten knapp und es gibt auch konkurrierende Vorschläge, aber anders kann man es schwer organisieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Und das, ähnliches gilt ja auch für die Lehrer. Die stöhnen ja auch permanent und sagen, also, es bleibt uns gar keine Zeit mehr und wir haben so viel was wir erledigen müssen, wann kommen wir denn endlich mal zum Unterrichten. Also, das höre ich zwar schon ewige Zeiten, aber in der letzten Zeit wird es ganz extrem.</li> <li>• Das, die Zeit wird immer enger. Und was jetzt auch besonders bemerkenswert ist, ist eben die Sache, dass durch den gebundenen Ganztags die Lehrer auch mehr in der Schule bleiben. Und der sonst auch größere Anteil an Zeit für private Dinge massiv zurückgebremst wird, ne, das ist einfach so. Durch die Mittagspause allein, geht eine Stunde weg. Das ist einfach so, belastend. Es wird sehr belastend empfunden und es wird natürlich auch gemeckert, ist ja ganz klar. Bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit muss ich mir das anhören.</li> <li>• Auch das ist so, aber das wäre jetzt ein anderes Thema, passt hier jetzt nicht hin, aber das könnte ich Ihnen auch noch alles erzählen, was es da an Problemen gibt. Die Räumlichkeiten zum Rückzug, das ist ein Spezialproblem. Wenn Lehrer die Möglichkeit hätten, in der Schule sich zurück zu ziehen, ihre Ruhe zu haben und für sich zu arbeiten, dann bräuchten sie es nicht zu Hause tun. Das ist sicherlich ein Problem. Aber überhaupt die Räumlichkeiten...</li> <li>• Jein, das, das, das Problem liegt anders. Erstens sind wir eine Schule, die relativ groß ist und viel, viel Platz hat aber auch drum herum vom Grundstück her viel Platz bietet. Das wäre durchaus denkbar, dass hier etwas an oder umgebaut würde für solche Zwecke. Zweitens aber ist die Stadt XXX finanziell einfach gar nicht dazu in der Lage, das muss man einfach so sehen. Wir haben damals die Chance genutzt, hier das Schulsystem attraktiver zu machen durch das Land, durch die Co-Finanzierung des Landes. Aber dass man aus einer, aus gebäudetechnischen Gesichtspunkten, ja, Halbtagsschule nicht einfach nur durch die Angliederung einer kleinen Mensa oder Essensgelegenheit, sag ich jetzt mal, dass man dadurch aber nicht das Gebäude, die gebäudetechnische Anlage hat für eine Ganztagschule. Das hat man damals nicht gesehen oder nicht sehen wollen und heute stellen sie sich einfach stur, wenn man sagt, wir brauchen für den Ganztags aber einfach das und das und das. Ja, zum Beispiel Räumlichkeiten, in denen Schüler sich aufhalten können, vor allem im, im Winterhalbjahr ist das ganz besonders wichtig. Ich bin heilfroh, wo wir gerade das Wetter angesprochen haben, dass wir jetzt diesem, diesem Winter und schlecht Wetter eigentlich entronnen sind und mal wieder ein paar schöne Tage haben, wo wir dann auch sagen können: Kinder, geht einfach mal nach draußen ins Freie. Auf dem Schulhof könnt ihr euch austoben, es ist so schön warm und herrlich und so weiter. Es wird jetzt für ein paar Monate einfacher und ich weiß jetzt schon, im Oktober wird es wieder schwierig werden. Und die Entlastung durch vernünftige Räumlichkeiten geht eben nicht so gut. Das ist das Problem. Also, man wird sich jetzt</li> </ul>
-----	--

durchringen hier unten bei mir im Keller, direkt unter mir, einen Spielekeller etwas zu renovieren, den wir, ich sag mal, in Eigenregie etwas zurechtgebastelt haben, wo Kinder sich aufhalten können, wo wir Spielzeuge reingestellt haben und und und...all solche Dinge. Aber es ist nicht wirklich ein Aufenthalts- und Spielekeller, ich meine, was man damit verbinden würde. Also, das sind so Sachen, die machen uns große Probleme, ist ganz klar.

- Also, ich speziell als Schulleiter betreibe vom ersten Schultag an Evaluation. Also, was ich beispielsweise mache, da guckten mich die QA-Leute übrigens ganz entgeistert neulich an, ist aber ganz banal eigentlich. Am Ende eines Schuljahres nehme ich mir einfach die Zeugnishefte, die Zeugnislisten der Klassen 10 vor. Dann zähle ich zum Beispiel mal die Anzahl der Zweien und Dreien aus, die vergeben worden sind. Wenn man so will, evaluiere ich die pädagogische Arbeit mit dem Endergebnis, nämlich den Zeugnisleistungen. Und da habe ich nämlich etwas Interessantes festgestellt, dass nämlich im Laufe der Jahre, und ich bin jetzt einfach mal so frech und sage, das liegt am DaZ-Unterricht, dass sich nämlich der relative Schulerfolg der Migrantenkinder deutlich verbessert hat. Ja, das habe ich auch meinem Kollegium vor einiger Zeit um die Ohren gehauen, weil sie immer über die vielen Migranten lästerten und so weiter. Mittlerweile kriegen unsere Migranten, zumindest die in der 10 nachher, im Schnitt bessere Noten als unsere deutschen Kinder. Ja, und ich bin der Meinung, das liegt am DaZ-Unterricht. Ich bin der Meinung, das ist so, nur ich kann da statistisch-wissenschaftlich jetzt keinen Zusammenhang herstellen. Es erklärt sich aber sehr wohl, es ist plausibel. Aber wirklich wissenschaftlich bewiesen ist es damit nicht. Es ist tatsächlich so, dass sich die Zeugnisnoten in der Klasse 10 bei unseren Migranten deutlich verbessert haben. Und dass eben mehr gute Schüler aus Migrantenhaushalten und weniger gute von den Deutschen, das hat sich gedreht bei uns, im Laufe der letzten 10 Jahre.
- Also, was auch so recht deutlich ist und so ins Auge springt, ist die Tatsache, dass wir am Ende der Klasse 10 bei der Ausgabe der Schlusszeugnisse, der Abschlusszeugnisse, immer auch erheben, wer den besten Zeugnisdurchschnitt hat. Und die, die Besten, Klassenbesten werden dann in der Entlassfeier öffentlich belobigt, bekommen Buchpräsenten und solche Dinge, ne. Es ist interessant, dass wir in den letzten Jahren fast nur Migrantenkinder unter diesen Schülern hatten. Jetzt im letzten Jahr hatten, wir haben drei Parallelklassen, war die Beste eine Claudia Sowieso (lacht), das war eine polnische Migrantin. Die ist zu uns gekommen in der Klasse 6 und hat dann die zweite Arbeit, die sie mitgeschrieben hat in Mathe gleich 2 geschrieben und dann ging das in Deutsch und Englisch und auch in Französisch dann genau so weiter, nur ein bisschen zeitversetzt. Und die hat jetzt auf dem Entlassungszeugnis in Französisch ne 1, in Englisch ne 1, in Deutsch ne 2, Mathe ne 1, also, unglaublich, die hat einen Zeugnisdurchschnitt von 1,2 glaube ich. Die ist jetzt am Gymnasium in XXX. Die Zweite war eine türkische Migrantin, die hatte einen Zeugnisdurchschnitt von 1,4 oder so oder 1,5. Und die dritte war eine Deutsche, die hatte einen Zeugnisdurchschnitt von 2,0. Das war dann die beste Deutsche! Das muss man sich dann mal bitte vor Augen führen. Und von der Sorte haben wir jetzt bestimmt schon vier Jahre oder fünf Jahre hinter uns. Ja, davon bin ich fest überzeugt. Ja nur, Sie arbeiten in der Wissenschaft, Sie werden wissen, dass das kein wissenschaftlicher Beweis ist.
- Also, wenn Sie jetzt die direkten Dienstvorgesetzten damit meinen, vermute ich jetzt mal, dann würde ich jetzt persönlich sagen: Unsere pädagogischen Dezernenten sind völlig überfordert. Die haben dermaßen viele Termine dienstlicher Art, dass sie sich deutlich spürbar weniger um die Schulen kümmern in den letzten Jahren als ehemals. Ich will jetzt ruhig den Namen XXX nennen, ne, ich kenne den Herrn XXX, meinen direkten Vorgesetzten, schon sehr viele Jahre. Der ist noch bis vor ein paar Jahren selbst Schulleiter gewesen, an einer Realschule in XXX und wir haben zusammen in Schulleiterdienstbesprechungen nebeneinander gesessen und so weiter. Und wenn ich ihn heute erzählen höre, was er alles macht als Dezernent, da schlage ich die Hände über dem Kopf zusammen. Da kann ich nur sagen, bei aller Beschwernis, die ich hier als Schulleiter habe, ich bin heilfroh, dass ich hier in der Schule eine leitende Funktion habe und nicht in der Schulaufsicht. Also, das was der tagtäglich an Terminen hat, außerhalb, wo er hierhin fahren muss und dahin fahren muss und nach Düsseldorf zu einer Dezernentenbesprechung und und und und und..
- Was da alles kommt, da kann es nicht anders sein, als dass die Zeit für die Schule vor Ort immer knapper bemessen ist. Und wenn wir's jetzt an der Person festmachen, muss ich sagen, da haben wir jetzt als Schule zu wenig Unterstützung bekommen, aber dafür kann er nichts.
- Also, ich habe in den letzten Tagen mehrfach mit meinem Dienstvorgesetzten, Herrn XXX ausgetauscht, per E-Mail. Und er wird morgen früh hier im Hause sein und wird mich über meine Erfahrungen mit der QA befragen.
- Also, ich habe schon in meinem Leben eine ganze Reihe von Bildungsreformen erlebt und immer wieder wird so getan, als ob man da ganz was Neues, Bahnbrechendes herausgefunden hat. Dann ist alles, was man gelernt und gemacht hat, auf einmal falsch gewesen und das kann ja eigentlich gar nicht sein. Und einen Prof. Helmer gibt es schon seit vielen Jahren und der hat so alle diese Ideen von diesen, den, ich sag mal, den tollen Methoden mit hoher Selbstbeteiligung der Schüler auch ein bisschen mal runtergeholt in den letzten Jahren. Vor allen Dingen, diese permanente Kritik am, am Lehrer, der also den Unterricht von vorne konstruiert und führt und so weiter, doch mal wieder aus dem, aus dieser Kritik rausgeholt. Auf einmal gibt es so eine abgewogene Haltung in der Pädagogik dazu, während es ja, jetzt hätte ich fast gesagt, jahrzehntelang verpönt war, einen stark agierenden und leitenden Lehrer vorne am Pult zu haben. Da kann man wieder sagen, ne, da haben wir damals ja in unse-



	<p>rer eigenen Ausbildung doch nicht so ganz was Falsches gelernt. Das schafft natürlich auch viel Verdruss unter den Lehrern. Ja, das ist bei älteren Lehrern besonders zu erkennen, die dann sagen: Wir haben eine Ausbildung gemacht und haben ganz lange, wie wir meinen, ordentlich gearbeitet und heute wird uns alles um die Ohren gehauen. Also, ich bin noch längst nicht so weit so zu denken, aber man sieht, wenn man das beobachtet, wie, wie immer wieder mal eine neue Tendenz so hochgejubelt wird und irgendwann fällt sie wieder in sich zusammen und so. Und das wird bei vielen anderen auch noch so sein. Wirksamkeit: Ich sag mal 7,5. Transparenz: 9. Fairness: 8. Arbeit der QP: 9. Akzeptanz SL: 9. Akzeptanz KL: 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Also, ich bin jemand der immer sagt, es kommt immer auf die Politik an und in einer Demokratie wird die es, nein, macht jemand Politik, wenn er Mehrheiten hinter sich hat. Und was heute läuft, wird von einer rot-grünen Mehrheit gemacht. Ich glaube zwar nicht, dass wir in 2 Jahren, 3 Jahren, eine andere politische Mehrheit haben, schwarz-gelb oder wie auch immer, aber wenn es denn mal so kommt, wie 2005, dann gibt es wieder eine völlig andere Politik, das hängt alles vom politischen Hintergrund ab. Insofern kann ich das ganz schwer einschätzen, ich habe es mir abgewöhnt mittlerweile, in den vergangenen Jahren (lacht). Ja, es ist eine Politisierung von Schule da eingetreten, insofern mache ich da keine Prognose mehr. Sachen, die heute so in der Pädagogik en vogue sind und in der Politik so hochgehalten werden, sind vielleicht in 3, 4 Jahren ganz andere.</li> </ul>
45b	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Und ich hatte nun das Glück, dass ich diese Entwicklung darstellen konnte durch diese damalige Umfrage. Ja, das war richtig gut. Das würde ich auch jeder Schule empfehlen, das zu machen.</li> <li>• Es ist eigentlich alles gesagt. Ja.</li> <li>• Weil es in Schulen eben auch nicht diese Kultur der Unterrichtsbesuche gibt. Das ist zwar im Gesetz verankert, dass ein Schulleiter das machen kann, wenn sie das aber tun, ich versuche das, und alle Neuen besuche ich auch, ne. Aber wenn ich jetzt hier zu gestandenen Kollegen gehen würde und sagen: „Ich guck mir mal Ihren Unterricht an.“ Dann wäre das richtig herbe, ja.</li> <li>• Aber das, das kostet alles Geld, wenn sie solche Theaterstücke zum Beispiel reinholen zu wollen, kostet das Geld.</li> </ul>

### 9.3.1.18 Aussagen zum Projekt der Universität

6 Schulleitungen äußern sich in insgesamt 7 Aussagen zum Projekt der Universität, stellen Rückfragen zur Beteiligung am Projekt und einige Schulleitungen bestätigen explizit, dass sie die externe Evaluation der QA durch die Universität gutheißen und positiv beurteilen (vgl. Interviews 4b, 48b, Tabelle 291).

**Tabelle 291: Aussagen zum Projekt der Universität**

Aussagen zum Projekt der Universität	
Nr. des Interviews	Aussage
2b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promovieren Sie zu diesem Thema? Haben Sie sich mal mit den amerikanischen Qualitätsanalysen auseinandergesetzt? Ja, weil das habe ich gerade jetzt letzten Freitag, ich mach immer so ein wöchentliches Treffen mit meinen Referendarinnen und Referendaren und dann hab ich mal denen gezeigt, wie das so, so in Amerika gehandhabt wird.</li> </ul>
4b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Frage von mir wäre einfach, wie ist denn so der Rücklauf, wie viele Schulleiter beteiligen sich denn dann noch mal an einem zweiten Gespräch? Fast alle? Schön. Ich denke mir, weil, wenn sich ja was ändern soll auch noch mal und ich sehe das jetzt nicht nur kurzfristig mit der QA und wie das auch zukünftig immer heißen wird, aber wichtig ist ja, externe Evaluation ist wichtig. Und die muss dann auch gut und zuverlässig sein. Und dazu kann ja auch nur hier Ihre Forschungsarbeit beitragen und wenn man sich nicht daran beteiligt, dann verpufft das ja dann. Ja, ich glaube hier, ist es wirklich vorteilhafter, wenn man die Methode des persönlichen Interviews wählt. Und ich glaub, das haben Sie ja auch mit Bedacht gewählt, vermute ich mal. Ja, weil was passiert beim Bogen. Ich hab's ja gesehen, die haben uns ja den Bogen geschickt, wobei ich das auch wirklich so empfunden habe, ich hab das im 4er oder 5er-Bereich, ich glaub, es waren 5, glaube ich, Rubriken gewesen, glaube ich. Wobei ich immer, ich find das nicht so geschickt, weil dann ist die Gefahr immer groß, dass die Leute sich in der Mitte immer aufhalten. Auf jeden Fall, das ist so ein Ankreuzbogen und dann waren auch viele Fragen so ähnlich gelagert und ja dann zack, zack, zack geht es irgendwann bumm, bumm, bumm, bumm. Und ich glaub hier ist es mehr mit Bedacht. Klar, die Problematik ist sicherlich hinterher die Auswertung, ne. Da kann man wahrscheinlich, quantitativ ist das dann etwas schwer auszuwerten, dafür hat man aber qualitativ Daten und mehr Gehalt. Und das können Sie natürlich gut leisten und dann hoffe ich, dass die das, das ist wichtig, dass es dann auch Gehör findet beim Ministerium.</li> </ul>
10b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Also das wäre vielleicht für Sie interessant, dass Sie einfach sagen, Sie machen das frühzeitiger nachdem, ja, also, das ist jetzt wirklich bei uns, es ist ewig schon her. Es sind jetzt anderthalb Jahre schon. Dazwischen ist wirklich durch diesen Bau, den Wechsel der Schulform, die vielen neuen Kollegen und so, so viel dazwischen passiert, das ist...</li> </ul>
11b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ja. Wie viel Schulen besuchen Sie und was machen Sie eigentlich daraus? Wie komme ich zu der Ehre?</li> <li>Interviewerin: Möchten Sie denn zur QA noch etwas sagen? Antwort: Also, nee, eigentlich nicht. Ich habe das nur damals bedauert, es gab mal eine Veranstaltung, da bin ich auch zu eingeladen worden, als einer von den Fünfzig. Ich würde mir allerdings Mühe geben, wenn es wieder eine Veranstaltung gibt, dass ich da mal hinkomme.</li> </ul>
12b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein. Ich hab alles gesagt, ne. Also: Verschlankung, wie gesagt, Transparenz. Das wären so meine Punkte. Ja. Schön, dass Sie da waren.</li> </ul>
48b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ich hoffe, das deutlich gemacht zu haben und Sie sind hier der, das einzige Forum, dass ich da habe, wo auch von kompetenter Stelle dann nachgefragt wird, von verantwortlicher Stelle nachgefragt wird. Jeder Aufbruch ist teuer, aber dann gestaltet es doch bitte so, dass es zumindest „Preis wert“ ist. Das wäre wünschenswert.</li> </ul>



### 9.3.2 Eine quantitative Analyse der negativen und positiven Einstellungen gegenüber der Qualitätsanalyse

Voranehend wurden die qualitativen Befunde bezüglich des Umgangs und der Akzeptanz der Schulleiter/-innen mit dem Feedback der Qualitätsanalyse beschrieben und die Häufigkeit der Äußerungen zu den jeweiligen thematischen Kategorien dezidiert dargestellt. Im Folgenden werden die in T2 gewonnenen Daten einer weiteren quantitativen Analyse unterzogen sowie mit den bereits in T1 gewonnenen Daten in Beziehung gesetzt.

#### 9.3.2.1 Einstellungsermittlung der Stichprobe zum Feedbackinstrument QA

Einer der zentralen Untersuchungsschwerpunkte der zweiten Studie beschäftigt sich mit der Frage, wie sich die Schulleitungen nach dem erlebten Feedback durch die Qualitätsanalyse zu dieser Form des ministeriellen Evaluations- und Rückmeldeinstruments positionieren. Im Folgenden werden diese Zusammenhänge sowohl tabellarisch als auch über Abbildungen dargestellt und näher erläutert.

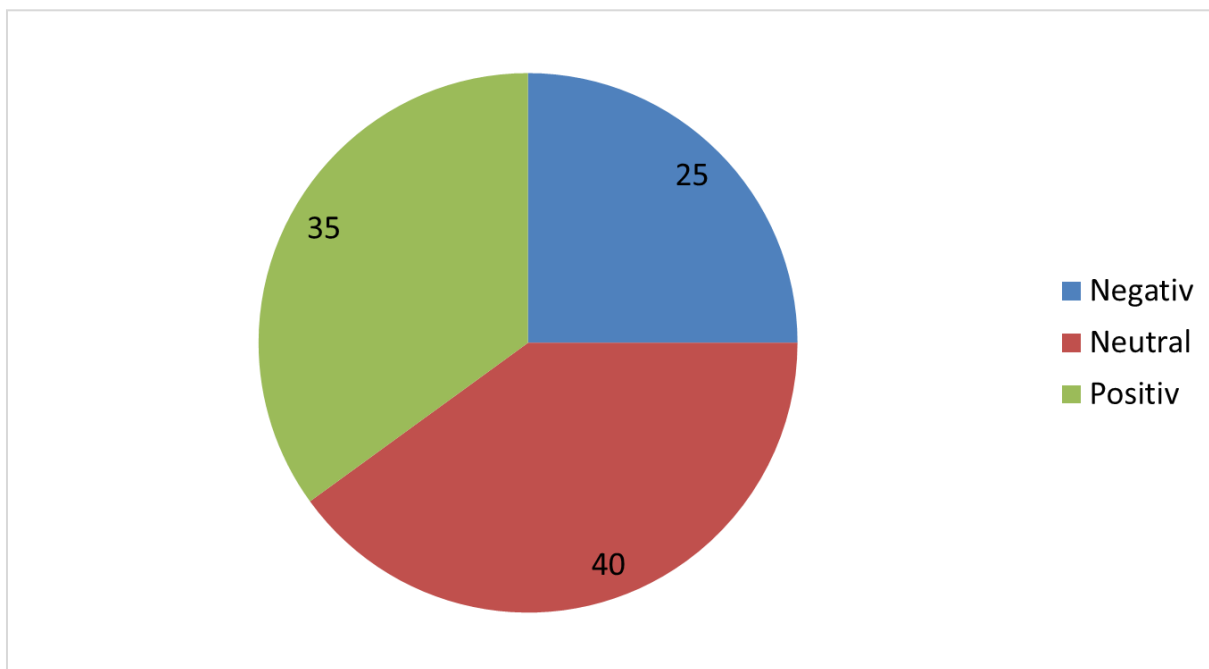
**Tabelle 292: Einstellungen der Stichprobe (N = 20 Schulleitungen) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Differenz der Subtraktion der negativen und positiven Anzahl von Aussagen; negative Werte bedeuten eine positive Einstellung, der Wert 0 bedeutet eine neutrale Einstellung

Ein- stellung	(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
Positiv	1	5	-3
	1	5	-4
	1	5	-6
	2	10	-1
	2	10	-2
Neutral	8	40	0
Negativ	1	5	1
	1	5	3
	1	5	6
	2	10	2

Die vorliegende Tabelle 292 gibt einen Überblick über die Einstellungen der Stichprobe von N = 20 Schulleitungen zum ersten Messzeitpunkt (T1). Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Differenz der Aussagen an, die zu dem Thema getätigt wurden (vgl. Haep & Steins, 2010).

Die nachfolgend aufgeführte Abbildung 37 zeigt deutlich, dass beim ersten Messzeitpunkt 25% der Schulleitungen der Längsschnittuntersuchung eine negative Einstellung gegenüber der QA einnahmen. Weitere 40% hatten zum Zeitpunkt des ersten Interviews (vor der QA) eine neutrale Einstellung und 35% der Schulleitungen beschrieben ihre Einstellung zur QA als positiv.

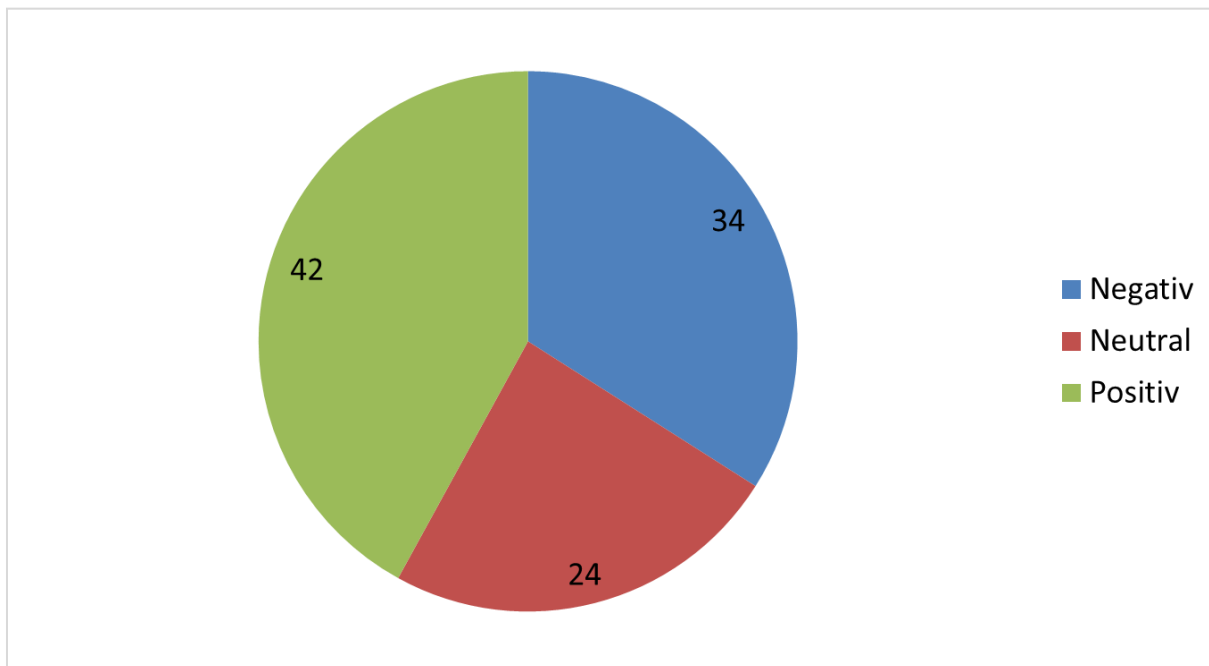


**Abbildung 37: Einstellungen der Schulleitungen ( $N = 20$ ) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%)**

Interessant ist der Vergleich der Einstellungen der im Längsschnitt erneut befragten  $N = 20$  Schulleiter/-innen im Vergleich der gesamten Stichprobe  $N = 50$  zum ersten Messzeitpunkt. Hier wird deutlich, in welchem Maße sich die Schulleitungen, welche im Längsschnitt wiederholt befragt werden konnten, von der Einstellung der Gesamtstichprobe unterscheiden (vgl. Abbildung 38).

Die Präsentation der Einstellung der Gesamtstichprobe zeigt, dass beim ersten Messzeitpunkt 34% der Schulleitungen eine negative Einstellung gegenüber der QA einnahmen, 24% der Schulleitungen äußerten sich neutral zur QA und 42% der Schulleitungen nahmen eine positive Einstellung gegenüber der QA ein und akzeptierten diese. Verglichen zur Gesamtstichprobe zeigen die für den Längsschnitt in Frage kommenden Schulleitungen proportional leichte Abweichungen zu der Einstellung der Gesamtstichprobe. So haben mit 25% weniger Schulleitungen eine negative Einstellung (Gesamt: 34%) und mit 40% äußern deutlich mehr Schulleitungen eine neutrale Einstellung (Gesamt: 24%). Auch hatten bei der hier präsentierten Stich-

probe die Schulleitungen proportional gesehen mit 35% etwas seltener eine positive Einstellung zur QA (Gesamt: 42%) (vgl. Haep & Steins, 2010).



**Abbildung 38: Einstellungen der Schulleitungen (N = 50) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%)**

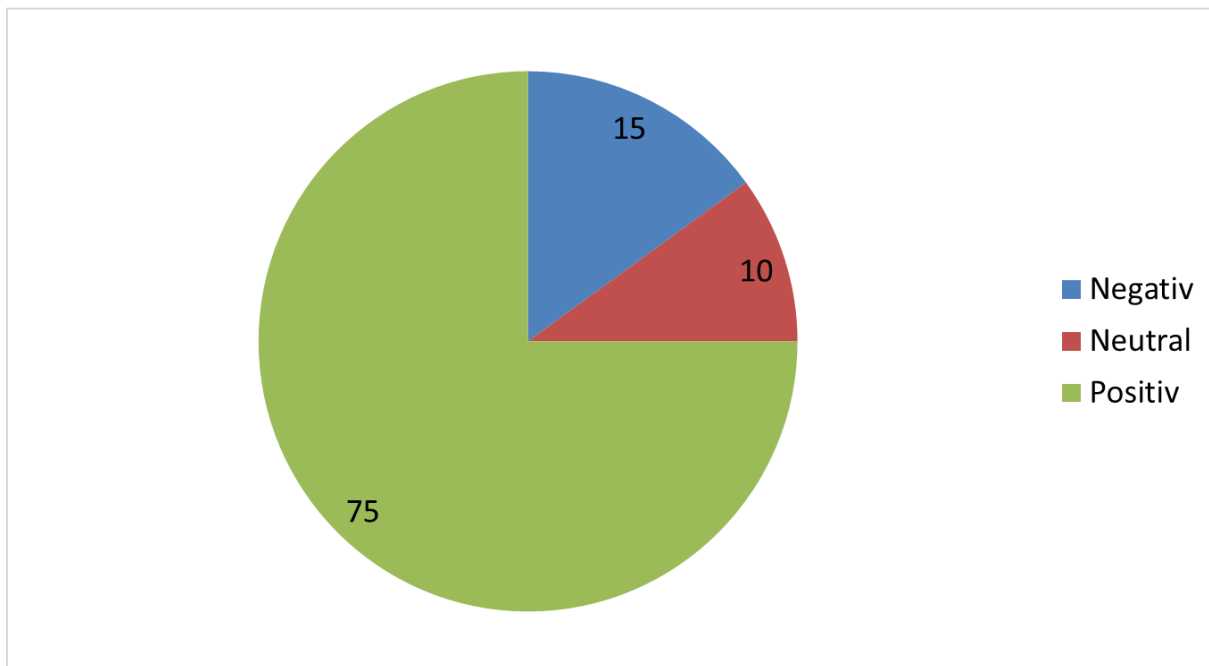
**Tabelle 293: Einstellungen der Stichprobe (N = 20 Schulleitungen) bei T2**

Anmerkungen zur Tabelle: 1. (f) SL: Anzahl der Schulleitungen, 2. (%) Prozentualer Anteil der Schulleitungen an der Gesamtstichprobe Längsschnitt (N = 20), 3. (f) Aussage: Differenz der Subtraktion der negativen und positiven Anzahl von Aussagen; negative Werte bedeuten eine positive Einstellung, der Wert 0 bedeutet eine neutrale Einstellung

Ein- stellung	(f) SL	(%) SL	(f) Aussage
Positiv	1	5	-1
	1	5	-3
	1	5	-5
	1	5	-6
	1	5	-7
	2	10	-4
	8	40	-2
Neutral	2	10	0
Negativ	1	5	4
	2	10	1

Die vorliegende Tabelle 293 gibt einen Überblick über die Einstellungen der Stichprobe von N = 20 Schulleitungen zum zweiten Messzeitpunkt (T2). Außerdem zeigt die Tabelle die Häufigkeit der Differenz der Aussagen an, die zu dem Thema getätigt wurden.

In der untenstehenden Abbildung 39 wird die errechnete Einstellungsverteilung der Schulleiter/-innen nach der Qualitätsanalyse präsentiert.



**Abbildung 39: Ermittelte Einstellungen der Schulleitungen (N = 20) zum Rückmeldeinstrument QA bei T2 (%)**

Berechnung der Einstellung: Allgemeine Einstellung zur QA  $N$  negative Aussagen- $N$  positive Aussagen zu T2

Abbildung 39 zeigt hier, dass 15% der befragten Schulleitungen nach dem Erleben der QA eine negative Einstellung dieser gegenüber äußern. Des Weiteren ließ sich bei 10% der Schulleitungen eine neutrale Einstellung ermitteln. 75% der befragten Schulleitungen gaben eine positive Einstellung an. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich insgesamt der Anteil der negativ eingestellten Schulleitungen um 10% verringert und der Anteil der neutral eingestellten Schulleitungen um 30% verringert hat. Die Anzahl der Schulleitungen mit einer positiven Einstellung gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA hat sich dementsprechend um 40% erhöht.

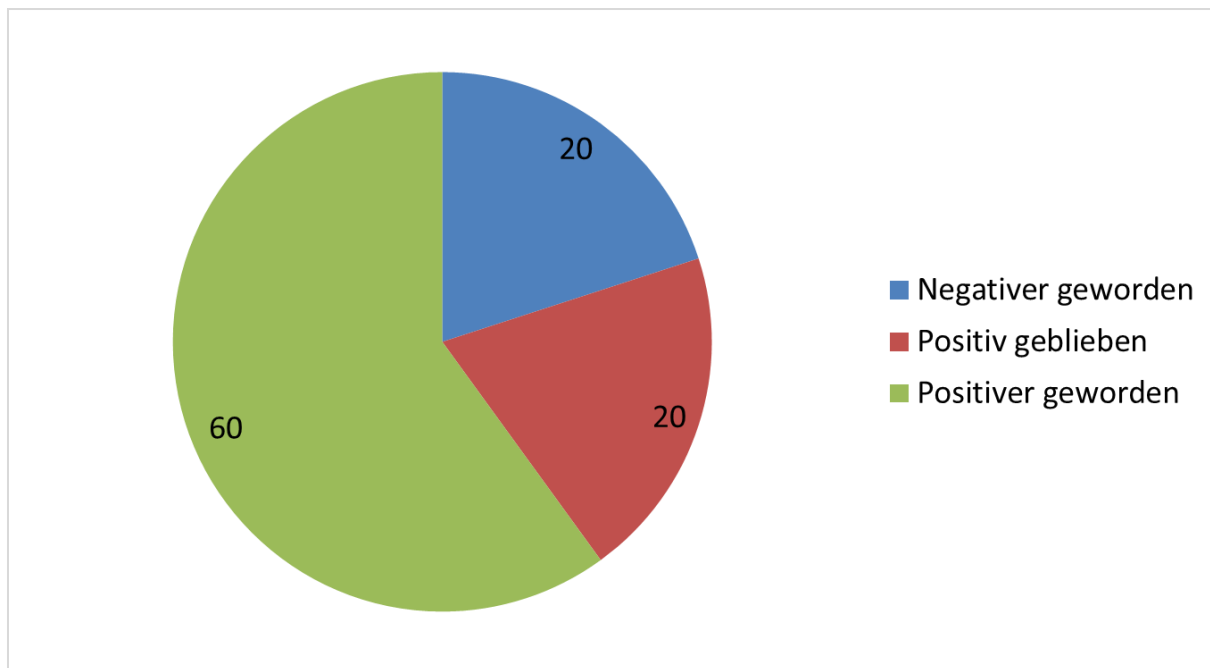
### 9.3.2.2 Einstellungsveränderungen der Schulleitungen im Längsschnitt

Im Folgenden wird die Veränderung der Einstellung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA näher untersucht. Um die Einstellungsveränderungen der Schulleitungen zu ermitteln, wurden die Differenz von T1 und die Differenz von T2 miteinander in Beziehung gesetzt. Hier ergibt sich, dass 60% der Schulleiter/-innen nach erfolgtem Feedback eine positivere Einstellung zur QA gewonnen haben. 20% der Schulleiter/-innen sind positiv geblieben und bei weiteren 20% der Schulleiter/-innen hat sich die Einstellung gegenüber der QA nach erfolgtem Feedback negativ verändert. Inwieweit sich die Einstellung bei einzelnen Schulleiter/-innen verbessert hat, verdeutlicht Abbildung 41: *Verlauf der Einstellungsveränderung*. 4 Schulleitungen sind dabei in ihrer Einstellung negativer geworden, während 4 weitere Schulleitungen positiv geblieben und insgesamt 12 Schulleitungen positiver geworden sind (vgl. Tabelle 294).

**Tabelle 294: Einstellungsveränderung bei den Schulleitungen (N = 20) gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA bei T2**

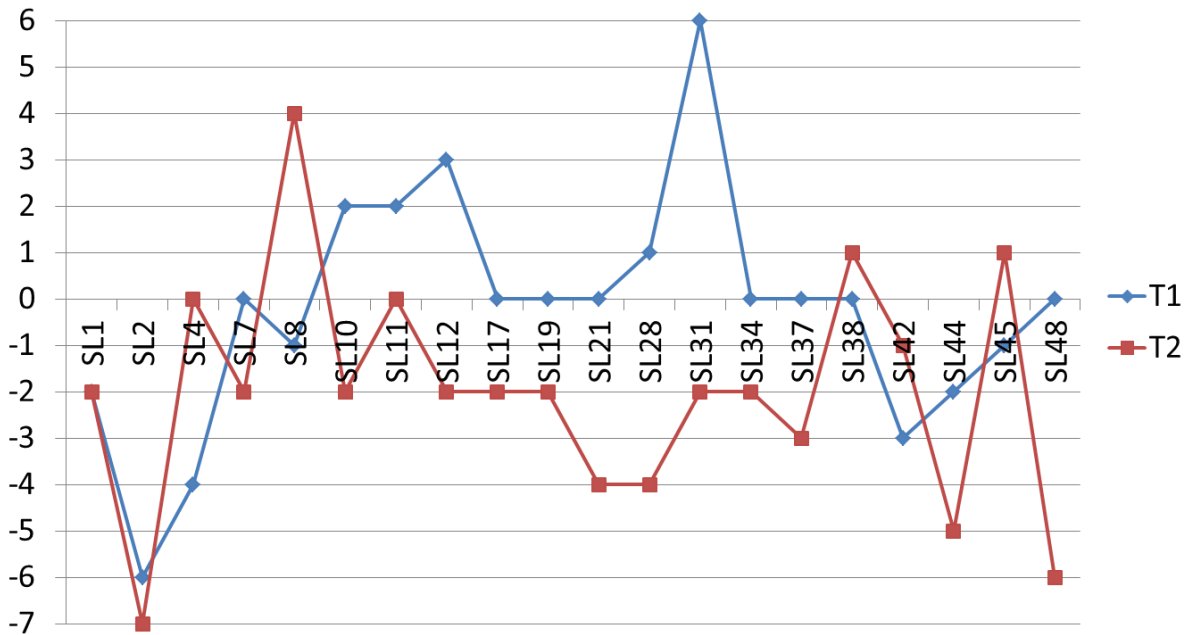
Einstellung	Häufigkeit (f)	Prozent (%)
Negativer geworden	4	20,0
Positiv geblieben	4	20,0
Positiver geworden	12	60,0
Gesamt	20	100,0

Die nachfolgende Abbildung 40 zeigt noch einmal die prozentuale Einstellungsveränderung der Schulleitungen aus T2 in den Kategorien negativer geworden, positiv geblieben und positiver geworden auf.



**Abbildung 40: Einstellungsveränderung bei den Schulleitungen (N = 20) T2 (%) Berechnung der Einstellungsveränderung: Differenz T1-Differenz T2 (Allgemeine Einstellung zur QA)**

Um noch einen differenzierteren Einblick in die Einstellungsveränderung der Schulleitungen zu gewähren, bildet die nachfolgende Abbildung 41 die Einstellungsveränderung der Schulleitungen für jeden einzelnen Fall ab. Hier wird auch deutlich, in welchem Maße sich die Einstellungen der Schulleitungen gegenüber der QA verändert haben.



**Abbildung 41: Verlauf der Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA im Längsschnitt**

SL = Schulleitung; die Nummer bezeichnet die jeweilige Interviewnummer, die auch bei der Datendeskription angeführt wird.

Negative Werte bezeichnen eine positive Einstellung.

Abschließend wird an dieser Stelle vergleichend zu den Berechnungen der Einstellungen der Schulleitungen untenstehend noch einmal die bereits zu Beginn dargestellte Abbildung präsentiert, welche die eigenen Angaben der Schulleitungen zu ihrer Einstellungsveränderung enthält. Einige Abweichungen zu den errechneten Einstellungen sind erkennbar. Untenstehend wird dementsprechend eine Tabelle dargestellt, die noch einmal alle Werte aufgreift und miteinander vergleicht (vgl. Tabelle 295, Abbildung 42).



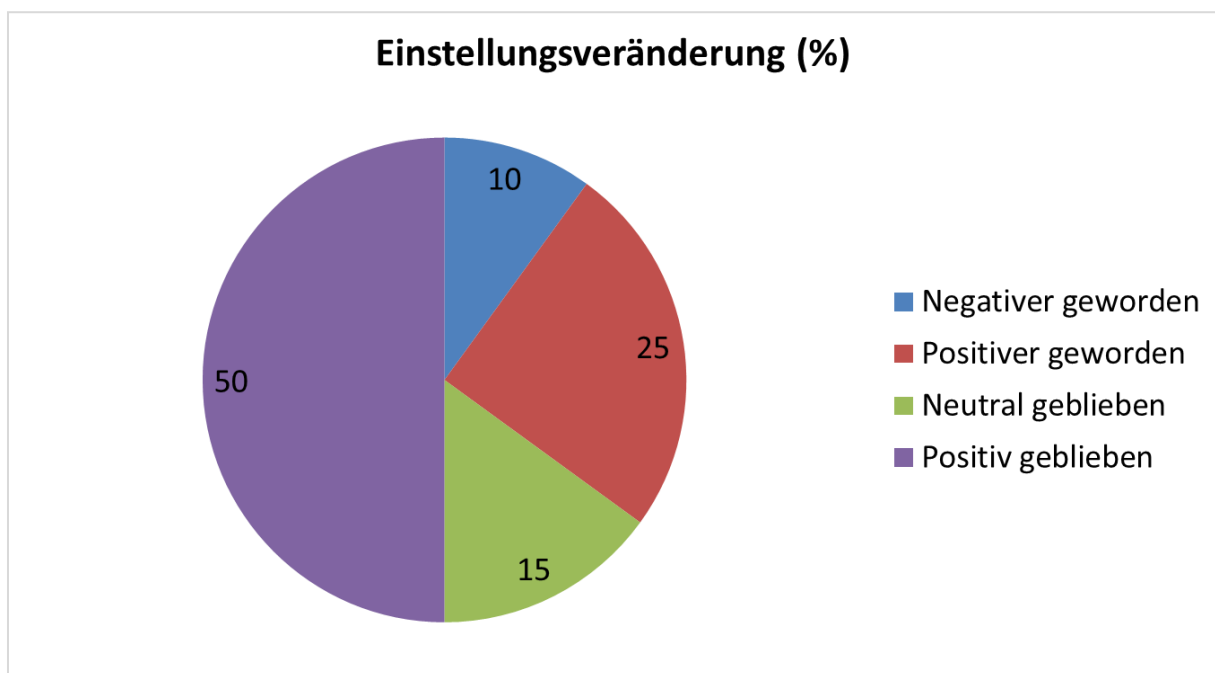
**Tabelle 295: Vergleich der vorliegenden Angaben zur Einstellung und Einstellungsveränderung der Schulleitungen in %**

EV = Einstellungsveränderung, SL = Schulleitung

Berechnung der Einstellungsveränderung: Differenz T1-Differenz T2 (Allgemeine Einstellung zur QA); Eigene Angabe der SL = Einstiegsfrage T2

Ermittelte Einstellung: Allgemeine Einstellung zur QA *N* negative Aussagen-*N* positive Aussagen zu T2

Einstellungsveränderung (EV)	Berechnung der EV (%)	Eigene Angabe der SL (%)	Einstellung SL	Ermittelte Einstellung (%)
Negativer geworden	20	10	Negativ	15
Positiver geworden	60	25	Neutral	10
Neutral geblieben	0	15	Positiv	75
Positiv geblieben	20	50		



**Abbildung 42: Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA nach eigener Angabe (in %) bei T2**

Eigene Angabe der SL = Einstiegsfrage zu T2

Die vorliegenden Ergebnisse werden in Kapitel 9.4 einer eingehenden Diskussion unterzogen.

### 9.3.2.3 Zusammenhang der Einstellungsveränderung gegenüber dem Feedbackinstrument QA mit dem Belastungserleben der Schulleitungen

Eine weitere Fragestellung beschäftigt sich damit, ob das Belastungserleben der Schulleiter/-innen mit der Akzeptanz sowie dem Umgang mit dem Feedbackinstrument Qualitätsanalyse in Verbindung gebracht werden kann. Dementsprechend zeigt Tabelle 296 die Mittelwerte der Häufigkeiten der Äußerungen bezüglich der erlebten Belastung durch die QA auf. Schulleiter/-innen, welche eine Einstellungsveränderung zum Negativen vollzogen haben, erreichen dabei einen höheren Mittelwert ( $M = 5,25$ ,  $SD = 4,57$ ) als Schulleiter/-innen, die positiver geworden ( $M = 4,58$ ,  $SD = 2,54$ ) oder positiv geblieben ( $M = 3,75$ ,  $SD = ,96$ ) sind.

**Tabelle 296: Zusammenhang der Einstellungsveränderung mit dem Belastungserleben**

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung

Der Mittelwert bezieht sich auf die Häufigkeiten der Äußerungen bezüglich der erlebten Belastung durch die QA.

	$N$	$M$	$SD$
Negativer geworden	4	5,25	4,57
Positiv geblieben	4	3,75	,96
Positiver geworden	12	4,58	2,54
Gesamt	20	4,55	2,72

### 9.3.2.4 Bedeutung der Bewertung der Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen für die Einstellungsveränderung gegenüber dem Feedbackinstrument QA

Eine weitere Fragestellung bezieht sich auf die Relevanz der Qualitätsprüfer/-innen für den Umgang mit dem Feedback der QA. Die Schulleiter/-innen wurden nach dem Erleben der Qualitätsanalyse in der Untersuchung T2 danach gefragt, für wie realistisch sie die Wahrnehmung der Qualitätsprüfer/-innen hielten und weiterhin, wie fair sie die Bewertung durch die Qualitätsprüfer/-innen einschätzen würden. Dieser Aspekt ist insbesondere interessant, da in T1 noch einige Schulleiter/-innen deutliche Vorbehalte gegenüber den QP äußerten. Auch ist es durchaus möglich, dass die Feedback erteilenden Instanzen und ihr Verhalten während der Inspektion einen hohen Einfluss auf das gesamte Feedbackinstrument ausüben. Im Folgenden

zeigt Tabelle 297 die Mittelwerte der Aussagenhäufigkeit, welche die Schulleiter/-innen zu den jeweiligen Unterkategorien getätigt haben.

**Tabelle 297: Bedeutung der Bewertung der Wahrnehmung der QP für die Einstellungsveränderung**

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Wahrnehmung der QP – unrealistisch	Negativer geworden	4	2,75	3,10
	Positiv geblieben	4	1,50	1,73
	Positiver geworden	12	,33	,65
	Gesamt	20	1,05	1,79
Wahrnehmung der QP – realistisch	Negativer geworden	4	,50	,58
	Positiv geblieben	4	,50	1,00
	Positiver geworden	12	1,67	1,23
	Gesamt	20	1,20	1,20
Fairness der Bewertung – unfair	Negativer geworden	4	4,00	2,71
	Positiv geblieben	4	,00	,00
	Positiver geworden	12	,00	,00
	Gesamt	20	,80	1,96
Fairness der Bewertung – neutral	Negativer geworden	4	,75	,50
	Positiv geblieben	4	,25	,50
	Positiver geworden	12	,50	1,00
	Gesamt	20	,50	,827
Fairness der Bewertung – fair	Negativer geworden	4	,50	1,00
	Positiv geblieben	4	,75	,96
	Positiver geworden	12	1,25	1,42
	Gesamt	20	1,00	1,26

Tabelle 297 zeigt, dass die Schulleiter/-innen, die nach dem Besuch der QA eine negative Einstellungsveränderung gegenüber dem Feedbackinstrument vollzogen haben, bei der Aussagenhäufigkeit höhere Mittelwerte bei der negativen Einschätzung der Wahrnehmung sowie der Fairness der QP erzielen. So tätigen die negativ gewordenen Schulleiter/-innen durchschnittlich mehr Aussagen in der Unterkategorie *Wahrnehmung der QP - unrealistisch* ( $M = 2,75$ ,  $SD = 3,10$ ) als die positiv gebliebenen Schulleiter/-innen ( $M = 1,50$ ,  $SD = 1,73$ ) und die positiv gewordenen Schulleiter/-innen ( $M = 0,33$ ,  $SD = ,65$ ).

Auch bei der Unterkategorie *Fairness der Bewertung* werden Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Fairness und der Einstellungsveränderung sichtbar. So ist der Mittelwert der

Aussagen bei den negativ gewordenen Schulleitungen  $M = 4,00$  ( $SD = 2,71$ ). Bei den Mittelwerten der Aussagenhäufigkeit in der Unterkategorie *Fairness der Bewertung – fair* hingegen, erzielen die negativ gewordenen Schulleiter/-innen die kleinsten Werte ( $M = 0,50$ ,  $SD = 1,00$ ) verglichen mit den positiv gebliebenen Schulleiter/-innen ( $M = 0,75$ ,  $SD = ,96$ ) und den positiv gewordenen Schulleiter/-innen ( $M = 1,25$ ,  $SD = 1,42$ ).

Wichtig ist es, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Unterschiede aus verschiedenen Gründen nicht überbewertet werden sollten, da die vorliegende Stichprobe auf Grund ihrer Größe nicht besonders gut für eine quantitative und statistische Analyse geeignet ist.

Trotzdem können die vorliegenden Daten als Hinweise auf Tendenzen in der Einstellung und der Akzeptanz der Schulleitungen betrachtet werden und in Kombination mit den qualitativen Daten die Einsicht in das Forschungsfeld validieren und abrunden.

### **9.3.2.5 Die Bewertung der Qualitätsanalyse auf einer Skala in Zusammenhang mit der Einstellungsveränderung**

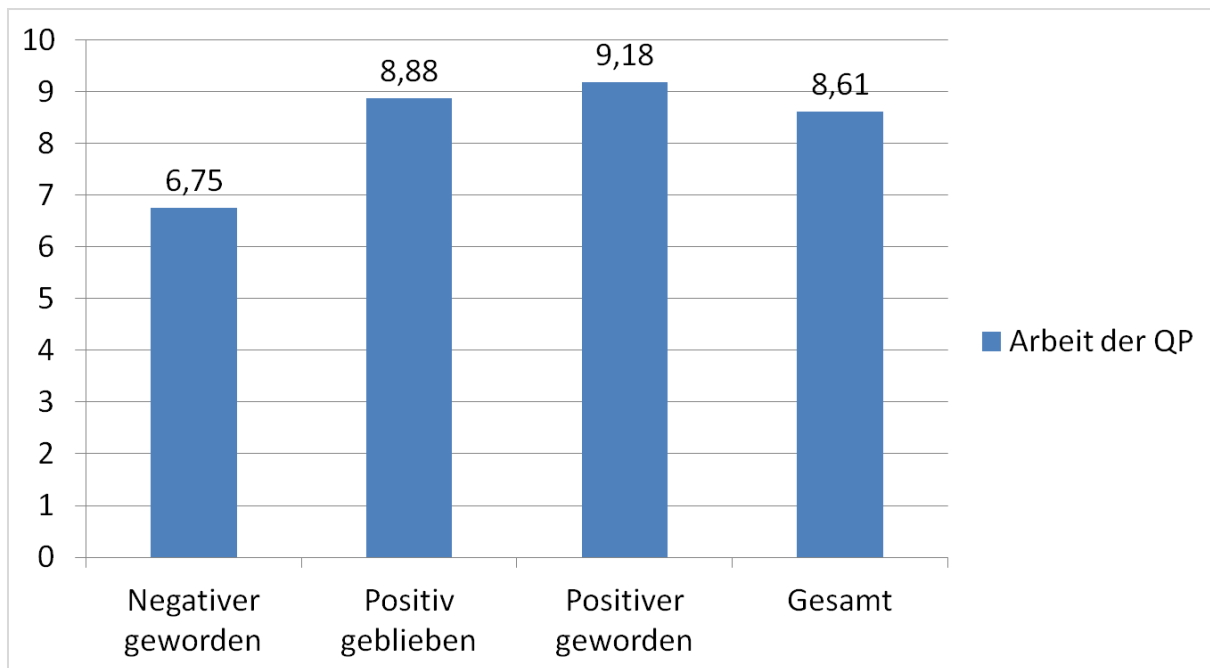
Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die die Skalenbewertung der Schulleitungen aufzeigen. Die Stichprobe wurde gebeten, einige ausgewählte Aspekte der QA auf einer Skala von 1 bis 10 zu bewerten. Dabei bedeutet 1 *sehr schlecht*, wohingegen 10 *sehr gut* bedeutet. Die Schulleitungen wurden gebeten, die Aspekte Arbeit der QP, Fairness der QA, Transparenz der QA und Wirksamkeit der QA auf der angegebenen Skala zu bewerten. Die Begründungen der Schulleitungen wurden tabellarisch bereits ausführlich dargestellt (vgl. Teilkapitel 9.3.2.5). An dieser Stelle erfolgt nun die quantitative Auswertung der Skaleneinschätzung der Schulleitungen.

Um eine differenzierte Betrachtungsweise zu ermöglichen, werden die Schulleitungen hier nach der berechneten vollzogenen Einstellungsänderung aufgeteilt. In drei Kategorien (Arbeit der QP, Fairness und Wirksamkeit) enthielt sich eine der Schulleitungen ihrer Bewertung.

**Tabelle 298: Bewertung der QA auf einer Skala in Zusammenhang mit der Einstellungsveränderung***M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

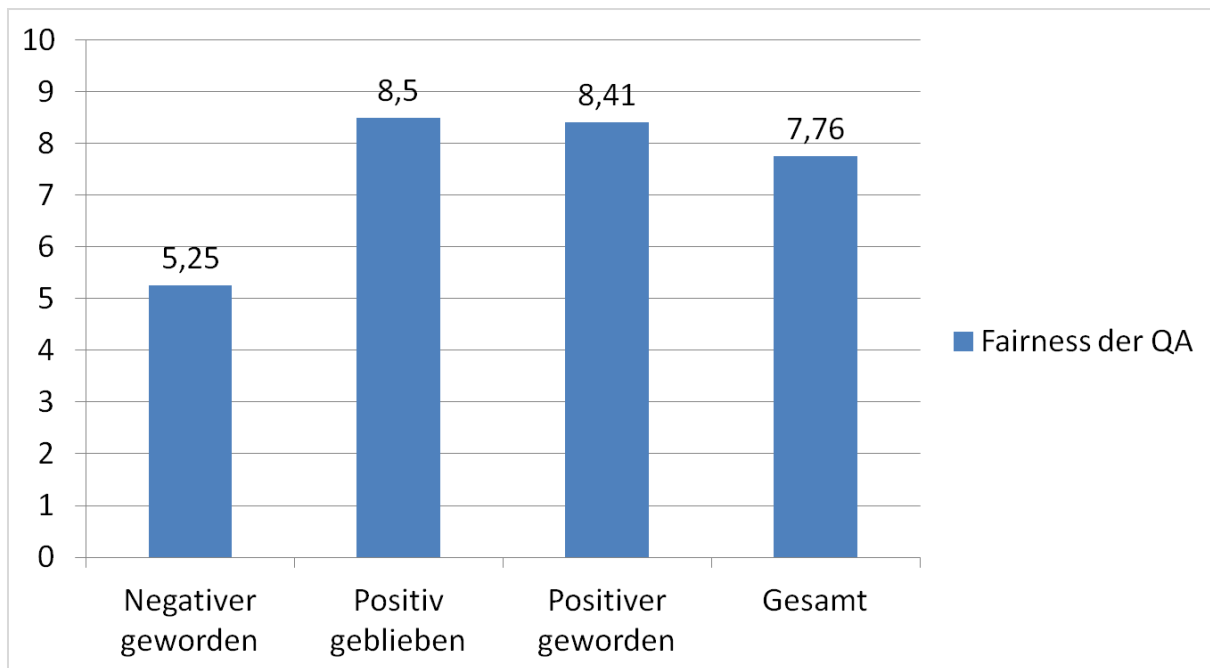
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rating der QA auf einer Skala von 1-10: Arbeit der QP	Negativer geworden	4	6,75	2,75
	Positiv geblieben	4	8,88	,63
	Positiver geworden	11	9,18	,96
	Gesamt	19	8,61	1,68
Rating der QA auf einer Skala von 1-10: Fairness	Negativer geworden	4	5,25	3,77
	Positiv geblieben	4	8,50	,58
	Positiver geworden	11	8,41	1,70
	Gesamt	19	7,76	2,41
Rating der QA auf einer Skala von 1-10: Transparenz	Negativer geworden	4	5,75	4,03
	Positiv geblieben	4	9,38	,48
	Positiver geworden	12	8,46	1,97
	Gesamt	20	8,10	2,54
Rating der QA auf einer Skala von 1-10: Wirksamkeit	Negativer geworden	4	4,88	3,12
	Positiv geblieben	4	7,50	,41
	Positiver geworden	11	7,05	1,57
	Gesamt	19	6,68	1,99

Abbildung 43 zeigt im Detail die Bewertung der Arbeit der QP durch die Schulleitungen auf einer Skala von 1 – 10. Die Arbeit der QP wird dabei insgesamt mit einem hohen, positiven Wert beurteilt ( $M$  Gesamt = 8,61,  $SD$  = 1,68). Diejenigen Schulleitungen, die positiver geworden sind, erzielen die höchsten Werte in ihrer Einschätzung der Arbeit der QP ( $M$  Positiver geworden = 9,18,  $SD$  = ,96). Auch die positiv gebliebenen Schulleitungen beurteilen die Arbeit der QP positiv mit einem  $M$  von 8,88 ( $SD$  = ,63). Die Schulleitungen, die negativer geworden sind, bewerten die QP insgesamt mit einem  $M$  von 6,75 ( $SD$  = 2,75). Dies ist insgesamt kein schlechter Wert, jedoch weicht er deutlich von den Bewertungen der anderen Schulleiter/-innengruppen ab.



**Abbildung 43: Bewertung der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen auf einer Skala von 1-10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut)**

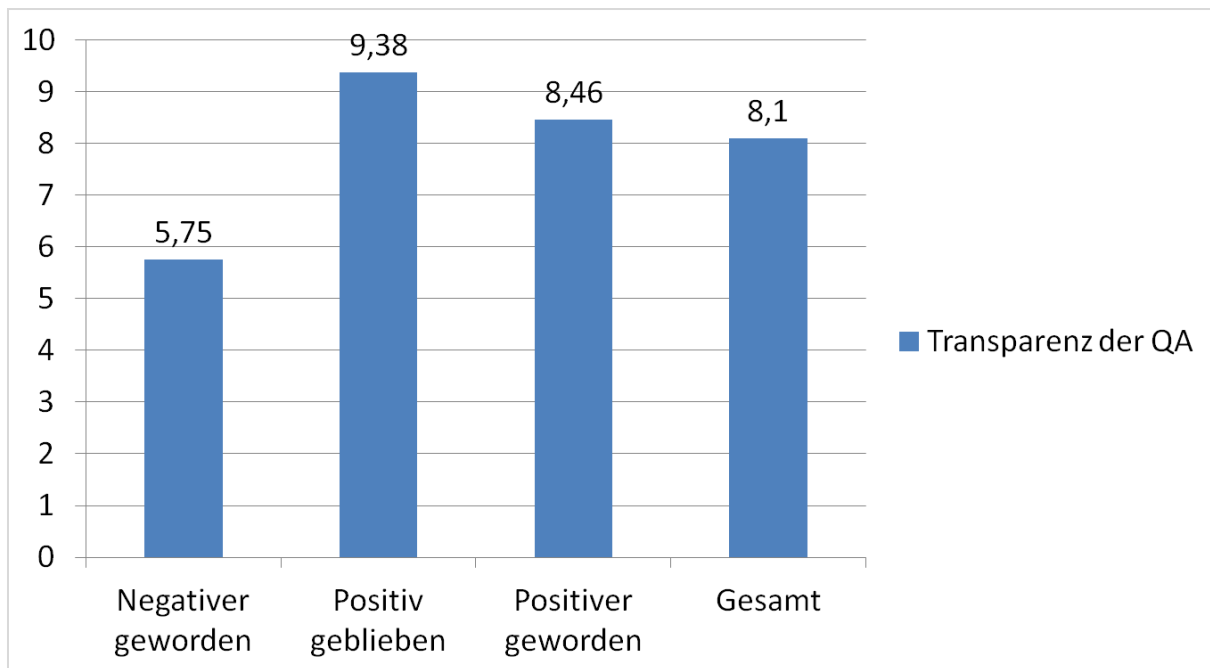
In Abbildung 44 ist die Bewertung der Fairness der QA auf einer Skala von 1 bis 10 dargestellt. 19 Schulleiter/-innen bewerten die Fairness der QA hier insgesamt mit einem Mittelwert von 7,76 ( $SD = 2,41$ ). Die positiver gewordenen Schulleitungen erzielen einen Mittelwert von 8,41 ( $SD = 1,70$ ) und die positiv gebliebenen Schulleitungen bewerten die Fairness der QA mit einem Mittelwert von 8,50 ( $SD = ,58$ ). Die negativer gewordenen Schulleitungen erzielen auch bei dieser Bewertung den niedrigsten Mittelwert mit 5,25 ( $SD = 3,77$ ).



**Abbildung 44: Bewertung der Fairness der QA auf einer Skala von 1-10**  
(1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut)

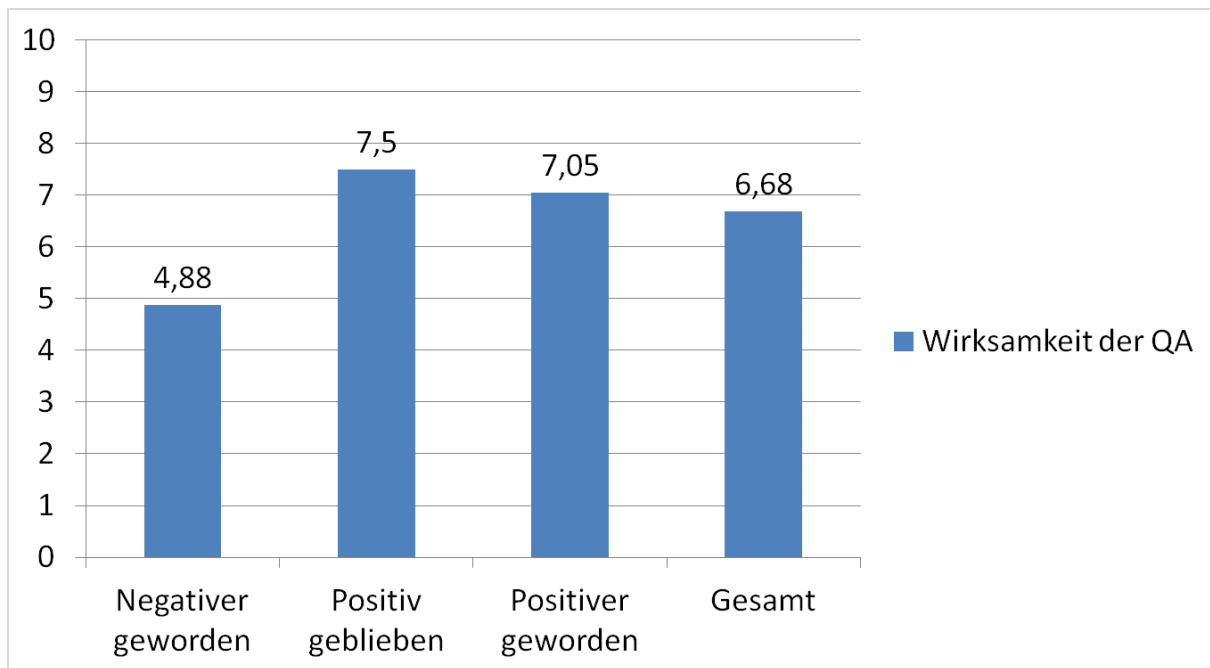
Abbildung 45 zeigt die von den Schulleiter/-innen vorgenommene Bewertung der Transparenz der QA auf einer Skala von 1 bis 10. Auch hier fällt wiederum auf, dass die Gruppe der zufriedenen Schulleiter/-innen deutlich höhere Werte vergeben. So beurteilen die positiver gewordenen Schulleitungen die Transparenz der QA mit einem Mittelwert von 8,46 ( $SD = 1,97$ ). Die positiv gebliebenen Schulleitungen beurteilen die Transparenz der QA mit einem Mittelwert von 9,38 ( $SD = ,48$ ). Wiederum erzielen die negativer gewordenen Schulleitungen einen deutlich niedrigeren Mittelwert in der Beurteilung der Transparenz der QA ( $M = 5,75$ ,  $SD = 4,03$ ). Der Gesamtmittelwert liegt bei  $M = 8,10$  ( $SD = 2,54$ ).





**Abbildung 45: Bewertung der Transparenz der QA auf einer Skala von 1-10**  
 ( 1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut)

Die letzte Abbildung dieses Teilkapitels zeigt die Bewertungen der Schulleitungen auf einer Skala von 1 bis 10 zu dem Aspekt der Wirksamkeit der QA. Hier beträgt der Mittelwert aller Schulleitungsbewertungen  $M = 6,68$  ( $SD = 1,99$ ). Die positiv gebliebenen Schulleitungen erzielen auch hier den höchsten Wert, sie bewerten die Wirksamkeit der QA im Mittel mit  $M = 7,50$  ( $SD = ,41$ ). Auch die positiver gewordenen Schulleitungen verteilen ähnlich hohe Werte, wie die positiv gebliebenen ( $M = 7,05$ ,  $SD = 1,57$ ). Die geringsten Werte werden von der Gruppe der negativer gewordenen Schulleitungen verteilt, hier ergibt sich ein Mittelwert von  $4,88$  ( $SD = 3,12$ ) (vgl. Abbildung 46).



**Abbildung 46: Bewertung der Wirksamkeit der QA auf einer Skala von 1-10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut)**

Auch diese quantitativ ausgewerteten Bewertungen der Schulleitungen werden im anschließenden Kapitel 9.4 einer Diskussion unterzogen. Zunächst folgt jedoch noch die Ermittlung von Zusammenhängen zwischen den Einstellungen der Schulleiter/-innen gegenüber dem Feedbackinstrument QA einerseits und der Rückmeldung durch den Qualitätsbericht andererseits.

### 9.3.3 Zusammenhänge der Einstellung der Schulleiter/-innen gegenüber dem Feedbackinstrument QA mit dem Qualitätsbericht

An dieser Stelle werden die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem Qualitätsbericht und den Einstellungen der Schulleiter/-innen aufgeführt. In Teilkapitel 9.3.3.1 wird dargestellt, inwiefern von den Schulen auf die Anfrage des MSW sowie der Universität reagiert wurde, den Forscherinnen den Qualitätsbericht zusätzlich zum Interview zur Verfügung zu stellen. In Teilkapitel 9.3.3.2. werden die Bewertungen im Bericht mit der Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen abgeglichen.

#### 9.3.3.1 Bereitstellung des Qualitätsberichtes für Forschungszwecke

Tabelle 299 zeigt im Überblick, wie viele Schulleitungen der Universität ihren Qualitätsbericht zur Verfügung stellten. Drei von 20 Schulleitungen stellten ihren Bericht nicht zur Verfügung. In allen drei Fällen fehlender Berichte wurde nach dem Interview zugesagt, den Bericht per E-Mail zur Verfügung zu stellen, da er nicht direkt digital auffindbar sei. Eine Schulleitung antwortete anschließend auf Anfrage, dass sie den Bericht nicht schicken werde, da die Schulkonferenz grundsätzlich gegen eine Herausgabe oder Veröffentlichung des Berichts gestimmt habe. Zwei weitere Schulleitungen reagierten nicht mehr auf die E-Mails, die sie an die Übermittlung des Berichts erinnern sollten. Nach jeweils drei unbeantworteten E-Mails wurden die Schulleitungen nicht mehr kontaktiert. Untenstehend ist die Einreichung des Qualitätsberichtes durch die Schulleitungen aufgeschlüsselt nach der Einstellungsveränderung der Schulleitungen zu sehen. Es wird jedoch deutlich, dass die Übermittlung beziehungsweise die ausbleibende Übermittlung des Berichtes keine Aufschlüsse über die Einstellung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA liefert.

**Tabelle 299: Übersicht über die Anzahl der zur Verfügung gestellten Qualitätsberichte**

		Einstellungsveränderung			Gesamt
		Negativer geworden	Positiv geblieben	Positiver geworden	
Erfolgte die Bereitstellung des Qualitätsberichtes?	Ja	3	3	11	17
	Nein	1	1	1	3
Gesamt		4	4	12	20

### 9.3.3.2 Abgleich der Bewertungen im Bericht mit der Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen

Das vorliegende Teilkapitel verfolgt das Ziel, die Bewertungen der Schulleitungen im Qualitätsbericht auf einer Skala von 1 bis 4 in Zusammenhang mit den Einstellungsveränderungen der Schulleitungen darzustellen. Alle Berichtsindikatoren, in denen Besonderheiten auftreten, werden aus Gründen der besseren Übersicht grau unterlegt.

Die Stufen bedeuten dabei folgendes: Stufe 4 ist die höchste zu erreichende Stufe und bedeutet, dass der bewertete Bereich als „vorbildlich“ eingestuft wird. Stufe 3 bedeutet „eher stark als schwach“. Die Bewertung eines Bereiches mit Stufe 2 bedeutet „eher schwach als stark“ und Stufe 1 bedeutet „erheblich entwicklungsbedürftig“ (vgl. Tabelle 300).

#### ***Tabelle 300: Mittelwerte der Berichtsindikatoren mit Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen***

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Es werden unter *M* die erzielten Bewertungen der einzelnen Bereiche derjenigen Schulen angegeben, welche die angegebene Einstellungsveränderung vorgenommen haben.

Berichtsindikator	Einstellungsveränderung	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.3 Personale Kompetenzen/ QB 1: Ergebnisse der Schule	negativ geworden	3	3,33	1,15
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,55	,52
	Gesamt	17	3,53	,62
1.4 Schlüsselkompetenzen/ QB 1: Ergebnisse der Schule	negativ geworden	3	2,67	,58
	positiv geblieben	3	2,67	,58
	positiv geworden	11	2,91	,70
	Gesamt	17	2,82	,64
1.5 Zufriedenheit der Beteiligten/ QB 1: Ergebnisse der Schule	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,82	,40
	Gesamt	17	3,71	,47
2.1 Schulinternes Curriculum/ QB 2: Lernen und Lehren - Un- terricht	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,00	,00
	positiv geworden	11	2,82	,40
	Gesamt	17	2,88	,33
2.2 Leistungskonzept - Leis- tungsanforderung und Leis- tungsbewertung/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	2,33	,58
	positiv geblieben	3	2,67	1,15
	positiv geworden	11	2,36	,50
	Gesamt	17	2,41	,62

2.3 Unterricht - fachliche und didaktische Gestaltung/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,00	,00
	positiv geworden	10	2,90	,32
	Gesamt	16	2,94	,25
2.4 Unterricht - Unterstützung eines aktiven Lernprozesses/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	2,00	,00
	positiv geblieben	3	1,67	,58
	positiv geworden	10	2,50	,71
	Gesamt	16	2,25	,68
2.5 Unterricht - Lernumgebung und Lernatmosphäre/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,00	,00
	positiv geworden	10	3,20	,42
	Gesamt	16	3,13	,34
2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	2,00	,00
	positiv geblieben	3	2,33	,58
	positiv geworden	11	3,00	,45
	Gesamt	17	2,71	,59
2.7 Schülerberatung / Schülerbetreuung/ QB 2: Lernen und Lehren - Unterricht	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,82	,40
	Gesamt	17	3,71	,47
3.1 Lebensraum Schule/ QB 3: Schulkultur	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,64	,50
	Gesamt	17	3,59	,51
3.2 Soziales Klima/ QB 3: Schulkultur	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,33	,58
	positiv geworden	11	3,64	,50
	Gesamt	17	3,47	,51
3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes/ QB 3: Schulkultur	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,27	,79
	Gesamt	17	3,35	,70
3.4 Partizipation/ QB 3: Schulkultur	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,67	,58
	positiv geworden	11	3,09	,54
	Gesamt	17	3,18	,53
3.5 Außerschulische Kooperation/ QB 3: Schulkultur	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	4,00	,00
	positiv geworden	11	3,45	,52
	Gesamt	17	3,53	,51
4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung/ QB 4: Führung	negativ geworden	3	3,67	,58
	positiv geblieben	3	3,67	,57

und Schulmanagement	positiv geworden	11	3,73	,47
	Gesamt	17	3,71	,47
4.2 Unterrichtsorganisation/ QB 4: Führung und Schulmanagement	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	2,67	,58
	positiv geworden	11	3,18	,60
	Gesamt	17	3,06	,56
4.3 Qualitätsentwicklung/ QB 4: Führung und Schulmanagement	negativ geworden	3	2,67	,58
	positiv geblieben	3	2,67	,58
	positiv geworden	11	2,73	,47
	Gesamt	17	2,71	,47
4.4 Ressourcenmanagement/ QB 4: Führung und Schulmanagement	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	3,33	,58
	positiv geworden	10	3,30	,48
	Gesamt	16	3,25	,45
5.1 Personaleinsatz/ QB 5: Professionalität der Lehrkräfte	negativ geworden	3	3,00	1,00
	positiv geblieben	3	3,33	,58
	positiv geworden	11	3,36	,50
	Gesamt	17	3,29	,59
5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen/ QB 5: Professionalität der Lehrkräfte	negativ geworden	3	2,67	,58
	positiv geblieben	3	2,67	,58
	positiv geworden	11	3,00	,45
	Gesamt	17	2,88	,49
5.3 Kooperation der Lehrkräfte/ QB 5: Professionalität der Lehrkräfte	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	3,33	,58
	positiv geworden	11	3,45	,52
	Gesamt	17	3,41	,51
6.1 Schulprogramm/ QB 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	negativ geworden	3	3,00	,00
	positiv geblieben	3	2,67	1,15
	positiv geworden	11	3,00	,45
	Gesamt	17	2,94	,56
6.2 Schulinterne Evaluation/ QB 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	negativ geworden	3	3,00	1,00
	positiv geblieben	3	3,00	1,00
	positiv geworden	11	2,55	,52
	Gesamt	17	2,71	,69
6.3 Umsetzungsplanung/ Jahresarbeitsplan/ QB 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	negativ geworden	3	3,33	,58
	positiv geblieben	3	2,67	,58
	positiv geworden	11	2,73	,47
	Gesamt	17	2,82	,53

Insgesamt zeigt sich zwar, dass die Schulleitungen, die in ihrer Einstellung negativer geworden sind, in 11 von 25 Qualitätsaspekten eine etwas schlechtere Bewertung erhalten haben, als die Schulleitungen, die positiver geworden oder positiv geblieben sind. Letztlich lassen sich

aus diesen Ergebnissen jedoch keine Anhaltspunkte gewinnen, inwiefern der Qualitätsbericht dazu beiträgt, die Einstellung zur beziehungsweise die Akzeptanz der QA zu beeinflussen (vgl. obenstehende Tabelle 300).

### 9.3.4 Eine qualitative Analyse negativer und positiver Prototypen

Die Auswahl der Prototypen erfolgte unter anderem über Abbildung 41, den Einstellungsveränderungsverlauf. Es ist der besondere Wert einer qualitativen Untersuchung, über die umfangreich vorliegenden Daten herausfinden und analysieren zu können, warum sich Einstellungsveränderungen ergeben haben. In diesem Falle werden insgesamt drei Prototypen dargestellt und untersucht, und es werden die Qualitätsberichte dieser drei Fälle mit einbezogen. Es konnte vorangehend gezeigt werden, dass unzufriedene Schulleiter/-innen tatsächlich ein wenig schlechter hinsichtlich ihrer Akzeptanz gegenüber dem Feedbackinstrument abschneiden als zufriedene Schulleiter/-innen. Eine niedrigere Akzeptanz der QA oder gar eine Abwertung des Feedbacks der Evaluationsmaßnahme könnte unter Umständen dem Ausgleich kognitiver Dissonanz oder der Erhöhung des eigenen Selbstwertes dienen (vgl. Sedikides & Gregg, 2008; Semmer & Jacobshagen, 2010; Festinger, 1957, Harmon-Jones, 2000) Weiterhin soll an dieser Stelle auch untersucht werden, inwiefern die Akzeptanz der QA und die Einstellung der Schulleiter/-innen gegenüber dem Feedback aus der externen Evaluation auf Grund von generalisierenden und irrationalen Einstellungen entstehen. Tabelle 301 stellt zum besseren Verständnis von Elementen der Prototypenanalyse eine Struktur zur Trennung der Begriffe rational und irrational sowie positiv und negativ dar (vgl. Haep & Steins, 2010, S. 109).

**Tabelle 301: Struktur zur Trennung der Begriffe rational/irrational und positiv/negativ: Beispiele**

(Abbildung angelehnt an: Haep & Steins, 2010, S. 109)

	Positiv	Negativ
Rational	„Mit einer langfristigen Vorbereitung des Portfolios ist das gut und sinnvoll.“	„Ich hoffe, dass die extrem schlechten Rahmenbedingungen unserer Schule berücksichtigt werden.“
Irrational	„Ich lasse das alles auf mich zukommen, wird schon werden.“	„Wir werden alle am Krückstock gehen, egal wie wir uns vorbereiten.“



#### 9.3.4.1 Ein negativer Prototyp I

Zur Analyse des ersten Interviews wurde ein besonders negativer Fall gewählt (Interview 8b). Diese Schulleitung hatte zum ersten Messzeitpunkt einen Wert von -1 (positiv). Im Längsschnitt erreicht die Schulleitung den höchsten Unzufriedenheitswert mit +4 (negativ). Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte dargelegt, mit denen die Schulleitung ihre Unzufriedenheit begründet. Leider verweigerte diese Schulleitung die Herausgabe des Qualitätsberichtes mit der Begründung, die Schulkonferenz habe der Weitergabe an die Öffentlichkeit nicht zugestimmt. Daher existiert in diesem Falle keine Möglichkeit, einen Abgleich mit den Berichtsdaten vorzunehmen.

Besonders dominierend bei der beschriebenen Schulleitung ist, dass sie sich in vielerlei Punkten ungerecht behandelt und überfordert fühlt. Die Schulleitung hat laut eigener Aussage die Vorbereitung der QA durch das Portfolio allein gestemmt und gibt an, sie habe *„Vier Wochen mal 24 Stunden mal 7 Tage“* gedauert, obwohl bereits alle Dokumente vorhanden waren. Sie gibt an, dass das Kollegium bereits überlastet wäre, und dass sie dementsprechend keine Unterstützung bei der Vorbereitung gehabt hätte (*„Ich hab hier keinen, der mich unterstützt.“*). Insgesamt sei der Zeitdruck *„enorm, sehr belastend“* und als *„ungeheuerlich“* empfunden worden.

Es werden diverse Aspekte der QA kritisiert, wie beispielsweise die Bewertungspraxis hinsichtlich der von der QA angelegten Kriterien (*„Und heut, wen soll ich denn fragen? Es gibt keinen mehr, sie antworten mir auch nicht, ne. Das finde ich schlecht, das macht man mit keinem, den man bewertet. Also, das System ist bewertet worden, aber die Kriterien sind für mich, aber auch fürs Kollegium nicht nachvollziehbar. Wir verstehen das nicht.“*), die zu starke Verallgemeinerung und dementsprechend das wenig differenzierte Feedback (*„Bei der Aktivierung der Schüler haben ja alle ein „minus“, wir auch; mussten sie uns ja auch geben, wäre ja auch komisch gewesen, wenn wir da nicht ein „minus“ hätten, weil alle ja ein „minus“ haben.“*), außerdem die überdurchschnittlich hohe Belastung für kleinere Systeme durch häufigere Unterrichtsbesuche, die teilweise dem Hörensagen entnommen ist (*„Und dann rennen sie zu zweit, da kann man sich ja ausrechnen, wie oft man dran ist. Also das ist heftig für ein Kollegium. Und ich sag mal, wir haben einen Kollegen abgeordnet an der Gesamtschule, da haben die gar nicht mitgekriegt, dass die da waren. Da kamen die mal fünf Minuten reingeschnitten. Also, das ist, das steht auch in keinem Verhältnis, finde ich sch..., aber.“*).

Besonders interessant ist hier, dass an zahlreichen Stellen die Unmöglichkeit der Weiterarbeit mit den Ergebnissen und dem Feedback der QA dargestellt wird und dies damit begründet wird, dass eine gewisse Hilflosigkeit in der Frage besteht, wie weitergearbeitet werden kann

und soll. Hier wird betont, dass auch Experten keine Unterstützung bieten konnten. (*„Nee, wir hängen da auch irgendwie, weil wir es nicht verstehen. Aber ich weiß es auch nicht, ich weiß es nicht. Das ist eigentlich schlecht, finde ich. Ja, total, man hört hinterher nichts mehr. Man hat diesen Bericht, die Tabellen und ja, jetzt formulier mal ein Ziel. Wie gesagt, weil sich auch einige Dinge widersprechen. Das ist nicht, oder wir verstehen es nicht. Vielleicht auch nicht richtig, ich weiß es nicht, aber mit wem sollte ich mich austauschen? Ich hab keinen, der mir das erklärt. Deshalb hatten wir uns ja jetzt die Experten, sag ich mal, geholt, aber die wissen auch nicht so recht. Ach je. Das ist doof, oder?“*).

Als weitere Hilfesuche zum Zwecke der Umsetzung des Feedbacks wird eine „ganz schreckliche“ Fortbildung der Bezirksregierung angegeben, welche die Schulleitungen hinsichtlich der Zielvereinbarungen unterstützen sollte. Diese Fortbildung wird als „der letzte Unsinn“, „unmöglich“, „Gerede“ und „so theoretisch“ bezeichnet. Auch die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht zum Zwecke der Verwertung des Feedbacks, beispielsweise im Rahmen von Zielvereinbarungen, wird negativ bewertet: Die Schulleitung gibt an, bezüglich der Zielvereinbarungen hinter der Schulaufsicht her gerannt zu sein.

Die Schulleitung beklagt des Weiteren konkret unprofessionelles Verhalten der QP und beschwert sich über die Tatsache, dass im Rahmen der mündlichen Rückmeldung hinderliche Informationen an das Kollegium weitergegeben wurden, während Aspekte aus der Schulleiter/-innenrückmeldung nicht mehr thematisiert wurden (*„Sie haben sich im Lehrerzimmer bei der Information des Kollegiums verabschiedet und gesagt, ich würde ja so hohe Ansprüche stellen und sie seien ja wirklich fleißig gewesen, waren sie auch, jetzt dürften sie sich erst mal ausruhen und ein halbes Jahr die Arbeit einstellen. Da ist mir wirklich der Draht aus der Mütze gefallen, aber dem Schulrat auch. Da war ich auch richtig zornig, wo ich dachte: „Was macht der denn da jetzt, ne? Das geht doch jetzt mal gar nicht. Der kann doch nicht sagen, jetzt können sie erst mal sich zurücklehnen und die Arbeit einstellen.““*).

Es werden außerdem „eklatante“ Fehler in der Rückmeldung durch den Qualitätsbericht bemängelt und es wird darauf hingewiesen, dass die schriftliche Darstellung der tabellarischen Bewertung in den Qualitätsbereichen 1 bis 4 sowie ebenfalls der mündlichen Rückmeldung widerspricht (*„Und ich kann die aber mit keinem ansprechen. Sie glauben doch nicht, dass ich das aufschreibe, das haben sie ja nachher süffisant gesagt: „Dann schreiben sie das doch auf.“ Für wie blöd halten die mich? Das schreib ich doch nicht auf.“*).

Ein erneuter Besuch der QA wird explizit abgelehnt (*„Nicht, dass die noch mal wiederkommen.“*). Es wird keine Möglichkeit der Verbesserung der schulischen Arbeit durch das Feedback der QA wahrgenommen (*„Also das, was wir jetzt machen, haben wir vorher auch ge-*

*macht. Dafür hätte ich dieses Verfahren nicht gebraucht.“)* und auch keine Unterstützungsmöglichkeit in dem Feedback der externen Evaluation gesehen (*„Also, die Qualitätsanalyse stützt mich nicht. Ich verstehe es nicht, ich muss mich selbst stützen.“*).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die negative Haltung der Schulleitung der Kritik an jeglicher Phase der QA geschuldet ist. Dabei könnten zwei wichtige Prozesse eine Rolle spielen: Zum einen scheint die Schulleitung eine starke Abwehrhaltung einzunehmen; die Anforderungen der QA werden in fast jeglicher Hinsicht als unangemessen empfunden. Die Schulleitung gibt auch an, einer externen Evaluation nicht grundsätzlich abweisend gegenüber zu stehen, nur die QA könne sie auf Grund der genannten Aspekte nicht akzeptieren. Es wird außerdem angegeben, dass die Schule ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis erzielt habe; dies ist jedoch ohne das Vorliegen des Qualitätsberichtes nur schlecht überprüfbar.

Zum anderen scheint die Schulleitung eine fast schon als hilflos zu bezeichnende Position zu besetzen. Sie erhalte keine Unterstützung und müsse sich selber stützen, die Arbeit sei übermäßig viel gewesen, und auch das Kollegium habe der Schulleitung nichts abnehmen können. Zudem hätten professionelle Unterstützungsmaßnahmen nicht gegriffen beziehungsweise seien keine Ressourcen vorhanden, auf die man sich verlassen könne. Immer wieder wird angegeben, dass die Forderungen der QA nicht verstanden werden und auch die weiteren Schritte, insbesondere zur Arbeit mit und zur Umsetzung des erhaltenen Feedbacks, werden als unklar bezeichnet.

Insgesamt deutet sich in diesem herausgegriffenen Fall einiges von der Kritik an, die auch positiv eingestellte sowie rational und sachlich orientierte Schulleitungen an der QA äußern: Der Hinweis auf die hohe Vorbereitungszeit sowie die Frage nach Kosten und Nutzen der Maßnahme und die Frage der Nachbereitung des erhaltenen Feedbacks können als deutliche und häufigste Kritikpunkte der meisten Schulleiter/-innen bezeichnet werden.

Allerdings gibt sich die Schulleitung in dem hier dargestellten Fall häufig irrational: Viele Aspekte werden als unzulässige Zumutungen gewertet, die explizit gegen die Schulleitung beziehungsweise die Schule selbst gerichtet sind. In dem Interview werden deutlich häufiger explizit negative, die QA und die daran Beteiligten abwertende, generalisierende Ausdrücke verwendet. Auch verwendet die Schulleitung häufiger das Stilmittel der Ironie beziehungsweise des Sarkasmus. Außerdem wird wiederholt das Überforderungs- beziehungsweise Hilflosigkeitsmuster betont. Immer wieder gibt die befragte Schulleitung an, nicht weiter zu wissen und nicht zu verstehen, wie die Ergebnisse der Rückmeldung zustande kämen, beziehungsweise wie auf Grund der Rückmeldungen und der Ergebnisse der QA an der Schule zu arbeiten sei. Jegliche kontaktierte Experten (das Kompetenzteam, die Fortbildung der Be-

zirksregierung) hätten ebenfalls keine Ahnung gehabt und dementsprechend nicht bei der Umsetzung des Feedbacks weiterhelfen können. Einerseits stellt sich die Schulleitung also als überlegen und wissend dar, was die Aspekte betrifft, die sie ablehnt beziehungsweise für ihre Schule für richtig hält. Andererseits erfolgen eine komplette Ablehnung der Maßnahme QA, inklusive ihres Feedbacks, und aller daran Beteiligten sowie eine Negation der Möglichkeit positiver Auswirkungen des erhaltenen Feedbacks auf Grund einer hilflosen Haltung, obwohl das Ergebnis als sehr zufriedenstellend dargestellt wird. Die QA und die daran Beteiligten werden hier generalisiert negativ dargestellt, und es wird in rigiden Kategorien gedacht. Ansprüche an die eigene Person und die eigene Schule werden als unzulässig und unangemessen abgewehrt, jedoch werden andererseits sehr hohe Ansprüche an das System und das Feedback der QA, die Bezirksregierung, die QP sowie sämtliche andere, in diesen Prozess involvierte, Personen gestellt.

Auf Grund der externalen Attribution der befragten Schulleitung, die dazu führt, dass die Verantwortung für alle negativen Umstände bei anderen gesucht werden, wird hier eine einseitige Schuldzuweisung kreiert, welche die Möglichkeit, das Feedback der QA als Lerngelegenheit zu sehen, ausschließt. Ob hier ein Schutz des Selbstwertgefühls durch Abwertung der externen Evaluationsmaßnahme auf Grund eines schlechten Ergebnisses oder vereinzelter Negativbewertungen vorliegt, hätte durch eine Gegenüberstellung der Aussagen der Schulleitung mit dem Qualitätsbericht abgeglichen werden können, wenn dieser eingereicht worden wäre, was jedoch leider nicht der Fall ist. Allein die Verweigerung der Bereitstellung des Qualitätsberichtes kann ebenfalls als Ergebnis dienen. Es darf spekuliert werden, ob das Ergebnis derart befriedigend beziehungsweise „*super*“ ist, wie von der Schulleitung dargestellt.

### 9.3.4.2 Ein negativer Prototyp II

An dieser Stelle wird ein weiterer negativer Prototyp herangezogen, in dessen Falle der Qualitätsbericht vorliegt. Diese Schulleitung hatte zum ersten Messzeitpunkt einen Wert von 0 (neutral). Im Längsschnitt erreicht die Schulleitung den Unzufriedenheitswert +1 (negativ). Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte dargelegt werden, mit denen die Schulleitung ihre Unzufriedenheit begründet. Anschließend erfolgt ein Abgleich mit dem vorliegenden Qualitätsbericht.

Die dargestellte Schulleitung äußert zum einen Kritik am Bewertungsverfahren der QA, weil sie insbesondere die Unterrichtsbeobachtungen als nicht reliabel bewertet (*„Ich finde, dass die Qualitätsanalyse vorgibt, mehr an Qualität zu erheben als sie wirklich kann. Das liegt aus meiner Sicht daran, weil das so ein standardisiertes Verfahren ist, was eben computergestützt*

*ausgewertet wird, da fällt vieles durchs Raster.“). Des Weiteren kritisiert auch sie den Umfang der QA als „wahnsinnig, ne, völlig überzogen“. Grundsätzlich jedoch wird das Verfahren der externen Evaluation von Schulen als „in Ordnung“ bewertet.*

Weiterhin bewertet die Schulleitung die Arbeit der QP negativ. Sie gibt an, dass sie dem Verfahren zuvor offen gegenüber gestanden habe, diesen Eindruck jedoch nicht bei den QP gewonnen hätte. Die Vorgehensweise der QP wird dabei als „nicht fair“ beschrieben, sie seien „auf der Pirsch“ gewesen und hätten „versucht eine Falle zu legen, für, für Schüler hauptsächlich, die dann für, für die lehrende Fraktion und auch für die Schulleitung ein bisschen problematisch ist.“ Die Schulleitung relativiert ihre Aussagen bezüglich der Fairness der QA zwar, indem sie angibt, dass das Verfahren „nicht durchgängig“ unfair gewesen sei und indem auch über den Aspekt des Umgangs mit negativen Ergebnissen reflektiert wird („Das hört sich für mich auch so, das ist jetzt auch so schwer das so darzustellen, weil in dem Moment, wo man mit einem Ergebnisteil nicht zufrieden ist, fängt man ja auch an zu suchen, ne, und ich will jetzt nicht irgendwelche Ausreden hier sagen.“).

Es wird jedoch in diesem Interview grundsätzlich die Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit der QP kritisiert, auch im Hinblick auf das erfolgte Feedback. Darüber hinaus wird in Frage gestellt, ob eventuell der Fokus bewusst auf bestimmte Ergebnisse gelegt wurde, ohne diese zu hinterfragen („Und wenn dann so ein, eine Auseinandersetzung zwischen einem Schüler und mir in dem Interview dazu führt, gewisse Aussagen über mich zu treffen, die in dem Moment für den Schüler vielleicht so sind und das wird nicht in Frage gestellt, sondern das wird in dem, in der Auswertung, in dem Auswertungsgespräch für Schulleitungen als, fast so als roter Faden genutzt, dann finde ich das problematisch. Und so ist es gewesen, ne. Das fand ich schwierig damit umzugehen.“).

Auch wird die Arbeit der QP im weiteren Verlauf des Interviews kritisiert. Dies geschieht beispielsweise in Bezug auf die Begehung der Schule, die als „okay“, aber nicht besonders gründlich geschildert wird, weil der/die zuständige QP mit dem Lösen anderweitiger Probleme mit dem Schulrat beschäftigt war. Des Weiteren wird angemerkt, „dass die sich nicht ganz so gut eingelesen hatten, aber das weiß ich nicht, vielleicht ist das auch schwierig.“

Ein Haupteinflussfaktor auf die negative Einstellung und somit die aufgetretene Einstellungsveränderung der Schulleitung scheint die Rückmeldung der Ergebnisse zu sein. Die Schulleitungsrückmeldung wird als „sehr, sehr anstrengend“ und „wie in der Revision“ beschrieben. Als Grund wird unter anderem angegeben, dass der/die QP die Ergebnisse „fragend-entwickelnd“ dargelegt hätte. Laut befragter Schulleitung sei die Mitteilung der Ergebnisse folgendermaßen abgelaufen: „Das fand ich schon ziemlich anstrengend, wie der das aufgezo-

*gen hat und wenn, das hatte ich ja auch schon angedeutet, so, der rote Faden...also, das erste, was er letztendlich genannt hat, war, ich hätte ein Problem mit Schülern, ne, also Schülernähe würde fehlen und da konnte ich nichts mit anfangen. Da konnte ich nichts mit anfangen und das war für mich, ab dem Moment war ich ein Stück weit blockiert. Das musste ich ja erst einmal versuchen zu begreifen und auch zuordnen zu können, konnte ich nicht, das fand ich sehr anstrengend, das auszuhalten.“ Die Schulleitung gibt gleichzeitig an, an der dargestellten Problematik gearbeitet zu haben: „Wenn das so ist, es hätte ja auch sein können, dass ich eine völlig falsche Einschätzung habe, dann muss ich ja was dran machen, das kann ja so nicht sein. Ich sehe mich selbst nicht so und ich fänd das schlimm. Und dann habe ich den SV-Lehrer auch gebeten, mit den Schülern mal zu sprechen, das ein bisschen zu erarbeiten, weil ich das wissen wollte, was denn die Sache ist, ne, und das stimmt auch so nicht.“*

Auch bei der Rückmeldung im Kollegium wird der/die QP als „so ein bisschen oberlehrerhaft“ beschrieben. Auch sagt die Schulleitung zu dem/der QP: „Die Art und Weise, wie er sich da so gegeben hat, war vielleicht nicht so gut. Ist wahrscheinlich mehr ein Persönlichkeitsproblem. Aber in dem Punkt, glaube ich, dass er beratungsresistent ist.“

Die Schulleitung beschreibt den Nachgang der QA sowie deren Rückmeldung für sich persönlich folgendermaßen: „Und für mich war es noch einmal ein Stück weit anders, sie können sich vorstellen, normalerweise wenn man so etwas hinter sich hat, dann lässt man die Luft ein bisschen raus und fühlt sich gut. Das hatte ich nicht, ich habe mich schlecht gefühlt. Ja, also, ich hab mir also, für mich war das absolut wichtig, dass das Kollegium, oder sagen wir mal so, dass wir nicht am Ende dastehen und ein beschissenes Gefühl haben. Und für die Schule war das so, das habe ich auch immer wieder raus gehört, für mich nicht. Für mich war es so, ich hatte ein sehr schlechtes Gefühl. Also, ich hab das noch nicht ganz geknackt. Manche Dinge schleppt, glaub ich, schleppt man dann auch mit sich. Ich hab dem Prüfer geschrieben, eine Rückmeldung gegeben. Und zwar hab ich einmal eine Rückmeldung zum Schulergebnis gegeben und eine Rückmeldung zu der Art und Weise, wie er mit mir umgegangen ist. Darauf ist er auch eingegangen, der ist dann auch noch mal gekommen und hat dann noch mal erklärt, aber ich glaub, der hat's nicht wirklich begriffen (lacht).“

Basierend auf ihrer Erfahrung, insbesondere bezüglich der Schulleitungsbewertung und -rückmeldung, gibt die befragte Schulleitung an, dass sie die QA nicht als „dialogisches, offenes Verfahren“ erfahren habe, in welchem die Ergänzungen und Korrekturen der Schulleitung hinsichtlich des Feedbacks zur Geltung kämen. Dieser Aspekt der nicht beachteten Rückmeldung und Stellungnahme bezüglich des Qualitätsberichtes wurde bereits von Prototyp I eingebracht. Die hohe Gewichtung insbesondere der Schüler/-inneninterviews ohne weitergehende



Absicherung oder Reflexion bezeichnet die Schulleitung als „*Systemfehler*“ und „*unfair*“ und geht davon aus, dass „*wenn man mit Schülermeinungen so umgeht, wie die das machen, dann kann man jede Schule kritisch sehen*“. Die Schulleitung weist weiterhin indirekt darauf hin, dass der Stellenwert des Eltern- und Schüler/-inneninterviews die Schulen zur Manipulation verleite, um ein besseres Ergebnis zu erzielen, was in diesem Falle bewusst nicht veranlasst wurde („*Gut, da kann man natürlich manipulieren, aber ich brauche das nicht manipulieren, ist meine Meinung. Ne, also, ich finde, ich muss es nicht manipulieren.*“).

Insgesamt bezeichnet die Schulleitung die Bewertung der Schule als „*gut*“ und „*völlig in Ordnung*“, wohingegen die Schulleitungsbewertung und -rückmeldung als „*nicht akzeptabel*“ und „*unfair*“ bezeichnet wird, da die Abbildung der Schulleitung eine Diskrepanz zur eigenen Einschätzung darstellt („*Denn das bin ich nicht, ich finde, das bin ich nicht.*“).

Die Schulleitung gibt an, dass in einem nach der Rückmeldung der QA mit dem/der Schulrat/Schulrätin geführten Gespräch angeführt wurde, dass „*also ganz klar gesagt (wurde), dass die Beurteilungen von Schulen sind abhängig von den Prüferteams. Das heißt, je nachdem wer federführend ist, entsprechend sind die Beurteilungen positiver oder negativer ausgerichtet. Kann man sich auch vorstellen, logischerweise, also ich kann es mir schon vorstellen.*“

Letztlich räumt die Schulleitung ein, es sei vielleicht ein Fehler gewesen und „*blauäugig*“, von einer wohlwollenden Haltung der QP auszugehen und sich nicht bei anderen Schulleitungen nach der besten taktischen Vorgehensweise zu erkundigen. Sie sei von einem Unterstützungsgedanken der QA und der QP ausgegangen, aber „*fürs Kollegium hat das auch geklappt, für mich hat das nicht geklappt.*“

Abschließend beschreibt die Schulleitung, dass es ein einstündiges Gespräch mit dem/der QP gab: „*Wobei, ich hab dem das schon geschrieben, dass ich das nicht fair fand und dass ich mich da ziemlich schlecht beurteilt fühle, dass ich da auch nicht so gut mit leben kann und ja, gut (lacht). Das hat ihn auch betroffen gemacht, das muss ich schon sagen, also er zeigte sich da schon betroffen, aber ich glaube, er hat es nicht verstanden. Also, er hat sich wirklich noch mal Zeit genommen, wir waren mindestens eine Stunde, hat der hier gesessen und haben das noch mal durchgesprochen, noch mal erklärt. Dann hat er mir das wieder erklärt, warum er das so sieht oder warum er zu dem Ergebnis gekommen ist. Und hatte auch, wollte auch an der einen oder anderen Stelle noch gegebenenfalls etwas korrigieren, konnte er aber nicht, weil die Ergebnislage so war, ne, das ist einmal eingegeben und dann ist es drin. Nein. Formulierungsmäßig noch das eine oder andere, ne.*“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der hier dargestellte negative Prototyp II der Qualitätsanalyse als externem Schulevaluationsverfahren und Feedbackmöglichkeit sowohl



vorher als auch nachher grundsätzlich eher zustimmend beziehungsweise zumindest neutral gegenübersteht. Die geschilderten Erlebnisse der eigenen QA hinsichtlich des Prüfer/-innenteams und des erlebten Feedbacks führen jedoch zu einer persönlich negativen Haltung und der negativen Positionierung, mit der Folge, dass das Verfahren zunächst einmal nicht mehr erwünscht ist und das Feedback teilweise abgelehnt wird. Die Erfahrung der QA und ihrer Rückmeldung wird fast schon als traumatisch empfunden und auch in Teilen des Interviews so dargestellt.

Inwiefern das Verhalten des Prüfer/-innenteams tatsächlich unprofessionell war, lässt sich retrospektiv nicht eindeutig rekonstruieren. Die Aussagen und Darstellungen der Schulleitung lassen jedoch trotzdem zu, dass Schlüsse im Hinblick darauf gezogen werden können, welche Maßnahmen zur Vergrößerung der Akzeptanz des im Rahmen der QA erteilten Feedbacks beitragen können.

Im dargestellten Fall könnte die starke Reaktion seitens der Schulleitung auf eine vorliegende Selbstwertverletzung hindeuten. Dies würde bedeuten, dass die Person des Prüfers/der Prüferin abgewertet würde, um dem Schulleitungsergebnis weniger Gewicht beimessen zu müssen. Inwiefern eine rein externale Attribution vorliegt, ist hier nicht ersichtlich, die Möglichkeit besteht jedoch. Dies würde bedeuten, dass die Schulleitung aus einer berechtigten Kritik des Prüfer/-innenteams keine Schlüsse ziehen und dementsprechend die Lerngelegenheit nicht nutzen würde, da sie das Prüfer/-innenteam als inkompetent abwertet und dementsprechend die Rückmeldung nicht ernst nimmt.

Die geschilderte Rückmeldung beziehungsweise das Feedback, welches in der mündlichen Rückmeldung geschildert wird, verletzt einige Regeln des konstruktiven Erteilens von Feedback (vgl. Fengler, 2010). Auch könnten die weiteren geschilderten Verhaltensweisen der QP (nicht aufmerksam bei der Vorbegehung, nicht informiert genug, versuchen eine Falle zu stellen etc.) zu einer Ablehnung des Feedbacks seitens der Schulleitung beziehungsweise der gesamten Schule geführt haben.

Bei dem hier vorliegenden Prototypen II fällt auf, dass kaum derart starke Generalisierungen, Abwehrhaltungen oder Kategorisierungen irrationaler Art auftreten, wie bei Prototyp I. Trotz des stark kritisierten Verhaltens der QP wird teilweise relativiert und darauf hingewiesen, dass auch das eigene Verhalten überprüft und hinterfragt wurde.

Der Qualitätsbericht zeigt, dass die Bewertung der hier dargestellten Schule folgende Komponenten enthält. Von 25 bewerteten Qualitätsbereichen erhält die Schule 5 Mal die Bewertung mit der Stufe 2 (Leistungskonzept (2.2), Unterstützung eines aktiven Lernprozesses (2.4), Individuelle Förderung und Unterstützung (2.6), Weiterentwicklung beruflicher Kom-

petenzen (5.2) und Schulinterne Evaluation (6.2)). 17 Qualitätsbereiche werden mit der Stufe 3 bewertet. 3 Mal wird die Bewertung der Stufe 4 vergeben (Personale Kompetenzen (1.3), Lebensraum Schule (3.1) und Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes (3.3)). Alle Bereiche, die eine besondere Rolle im Interview gespielt haben, wobei hier insbesondere der Qualitätsbereich 4 „Führung und Schulmanagement“ und gegebenenfalls ergänzend der Qualitätsbereich 3 „Schulkultur: Soziales Klima (3.2) und Partizipation (3.4)“ identifiziert wurden, haben mit der Stufe 3, also der Bewertung „eher stark als schwach“ abgeschnitten. Im Folgenden werden die angeführten Bereiche einer Untersuchung vor dem Hintergrund des dargestellten Interviews unterzogen.

In der Zusammenfassung wird bezüglich des Qualitätsbereiches 1 bereits die Unzufriedenheit der Schüler/-innen angemerkt, jedoch ohne explizite Thematisierung der Schulleitung. Es wird lediglich beschrieben, dass in diesem Bereich noch Verbesserungsbedarf bestünde. In Qualitätsbereich 2 und 3 werden die im Interview deutlich werdenden Probleme nicht thematisiert. In Qualitätsbereich 4 werden bezüglich der Führungsverantwortung der Schulleitung *„keine Aussagen getroffen“*.

Der Qualitätsbereich 3.1 „Lebensraum Schule“ wird als vorbildlich bezeichnet, dieser zeichnet sich unter anderem durch das hohe Engagement vieler Lehrkräfte, den guten Zustand des Schulgebäudes und ein als lebendig bezeichnetes Schulleben mit zahlreichen Aktivitäten aus. Im Qualitätsbereich 3.2 „Soziales Klima“ schneidet die Schule mit der Stufe 3 ab. Es besteht eine hohe Identifikation mit der Schule und es existieren Verhaltensregeln, jedoch werden diese nicht immer konsequent umgesetzt. Verbesserungsbedarf besteht gegebenenfalls in der Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen: Hier wird angegeben, dass vereinzelte Lehrer/-innen einen Umgang mit Schüler/-innen an den Tag legen, welchen die Schüler/-innen als nicht altersangemessen empfinden. Dies könnte als ein Hinweis auf die von der Schulleitung hinsichtlich der Schüler/-inneninterviews geschilderte Problematik verstanden werden.

Im Qualitätsbereich 3.4 „Partizipation“ erfolgt neben einigen positiven Bewertungen lediglich die Darstellung, dass sowohl Schüler/-innen als auch Eltern zukünftig stärker in die Entwicklungsarbeit der Schule eingebaut werden sollten.

Qualitätsbereich 4.1 „Führungsverantwortung der Schulleitung“ weist in 6 Bereichen die Bewertung mit der Stufe 3 auf. Lediglich der Bereich 4.1.3 („Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter setzt mit den beteiligten Gruppen Zielvorstellungen in Zielvereinbarungen um.“) wird mit Stufe 2 bewertet, der Bereich 4.1.4 konnte nicht beobachtet werden. Ob die Vergabe von Stufe 2 im Bereich 4.1.3 auf die im Interview angegebene Problematik abzielt, ist an dieser

Stelle nicht erkennbar. Leider werden im Qualitätsbereich 4.1 Beschreibungen im Text bei der vorliegenden Version des Berichtes nicht angezeigt, so dass hier keine weiterführende Analyse möglich ist.

Im Bereich 4.2 „Unterrichtsorganisation“ erhält die Schule alle Bewertungen im Bereich der Stufe 3, es sind keine Besonderheiten vermerkt.

Auf die Beschreibung der Bereiche 4.3 „Qualitätsentwicklung“ sowie 4.4 „Ressourcenmanagement“ wird an dieser Stelle verzichtet, da diese Bereiche nicht mehr mit den im Interview als problematisch bezeichneten Aspekten zusammenhängen.

Nach der Sichtung des Qualitätsberichtes lässt sich zusammenfassend feststellen, dass auf den Konflikt, welchen die Schulleitung in den Mittelpunkt des Interviews stellt, kaum eingegangen wird. Lediglich die Aussage, dass die Interviewgruppe der Schüler/-innen sich abweichend von der allgemein vorhandenen Zufriedenheit mit der Schule geäußert hat sowie die Feststellung, dass die Schüler/-innen sich insgesamt mehr Gleichbehandlung, Respekt und Verständnis für alle Schüler/-innen wünschen, weist auf den Konflikt mit der Schulleitung hin. Ob die Thematik im Qualitätsbereich 4.1 aufgegriffen und dezidiert beschrieben wird, ist bei der vorliegenden Version des Qualitätsberichtes leider nicht zu ersehen.

Dementsprechend kann an dieser Stelle kaum ein Zusammenhang zwischen der dominanten Problematik des Falls der als Prototyp II verwendeten, negativ eingestellten Schulleitung mit dem Qualitätsbericht festgestellt werden. Dies führt zu zwei Möglichkeiten: Entweder die Thematik wurde, wie auch von der Schulleitung im Interview angeführt, lediglich bei der mündlichen Rückmeldung ausführlich erörtert, oder sie wurde im Qualitätsbereich 4.1 in der Schulleitungsversion erneut aufgegriffen. Ansonsten sind die Bezüge zwischen dem hauptsächlichen Thema der Schulleitung und der diesbezüglichen Darstellung im Bericht kaum erkennbar und daher als marginal zu bezeichnen.

### **9.3.4.3 Ein positiver Prototyp**

Im Folgenden wird beispielhaft ein Prototyp einer positiven Schulleitung dargestellt. Zur Analyse des Interviews wurde ein Fall gewählt, der deutlich positiver geworden ist. Diese Schulleitung hatte zum ersten Messzeitpunkt einen Wert von +6 (negativ). Im Längsschnitt erreicht die Schulleitung einen Zufriedenheitswert von -2 (positiv). Es ist also ersichtlich, dass bei dieser Schulleitung ein Einstellungswandel stattgefunden hat. Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte dargelegt werden, mit denen die Schulleitung ihre Zufriedenheit und Einstellungsveränderung hin zum Positiven begründet.

Auffällig ist bei dem hier vorgestellten Fall, dass sehr differenziert argumentiert wird. Das bedeutet, dass an vielen Teilbereichen der QA auch Kritik geäußert wird, diese jedoch sachlich formuliert und konstruktiv gestaltet ist. Zu Beginn wird die Einstellungsveränderung der Schulleitung thematisiert. Die dargestellte Schulleitung erreichte beim ersten Messzeitpunkt einen deutlichen Negativwert. Beim zweiten Messzeitpunkt wird von der Schulleitung angegeben: *„Ich sehe es ein bisschen entspannter jetzt noch mal, wenn andere Schulen mir erzählen, sie haben Qualitätsanalyse, bin ich jetzt relativ entspannt, weil wir es hinter uns haben. Und weil ich auch merke, es macht unheimlich viel Arbeit im Vorfeld, aber sie geht auch wieder vorbei.“* Die Schulleitung beurteilt sowohl den Prozess als auch die erhaltenen Ergebnisse als positiv und produktiv nutzbar: *„(...) ich finde nach wie vor so die Prozesse, die bei uns abgelaufen sind, was wir an Ergebnissen raus bekommen haben, da kann die Schule viel mit anfangen.“* Die Schule wird im Vorfeld als *„sehr gut informiert“* beschrieben und die Besuchstage als *„völlig problemlos“* (*„Also, wurde auch von keinem jetzt irgendwie negativ empfunden. Es war einfach auch gut vorbereitet, also.“*).

Es wird eine gut organisierte Vorbereitung der QA auf allen Ebenen geschildert, welche auch als Grund für den entspannten Umgang mit der QA angeführt wird: *„Wir haben uns natürlich innerhalb der Schulleitung intensiv vorbereitet. Wir haben die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen, die in bestimmten Verantwortungsbereichen sind, gut vorbereitet. Wir haben Veranstaltungen fürs, für die verschiedenen Gremien gemacht, Informationsveranstaltungen. Haben über die Ziele, die Methoden informiert, gesprochen; Ängste, Sorgen ernst genommen und sind damit umgegangen. Und ich glaube, das hat auch alles dazu beigetragen, dass alle wussten, was auf sie zukommt, das war in Ordnung.“* Dementsprechend seien aus dem Kollegium auch *„keine schlechten, keine negativen Rückmeldungen“* gekommen. Die Besuchstage werden als relativ entspannt geschildert *„die kriegt man hin. Und wie gesagt, die gehen auch wieder vorbei.“* Die Vorbereitung hingegen wird als *„enorm“* kritisiert, auf der anderen Seite wird positiv angemerkt, dass *„jetzt endlich mal alle Dokumente auf dem neuesten Stand sind, das ist auch so, hätten wir ohne den Druck sicherlich nicht so schnell geschafft.“* Trotzdem bleibt die kritische Frage nach der Relation von Kosten und Nutzen, um eine derartige Rückmeldung zu erhalten: *„Ob es dafür unbedingt eine Qualitätsanalyse braucht, weiß ich jetzt nicht unbedingt, das hätte man vielleicht noch anders hinkriegen können.“* Die Schulleitung äußert außerdem Kritik daran, dass durch den hohen Vorbereitungsaufwand der QA alle anderen Entwicklungsprozesse der Schule zunächst unterbrochen werden mussten *„das hätte auch eigentlich viel mehr begleitet werden müssen und dafür hatte dann keiner Kapazitäten. Das*

*war eigentlich schade, weil dadurch wirklich Prozesse, die bereits entweder angelaufen waren oder geplant waren, dann unterbrochen wurden. Das ist ärgerlich, ja.“*

Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass davon auszugehen sei, dass insbesondere der erste Durchgang der QA sehr arbeitsaufwändig ist. Die Schule habe ein digitales System eingerichtet, kenne nun bereits die Systematik und wisse nun, was auf sie zukommt *„dann wird's schneller gehen“*. Die Schulleitung äußert sich zufrieden zum Ergebnis der Schule: *„Also ich finde, wir haben insgesamt, wie viele andere Schulen auch, schon gut abgeschnitten mit den bekannten Defiziten, die wir kennen, wie an vielen anderen Schulen auch, was gerade den Unterricht betrifft.“*

Die Rückmeldung der Ergebnisse und somit das erhaltene Feedback wird als *„informativ“* insbesondere für die Schulleitung bezeichnet. Die Umsetzung des Feedbacks wird differenziert beschrieben; auf der einen Seite gebe es viel Unterstützung, aber auch Widerstände im Kollegium. Auch wird ausgesagt: *„Wie wir die Daten interpretieren, ja, das ist dann natürlich eben die Kunst. Ne, also, was davon ziehen wir uns an, was können wir nachvollziehen, woran wollen wir arbeiten und wo sagen wir vielleicht auch: „Na ja, gut, da haben wir andere Erfahrungswerte oder andere Evaluationsergebnisse.““* Hier geht die Schulleitung gelassen mit den Ergebnissen um, betont, einige Ergebnisse des Feedbacks nutzen zu wollen, jedoch nicht alle und um jeden Preis. Auch die Ergebnisrückmeldung wird als *„gut organisiert“* bezeichnet, obwohl es für einige Kollegen laut Aussage der Schulleitung ungewöhnlich war, dass die Ergebnisse in der mündlichen Rückmeldung nicht diskutiert werden konnten.

Nach dem Erhalt des Berichts wurden alle Beteiligten umfassend informiert und in die Zielvereinbarungsphase mit einbezogen. Die Schulleitung beschreibt, dass innerhalb der Zielvereinbarungen auch eine Rückkopplung an die, in der QA-Vorbereitungsphase vernachlässigten, bereits geplanten und umgesetzten Schulentwicklungsprojekte erfolgte. Teilweise entstünden hier Probleme mit *„einzelnen Kollegen“*, die sich gegen eine Umsetzung bestimmter Dinge wehren *„nur weil von außen jetzt was kommt (, müssen wir was machen).“* Diese seien *„meinungsführend“* und würden den Sachverhalt *„immer wieder“* so darstellen. *„Ich sag wirklich auch immer wieder, auch wenn man es hundertmal diskutiert hat und eigentlich auch versucht hat, klar zu machen, dass es nicht so ist. Das ist das Problem.“*

Die Bewertung des Feedbackinstrumentes QA durch die Schulleitung ist nach dem Erlebnis der Analyse an der eigenen Schule deutlich positiv: Sie brächte den Schulen durch ihr Feedback *„noch einmal eine Außensicht“*, würde die Schwächen benennen, aber auch die Stärken schätzen. Die Schulleitung wertet das Feedback der QA als *„hilfreich“* für die Schulentwicklung. Die Ergebnisse würden aus *„nachvollziehbaren, sehr nachvollziehbaren empirischen*

*Untersuchungen“ gewonnen. Jedoch äußert die Schulleitung partiell auch Einschränkungen beispielsweise, dass die wichtige Komponente der Lehrer/-innenpersönlichkeit sowohl in der Messung als auch in der Rückmeldung „überhaupt nicht zum Tragen“ käme.*

Die Schulleitung gibt an, es sei *„auf jeden Fall gut, (...) von außen eine Rückmeldung zu bekommen und die Schulen noch mal zu motivieren an bestimmten Dingen zu arbeiten, das kann ja auch noch mal eine Bestätigung sein.“* Es wird von der Schulleitung jedoch trotzdem mehr Zeit für Schulen gefordert, um sich über eine gemeinsame Konzeption guten Unterrichts zu verständigen. Zudem wird eine individuellere Förderung von Lehrkräften, auch durch die QA, angeregt. Es wird auch kritisiert, dass die Schulen eigentlich kaum Zeit hätten, sich mit allen Daten der Rückmeldung der QA intensiv auseinanderzusetzen. *„Viele Daten, mit denen sind wir ja gar nicht richtig umgegangen, die haben wir gar nicht so recht zur Kenntnis nehmen können, weil das einfach zu viele sind.“* Schulen würden mit einer *„Datenflut“* und mit Rückmeldungen aus verschiedensten Quellen konfrontiert, deren Aufbereitung und intensive Nutzung sie nicht bewältigen könnten *„Die müssen irgendwie aufbereitet werden, dann muss man Konsequenzen draus ziehen und dann muss man ja irgendwie auch mal arbeiten. Und dann kommen aber schon wieder die nächsten.“* Letztlich schließt die Schulleitung damit, zu sagen, dass das Feedbackinstrument QA *„Potenzial“* habe, jedoch: *„Den Schulen ist nicht damit geholfen, diese Rückmeldung zu geben und sie dann allein zu lassen. Wenn, dann muss es wirklich auch Ressourcen geben, um zu arbeiten. Ich bin keiner, der gerne als erstes immer nach Ressourcen fragt, aber das ist hier schon ganz deutlich. Also, wenn bestimmte Unterrichtsentwicklungsprozesse angeleitet werden, gestartet werden, dann braucht man dafür auch Zeit. Und ich weiß nicht, wo ich die hernehmen soll.“*

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die dargestellte Schulleitung sich mit allen Phasen der QA zufrieden zeigt (konträr zum negativen Prototypen I, der mit jeder Phase der QA stark unzufrieden war). Es werden teilweise auch Verbesserungen angeregt, dies jedoch in dezidiert konstruktiver Art und Weise. Wenn die QA sowie ihr Feedback kritisiert werden, dann wird die Kritik sachlich begründet, und es werden teilweise auch Lösungsvorschläge präsentiert. Es herrscht die Akzeptanz der QA-Ergebnisse, ihrer Rückmeldung sowie des gesamten Prozesses vor. Insbesondere die Vorbereitungsphase der QA und auch die Nachbereitung scheinen davon geprägt, alle an der Schule beteiligten Personen im Prozess der Qualitätsanalyse sowie der Schulentwicklung mitzunehmen und einzubinden.

Die Darstellung des Prototyps zeigt, dass auch (oder gerade) Schulleitungen, die den gesamten Prozess der Qualitätsanalyse positiv beurteilen, Schwächen des Evaluationsinstrumentes aufzeigen oder darauf hinweisen, dass das Unterstützungssystem um die QA herum noch



nicht ausreichend ausgebaut ist, um das erhaltene Feedback konstruktiv und in Gänze umzusetzen. Es herrscht eine konstruktive Haltung gegenüber der QA und der erhaltenen Ergebnisrückmeldung, die Schulleitung stellt sich als Vermittlungsinstanz zwischen Kollegium, Schulgemeinschaft und Bezirksregierung dar.

Dieser Prototyp weist beispielhaft rationale Züge im Hinblick auf die Qualitätsanalyse auf, zumeist sind diese auf einer positiven Ebene einzuordnen, negative Kritikpunkte werden jedoch ebenfalls durchgängig auf einer rationalen Ebene thematisiert.

Dementsprechend lässt sich feststellen, dass die Haltung der Schulleitung zur QA zwar in vielen Punkten noch konstruktiv-kritisch ist, die Schulleitung nach eigener Angabe jedoch nach der QA eine entspanntere Haltung einnimmt, weil das Ereignis QA nun vorbei ist. Insbesondere wird von der Schulleitung die als zu hoch und „*enorm*“ eingeschätzte Vorbereitungszeit kritisiert, jedoch geht die Schulleitung davon aus, dass diese bei einem zweiten Durchgang deutlich reduziert wäre.

Bei vielen Schulleitungen der Längsschnittstichprobe lässt sich nach erfolgter QA eine Tendenz zu einer positiveren Haltung feststellen. Dies könnte unter Umständen mit einer dissonanztheoretischen Perspektive begründet werden. Untersuchungen zur Dissonanztheorie zeigen, dass, insbesondere bei forcierter Einwilligung zur Teilnahme an einer Maßnahme, diese im Nachhinein stärker aufgewertet wird, um die in derartigen Situationen auftretenden dissonanten Kognitionen auszugleichen (vgl. Brock, 1962; Festinger & Carlsmith, 1959). Auf der anderen Seite ist dieses Ergebnis auch in der Forschungsliteratur auffindbar: Die Schulinspektion wird im Nachgang deutlich positiver beurteilt als vorher; die Zeit vor der Inspektion bringt den höchsten Stress und die größte negative Antizipation mit sich (vgl. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995).

Im Folgenden erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse des Qualitätsberichtes des positiven Prototyps. Dieser wurde in der Form zur Verfügung gestellt, dass auch in der ausführlichen Datendeskription lediglich die Tabellen und Skalen, jedoch nicht die Beschreibungen im Text sichtbar sind. Dementsprechend wird hier primär mit der Übersicht der Qualitätsberichte sowie der Zusammenfassung gearbeitet. Von 25 Qualitätsbereichen erhält die Schule der dargestellten Schulleitung 7 Mal die Stufe 2 (1.4 Schlüsselkompetenzen, 2.2 Leistungskonzept, 2.4 Unterstützung eines aktiven Lernprozesses, 4.2 Unterrichtsorganisation, 4.3 Qualitätsentwicklung, 6.1 Schulprogramm und 6.2 Schulinterne Evaluation). Die Schule erhält in 5 Qualitätsbereichen die Stufe 4 (2.7 Schülerberatung/Schülerbetreuung, 3.1. Lebensraum Schule, 3.2



Soziales Klima, 3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes/Schulgeländes, 4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung). 13 Bereiche werden mit der Stufe 3 bewertet.

Als ausbaufähig beziehungsweise *eher schwach als stark* wird im Qualitätsbericht unter anderem der Bereich der Förderung von Schlüsselkompetenzen betrachtet. Hier fehlen das Vermitteln von Lernstrategien sowie die Erweiterung von kommunikativen Kompetenzen sowie die Mediennutzung.

Ebenfalls hat die Schule den Qualitätsprüfer/-innen kein Leistungskonzept vorgelegt: Beispielsweise konnten durch Eltern- und Schüler/-inneninterviews unterschiedliche Verfahrensweisen bei der Notengebung bestätigt werden. Hier ist im Bericht vermerkt, dass die Schulleitung im Interview einen Entwicklungsbedarf einräumte und anführte, dass in diesem Bereich Fortbildungen stattfinden sollen.

Ein aktiver Lernprozess konnte selten beobachtet werden, da in der Gesamtheit der beobachteten Unterrichtssequenzen die Zielebenen der Reproduktion und der Reorganisation mit 73,2% dominierten.

Auch der Bereich Unterrichtsorganisation wird von der QA mit Stufe 2 bewertet, da noch zu wenige strategische Rahmenplanungen vorliegen, beispielsweise was eine gemeinsame Basis des Vertretungsunterrichtes betrifft. Dies gilt auch für den Bereich der Qualitätsentwicklung, der noch zu wenige Konzepte und gemeinsame Richtlinien enthält.

Der Qualitätsbereich 3, die Schulkultur, wird von der Qualitätsanalyse durchweg sehr positiv beurteilt und erhält 3 Mal die Stufe 4. Auch die Führungsverantwortung der Schulleitung wird als einer von 5 Qualitätsbereichen mit der Stufe 4 bewertet. Ebenfalls wird im Qualitätsbereich 5: „Professionalität der Lehrkräfte“ eine hohe und positive Bewertung durch die QA erzielt.

Deutlich wird, dass die Schule sehr gute Bewertungen im Bereich der Schulkultur sowie der Kooperation aller Beteiligten miteinander erhält. Im Qualitätsbericht wird die Schulkultur als *vorbildlich* bezeichnet. Auch die Schulleitung erhält die beste Bewertung für ihre Leitungsfunktion. Dies wird stellenweise auch im Interview deutlich, in welchem die Schulleitung die QA und insbesondere ihre Vorbereitung als hochgradig kooperativen Prozess beschreibt, in dem alle gut vorbereitet wurden und allen die Ängste und Sorgen genommen wurden. Die QA bescheinigt den Lehrkräften und allen anderen Beteiligten eine hohe Kooperationsfähigkeit und gibt an, dass die Schulkultur wahrnehmbar von Vertrauen geprägt ist.

Die Kritikpunkte der QA beziehen sich insbesondere auf Bereiche, in denen noch keine verbindlichen Absprachen getroffen wurden und es wird bemängelt, dass dementsprechend keine Richtlinien dokumentiert und festgehalten wurden. Als entwicklungsbedürftige Hauptschwer-

punkte werden das Leistungskonzept, die Entwicklung eines Vertretungskonzeptes, der Ausbau eines systematischen Qualitätsmanagementsystems sowie die Unterrichtsentwicklung bezeichnet.

Schlussfolgern lässt sich, dass auch in diesem Falle keine deutliche und gesicherte Parallele zwischen der Einstellungsveränderung, dem Interview im Allgemeinen und dem Qualitätsbericht gezogen werden kann.

Gründe, die zu einem positiven Einstellungswandel beigetragen haben könnten, können jedoch aus der Gesamtheit der Daten abgeleitet werden: Die Schulleitung äußert sich im Interview sehr bemüht um eine kooperative und gute Schulgemeinschaft, diese wird durchweg von der QA bestätigt. Auch die Führungsrolle der Schulleitung wird, trotz der Bewertung von 7 Qualitätsbereichen mit der Stufe 2, mit der Stufe 4 bewertet. Es kann daher aus dem Interview sowie der Bewertung und dem Feedback erteilenden Bericht der Qualitätsanalyse geschlossen werden, dass die Schulleitung zum einen erleichtert und nach eigener Aussage „entspannt“ ist, da das Ereignis QA hinter ihr liegt. Außerdem liegt seitens der Schulleitung die Antizipation vor, dass ein derart hoher Arbeitsaufwand, wie er kritisiert wurde, bei einer erneuten QA nicht mehr auftreten wird. Die QA bescheinigt der Schulleitung eine vorbildliche Führungsrolle und beurteilt viele der Aspekte, welche die Schulleitung im Interview als relevant aufführt, ebenfalls als *vorbildlich*. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die *eher schwach als stark* beurteilten Qualitätsbereiche für die Schulleitung, zumindest zum Zeitpunkt des Stattfindens der QA als Ist-Stand der Schule, nicht so stark ins Gewicht fallen, da der Fokus für sie auf andere Bereiche gerichtet ist. Im Qualitätsbericht wird deutlich gemacht, dass die Schulleitung die fehlenden Konzepte selbst thematisierte und eine Erweiterung der verbindlichen Absprachen ankündigte.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Antizipation einer angekündigten QA unter Umständen bei den Schulen eine negativere Haltung herbeiruft, dass diese Einstellung jedoch bei einem als fair eingeschätzten Verfahren, einer realistischen und fairen Rückmeldung sowie einem zufriedenstellenden Ergebnis zu einer positiveren Haltung führen kann. Auch ist die Erleichterung nach der erlebten Rückmeldung durch die QA als wichtiger Einflussfaktor auf die Einstellung der Schulleitungen zu werten.

#### **9.4 Zentrale Ergebnisse Studie II**

Die zentralen Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung mit  $N = 20$  Schulleitungen von verschiedenen Schulformen besagen, dass sich die Einstellung einer deutlichen Mehrheit der Schulleitungen nach dem Erleben der QA positiv verändert hat.

Vor dem Erleben der QA an der eigenen Schule äußerten 25% der Schulleitungen eine negative Einstellung, bei 40% der Schulleitungen konnte eine neutrale Einstellung festgestellt werden und 35% äußerten sich positiv gegenüber der QA.

Nach dem Erleben der QA äußern 15% der Schulleitungen eine negative Einstellung gegenüber dem Feedbackinstrument des Ministeriums. Des Weiteren konnte bei 10% der Schulleitungen eine neutrale Einstellung gegenüber dem Feedbackinstrument QA ermittelt werden. Insgesamt 75% der befragten Schulleitungen gaben eine positive Einstellung zur QA und ihrer Rückmeldung an, nachdem sie diese erlebt haben. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich insgesamt der Anteil der negativen Schulleitungen um 10% verringert und der Anteil der neutralen Schulleitungen um 30% verringert hat. Die Anzahl der Schulleitungen mit einer positiven Einstellung hat sich dementsprechend um 40% erhöht.

Die Einstellungsveränderung gegenüber der QA und ihrem Feedback wurde hier differenziert in die eigenen Angaben der Schulleitungen im Interview und die quantitativen Berechnungen anhand der inhaltlichen Kodierungen und der Interviewaussagen.

Die Berechnungen zeigen hierbei, dass 20% der Schulleitungen negativer geworden sind, 60% der Schulleitungen sind positiver geworden und 20% der Schulleitungen sind positiv geblieben. Die Angaben der Schulleitungen zur eigenen Einstellungsveränderung ergeben auf den ersten Blick ein anderes Bild: 10% der Schulleitungen geben eine Veränderung zum Negativen an, 25% geben an, sie seien positiver geworden, 15% positionieren sich als neutral geblieben und 50% geben an, sie seien positiv geblieben. Viele Schulleitungen geben nach der QA an, dass sie bereits vorher eine positive Einstellung gehabt hätten. Laut der Berechnung hat sich jedoch bei vielen Schulleitungen erst nach der QA die Einstellung zum Positiven verändert. Insgesamt liegen die Angaben der Schulleitungen bei Zusammenlegung der positiver gewordenen und positiv gebliebenen Schulleitungen, genau wie die durch Berechnung ermittelte Einstellung der Schulleitungen nach der QA, bei 75% der Schulleitungen mit einer positiven Einstellung zur Qualitätsanalyse. Eine Abweichung ergibt sich wie folgt: Die durch Berechnung ermittelte Einstellung liegt bei 15% negativen Schulleitungen und 10% neutralen Schulleitungen, während bei den Angaben der Schulleitungen 10% negativer geworden und 15% neutral geblieben sind.

Es konnte weiterhin gezeigt werden (vgl. Teilkapitel 9.3.2.3), dass die negativ gewordenen Schulleitungen durchschnittlich ein etwas höheres Belastungserleben aufweisen als die positiver gewordenen Schulleitungen und die positiv gebliebenen Schulleitungen.

Auch zeigte sich, dass die Schulleiter/-innen, die nach dem Besuch der QA eine negative Einstellungsveränderung vollzogen haben, bei der Aussagenhäufigkeit höhere Mittelwerte bei der negativen Einschätzung der Wahrnehmung sowie der Fairness der QP erzielen. Bei der Unterkategorie *Fairness der Bewertung* wurden Zusammenhänge zwischen der Bewertung der Fairness und der Einstellungsveränderung der Schulleitungen ebenfalls sichtbar. Negativer gewordene Schulleitungen beurteilten die QA und ihre Rückmeldung als weniger fair. Bei den Mittelwerten der Aussagenhäufigkeit in der Unterkategorie *Fairness der Bewertung – fair* hingegen erzielen die negativ gewordenen Schulleiter/-innen die kleinsten Werte verglichen mit den positiv gebliebenen Schulleiter/-innen und den positiv gewordenen Schulleiter/-innen. Einen weiteren Hinweis liefert die von den Schulleitungen vorgenommene Bewertung verschiedener Aspekte der QA auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut). Der Aspekt *Arbeit der QP* wird dabei insgesamt mit einem hohen positiven Wert beurteilt. Diejenigen Schulleitungen, die positiver geworden sind, erzielen die höchsten Werte in ihrer Einschätzung der Arbeit der QP. Auch die positiv gebliebenen Schulleitungen beurteilen die Arbeit der QP positiv. Die Schulleitungen, die negativer geworden sind, bewerten die Arbeit der QP insgesamt mit einem schlechteren Mittelwert, der deutlich von den Bewertungen der anderen Schulleiter/-innengruppen abweicht. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den weiteren Aspekten: Die positiv gebliebenen Schulleitungen bewerteten die *Fairness der QA* mit einem etwas höheren Wert als die positiv gewordenen Schulleitungen. Die negativer gewordenen Schulleitungen erzielten auch bei dieser Bewertung den niedrigsten Mittelwert und bewerteten die Fairness der QA schlechter als die beiden anderen Gruppen. Bezüglich des Aspekts *Transparenz der QA* beurteilten die positiv gebliebenen Schulleitungen diese mit den höchsten Werten vor den positiver gewordenen Schulleitungen. Wiederum erzielten die negativer gewordenen Schulleitungen einen deutlich niedrigeren Mittelwert in der Beurteilung der Transparenz der QA. Bezüglich des Aspekts *Wirksamkeit der QA* erzielten die positiv gebliebenen Schulleitungen den höchsten Wert. Die positiver gewordenen Schulleitungen verteilten ähnlich hohe Werte wie die positiv gebliebenen. Die geringsten Werte wurden wiederum von der Gruppe der negativer gewordenen Schulleitungen verteilt. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die negativer gewordenen Schulleitungen in ihrer Einschätzung der Aspekte Arbeit der QP, Fairness, Transparenz und Wirksamkeit des Feedbackinstrumentes QA

sowohl deutlich unter den beiden anderen Schulleitungsgruppen bleiben, als auch deutlich unter dem Mittelwert der Gesamtstichprobe.

Wie bereits im Datendeskriptionsteil berichtet, scheint der Qualitätsbericht nur marginale Auswirkungen auf die Einstellung oder die Einstellungsveränderung der Schulleitungen auszuüben. 3 von 20 Qualitätsberichten wurden nicht bei den Forscherinnen eingereicht. Es zeigte sich auch, dass die Schulleitungen, die negativer geworden sind, in 11 von 25 Qualitätsaspekten eine etwas schlechtere Bewertung erhielten, als die Schulleitungen, die positiver geworden oder positiv geblieben sind. Weitere Zusammenhänge konnten innerhalb einer quantitativen Auswertung nicht hergestellt werden. Auch die genaue Untersuchung der Qualitätsberichte in Zusammenhang mit den Prototypen enthielt kaum weitere für eine Analyse verwertbare Anhaltspunkte. Dies kann unter Umständen daran liegen, dass die mündliche Rückmeldung gegenüber der Schulleitung sowie dem gesamten Lehrer/-innenkollegium deutlicher wahrgenommen wird und dementsprechend als Feedback einen höheren Einfluss hat als der Qualitätsbericht, welcher unter Umständen nicht von jedem Mitglied der Schulgemeinschaft zur Kenntnis genommen wird.

### **9.5 Diskussion der zentralen Ergebnisse Studie II**

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse einer eingehenden Diskussion unterzogen.

Dabei wird in der Diskussion explizit auf die zentrale Fragestellung: *Wie ist der Umgang von Schulleitungen mit Feedback?* eingegangen. Außerdem werden die beiden sich daraus ergebenden Fragestellungen (*Welche Faktoren begünstigen einen positiven Umgang mit Feedback bei den befragten Schulleitungen? Welche Faktoren begünstigen einen negativen, ablehnenden Umgang mit Feedback bei den befragten Schulleitungen?*) behandelt.

Dabei orientiert sich die Diskussion, ebenso wie bereits der Interviewleitfaden und die Deskription der Ergebnisse, in etwa am Ablauf der QA und weicht dementsprechend von der Diskussionsstruktur der ersten Studie ab. Dies erscheint der Autorin auf Grund der Vorgehensweise innerhalb der Untersuchung stimmiger.

### **Die Vorphase der QA**

Bezüglich der Vorinformation beziehungsweise der Vorphase des QA-Besuchs im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass auch vor der offiziellen Vorinformationsveranstaltung der QP insgesamt genügend Informationen über die QA, ihren Ablauf und ihre Ziele zur Verfügung stehen. In der Befragung äußerten sich etwas mehr als die Hälfte (55%) aller Schulleiter/-innen positiv in Hinblick auf die Vorinformation der Schulen. Dabei ist die Vorinformation der Schulgemeinschaft trotz der ausreichend zur Verfügung stehenden Informationen psychologisch betrachtet von einer hohen Relevanz. Es geht hier weniger um weitere Informationen, sondern um ein erstes Kennenlernen der QP und das Abklären letzter Befürchtungen seitens der Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen. Wichtig ist hier, dass der erste Eindruck bereits richtungsweisend für den Verlauf der Akzeptanz des Feedbacks der QA sowie der Personen der QP und der gesamten Atmosphäre im Analyseverfahren sein kann (vgl. Asch, 1940, 1946, 1955; Forsyth, 2010; Steins, 2005).

Auch das signalisierte Interesse der QP an der Einzelschule inklusive ihrer Besonderheiten und an den eventuellen Besorgnissen einzelner Beteiligter, sowohl bei der Begehung der Schule als auch bei der Vorinformation, ist von hoher Relevanz für die Akzeptanz des gesamten Verfahrens samt seines abschließenden Feedbacks an die Schulen. Innerhalb der im Rahmen dieser Studie geführten Interviews betonten dies die Schulleitungen explizit. Die Wichtigkeit der Beachtung der Situation der Einzelschule für die Zugewandtheit, Öffnung und Mitarbeit der Schulleitungen wurde auch bei der Durchführung der Interviews selbst deutlich.

### **Die Vorbereitung der QA und die Besuchstage**

Die Besuchstage werden von vielen Schulleitungen als angenehm beschrieben, trotz der Tatsache, dass sie von einer gewissen Aufgeregtheit und Anspannung geprägt sind. Häufig betonten die Schulleitungen, dass ihre Hauptaufgabe die Vorbereitung gewesen sei. Einige Schulleitungen äußerten hier ein Unverständnis, warum sie nicht in die Unterrichtsbeobachtung einbezogen wurden; dies gilt jedoch nicht für alle Schulleitungen. Insbesondere für das Kollegium einer Schule werden die Besuchstage als anstrengend, stressig und teilweise auch belastend geschildert. Die weiterführende Frage, die sich hier stellt, ist, wie man derartig belastenden Gefühlen sinnvoll entgegenwirken kann.

Bezüglich der Vorbereitung der Schule auf die QA, schildern viele Schulleitungen eine klare Aufgabenteilung: Die Organisation und die Vorbereitung des Portfolios liege in der Hand der Schulleitung, die Besuchstage seien mit mehr Belastung und Anstrengung für das Kollegium verbunden. In den Interviews beschreiben die Schulleitungen außerdem die Kooperation des

Kollegiums, eine gute Atmosphäre und eine gelungene Interaktion als besonders bedeutsam für eine konstruktive Vorbereitung des Rückmeldeprozesses und der QA.

### **Die Belastungseinschätzung der Schulleitungen**

Bezüglich der Belastungseinschätzung der Schulleitungen ergab sich aus den Interviews, dass die Belastung durch die QA ein grundsätzlich bedeutsames Thema darstellt. Insgesamt wurden von 20 Schulleitungen 100 Aussagen zu dieser Kategorie getätigt. Die höchste Belastung wird dabei beim Portfolio und bei den Unterrichtsbesuchen gesehen. Das Portfolio wird, laut Aussagen der befragten Schulleitungen, dabei eher im Kreise der Schulleitung vorbereitet und erstellt, während die Belastung durch die Unterrichtsbesuche hauptsächlich auf Seiten der Lehrkräfte zu finden ist.

### **Das Abschneiden bei der QA und die Bewertungen der QP**

Bezüglich des Abschneidens bei der QA und der Wahrnehmung der QP herrscht insgesamt eine hohe Zufriedenheit bei den befragten Schulleitungen vor. Interessant ist es, bei der Betrachtung der Qualitätsberichte festzustellen, dass die Bewertungen der Schulen lediglich eine geringe Trennschärfe aufweisen. Einige Schulleitungen geben an, dass die QA ihnen innerhalb ihrer Rückmeldung keine neuen oder überraschenden Fakten über ihre Schule geliefert habe.

Bezüglich der Fairness der Bewertung positioniert sich ebenfalls ein großer Teil der Schulleitungen als zufrieden. Natürlich kann möglicherweise in diesem Falle die Tatsache verfälschen, dass ein gutes Ergebnis eher als besonders fair empfunden wird; dieses Faktum deuten einige Schulleitungen explizit an und verweisen auch darauf, dass bei schlechterem Ergebnis eine geringere Akzeptanz gegenüber der Rückmeldung vorliegen würde.

Die zufriedenen Schulleitungen nennen an dieser Stelle viele Kriterien einer guten Rückmeldung und beschreiben die QP als gute Feedbackgeber/-innen.

### **Reaktionen und Aktivitäten der Schulen auf das Feedback der QA**

Bezüglich der Aktivitäten der Schulen auf Grund der Rückmeldung der QA und auch hinsichtlich der Einschätzung der Wirksamkeit der QA lässt sich schlussfolgern, dass in der Nachsorge beziehungsweise der Umsetzung des Feedbacks der QA derzeit noch ein Aufgabenfeld liegt, das weiter ausdifferenziert und ausgestaltet werden sollte. Die Schulleitungen tätigen hier besonders viele Aussagen und weisen auf geplante oder bereits durchgeführte Maßnahmen hin. Die häufigste der genannten Maßnahmen sind die Zielvereinbarungen, wel-



che als auf das Feedback folgender Schritt im QA-Ablauf vorgeschrieben sind. Betrachtet man insbesondere die Probleme, welche laut Aussage der Schulleitungen Aktivitäten der Schulentwicklung verhindert hätten, so wird die mangelnde Kooperationsbereitschaft und Einsicht von Teilen des Lehrer/-innenkollegiums genannt, ebenso wie Entwicklungen, die die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht verlangsamt hätten. Auch wird auf zu wenig passende Unterstützung durch Expert/-innen hingewiesen und eine Hilflosigkeit beim Entwickeln von Strategien und Zielen bemerkt.

### **Die Bewertung der QA**

Bezüglich der Bewertung der QA ergibt sich, dass zwar nach der Analyse 75% der Schulleitungen eine positive Einstellung gegenüber dem externen Feedbackinstrument angeben, jedoch die meisten Schulleitungen trotzdem dezidierte Kritikpunkte äußern. Besonders häufig und einhellig werden der hohe Arbeitsaufwand, die Messmethoden (insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsbeobachtungen) und die Kosten-Nutzen-Relation der QA kritisiert.

Die Bewertung der QA auf einer Skala sowie weitere Äußerungen im Interview liefern einen Hinweis darauf, dass die Akzeptanz der QA bei Schulleitungen deutlich höher ist als im Kollegium einer Schule. Es wird von den Schulleitungen außerdem hervorgehoben, dass die QP einen sehr hohen Stellenwert für die Akzeptanz des Verfahrens haben. Dieses Ergebnis deutet wiederum auf die Notwendigkeit der guten Schulung und Vorbereitung der QP hin.

Bezüglich der Wirksamkeit der QA äußern sich viele Schulleitungen noch zögerlich, weil sie unsicher bezüglich des Potenzials und der Zukunft der QA sind.

### **9.6 Implikationen Studie II**

Im Folgenden werden die Implikationen geschildert, die sich aus den zentralen Ergebnissen sowie aus der Diskussion dieser ableiten lassen.

#### **Die Vorphase der QA**

Zur Sicherung der Akzeptanz der Rückmeldungen der QA sowie des gesamten QA-Verfahrens ist es entsprechend der hier vorliegenden Forschungsergebnisse förderlich, dass die QP einen positiven ersten Eindruck bei der Schulgemeinschaft hinterlassen. Einerseits sollten eine gute Vorbereitung und eine hohe Kompetenz signalisiert werden, andererseits ist eine sachlich-konsequente, jedoch gleichzeitig freundliche und zugewandte Haltung von großer Bedeutung. Diese Haltung kann dazu beitragen, die Ängste und Vorbehalte aller Beteiligten zu verringern. Außerdem liegt zwischen Vorinformation und Verfahren genügend Zeit,

um im Falle einer negativen Wahrnehmung der QA beziehungsweise der QP eine negative Einstellung gegenüber dem Feedback der externen Evaluation bei Schulleitung und Kollegium durch Gruppen- und Reaktanzprozesse noch weiter zu verstärken, was dringend vermieden werden sollte (vgl. u.a. Brehm & Brehm, 1981; Festinger, 1957; Kapitel 3 und 4).

Trotz eines hohen Arbeitsaufkommens und einer unabdingbaren Routine im anspruchsvollen Tätigkeitsfeld eines/r QP ist die Wahrnehmung jeder Schule als Einzelfall von hoher Relevanz. Ehrliches Interesse vergrößert die Akzeptanz einerseits und das ehrliche Einlassen der Schule auf die Analyse andererseits. Dieses sollte sowohl der Schulleitung als auch dem Kollegium deutlich signalisiert werden, beispielsweise durch die volle Aufmerksamkeit bei der Schulbegehung oder die Kenntnis auch kleiner Details oder Probleme der Schule. Im Idealfall wächst in der Schulgemeinschaft das Bild eines Expert/-innenteams, welches die Schule vor Ort begleitet und analysiert, um durch die Weitergabe von qualifiziertem Feedback gemeinsam an der Entwicklung der Schule zu arbeiten.

### **Die Vorbereitung der QA und die Besuchstage**

Wichtig ist auch an dieser Stelle die Schaffung einer positiven Wahrnehmung der Kompetenz und der Zugewandtheit der QP, wie bereits in der Diskussion beschrieben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Modellfunktion, die eine Schulleitung einnimmt; dies gilt insbesondere für die Antizipation und den tatsächlichen Umgang mit Feedback. Die Gelassenheit und die Zuversicht, die eine Schulleitung bezüglich der QA ausstrahlt und die sie formuliert, wirkt sich in den meisten Fällen positiv auf die psychosoziale Stimmung der Schulgemeinschaft aus. Dies zeigen sowohl Forschungsergebnisse aus der Gruppen- und Führungsforschung (vgl. Forsyth, 2010) als auch Sequenzen aus den hier geführten Interviews. Wichtig ist, dass den Schulleitungen ihre tragende Rolle bewusst ist. Dementsprechend sollte ihnen beispielsweise in Schulleiter/-innendienstbesprechungen, in Vorbereitungsbesprechungen mit der Schulaufsicht oder in Fortbildungen deutlich gemacht werden, welchen Stellenwert sie für die Akzeptanz des Feedbacks der QA sowie der gesamten Maßnahme haben und wie sie ihr Kollegium positiv und stressfrei durch die Analyse und die Rückmeldung begleiten können.

Einige Schulleitungen brauchen mehr Unterstützung in der Vorbereitung und Organisation der QA als andere. Hilfreich wäre an dieser Stelle der Zugang zu Best-Practice-Beispielen. Wie sieht ein gutes Leistungskonzept aus? Wie organisieren Schulen erfolgreich interne Evaluation? Welche gelungenen Vertretungskonzepte werden gelebt? Die Veröffentlichung konkreter Beispiele könnte zur Transparenz der Anforderungskriterien, zu einer Unterstützung

unsicherer Schulleitungen und somit zur Steigerung ihres Kontrollerlebens und zu einer Würdigung besonders guter schulischer Beispiele beitragen. Aus der Sammlung vieler Best-Practice-Beispiele könnte eventuell sogar ein Leitfaden entstehen, welcher praktische Hinweise und Beispiele zur Vorbereitung und Organisation der QA für alle Interessierten bereithält. Alle genannten Aspekte könnten wiederum zu einer größeren Akzeptanz des Feedbacks der QA-Maßnahme führen.

Des Weiteren könnten konkrete Fortbildungsmaßnahmen, einerseits bezüglich einer strukturierten Unternehmensführung und digitalen Datensicherung, andererseits zum Erwerb von Kompetenzen der Herstellung einer positiven Gruppenstruktur, Schulleitungen in der Schaffung einer positiven Einstellung zur QA unterstützen.

### **Die Belastungseinschätzung der Schulleitungen**

Auch hier ist es denkbar, dass Schulen und Schulleitungen, die noch keine QA hatten, unterstützt werden könnten, indem ihnen beispielsweise Techniken der Datenstrukturierung und –sicherung in Fortbildungen vermittelt werden. Eine kontinuierliche Vorbereitung trägt möglicherweise zu einer deutlichen Reduktion des Belastungsempfindens zum Zeitpunkt der Ankündigung der QA bei. Dies wiederum schwächt mögliche Widerstände gegenüber der QA und erhöht damit auch die Wahrscheinlichkeit eines positiveren Umgangs mit dem erhaltenen Feedback.

Des Weiteren könnte das Stressempfinden der Unterrichtsbesuche durch eine Veränderung der allgemeinen Schulkultur NRWs reduziert werden. Sowohl die Vorgaben des MSW und der QA als auch die Ergebnisse der Forschung deuten darauf hin, dass die ‚Zeit der geschlossenen Türen‘, hinter denen Einzelkämpfer/-innen ihren Unterricht gestalten, vorbei ist beziehungsweise sein sollte. Dementsprechend könnte eine Förderung von Lehrarrangements wie Team-Teaching oder das Einräumen von Ressourcen zur Realisierung von kollegialen Hospitationen die Haltung zu Unterrichtsbeobachtungen grundlegend reformieren.

Eine offene Einstellung zur Beobachtung und Reflexion von Lehr-Lern-Arrangements durch mehrere Expert/-innen beziehungsweise auch durch die Lehrkräfte selbst ist allein hinsichtlich der Thematik Inklusion von großer Bedeutung und es könnten sowohl Fortbildungen in diesem Bereich angeboten als auch eine Implementierung dieses öffnenden Gedankens bereits in die Lehrer/-innenausbildung integriert werden.

Es wäre dementsprechend förderlich, wenn Schulleitungen einen Fokus auf die Initiierung und Etablierung einer offenen Schulkultur legen und somit dazu beitragen würden, dass Lehrer/-innenkollegien einen konstruktiven Umgang mit Feedback erlernen. Es ist dabei relevant,

dass alle an Schule beteiligten Personen eine konstruktive Haltung zu Feedback im Sinne der Möglichkeit einer Weiterentwicklung, Stärkung sowie Verbesserung persönlicher und institutioneller Fähigkeiten und Stärken entwickeln.

### **Das Abschneiden bei der QA und die Bewertungen der QP**

Wie kann den Schulen die Ergebnisrückmeldung und somit ein dringender oder weniger dringender Handlungsbedarf deutlich gemacht werden? Es wäre an dieser Stelle wichtig, die Trennschärfe der Bewertung der Schulen sowie des erteilten Feedbacks zu stärken. Wenn alle Schulen eine positive Rückmeldung erhalten, werden die Wirksamkeit sowie die Glaubwürdigkeit des Instrumentes deutlich abgewertet. Auch können an dieser Stelle Prozesse des Selbstwertschutzes beziehungsweise der Selbstwerterhöhung eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 5), welche unter Umständen dazu beitragen, wenig trennscharfe Ergebnisse und Rückmeldungen positiver umzudeuten, als sie es tatsächlich sind.

Welche Strategien können entwickelt werden, um zu verhindern, dass die QA den Schulen nicht nur vorhersehbare Ergebnisse zurückmeldet? Hier könnten Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe stärker von den Schulen bestimmt werden beziehungsweise im Vorfeld mit beispielsweise der erweiterten Schulleitung abgeklärt werden. Das schlechte Abschneiden einer Schule auf einem bestimmten Gebiet muss nicht immer zur Grundlage haben, dass dieses Aufgabengebiet von den Schulleitungen oder der Schulgemeinschaft nicht erkannt wird. Häufig fehlt das Wissen darüber, wie ein bestimmter Prozess initiiert werden kann oder einige Personengruppen blockieren eine erfolgreiche Entwicklung. In diesen Fällen könnte das Feedback der QA einen wichtigen Motor für Veränderungen darstellen.

Eine relevante Frage ergibt sich außerdem im Kontext des Ergebnisses: Wie hängt das Empfinden der Schulleitungen, gut abgeschnitten und ein positives Feedback erhalten zu haben mit der stark gestiegenen positiven Einstellung zur QA zusammen? Die Bejahung einer Maßnahme bei der Investition eines hohen Arbeitspensums und einem gleichzeitig guten Ergebnis ist aus dissonanztheoretischer (vgl. Kapitel 4) und aus einer selbstwerttheoretischen Perspektive (vgl. Kapitel 5) einleuchtend. Letztendlich kann die Akzeptanz für die Rückmeldungen der QA jedoch besser über einen langen Zeitraum aufrechterhalten werden, wenn alle Schulen ein realistisches und faires Ergebnis erhalten. Die mangelnde Trennschärfe wertet insbesondere diejenigen Schulen ab, die besonders gute Arbeit leisten. Die Beurteilung in den 4 Stufen und die relativ positive und wenig trennscharfe Benennung dieser Stufen führte beispielsweise in dieser Stichprobe dazu, dass fast alle Schulleitungen ihr Ergebnis als positiv werten, auch

wenn einige Schulen einen sehr viel deutlicheren Entwicklungsbedarf (Stufe 2, manchmal sogar Stufe 1) aufweisen als andere.

Rückmeldungen sollten zutreffend und fair sein. Die Rückmeldung sollte immer in einer Atmosphäre der Wertschätzung gegeben werden. Die Nennung positiver Aspekte öffnet die Wahrnehmung des Empfängers für das Feedback des Senders. Die würdigende Thematisierung von Schwächen sowie eine nachvollziehbare Erklärung insbesondere von negativem Feedback sind unabdingbar. Auch wird Feedback von Expert/-innen, die professionell handeln und die Schule wirklich gut kennen, eher akzeptiert. Falsche und unfaire Bewertungen hingegen, auch wenn sie nur als solche empfunden werden, sorgen für Misstrauen und eine Abwertung der Ergebnisse, der Maßnahme oder der feedbackgebenden Personen (vgl. den Stand der Forschung, Kapitel 2-6).

Diese Arbeit hat im Rahmen ihrer theoretischen Ausführungen beleuchtet, dass Feedback, obwohl in aller Munde, ein differenziert zu betrachtendes, komplexes Konstrukt darstellt. Dies bedeutet jedoch auch, dass von Individuen nicht erwartet werden kann, dass diese automatisch professionelles Feedback erteilen können. Dementsprechend sind insbesondere die QP gründlich und fortlaufend zu schulen, um die Akzeptanz des Feedbacks der QA aufrechtzuerhalten beziehungsweise zu erweitern.

### **Reaktionen und Aktivitäten der Schulen auf das Feedback der QA**

Interessant ist sicherlich, an dieser Stelle noch einmal anzumerken, dass die Erteilung des Feedbacks sowie dessen Umsetzung, inklusive der Vereinbarung von Zielen für die Umsetzung des Feedbacks, innerhalb des QA-Prozesses voneinander entkoppelt sind.<sup>40</sup>

Laut Aussagen der Schulleitungen dauert der Prozess der Zielvereinbarungen unterschiedlich lange und ist langwierig. Häufig liefen erste Zielvereinbarungsgespräche mit der Schulaufsicht gerade erst an, als das zweite Interview mit der Universität ein halbes Jahr nach der QA stattfand. Fristen und Termine sollten hier zeitnaher und verbindlicher gestaltet werden, um allen Beteiligten einen Orientierungsrahmen anzubieten. Feedback, welches nicht direkt bearbeitet wird, verliert schnell seine Relevanz und tritt unter Umständen im schnelllebigen Schulalltag hinter aktuellen Problematiken zurück, welche möglicherweise den Blick auf das große Bild der langfristigen Schulentwicklung versperren.

Die Anfertigung von Zielvereinbarungen bedeutet noch nicht, dass die Schulleitungen in der Lage sind, Schulentwicklungsmaßnahmen zielgerecht zu initiieren. Eine gute Nachsorge, in

---

<sup>40</sup> Das gilt weitestgehend auch für die sich derzeit in der Pilotierungsphase befindliche Neuausrichtung der QA, bei der lediglich ein fakultatives Auswertungsgespräch mit den leitenden QP nach der Analyse hinzukommt.

klusive bedarfsgerechter Fortbildungen zur Umsetzung des Feedbacks, ist an dieser Stelle von hoher Relevanz. Auch sollten sich Schulleitungen in ihrer Führungsrolle Unterstützung durch einzelne Coaches sichern können.

Bei Themen wie der Initiierung erfolgreicher Gruppeninteraktionen, kooperative Mitarbeiter/-innenführung oder Aspekte der Motivation in einem schwierigen Gruppensetting bedürfen viele Schulleitungen der Unterstützung und Beratung und sollten, um die erfolgreiche Grundlage für ein Klima der konstruktiven Schulentwicklung zu schaffen, an dieser Stelle nicht allein gelassen werden.

### **Die Bewertung der QA**

Die Gestaltung des einzureichenden Portfolios könnte auf einen sinnvollen Umfang reduziert werden. Auch hier könnten Best-Practice-Beispiele die Schulleitungen über gelungene Portfolios informieren und ihnen Anhaltspunkte bieten, welche Kriterien im Rahmen der QA gelten. Messmethoden sollten offen und unter Partizipation aller Beteiligten diskutiert werden. Des Weiteren wäre es wichtig, auf kritische Fragen der beteiligten Schulen und Schulleiter/-innen zu reagieren: Wie misst man die Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen und kann diese überhaupt abgebildet werden? Wo wird innerhalb der QA die Dimension der Lehrer/-innenpersönlichkeit erfasst? Ist sie überhaupt relevant? Dominiert in der QA die Methode vor der Fachlichkeit? Inwiefern sind 20 Minuten Unterrichtsbeobachtung ausreichend, um ein komplettes Bild einer Unterrichtsstunde zu erhalten und dementsprechend ein differenziertes Feedback zu erteilen? Solange diese Aspekte nicht dialogisch zwischen dem Ministerium und den Schulen diskutiert werden, werden weiterhin Gerüchte bezüglich dieser Themen die Runde machen. Ergebnisse, die mit Hilfe einer abgelehnten Messmethode zustande kommen, werden höchstwahrscheinlich weniger ernst genommen, weshalb das Feedback hinsichtlich des Unterrichts unter Umständen in einigen Fällen nicht viel bewirken kann.

Ebenfalls ist der Aspekt der Kosten-Nutzen-Relation interessant. Wie kann die Umsetzung des erteilten Feedbacks stärker unterstützt werden? Wie kann den Verantwortlichen der QA verständlich gemacht werden, dass ein mit hohem Aufwand erteiltes Feedback seine Glaubwürdigkeit verliert, wenn keine Möglichkeiten aufgezeigt werden oder existieren, um dieses umzusetzen?

Positiv merken die Schulleitungen an, dass die QA als wirksames Schulentwicklungsinstrument bezeichnet und als Unterstützung für Schulleitungen genutzt werden könne. Doch eine Maßnahme samt ihres Feedbacks, welche lediglich von der Leitungsebene unterstützt wird, wird sich vermutlich kaum dauerhaft und wirkungsvoll etablieren lassen. Dementsprechend

lautet eine weiterführende Forschungsfrage: Wie kann die Akzeptanz der QA durch die Lehrkräfte gesteigert werden? An dieser Stelle ist mehr Forschung notwendig, um die Ursachen des Widerstandes und der Ablehnung der Lehrer/-innen gegenüber dem externen Evaluationsinstrument klar benennen und grundsätzlich die Rolle klären zu können, welche Lehrkräfte aktuell hinsichtlich der Entwicklung von Schulen einnehmen. Die Frage ist hier, woran die Akzeptanz des Feedbacks der QA im Kollegium scheitert und welche Faktoren dazu führen könnten, diese zu erhöhen. Solange innerhalb der Kollegien kaum Akzeptanz hinsichtlich des Feedbacks der QA besteht und dementsprechend auch keinerlei Einsicht, dass die Umsetzung des Feedbacks positive Effekte auf die jeweilige Schule haben könnte, wird es schwierig sein, Schulen konsequent und mit allen Kräften gemeinsam zu entwickeln. Die Ablehnung des Feedbacks sowie seiner Umsetzung können wiederum zu Prozessen der Reaktanz, der Dissonanz oder zu Selbstwertprozessen führen (vgl. Kapitel 3-5).

Die Ausbildung und ständige Weiterbildung der QP ist ein Gebiet höchster Priorität. Die QP benötigen dezidiertes psychologisches Wissen hinsichtlich ihres hochkomplexen Tätigkeitsfeldes und ein Bewusstsein bezüglich der Relevanz ihrer Position für die Akzeptanz des Feedbacks der QA.

Es wäre unter Umständen sinnvoll, die Langzeiteffekte der QA so auszubauen, dass die Schulleitungen sich in der Nachbereitung der QA und ihrer Ergebnisse besser beraten und unterstützt fühlen. Über Entwicklungsprozesse innerhalb der QA sollte offen gesprochen werden. Eventuell böte auch hier ein dialogischer Einbezug von Schulleitungen eine gute Möglichkeit der Weiterentwicklung der QA. Dies zeigen auch die Anregungen, die Kritik und weitere Aussagen, welche die Schulleitungen im Rahmen der Interviews bezüglich der QA äußern. Experten/-innen aus dem praktischen Tätigkeitsfeld sind gute Berater/-innen hinsichtlich verborgener Handlungsfelder, so könnten Schulleitungen, beruhend auf eigenen Erfahrungen, beispielsweise auf Schwächen der QA hinweisen und damit bei der Weiterentwicklung des Feedbackinstruments mitwirken. Die QA und ihr Feedback sollten nach dem Analyseprozess nicht als abgeschlossen gelten und wahrgenommen werden, sondern das Feedback der QA sollte idealerweise als Start- und Ausgangspunkt für eine produktive Schulentwicklung begriffen werden.

Einige Schulleitungen weisen explizit auf die Wichtigkeit des guten Ergebnisses einer Schule für die Akzeptanz der QA hin. An dieser Stelle lässt sich die Frage stellen, wie bewirkt werden kann, dass die Zufriedenheit mit der QA nicht (nur) ergebnisabhängig ist.



### **Die Prototypenanalyse**

Was kann außerdem aus der Darstellung der Prototypen für eine Lehre zur Verbesserung der Akzeptanz bei Schulleitungen gewonnen werden?

Prototyp I: Zum einen können Kenntnisse über die ablaufenden Attributionsprozesse, genau wie die Prozesse des Selbstwertschutzes sowie der kognitiven Dissonanz und der Reaktanz helfen, die Einstellungen der Schulleitung nachzuvollziehen (vgl. Kapitel 3-5). Die Schulleitung stellt des Weiteren starke Ansprüche an die Bedingungen der QA und zeigt eine wenig konstruktive Umgangsweise mit Anforderungen, die an sie herangetragen werden. Eine Vermischung rationaler, sachgemäßer Kritik mit irrationaler, generalisierender Kritik lässt auf jeden Fall mehr Raum, um die QA abzuwerten (vgl. Kapitel 6). Dementsprechend empfiehlt sich die weitestmögliche Reduktion von negativen Faktoren auf der prozeduralen Ebene, die auf der Organisationsebene der QA ermöglicht werden kann. Zudem könnte eine noch stärkere Schulung der QP im Umgang mit den oben genannten psychologischen Prozessen zu einer Entschärfung der Situation beitragen.

Zu berücksichtigen ist hier, dass es im dargestellten Falle nicht lohnt, die Frage nach berechtigter oder unberechtigter Kritik zu stellen, denn selbst bei unberechtigter und wenig sachorientierter Kritik wird die dargestellte Haltung der Schulleitung zu der Ablehnung der Interpretation des Feedbacks der QA als Lerngelegenheit führen, was beiderseits letztendlich die Verschwendung von Ressourcen bedeutet. So dient die QA in dem hier präsentierten Falle zwar der Rechenschaftslegung gegenüber MSW und Bezirksregierung und hat demnach einen Teilzweck erfüllt. Arbeitet die Schule jedoch nicht an den festgestellten Entwicklungsfeldern und lehnt die Analyseergebnisse mitsamt der Lerngelegenheit ab, versiegen wertvolle Ressourcen der Schulentwicklung ungenutzt.

Dementsprechend ließe sich hier noch anführen, dass externe Evaluation und insbesondere ihre Rückmeldung, selbst wenn sie der Rechenschaftslegung dient, möglichst nicht als top-down Prozess initiiert werden sollte, so sie alle Schulleitungen auf Basis breiter Akzeptanz und eines positiven Umgangs erreichen möchte. Dienlich wäre hier beispielsweise ein dialogisches, systemisches Verfahren. Außerdem wäre vor dem Beginn des eigentlichen Analyseverfahrens eine kurze Befragung über die Erwartungen, den Hilfebedarf sowie die Befürchtungen der analysierten Schulleitung denkbar und hilfreich. Wie im dargestellten Falle des negativen Prototypen I deutlich wird, fühlt sich die Schulleitung vom System in ihrer Arbeit nicht sonderlich ernst genommen, in vielen Aspekten nicht oder falsch gesehen und reagiert

auf ein von oben aufgesetztes System mit Widerstand und Ablehnung, was sich letztendlich auch in hilflosen Zügen und dementsprechend einer Verzögerung von Aktivität äußert.

Eine wichtige grundsätzliche Frage besteht in dem Umgang mit von Schulleitungen eingereichten Korrekturen bezüglich des Qualitätsberichtes. Einige Schulleitungen berichteten davon, dass diese nicht in den Bericht aufgenommen, sondern lediglich von den QP zur Kenntnis genommen wurden. Diesbezüglich fühlten sich einige Schulleitungen nicht ernst genommen. Wenn Stellungnahmen von Schulleitungen zum Feedback der QA nicht ernst genommen werden, stellt dies jedoch eine eindeutige Akzeptanzgefährdung dar. Dementsprechend könnte ein einheitlicher Umgang aller QP mit Stellungnahmen von Schulleitungen eventuell Abhilfe schaffen und weiterhelfen. Dieser Umgang sollte dialogisch gestaltet sein, damit aus der Rückmeldung kein Urteil entsteht.

Negativer Prototyp II: In diesem Fall geht es insbesondere um die Wichtigkeit der Arbeit, der Haltung und des Verhaltens der QP. Qualitätsprüfer/-innen spielen laut Haep und Steins (2010) bereits zum ersten Interviewzeitpunkt eine immens wichtige Rolle, die auch im Längsschnittverfahren erneut bestätigt wurde. Dabei wird deutlich, dass die positive Wahrnehmung der QP stark mit der Akzeptanz des Feedbacks der QA allgemein zusammenhängt. Auch wenn Abweichungen in einem Bewertungsverfahren naturgemäß vorkommen, in welchem Menschen bewerten, ist es besonders notwendig, die QP gründlich zu schulen, sodass sie als wohlwollend und professionell wahrgenommen werden und sich auch dementsprechend verhalten. Insbesondere negatives Feedback gilt als einer der herausforderndsten Aspekte in der beruflichen Kommunikation (vgl. Semmer & Jacobshagen, 2010). Dies ist zugegebenermaßen ein hoher Anspruch an ein Individuum und eine große Herausforderung, jedoch innerhalb dieser Tätigkeit eine unabdingbare Anforderung an die Akteur/-innen.

Auch spricht die Schulleitung einen weiteren wichtigen Aspekt an: Ehrlichkeit (wie beispielsweise kein Manipulationsversuch bei Interviews) darf nicht bestraft werden. Das heißt, wenn Schulleitungen sich dazu entscheiden, die Interviewgruppen der Eltern und Schüler/-innen nicht vorher zusammenzustellen und zu briefen, sondern zulassen, dass sich auch kritische Individuen äußern, so sollten Schulleitungen Möglichkeiten eingeräumt werden, sich bezüglich negativer Sachverhalte klärend zu äußern. Ansonsten wird möglicherweise die international bereits gut erforschte Taktik des window dressings verstärkt (vgl. De Wolf & Janssens, 2007), und es wird signalisiert, dass Ehrlichkeit sich im Analyseprozess nicht auszahlt. Auch die Tatsache, dass viele Schulleitungen sich immer noch verstärkt über die QA austauschen, könnte dann dazu beitragen, dass sich schnell verbreitet, dass eine ehrliche Vor-

bereitung auf die QA sich nicht lohnt. Einige Schulleitungen regten noch dazu an, die Schulaufsicht als zusätzliche Bewertungs- und Rückmeldeinstanz in die Schulleitungsbeurteilung mit einzubeziehen, was hinsichtlich einer Langzeiteinschätzung der Schulleitungsarbeit durchaus eine positive Ergänzung darstellen könnte.

Positiver Prototyp: Ein überzeugendes Verfahren, eine gute Vorbereitung und hilfreiche Ergebnisse, die von der Schulleitung positiv eingeschätzt werden, können dazu beitragen, die Einstellung gegenüber der QA und ihrem Feedback positiv zu verändern. Auch stellt sich die Situation nach der QA für viele Schulleitungen anscheinend deutlich entspannter und positiver dar, weil sie die QA bereits gemeistert haben. Auch an dieser Stelle wird deutlich, wie stark sich eine besonders anstrengende Vorbereitungsphase mit, aus Sicht der Schulleitungen, unnötigen oder überzogenen Anforderungen im Vorfeld negativ auf die Akzeptanz der QA auswirken kann, diese Ergebnisse bestätigen Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) auch für eine in Großbritannien durchgeführte Studie. Ein entsprechendes Unterstützungsangebot, Fortbildungen sowie Best-Practice-Beispiele guter Portfolios und eventuell eine Zusammenstellung von Tipps anderer Schulleitungen könnten auch hier viele Schulleitungen positiv unterstützen und Stressgefühle vor der QA reduzieren, was letztlich schon vor dem Besuch der QP zu einer höheren Akzeptanz und eher einer erwartungsvollen Spannung hinsichtlich des Feedbacks der QA führen könnte.

### **9.7 Vorläufiges Fazit: Umgang von Schulleitungen mit Feedback**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Schulleitungen das erhaltene Feedback als Grund für die positive Einstellung angeben. Ein weiterer wichtiger Aspekt und Grund für die Akzeptanz der QA ist die Bestätigung der Schulleitungssicht über die Schwächen und Stärken sowie den Entwicklungsbedarf der Schule. Hier betonen einige Schulleiter/-innen, dass die Ergebnisse zur Legitimation von Veränderungen gegenüber dem Kollegium genutzt werden können. Warum Lehrkräfte der QA, wie von den Schulleitungen in dieser Studie, jedoch auch in weiterführender Forschungsliteratur angedeutet, dem Feedbackinstrument QA mit mehr Widerstand und weniger Akzeptanz gegenüberstehen, ist eine interessante Forschungsfrage, die für die optimale Nutzung von Feedback aus Ergebnissen externer Evaluation noch der Klärung bedarf. Warum die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen noch nicht als eine wichtige Aufgabe des Lehrberufes verstanden wird und wie dies verändert werden könnte, ist eine weitere spannende Frage, deren Lösung zu mehr Interesse und Nutzung von Kapazitäten in der Schulentwicklung sowie zu einer Entlastung von Schulleitungen führen könnte.

Das Erzielen eines guten Ergebnisses bei der QA wird von vielen Schulleitungen als ein Grund für die erhöhte Akzeptanz der Feedbackmaßnahme genannt. Des Weiteren wird durch ein gutes Ergebnis bei den Schulleitungen die Motivation gesteigert, an den genannten Kritikpunkten zu arbeiten. Es ist davon auszugehen, dass durch das gute Ergebnis sowohl der Selbstwert als auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schulleitungen gesteigert sind (vgl. für einen Überblick Steins, 2005). Dementsprechend werden sie sich auch stärker befähigt fühlen, Veränderungsprozesse ein- und anzuleiten.

Eine gute Informationspolitik sowie eine auf Interaktion und das Ernstnehmen von Besorgnissen ausgerichtete Vorbereitung scheinen sich auf die gesamte Schulgemeinschaft positiv auszuwirken. Wichtig ist außerdem das Erleben der QP als Partner/-innen bei der Entwicklung der eigenen Schule. Hierzu zählt insbesondere ein professionelles und zugleich wohlwollendes und faires Auftreten der QP im Feedbackprozess.

Für die Schulleitungen wird die QA vor allem dann zu einem Partner in der Schulentwicklung, wenn die Expertise, andererseits aber auch die Unterstützungsfunktion der Maßnahme sowie die Zugewandtheit der QP deutlich werden. Des Weiteren zählen eine gute Kenntnis der Schule und des Portfolios sowie ein Umgang auf Augenhöhe dazu.

Trotz der Informationen durch das Hörensagen welche vielfach, laut Angaben der Schulleitungen, insbesondere bei negativen Erlebnissen mit der QA, in anekdotischer Form weitergetragen werden, scheinen sich die Schulleitungen gerne davon überzeugen zu lassen, dass Vorurteile, Gerüchte und Befürchtungen gegenüber dem Feedback der QA sich als haltlos erweisen.

Sowohl die positive Erfahrung mit den QP vor Ort, als auch die gute Bewertung scheinen einen Hauptausschlag bezüglich der Zufriedenheit der Schulleitungen zu geben. Da die Bewertungen jedoch wie oben dargestellt, trotz einiger kleinerer Abweichungen, von fast allen Schulleitungen als mindestens zufriedenstellend bezeichnet werden, scheint den höchsten Stellenwert und den größten Einfluss auf die Einstellung und die Akzeptanz der QA das tatsächliche Erlebnis vor Ort zu haben.

Bezüglich häufig genannter Kritikpunkte beziehungsweise deutlich gewordener Akzeptanzprobleme hinsichtlich bestimmter Sachverhalte könnten modifizierende Maßnahmen ergriffen werden. Die Methode der Unterrichtsbeobachtungen könnte verändert, eventuelle Aspekte ergänzt sowie eine Verbesserung der Messmethoden der Unterrichtsbeobachtung dialogisch mit Schulleitungen und Wissenschaftler/-innen diskutiert werden. Die Akzeptanz der Beobachtungen und weiterer Messungen könnte über die Anfertigung von Studien und eine er-

gebnisbasiert gestaltete Rechenschaftslegung positiv beeinflusst werden, was gleichzeitig das Evaluations- und Rückmeldeinstrument QA qualitativ stetig verbessern würde.

Interessant war unter anderem die Angabe, dass einige Lehrkräfte gerne mehr Rückmeldungen bezüglich der Unterrichtsbeobachtung erhalten hätten. Auf der anderen Seite steht die Besorgnis vor der Einzelbewertung. Ein Feedback sowie Handlungsempfehlungen an die Lehrkräfte wären definitiv positiv zu bewerten, denn nur über Rückmeldungen können Individuen lernen und sich entwickeln. Diese Tatsache steht jedoch konträr zur derzeitigen Ablehnung der QA durch einen hohen Anteil von Lehrkräften. Dementsprechend wäre ein Ansatz zur Öffnung der Schul- und Unterrichtskultur insgesamt ein erster Schritt.

Ein zentraler Aspekt ist die Steigerung des Erkenntnisgewinns durch das Feedback der QA. Dieser könnte unter anderem durch eine Vorabermittlung des Unterstützungsbedarfs der Schulen erhöht werden, dies würde jedoch eine stärkere Fokussierung der Sichtweise der QA und ihres Feedbacks als Partner der Schulentwicklung voraussetzen und nicht als alleiniges Instrument der Rechenschaftslegung. Weiterhin hätte dies den positiven Nebeneffekt, dass die Schulen sich nicht mehr besonders positiv, sondern im Sinne einer Lerngelegenheit ehrlich darstellen könnten, um daraufhin auch eine ehrliche und nützliche Rückmeldung zu erhalten.

Diese Untersuchung des Umgangs von Schulleitungen mit dem Feedback aus der QA NRW hat gezeigt, dass die QA an ein sich im Umbruch befindendes, sehr komplexes Feld gekoppelt ist. Die Schullandschaft NRWs ist geprägt von vielerlei herausfordernden Situationen und Komponenten.

Die abschließende Empfehlung lautet daher, dass sich zur Steigerung der Akzeptanz eine Veränderung hin zu einem Unterstützungs- statt eines Rechenschaftslegungsinstrument empfiehlt. Dies würde das Bild der QA stärker positiv prägen und somit die Akzeptanz des Feedbacks durch die Schulen und ihre Leitungen unter Umständen erhöhen. Grundsätzlich sollte ein dialogischer Prozess zwischen den Führungs- und Qualitätsmanagementebenen und den Schulleitungen stärker ermöglicht werden. Statt die Kultur des Hörensagens zwischen Schulleitungen zu verfestigen, wäre es sinnvoll, mehr offizielle Möglichkeiten des Austausches zu schaffen. Grundlegend für den zukünftigen Erfolg der QA und die Akzeptanz sowie Anerkennung der QA als produktive Maßnahme der Schulentwicklung scheint ebenfalls das Bereitstellen weiterer Unterstützungsmöglichkeiten für die Schulen zu sein, damit diese mit dem Feedback, den Ergebnissen und Entwicklungsaufträgen nicht allein gelassen werden und dementsprechend die Ergebnisse der QA umgesetzt werden können.

### **10 Studienübergreifende zentrale Ergebnisse**

Im Folgenden werden die zentralen gemeinsamen Ergebnisse beider Studien zunächst zusammenfassend präsentiert. Dabei wird an dieser Stelle explizit nur auf diejenigen Ergebnisse eingegangen, welche in den Studien ähnlich und vergleichbar erzielt wurden. Anschließend erfolgt eine Diskussion dieser Ergebnisse, und es werden daraus ableitbare Schlussfolgerungen formuliert.

Die Untersuchung des Umgangs von Referendar/-innen mit Feedback im Rahmen ihrer Ausbildung sowie Schulleitungen im Rahmen der externen Schulevaluation lässt es zu, im Folgenden einige studienübergreifende zentrale Ergebnisse zu formulieren. So lassen sich unter anderem die Bewertung, die feedbackerteilende Person, das Persönlichkeitsmerkmal Kontrollerleben sowie die Verwertbarkeit und geltende Feedbackkriterien als für beide untersuchten Personengruppen wichtige Einflussfaktoren auf den Umgang mit Feedback ausmachen.

#### **Die Bewertung**

Bei beiden Personengruppen fällt auf, dass der konstruktive Umgang mit Feedback deutlich von der erhaltenen Bewertung beziehungsweise Benotung abhängt. So ergeben sich Zusammenhänge bei den Referendar/-innen, welche darauf hinweisen, dass bei schlechterer Benotung durch die Ausbilder/-innen der Umgang mit Feedback negativer ist (vgl. Teilkapitel 8.7, 8.8 und 8.11)

Bei den Schulleitungen ist keine derart konkrete Messung der Zusammenhänge wie in der Korrelationsanalyse möglich, jedoch weisen ihre Aussagen ebenfalls auf die Relevanz der Bewertung hin. Zum einen wird das Ergebnis häufig als Grund für die Bewertungsveränderung zum Positiven angegeben. Zum anderen werden Aussagen getätigt, die darauf hinweisen, dass der Umgang mit dem Feedback der QA sowie die Akzeptanz der QA nicht in dem Maße gegeben wären, wenn das Ergebnis negativ ausgefallen wäre (vgl. Teilkapitel 9.3.1.1 und 9.3.1.6). Auch zeigen die Analysen der Bewertungen aus dem Qualitätsbericht, dass die Schulleitungen, die in ihrer Bewertung der QA negativ geworden sind, in 11 von 25 Qualitätsbereichen eine schlechtere Bewertung erhalten haben, als die Schulleitungen, die positiver geworden oder positiv geblieben sind (vgl. Teilkapitel 9.3.3.2).

#### **Die feedbackerteilende Person**

Die Personen, welche Feedback erteilen, spielen eine hervorgehobene Rolle hinsichtlich des Umgangs mit und der Akzeptanz von Rückmeldungen.

So weisen die Korrelationsanalysen bei den Referendar/-innen darauf hin, dass die Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks bei beiden Geschlechtern positiv mit einer besseren Benotung, einem konstruktiveren Umgang mit Feedback im Allgemeinen und mit negativem Feedback, einer positiveren Einstellung zu Feedback sowie einer besseren Verwertung des erhaltenen Feedbacks zusammenhängen (vgl. Teilkapitel 8.7).

Auch bei den Schulleitungen zeigen die Ergebnisse, dass die Feedback erteilenden Personen einen großen Einfluss darauf ausüben, wie mit dem erhaltenen Feedback umgegangen wird. Positiv eingestellte Schulleitungen beurteilen die Arbeit der QP dabei deutlich positiver, als die Schulleitungen, welche eine negative Einstellung zur QA haben. Das zeigen einerseits die Aussagen der Schulleitungen, andererseits weisen auch die ermittelten Zusammenhänge zwischen der Einstellungsveränderung und der Bewertung der Arbeit der QP darauf hin. Die negativ gewordenen Schulleitungen beurteilen die Arbeit der QP eindeutig am schlechtesten, die positiv gewordenen Schulleitungen hingegen am besten. Auch tätigen die negativer gewordenen Schulleitungen durchschnittlich mehr Aussagen in den Kategorien Wahrnehmung der QP: unrealistisch, Fairness der Bewertung: unfair und Fairness der Bewertung: neutral. Die positiv geblieben oder gewordenen Schulleitungen wiederum tätigen mehr Aussagen in den Subkategorien Wahrnehmung der QP: realistisch und Fairness der Bewertung: fair (vgl. Teilkapitel 9.3.2.4 und 9.3.2.5).

### **Das Kontrollerleben**

Für beide Personengruppen deutet sich an, dass das Merkmal des Kontrollerlebens eine herausgehobene Stellung für die Akzeptanz und den Umgang mit Feedback spielt. Bei den Referendar/-innen hängt ein hohes Kontrollerleben positiv mit einem konstruktiven Umgang mit Feedback im Allgemeinen und mit negativem Feedback zusammen. Außerdem geben die Referendar/-innen mit höherem Kontrollerleben auch eine positivere Einstellung zu Feedback und eine positivere Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks an. Bei den weiblichen Referendarinnen hängt ein hohes Kontrollerleben außerdem mit einer besseren Verwertung des erhaltenen Feedbacks zusammen (vgl. Teilkapitel 8.7.6).

Auch bei den Schulleitungen deutet sich an, dass ein hohes Kontrollerleben zu einem positiveren und konstruktiveren Umgang mit Rückmeldungen aus der QA führt. So äußern sich die positiv gewordenen oder gebliebenen Schulleitungen deutlich überzeugter von der Fairness des Feedbackinstrumentes sowie seiner Transparenz (vgl. Teilkapitel 9.3.2.5). Die Wahrnehmung eines Feedbackinstrumentes als fair und transparent kann dabei als Hinweis gewertet werden, dass Kontrolle hinsichtlich der anstehenden beziehungsweise ablaufenden Qualitäts-



analyse empfunden wurde. Beispielsweise deutet die Bewertung eines Verfahrens als transparent darauf hin, dass alle Abläufe klar waren und keine überraschenden Schritte mehr hinzugekommen sind, was die Möglichkeit der mentalen wie organisatorischen Vorbereitung des Individuums auf das Ereignis und dementsprechend sein Gefühl von Kontrolle erhöht. Auch zeigen die beiden negativen Prototypen, dass die dort dargestellten, negativ gewordenen Schulleitungen sich dem QA-Verfahren sowie insbesondere der anschließend stattfindenden Rückmeldung eher ausgeliefert sowie sich von den QP unfair behandelt fühlen. Des Weiteren betont einer der negativen Prototypen, häufig nicht zu wissen, wie mit den Ergebnissen der QA weitergearbeitet werden soll (vgl. Teilkapitel 9.3.4) und verdeutlicht dabei, dass ein deutlich reduziertes Kontrollerleben vorhanden sei, da die Nachbearbeitung und Umsetzung des Feedbacks der QA als nicht steuerbar erlebt wird.

### **Die Verwertbarkeit**

Es ist außerdem für beide Personengruppen hinsichtlich der Akzeptanz sowie des Umgangs mit den erhaltenen Rückmeldungen relevant, dass das Feedback verwertbar sein sollte. Dies gilt zum einen hinsichtlich der getroffenen Aussagen, welche klar und deutlich verständlich sein sollten. Auch sollte das Feedback fair und der Realität angemessen sein, damit dieses auch akzeptiert werden kann, das heißt, dass ein dialogischer Prozess hinsichtlich der Ergebnisrückmeldung stattfinden sollte. Des Weiteren ist bei der Verwertbarkeit der Ergebnisse zu beachten, inwieweit diese institutionell bedingt eventuell gar nicht bis kaum umsetzbar sind.

Die Verwertbarkeit des Feedbacks hängt bei beiden Geschlechtern der befragten Referendar/-innen sowohl positiv mit dem Umgang mit allgemeinem und negativem Feedback als auch der Einstellung zu Feedback sowie der Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks zusammen. Bei den männlichen Referendaren ergeben sich außerdem positive Zusammenhänge zwischen der Benotung und der Verwertung des Feedbacks. Bei den weiblichen Referendar/-innen ergibt sich ein negativer Zusammenhang zwischen den Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen sowie der Verwertung des Feedbacks. Des Weiteren liegt bei den weiblichen Referendar/-innen eine positive Korrelation zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Kontrollerleben und der Verwertung des Feedbacks vor (vgl. Teilkapitel 8.7 und 8.8).

Einen weiteren Hinweis auf die Relevanz der Verwertbarkeit des Feedbacks für seine Akzeptanz und einen positiven Umgang sowie eine wertvolle Ergänzung bieten außerdem die Ergebnisse der offenen Fragen des Fragebogens (vgl. Teilkapitel 8.9).

Bei der untersuchten Personengruppe der Schulleitungen ist die Frage nach der Verwertbarkeit des neu eingesetzten Feedbackinstrumentes QA ein Hauptgrund dafür, warum auch

grundsätzlich positiv eingestellte Schulleitungen Kritik an diesem üben. Dies wird zum einen in der Bewertung der QA auf einer Skala hinsichtlich ihrer Wirksamkeit ersichtlich (vgl. Teilkapitel 9.3.2.5). In dieser Kategorie ergibt sich durchschnittlich und auch bei den positiven Schulleitungen ein deutlich niedrigerer Wert als bei den anderen Kategorien. Die Erklärungen der Bewertungen weisen zusätzlich auf den Faktor der Verwertbarkeit hin. Auch in verschiedenen Kategorien und Subkategorien verweisen die Aussagen der Schulleiter/-innen immer wieder dezidiert darauf, dass abschließende Aussagen über die Bewertung der QA noch kaum getätigt werden können, da nicht eingeschätzt werden kann, welche Auswirkungen sich aus den Rückmeldungen der QA ergeben und inwiefern der Analyseprozess sowie dementsprechend das Feedbackinstrument QA für die Entwicklung der Schule verwendet werden kann (vgl. Teilkapitel 9.3.1).

### **Die Feedbackkriterien**

Besonders deutlich wird auch, dass sowohl die Referendar/-innen als auch die Schulleitungen sich nicht als bloß passiv-empfangende Personen im Feedbackprozess betrachten, sondern deutliche Erwartungen an die Kriterien, welchen das ihnen zukommende Feedback genügen sollte und an die Erfüllung dieser Kriterien haben.

Einerseits wird diese Tatsache bei der Skala deutlich, welche die Bewertung des empfangenen Feedbacks durch die Ausbilder/-innen beleuchtet (vgl. Teilkapitel 8.3.2.2). Die Mittelwerte zeigen deutlich an, dass bei der Gesamtheit der Referendar/-innen keine besonders hohe Zufriedenheit mit dem Feedback der Ausbilder/-innen vorliegt. Die Referendar/-innen formulieren diese Erwartungen außerdem besonders deutlich in den offenen Fragen. Dabei zeigen sie auf, dass sie deutliche Vorstellungen von und Anforderungen an das empfangene Feedback haben. Dies wird sowohl bei den Problemen deutlich, welche sie mit dem Feedback am ZfsL in der dritten offenen Frage angegeben haben, wie auch in den offenen Fragen fünf, sechs und sieben, wo das erhaltene Feedback bewertet sowie Faktoren für gelungene und misslungene Nachbesprechungen aufgezeigt werden (vgl. Teilkapitel 8.9.3, 8.9.5, 8.9.6 und 8.9.7).

Auch in den Aussagen der Schulleitungen wird deutlich, dass diese der Einhaltung gängiger Feedbackkriterien eine große Bedeutung bei der Bewertung des Feedbackprozesses zukommen lassen. Diese Tatsache manifestiert sich durch die von den Schulleitungen getroffenen Aussagen hinsichtlich der Qualität der erhaltenen Rückmeldung auf vielerlei Ebenen, welche sich durch die gesamten Interviews, von der Begehung und der Vorinformation über die Besuchstage sowie die Rückmeldung der Ergebnisse, ziehen (vgl. Teilkapitel 9.3.1).

### 11 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen und gemeinsamen Ergebnisse beider Studien einer Diskussion unterzogen.

#### 11.1 Zur Bewertung

Wie bereits bei der Auswertung der einzelnen Studien sowie in der Zusammenfassung der Ergebnisse gezeigt werden konnte, scheint der Bewertung beziehungsweise Benotung beim Umgang und der Akzeptanz von Individuen mit Feedback eine große Bedeutung zuzukommen.

Interessant ist dabei, dass personenbezogene Faktoren, wie etwa Status oder Position, keinerlei Auswirkungen auf den Zusammenhang zwischen der Akzeptanz des Feedbacks und der Bewertung auszuüben scheinen. Auch sind die in Studie II befragten Schulleitungen deutlich älter als die Referendar/-innen, was jedoch ebenfalls keine Veränderung der Auswirkungen der Bewertung auf die Akzeptanz oder den Umgang mit Feedback zu beeinflussen scheint. Eine bedeutend längere berufliche Biographie und eine dementsprechend höhere Berufserfahrung scheinen in dieser Hinsicht ebenfalls wenig Einfluss zu haben.

Interessant ist auch, dass auf der Grundlage der Tatsache, dass beide Personengruppen in der Schule arbeiten und einen Qualifikationsweg zur Ausübung dieser Profession durchlaufen haben, davon ausgegangen werden könnte, dass dementsprechend die Zusammenhänge zwischen Feedback und Benotung bereits reflektiert und durchdrungen worden sind. Sowohl Referendar/-innen als auch Schulleitungen erteilen Schüler/-innen (und weiteren Personen) häufig Bewertungen, weshalb zu vermuten gewesen wäre, dass die Zusammenhänge zwischen Feedback und Bewertung auf eine reflektierte Weise von ihnen behandelt würden.

Verschiedenste Faktoren wie die Position, das Alter, der Status oder die Erfahrung mit Rückmeldungen und Bewertungen im alltäglichen professionellen Umgang scheinen kaum Einflüsse darauf zu haben, dass Individuen eine Rückmeldung positiver beurteilen, wenn sie ein besseres Ergebnis erhalten haben, als wenn sie ein schlechtes Ergebnis erhalten haben. Der positive und konstruktive Umgang mit Feedback ist insbesondere für die untersuchten Personengruppen jedoch auch dann relevant, wenn sie negatives Feedback erhalten. Einerseits stellen besonders die untersuchten Gruppen relevante Modelle für ihre Schüler/-innen dar (vgl. Bandura, 1965), andererseits sollten sie die Zusammenhänge professionell beleuchtet und reflektiert haben, um im unmittelbaren Arbeitsumfeld auch mit negativem Feedback, sprich Kritik, konstruktiv umgehen zu können sowie Schüler/-innen zu einem konstruktiven Umgang anleiten und mögliche Problematiken antizipieren zu können.

Da vielerlei weitere beeinflussende Faktoren, insbesondere im Vergleich beider Gruppen, ausgeschlossen werden konnten, wird an dieser Stelle die Vermutung aufgestellt, dass die Ergebnisse im Bereich des Zusammenhangs von Feedback und Bewertung auf sowohl implizit als auch explizit ablaufende sozialpsychologische Prozesse verweisen.

So lässt sich vermuten, dass eine, beispielsweise unerwartet schlechte, Bewertung dazu führt, dass dissonante Kognitionen entstehen (Beispiel: „*Ich halte mich für gut in meinem Arbeitsbereich.*“ und „*Ich erhalte eine schlechte Bewertung in diesem Bereich.*“). Diese Tatsache führt mit hoher Wahrscheinlichkeit wiederum zum Ausgleich der kognitiven Dissonanz durch das Individuum. Eine für das Individuum positivere Variante könnte beispielsweise darin bestehen, die dissonanten Kognitionen durch Abwertung des erhaltenen Feedbacks auszugleichen (Beispiel: „*Ich halte mich für gut in meinem Arbeitsbereich.*“ und „*Das schlechte Feedback, das ich bekommen habe, ist völlig unqualifiziert.*“) (vgl. auch Brehm, 1956; Festinger, 1957; Festinger & Carlsmith, 1959; Losch & Cacioppo, 1990; Matz & Wood, 2005; Pittman, 1975; Stone & Cooper, 2001; Kapitel 4).

Ebenfalls können reaktanztheoretische Phänomene im Zusammenhang zwischen einer guten Note und der positiven Bewertung von Feedback sowie einer schlechten Benotung oder Bewertung und der Ablehnung des erhaltenen Feedbacks als Erklärungsansatz herangezogen werden. Reaktanztheoretisch betrachtet hat ein Individuum eher die Möglichkeit, das erhaltene Feedback abzuwerten und abzulehnen sowie daraus keine Handlungskonsequenzen folgen zu lassen und dementsprechend die eigene Freiheit direkt oder indirekt wiederherzustellen, als die Benotung oder Bewertung zu missachten, sie zu verdrängen oder völlig zu vergessen. Auf der Basis der Reaktanztheorie ließe sich dementsprechend ebenfalls ein Erklärungsansatz dafür finden, warum Individuen Feedback besser bewerten, wenn sie eine gute Bewertung erhalten und dieses schlechter bewerten, wenn sie eine schlechte Bewertung erhalten (vgl. auch Bensley & Wu, 1991; Brehm & Brehm, 1981; Erceg-Hum & Steed, 2011; Pavey & Sparks, 2009; Quick & Stephenson, 2009; Kapitel 3).

Auch selbstwerttheoretische Vermutungen lassen sich aus dem negativeren Umgang beider Personengruppen mit Feedback in Zusammenhang mit einer schlechten Bewertung beziehungsweise Benotung ableiten. Als besonders kritischer Bereich gilt Feedback, welches negativ und gleichzeitig auf die feedbackempfangende Person ausgerichtet ist, da Individuen bestrebt sind, ihren Selbstwert unter anderem dadurch zu erhalten, dass sie ein möglichst positives Bild von sich selbst kreieren (vgl. hierzu auch u. a. Dauenheimer, Frey & Petersen, 2002; Dufner, Denissen, Van Zalk, Matthes, Meeus, Van Aken & Sedikides, 2012; Festinger, 1954; Kruger & Dunning, 1999; Sedikides & Gregg, 2007; Tesser & Campbell, 1982, Kapitel 5).

Aus sozialpsychologischer Perspektive lässt sich die Vermutung aufstellen, dass der Schutz des Selbstwertes sowie externale Attributionen zur Aufrechterhaltung desselbigen als Reaktionen auf eine schlechte Bewertung und Benotung auftreten (vgl. Alden, 1986; Dauenheimer et al., 2002; Frieze & Weiner, 1971). Externale Attributionen könnten sich in diesem Falle auf das zu den Bewertungen hinleitende Feedback richten und dazu führen, dass dieses als inkompetent, unglaubwürdig, unfair oder ähnliches abgelehnt wird. Ein Individuum wird ein in dieser Form bewertetes Feedback mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht akzeptieren und nicht ernst nehmen. Es kann daher vermutet werden, dass externale Attributionen bei der Abwertung eines Feedbacks in Kombination mit einer schlechten Bewertung eher zum Schutze des Selbstwertes eingesetzt werden, wohingegen es zum Erlangen einer objektiven und realistischen Perspektive auch notwendig wäre, internale Attributionen heranzuziehen. Häufig wird jedoch von Individuen zum Schutze des Selbstwertes lediglich auf externale Attributionen zurückgegriffen (vgl. auch Dauenheimer et al., 2002; Frieze & Weiner, 1971; Kruger & Dunning, 1999; Sedikides & Gregg, 2007, 2008, Kapitel 5).

Es ist darüber hinaus außerdem möglich, die erzielten Ergebnisse beider Studien unter Bezugnahme auf theoretische Aspekte der rational-emotiven Verhaltenstherapie zu begründen. Dementsprechend könnte die Unzufriedenheit mit einer Bewertung oder Benotung unter anderem daher rühren, dass man davon ausgeht, dass diese sowie das erhaltene und damit in Verbindung stehende Feedback global bewertende Aussagen über die gesamte Person treffen (vgl. auch Dryden, 2009; Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008; Kapitel 6). Des Weiteren könnte der ablehnende Umgang mit Feedback, welches in Zusammenhang mit einer negativen Bewertung steht, dazu führen, dass absolute Forderungen an die Leistungen der eigenen Person, die Feedback- und Bewertungspraxis der anderen Personen sowie der gesamten Umstände nicht erfüllt werden und dementsprechend eine Herabsetzung der Bewertung des erhaltenen Feedbacks erfolgt (vgl. Ellis, 2008).

Interessant ist auch, dass die REVT in der Lage ist, alle hier herangezogenen Erklärungsansätze für den negativeren Umgang mit Feedback nach einer schlechten Bewertung innerhalb ihres theoretischen Modells zu integrieren. Die geschilderten Gefühle und Verhaltensweisen, welche in den Beispielen der Reaktanz- sowie Dissonanztheorie ebenso wie in den Ansätzen zum Selbstwert herangezogen wurden, lassen sich in der Terminologie der REVT als nicht hilfreich oder dysfunktional bezeichnen (vgl. Quick & Stephenson, 2009). Ziel eines/r Referendars/-in ist es wahrscheinlich, eine gute Lehrkraft zu werden und Ziel einer Schulleitung entsprechend, gute Arbeit bei der Leitung einer Schule zu leisten und diese weiterzuentwickeln. Die Ablehnung von Feedback, welches Hattie und Timperley (2007) nicht umsonst als

“one of the most powerful influences on learning and achievement” (S. 81) bezeichnen, aus den verschiedensten Gründen, sei es zum Ausgleich von dissonanten Kognitionen, zur Wiederherstellung von Freiheit oder zum Schutze des Selbstwertes, würde dementsprechend im Sinne Ellis (2008) als dysfunktionale Überzeugung bezeichnet werden können. Über die anderen Theorien hinausgehend, welche eine unersetzliche und genaue Beschreibung der Prozesse in verschiedenen dysfunktionalen Situationen darstellen, ermöglicht es die REVT, diese Prozesse zu durchdringen, Ursache und Wirkung zu verstehen und die daraus resultierenden Konsequenzen, das eigene Verhalten sowie die eigenen Emotionen beeinflussen zu lernen und dementsprechend auch das eigene Wohlbefinden regulieren und wiederherstellen zu können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse beider Untersuchungen die Vermutung nahe legen, dass eine gute Bewertung oder Benotung positive Selbstprozesse in Gang setzen, was dazu führt, dass auch das mit der Bewertung einhergehende Feedback positiv bewertet wird. Umgekehrt lassen sich eine Reihe von Faktoren ausschließen, welche auf den Zusammenhang von Feedback und Bewertung einwirken, weshalb abgeleitet aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit vermutet werden kann, dass sozialpsychologische Prozesse in der Bewertung der Feedbackinteraktion eine bedeutende Rolle spielen.

### **11.2 Zur feedbackerteilenden Person**

In beiden Studien zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die Feedback erteilende Person einen sehr hohen Stellenwert für den Umgang mit und die Akzeptanz von Feedback hat.

Eine konstruktive Zusammenarbeit im Sinne der bestmöglichen Ausbildung angehender Lehrer/-innen sowie einer gelingenden Schulentwicklung erfordert von allen Seiten das Bewusstsein, dass Feedback erteilende Individuen eine hohe Verantwortung für die Akzeptanz, den Umgang mit und die Verwertung von Feedback haben (vgl. u.a. Semmer & Jacobshagen, 2010). Auf der Basis der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass es wesentlich ist, dass Lehrkräfte ihre Rolle als Feedback erteilende Instanz ernst nehmen und gewissenhaft sowie reflektiert und basierend auf Fachwissen ausfüllen.

Forschungsergebnisse zeigen, dass das Erteilen von Feedback oft auch für die Sender eine hochkomplexe Angelegenheit darstellt (vgl. Rohde, Vincent & Janneck, 2011; Semmer & Jacobshagen, 2010). Einerseits erteilen viele unterschiedliche Personen in verschiedenen Positionen Feedback, andererseits wurden die wenigsten von ihnen professionell darin ausgebildet (vgl. u.a. Speck, Schubarth & Seidel, 2007; Ulich, 1996; Strietholt & Terhart, 2009). Das bedeutet, dass auch sie teilweise unvorbereitet mit Situationen konfrontiert sind, welche sie nicht ohne weiteres professionell bewältigen können.



Einige der untenstehend aufgeführten Fragen verdeutlichen, dass das Erteilen von Feedback die Positionierung zu einer Reihe wichtiger Haltungen und Kompetenzen beinhaltet: Wie gehen die Sender von Feedback damit um, wenn wiederholt das von ihnen erteilte Feedback nicht verwendet wird und der Leistungsstand des Empfängers sich nicht verändert? Welchen Umgang legen die Sender von Feedback mit sehr negativen Leistungen und deren Artikulation an den Tag? Welche Strategie verfolgen die Sender von Feedback bei Individuen, welche eine stark von der Fremdeinschätzung abweichende, divergierende Haltung aufweisen und diese verteidigen? Wie und auf welchem Wege erwerben professionelle Sender von Feedback die dafür nötige Sozialkompetenz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Selbstregulations- sowie Empathiefähigkeit? Wie können falsche Zuschreibungen seitens des Senders bezüglich Erfolg und Misserfolg vermieden werden?

Als Sender von Feedback einen theoretischen Hintergrund heranziehen zu können, mit welchem einige durch Feedback initiierte Prozesse theoriegeleitet zu erklären sind, bietet die Chance, das zu erteilende Feedback entsprechend zu modifizieren und dadurch unter Umständen seine Akzeptanz zu erhöhen. Darunter fällt unter anderem das Wissen über folgende Fragen: Warum reagieren Individuen mit einer Abwertung von negativem Feedback? Warum fällt es Personen schwer, eine schlechte Bewertung zu akzeptieren? Warum kann selbst positives Feedback von Menschen als unangenehm empfunden werden?

Die Reaktanztheorie deutet an, dass Feedback, welches dem Empfänger den Eindruck gewährt, Handlungsalternativen entzogen zu bekommen, dazu führt, dass dieses eher abgelehnt wird (vgl. Brehm & Brehm, 1981). Die Dissonanztheorie verweist darauf, wann und wodurch Einstellungsveränderungen zustande kommen und deutet darauf hin, dass es für die Feedback erteilende Person von hoher Relevanz sein könnte, die Vorstellung des Empfängers hinsichtlich seiner eigenen Leistungen zu kennen (vgl. Festinger, 1957). Letztlich wird durch Erkenntnisse der Selbstwerttheorien verdeutlicht, dass Individuen es präferieren ein positives Bild von sich selbst zu erhalten und ihren Selbstwert, beispielsweise bei kritischem Feedback, mit hoher Wahrscheinlichkeit schützen werden (vgl. Sedikides & Gregg, 2007). Die REVT letztlich verweist auf Phänomene wie das der globalen Selbstbewertung, die absoluten Forderungen und deren Derivate sowie auf die Tatsache, dass Menschen grundsätzlich zu dysfunktionalen Bewertungen und Überzeugungen tendieren (Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008).

Besonders interessant ist die in beiden Studien erwähnte Personenzentrierung der Feedback erteilenden Personen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein zu persönliches Feedback deutlich als grenzüberschreitend und verletzend wahrgenommen wird und dementsprechend eine hohe Chance der Ablehnung desselbigen besteht (vgl. hierzu auch Hattie & Timperley, 2007).



Feedback zu erteilen, bedeutet augenscheinlich deutlich mehr als einem Individuum die eigenen Beobachtungen strukturiert zurück zu melden. Es erfordert entsprechend dem Forschungsstand und der erzielten Ergebnisse beider Studien eine hohe Professionalität und eine hohe Kriterienorientierung sowie Sachlichkeit. Dies gilt auch für den Umgang mit und die Akzeptanz von Feedback durch Personen, welche selbst im Rahmen ihres professionellen beruflichen Handelns häufig Feedback erteilen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass eine Tätigkeit in derselben Institution und ein hohes Vorwissen hinsichtlich der in Frage stehenden Profession nicht dazu führen, dass Feedback partnerschaftlich besprochen wird, sondern deuten auf ein grundsätzliches Machtgefälle zwischen Sender und Empfänger von Feedback hin.

Außerdem steht ebenfalls die Frage im Raum, warum die entsprechenden Kriterien für gelungenes und konstruktives Feedback nicht einfach angelesen und anschließend angewendet werden. Weitere kritische Komponenten scheinen hier noch die Empathiefähigkeit, das Sozialverhalten sowie die Sozial- und Interaktionskompetenz beim Umgang des Senders mit dem Empfänger zu sein. Einige Forscher/-innen weisen bereits auf die Relevanz der Kenntnis von pädagogisch-psychologischen Aspekten zur Sicherung der Akzeptanz von Feedback hin (vgl. bspw. Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007; Rohde, Vincent & Janneck, 2011; Thompson, 1997). Dementsprechend verweisen auch die Ergebnisse beider Studien dieser Arbeit darauf, dass die Ausbildung zur und Ausübung der Position der Fachleitung oder zum/r Qualitätsprüfer/-in nicht ausreichend sind, um alle Personen in dem Maße zu schulen, das nötig ist, um zu garantieren, dass alle im schulischen Bereich tätigen Personen konstruktives Feedback erteilen. Dementsprechend scheint es für die Etablierung einer verbesserten Feedbackkultur angeraten, neben der fachlichen Entwicklung und Weiterbildung die Förderung der Sozial- sowie Interaktionskompetenz und die Empathiefähigkeit von Individuen anzuregen.

### **11.3 Zum Kontrollerleben**

Bei beiden untersuchten Personengruppen deutet sich an, dass die Variable des Kontrollerlebens einen hohen Einfluss auf einen positiven und konstruktiven Umgang mit Feedback ausüben kann. Dementsprechend ist an dieser Stelle unter anderem die Frage zu diskutieren, welche Faktoren das Gefühl des Kontrollerlebens begünstigen und welche es verhindern. Des Weiteren ist es unter Umständen sinnvoll, in Bezug auf das Thema Feedback zu reflektieren und Überlegungen anzustellen, wie Feedback erteilt werden kann, welches das Kontrollerleben von Individuen verstärkt oder zumindest nicht vermindert. Außerdem ist es im Hinblick auf die Variable Kontrollerleben sinnvoll, sich damit zu beschäftigen, wie dieses bei beiden Personengruppen erfolgreich verbessert und erhöht werden kann.

Bei den befragten Referendar/-innen ergeben sich bei beiden Geschlechtern Zusammenhänge zwischen dem Kontrollerleben und den Merkmalen Emotionale Stabilität, Sensitivität und Selbstsicherheit. Bei den männlichen Befragten besteht ebenfalls ein Zusammenhang zwischen dem Merkmal Kontrollerleben und dem Merkmal Selbstdarstellung sowie der erhaltenen Benotung am Ende des Referendariats. Hinsichtlich des Zusammenhangs der Akzeptanz und Verarbeitung von Feedback in Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen existieren in der Forschung derzeit divergierende Ergebnisse (vgl. Atwater & Brett, 2005; Kluger & DeNisi, 1996), weshalb die vorliegenden Ergebnisse eine spannende Erweiterung darstellen.

Es ist auf der Basis dieser Ergebnisse dementsprechend davon auszugehen, dass es sinnvoll ist, unter Umständen eine ganze Reihe an Kompetenzen im sozialen Bereich sowie im Bereich der Interaktions- sowie Selbstregulationsfähigkeit bei angehenden Lehrer/-innen zu stärken und zu verbessern. Außerdem zeigt sich, dass das Kontrollerleben bei den Referendar/-innen mit der Einstellung zu, dem Umgang mit sowie der Bewertung des Feedbacks einhergeht. Bei den weiblichen Befragten besteht darüber hinaus noch ein Zusammenhang mit der Verwertung des Feedbacks und dem Kontrollerleben.

Bei den befragten Schulleitungen wird deutlich, dass ein wenig transparentes Verfahren oder Verhalten der QP unter anderem dazu beitragen können, das Kontrollerleben von Individuen abzuschwächen. Der erste negative Prototyp fühlt sich beispielsweise ungerecht behandelt sowie überfordert und nimmt zudem eine hilflose Position ein, in welcher die Schulleitung äußert, keine Unterstützung zu erhalten, mit der Umsetzung des Feedbacks überfordert zu sein und auf keinerlei verlässliche Unterstützungsquellen zurückgreifen zu können. Der zweite negative Prototyp verweist auf eine unfaire Behandlung und gibt an, sich teilweise wie in einer Prüfung beziehungsweise der Revision gefühlt zu haben. Dazu beigetragen hätten fehlende dialogische Möglichkeiten der Einflussnahme, ein „*oberlehrerhaftes*“ Verhalten der QP sowie das Gefühl, die QP suchten Fehler, wollten die Schule beziehungsweise ihre Leitung hereinlegen, seien nicht wohlwollend und würden bestimmten Aussagen einen übermäßig hohen Stellenwert zuordnen. Der positive Prototyp hingegen schätzt Schwächen und Stärken der eigenen Schule realistisch ein und lässt es auch zu, dass Schwächen an der eigenen Schule diagnostiziert werden. Diese Haltung erinnert stark an die von Ellis im Rahmen der rational-emotiven Verhaltenstherapie postulierten Selbstakzeptanz (vgl. Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008). Die Position des positiven Prototypen ist durch Gelassenheit und dadurch gekennzeichnet, dass die Schulleitung sich vom Feedback der QA nicht unter Druck setzen lässt und auch bei der Umsetzung desselbigen Prioritäten setzt.

Auch bei der Betrachtung der Reaktionen der Schulleitungen wird dementsprechend deutlich, dass die Stärkung des Kontrollerlebens damit einhergehen könnte, dass Individuen eine ganze Bandbreite an sozialen Kompetenzen sowie Instrumenten zum Umgang mit persönlich herausfordernden Situationen erlernen. Es wird ebenfalls deutlich, dass bei den befragten Schulleitungen auch die bei den Korrelationsanalysen der befragten Referendar/-innen ermittelten Verarbeitungsmerkmale von Feedbackempfängern wie etwa die mit dem Kontrollerleben zusammenhängende Verwertung des Feedbacks, die Einstellung zu und der Umgang mit Feedback sowie die Bewertung des Feedbacks eine Rolle spielen. Dies wird einerseits durch Äußerungen verschiedener Schulleitungen in der gesamten Befragung, andererseits durch Angaben der Schulleitungen zu Transparenz der QA und Fairness der QP sowie insbesondere durch die Prototypenanalyse deutlich.

Ein interessantes Ergebnis dieser beiden Studien zum Umgang mit Feedback ist, dass das Empfinden von Kontrollerleben möglicherweise nichts mit dem aktuellen Status, beispielsweise als angehende Lehrkraft oder Schulleitung, zu tun hat, sondern eher mit der Situation, in der man sich befindet. Insbesondere die Feedbacksituation scheint für fast alle Individuen kritisch zu sein. Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass ein erhöhtes Kontrollerleben auch dazu beiträgt, dass mit Feedback, auch kritischen Gehaltes, produktiver umgegangen werden kann. Da sich das bloße Empfangen von Feedback bei einer Reihe von Individuen jedoch bereits deutlich negativ auf das Kontrollerleben auszuwirken scheint, wäre es möglicherweise ratsam, vermeidbare strukturelle Ungenauigkeiten und Fehler, wie beispielsweise die mangelnde Transparenz eines Verfahrens oder das Kreieren einer wenig wertschätzenden Atmosphäre sowie ein mangelndes Unterstützungsangebot, im besten Falle zu vermeiden.

Sozialpsychologische Prozesse wie die der Reaktanz, Dissonanz und des Selbstwertschutzes können sich auch auf das Kontrollerleben von Individuen auswirken. So führt der Entzug von Freiheiten, beispielsweise durch stark einschränkende Botschaften, dazu, dass das Kontrollerleben sowie die Selbstregulationskompetenzen von Individuen gemindert werden (vgl. Brehm & Brehm, 1981). Dasselbe gilt für den Zustand kognitiver Dissonanz, welcher dazu führt, dass versucht wird, dissonante Kognitionen möglichst auszugleichen, vielfach ohne eine explizite Möglichkeit der Steuerung, Einflussnahme oder Reflexion des Individuums (vgl. Festinger, 1957). Auch bei Prozessen, die der Erhöhung oder dem Schutz des eigenen Selbstwertes dienen, ist es der Fall, dass die Selbstregulationskompetenz und das Kontrollerleben durch implizite und nicht reflektierte Prozesse außer Kraft gesetzt werden (vgl. Sedikides & Gregg, 2007).

Gute Beispiele dafür bieten die Analysen beider Prototypen von Schulleitungen (vgl. Teilkapitel 9.3.4.1 bis 9.3.4.2).

Die rational-emotive Verhaltenstherapie (Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008) führt die Möglichkeit des Erhalts von Kontrollerleben und die Erhöhung der Regulation von Emotionen unter anderem auf das Wissen und die Fähigkeit zurück, die eigenen dysfunktionalen Bewertungen und Überzeugungen in hilfreichere Bewertungen und Überzeugungen umzuwandeln (vgl. Kapitel 6). Dabei wird innerhalb der rational-emotiven Verhaltenstherapie davon ausgegangen, dass jedes Individuum Tendenzen zu dysfunktionalen Überzeugungen aufweist und diese im Laufe der Sozialisation noch durch die Gesellschaft verstärkt werden. Andererseits geht die REVT ebenfalls davon aus, dass Individuen auch in der Lage sind, funktionale Bewertungen und Überzeugungen durch kontinuierliches Training und die Anwendung von Übungen herzustellen (vgl. Dryden, 2009; Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008). Über die Veränderung der eigenen dysfunktionalen Bewertungen und Überzeugungen ist es Individuen möglich, ein hohes Maß an Selbstregulationskompetenz zu erlangen. Diese Kompetenz wiederum wird von einer Vielzahl von Forscher/-innen als höchst bedeutsame Kernkompetenz sowie als notwendiges Instrument dargestellt, welches dazu beiträgt, dass Lernprozesse überhaupt erst stattfinden können (vgl. u.a. Ellis, 2008; Vohs & Baumeister, 2011; Zimmermann, 2000, 2002).

### **11.4 Zur Verwertbarkeit**

Für beide untersuchten Personengruppen stellt es sich als Herausforderung dar, das erhaltene Feedback umzusetzen und produktiv zu verwerten. Feedback dient natürlich einerseits der Kommunikation eines Ist- und Analyse-Standes. Doch es wirkt nicht allein dadurch, dass es erteilt wird (vgl. Hattie & Timperley, 2007). Dementsprechend ist es immanent relevant, bei der Reflexion von Feedbackprozessen immer auch die Umsetzung der selbigen zu bedenken und zu berücksichtigen.

Deutlich wird, dass Feedback erst dann produktiv umgesetzt beziehungsweise überhaupt erst über seine Umsetzung nachgedacht wird, wenn die Einstellung gegenüber Feedback positiv ist (vgl. u.a. Alden, 1986; Semmer & Jacobshagen, 2010; sowie Kapitel 8 und 9 der vorliegenden Arbeit). Das bedeutet, dass der Sinn und Zweck des Feedbacks klar sowie die Art und Weise des Feedbackerteilens deutlich positiv ausgerichtet sein sollte. Warum erteilen wir Feedback und welchem Zweck dient seine Verwertung? Diese Frage sollten Institutionen wie die Schule, das ZfsL oder ministeriell eingesetzte externe Evaluationen zunächst intern klären und dann deutlich und transparent nach außen transportieren.

Bei einer negativen Einstellung zu Feedback können unter anderem Reaktanz- sowie Dissonanzprozesse und Selbstwertproblematiken dazu führen, dass Feedback zwar vom Empfänger registriert, jedoch im Anschluss nicht weiter verwertet wird. Diese können unter Umständen auch auftreten, wenn sich der Empfänger durch das Feedback in seinen Handlungsalternativen eingeschränkt oder gänzlich in eine bestimmte Richtung dirigiert fühlt. Bei einer negativen Haltung gegenüber dem empfangenen Feedback kann es außerdem zu externalen Attributionen kommen, welche dazu führen könnten beispielsweise den äußeren Umständen (einer lauten Klasse, einer Schule in einem schlechten Einzugsgebiet, keine Zeit, mangelnde Unterstützung, kaum Erfahrung) und den Feedbacksendern (Inkompetenz, mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit, persönliche Aversion des Senders gegenüber dem Empfänger) die Schuld für ein kritisches Feedback zu geben. Selbstwertdienliche Verzerrungen könnten sich außerdem mit Dissonanzprozessen dahingehend überschneiden, dass über unbewusst ablaufende selbstwertdienliche Prozesse unrealistischerweise eine sehr gute eigene Leistung im Referendariat oder bei der Schulentwicklung angenommen werden könnte, was bei kritischem Feedback zu diesen Bereichen zu zwei widerstreitenden Kognitionen führen würde. Diese wiederum könnten beispielsweise über die Abwertung der Feedback erteilenden Person oder des Instruments (Referendariat, Qualitätsanalyse) zu konsonanten Kognitionen und somit dem Ausgleich des Dissonanzprozesses führen.

Außerdem ergibt sich auch bei der Verwertbarkeit von Feedback ein Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsmerkmal des Kontrollerlebens. Es ist nachvollziehbar, dass Individuen eher gewillt sind, ihre Handlungspraxis zu verändern oder neue Handlungen in ihre altbewährten Schemata zu integrieren, wenn sie ein höheres Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Kontrolle über die Gestaltung dieser Neuerungen erleben (vgl. Bandura, 1982; Phillips & Gully, 1997). Dementsprechend ist es relevant, als Sender innerhalb des Feedbackdiskurses immer auch sicherzustellen, ob dem Empfänger das Feedback einleuchtet, mit Hilfe welcher Strategien er gedenkt, dieses umzusetzen und ob ausreichend Teilkompetenzen zur tatsächlichen Ausführung des Verhaltens vorhanden sind. Es gehört auch zu einer Praktik guten Feedbacks dazu, Zielvereinbarungen zu treffen und gegebenenfalls Strategien zu entwerfen, welche Schritte zur Umsetzung von Feedback von Nöten sind (vgl. Kapitel 8 und 9 dieser Arbeit).

Hinsichtlich der Rückmeldungen und ihrer Verwertbarkeit ist des Weiteren anzuführen, dass Feedback erteilende Individuen deutlich prüfen sollten, inwiefern sich Feedback umsetzen lässt beziehungsweise falls keine Ideen der Umsetzungen bestehen, dieses auch deutlich zu artikulieren und gegebenenfalls zur gemeinsamen, dialogischen Aufgabe zu erklären. Dieser Aspekt ergibt sich vor dem Hintergrund, dass Feedback, welches nur unter großen Schwierig-

keiten oder eventuell überhaupt nicht umsetzbar ist, unglaublich erscheint. Beispiele dafür sind unter anderem das Feedback an Referendar/-innen, komplizierte Methoden in einer Klasse einzusetzen, mit welcher noch auf einem viel basaleren Level gearbeitet werden sollte. Auf Schulentwicklungsebene könnte dies bedeuten, einer Schule Arbeitsfelder als dringlich zurückzumelden, welche auf Grund aktueller Thematiken eher im Hintergrund stehen sollten oder Verbesserungen anzuregen, für die noch keinerlei Lösungsmöglichkeiten auf der Schulebene gefunden werden konnten, wie beispielsweise der systematische Einsatz von interner Evaluation.

Unglaubliches Feedback wiederum schmälert die Wahrscheinlichkeit, dass dieses ernst genommen wird und Versuche unternommen werden, die eigenen Handlungen auf dessen Grundlage zu modifizieren. Dies impliziert auch, dass innerhalb einer Institution (beispielsweise eines Studienseminars) fächerübergreifende Kriterien, welche von allen Fachleitungen vermittelt und eingefordert werden, festgelegt und angewendet werden sollten. Das Vertreten stark unterschiedlicher Standards oder gar Inhalte führt eher zu Widerständen und einer bloß gezwungenen Umsetzung von Sachverhalten, welche jedoch vermutlich kaum zu Lerneffekten führen, sondern diese eher verhindern wird.

### **11.5 Zu den Feedbackkriterien**

Betrachtet man die hohe Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen und Ratgebern zum Thema Feedback und Rückmeldungen (vgl. Kapitel 2), so wirkt es zunächst einmal erstaunlich, dass es Individuen in verschiedensten Positionen und mit unterschiedlichster Expertise derart schwer zu fallen scheint, die bereits existierenden Feedbackkriterien anzulegen und entsprechend der Kriterien ein qualitativ hochwertiges Feedback zu erteilen. Auch scheinen viele der Kriterien, welche auf einer psychologischen und einer lerntheoretischen Ebene an konstruktives und wirksames Feedback gestellt werden, gut verständlich, einfach zu erlernen und umsetzbar. Wie Bamberg (2010, vgl. Kapitel 2) jedoch bereits treffend herausstellte, bedürfen die mit Feedback verknüpften und assoziierten Prozesse durchaus noch der Erforschung, da sie komplexe Gebilde darstellen. Die Schwierigkeit eines konstruktiven Umgangs mit Feedback liegt dementsprechend nicht nur beim Empfänger von Feedback, sondern auch beim Sender. Daher stellt sich hier die Frage, wie gewährleistet werden kann, dass innerhalb des Feedbackprozesses die Kriterien guten Feedbacks auch tatsächlich angewendet werden. Um einen besseren Überblick über die Kriterien für gelungenes Feedback zu geben, werden diese nachfolgend tabellarisch, nach den Bereichen Psychologie und Lernen getrennt, dargestellt (vgl. Tabelle 302 und 303).

**Tabelle 302: Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Psychologie (vgl. Kapitel 2: Stand der Forschung)**

Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Psychologie	
Psychologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback sollte eine Kombination aus internaler und externaler Attribution darstellen (= interne Attribution durch Gründe aus dem externen Bereich abschwächen und somit auf der einen Seite einem Individuum die Möglichkeit zur Weiterentwicklung durch Feedback, welches auf interne Attribution gerichtet ist, zu gewährleisten und auf der anderen Seite den Selbstwert des Individuums nicht derart anzugreifen, dass es mit Reaktanz und Ablehnung reagiert und sich der Lerngelegenheit komplett verschließt) (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Negatives Feedback sollte lediglich so ausführlich erklärt werden, bis der Empfangende in der Lage ist, dieses zu verstehen. Dieser Bereich ist insbesondere kritisch, da es nur ein schmaler Grat ist zwischen der Übertreibung der Erklärung (von Semmer und Jacobshagen (2010) als „overkill“ bezeichnet) und der guten und gründlichen Erklärung sowie Begründung (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Über das in der Kritik stehende Thema hinaus sollten die Stärken der betroffenen Person gewürdigt werden (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Eine Mischung aus Feedback mit positiven und negativen Aspekten ist angeraten (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Feedback sollte „gute, aber nicht übertrieben ausführliche Begründungen, ein Minimum an internaler Attribution und die Einbettung in Positives (...)“ enthalten (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010, S. 45).</li> <li>• Bei ersten Eindrücken, die noch nicht an Fakten festgemacht werden können, sollten Ich-Botschaften verwendet werden (Semmer &amp; Jacobshagen, 2010).</li> <li>• Es könnte außerdem hilfreich sein, die Erwartungen des Feedbackempfängers zu antizipieren beziehungsweise diese gemeinsam herauszuarbeiten (Alden, 1986).</li> <li>• Das Wissen über Attributionen im Lern- und Leistungskontext ist für Lehrer/-innen unabdingbar, bspw. um Ursachenzuschreibungen der eigenen Rückmeldungen zu erkennen, ungünstige Attributionsmuster bei Schüler/-innen aufzudecken etc. (Thompson, 1997).</li> </ul>



**Tabelle 303: Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Lernen (vgl. Kapitel 2: Stand der Forschung)**

Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Lernen	
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback sollte Wege und Strategien aufzeigen, wie etwas verändert und verbessert werden kann (genau, spezifisch, konkret) (Shute, 2008).</li> <li>• Beim Erteilen von Feedback sollte keine bloße Einteilung in richtig oder falsch erfolgen (Shute, 2008).</li> <li>• Anforderungen an Lernende sollten immer so hoch wie möglich sein, ohne diese zu überfordern (Shute, 2008).</li> <li>• Orientierung von Feedback an unterschiedlichen Bezugsnormen (bei schlechter abschneidenden Lernenden eher auf der individuellen Bezugsnorm unter Berücksichtigung persönlichen Fortschritts als auf der sozialen oder kriterialen Bezugsnorm) (Shute, 2008).</li> <li>• Das Erteilen von Feedback sollte integrativ auf verschiedenen Ebenen gedacht werden, sei es die fachliche Dimension, die Dimension des Selbst oder der Selbstregulation (Butler &amp; Winne, 1995).</li> <li>• Bei Erteilung gegenseitigen Lernerfeedbacks Vorlegung neutraler Kriterien und Items, anhand derer Feedback durch die Lernenden erteilt werden soll (Lerner können so sorgfältig auf die Fähigkeit, Feedback zu geben vorbereitet und die kritischen Punkte dieses Prozesses können vermieden werden) (Nilson 2003).</li> <li>• Lehrer/-innen sollten vom Feedback ihrer Schüler lernen und dieses aktiv suchen (bspw. Test- oder Klassenarbeitsergebnisse oder Klausuren, andere Formen expliziter und impliziter Rückmeldung.) (Hattie &amp; Timperley, 2007).</li> <li>• 7 Prinzipien, die zu effektivem Feedback führen, welches die Kompetenzentwicklung befördert: Feedback sollte situational, vom Umfang her begrenzt, spezifisch und für die Lernenden bedeutungsvoll sein. Der Zeitpunkt des Erhalts des Feedbacks sollte bekannt sein, das Feedback sollte in konkretem Bezug zur Lernaufgabe stehen und dementsprechend relevant sein und es sollte verlässlich erfolgen (DeVilliers, 2013).</li> <li>• Der Umgang mit Feedback sollte sehr bewusst gestaltet und reflektiert werden. Lehrer/-innen sollten spezifisches Feedback geben und zwar zu ausgewählten Tätigkeiten und Aktionen und das Feedback sollte primär einen aufgabenbezogenen Rahmen aufweisen (Thompson ,1997).</li> </ul>

Entsprechend der dargestellten Kriterien und der diesbezüglichen Vorüberlegungen, ist eine abschließend zu diskutierende Fragestellung, auf welche die Ergebnisse beider Studien dieser Arbeit verweisen: Was hält Individuen davon ab, die existierenden Feedbackkriterien anzuwenden?

Da auf der Basis der obenstehenden Tabellen verdeutlicht wird, dass viele Kriterien für gelungenes Feedback umsetzbar und erlernbar erscheinen, deuten sich auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit, welche Feedback als komplexes Feld für die Sender wie die Empfänger gleichermaßen charakterisieren, unterschiedliche Lösungsansätze an.

Einerseits liegt die Vermutung nahe, dass selbst in den Professionen, in denen das Erteilen von Feedback zu den fast schon alltäglich wiederkehrenden Aufgaben gehört, diese Tätigkeit nicht unbedingt professionell erlernt wird (vgl. hierzu u.a. auch Speck, Schubarth & Seidel, 2007; Ulich, 1996; Strietholt & Terhart, 2009). Dies bedeutet wahrscheinlich, dass weder Kriterien verdeutlicht noch institutionsübergreifende Leitlinien festgelegt oder die Wirkmechanismen von Feedback in Abhängigkeit von der Art und Weise des Erteilens desselbigen thematisiert werden. Auch ist anzunehmen, dass das Erteilen von Feedback kaum supervidiert geübt werden dürfte. Des Weiteren ist, auch auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit, davon auszugehen, dass das Erteilen von Feedback sowie die Tatsache, ob ein/e Ausbilder/-in oder ein/e Qualitätsprüfer/-in gutes oder schlechtes Feedback erteilt, nicht nur vom Grad der Ausbildung hinsichtlich des Wissens über die Kriterien von Feedback und den Erfahrungsstand abhängt (vgl. u. a. auch Christophel, 2014).

Es ist anzunehmen, dass auch die Sender von Feedback sind mit einer Vielzahl von Prozessen konfrontiert sind, die im Rahmen der Feedbackinteraktion produktiv verarbeitet werden müssen, um die Voraussetzung für das Erteilen konstruktiven Feedbacks auf personaler und sozialer Ebene zu realisieren (vgl. Rohde, Vincent & Janneck, 2011; Semmer & Jacobshagen, 2010). Dementsprechend ist nicht nur der Grad der Ausbildung, der Erfahrung sowie der Professionalisierung hinsichtlich der Kriterien guten Feedbacks relevant für eine gelingende Feedbackinteraktion, sondern auch die Frage zu klären, welche sozialpsychologischen Prozesse sich möglicherweise in diesem Bereich auf das Erteilen gelungenen Feedbacks auswirken. Auch auf der Seite der Feedbacksender können die in dieser Arbeit ausgewählten Problematiken der Reaktanz, Dissonanz sowie der selbstwertdienlichen Verzerrungen und mit Selbstwertprozessen einhergehenden Attributionsvorgänge eine Rolle spielen (vgl. Brehm & Brehm, 1981; Festinger, 1957; Sedikides & Gregg, 2007). Doch auch weitere, nicht ausführlich in dieser Arbeit thematisierte sozialpsychologische Prozesse, wie beispielsweise die Motivation des Senders, die Wahrnehmung von Personen, implizite Persönlichkeitstheorien und

Stereotype, Wirkungen von Sympathie und Antipathie, Machtprozesse und Hilfeverhalten sowie die Einstellung und das Wissen über Lernprozesse und viele weitere Faktoren können sich sowohl förderlich als auch hinderlich auf gelungene Interaktionsprozesse beim Erteilen von Feedback auswirken (vgl. für einen Überblick Steins, 2005).

Wiederum wird als Möglichkeit einer Reflexion, jedoch auch einer praktischen Lösung vieler dieser sich auf die Feedbackinteraktion zwischen Individuen auswirkenden Prozesse, die Anwendung von und Arbeit mit Elementen der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie (vgl. Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008) angeführt. Die Verwendung der REVT zur Reflexion der Feedbackinteraktion seitens des Senders und zur Bearbeitung von dysfunktionalen spezifischen Problematiken auf Seiten der Feedback erteilenden Person lohnt sich sowohl auf einer theoretischen wie auch einer praktischen Ebene. An dieser Stelle erfolgt keine erneute Darstellung von Beispielen, welche den lohnenswerten Einsatz der REVT zum Zwecke der Gewinnung eines konstruktiven Habitus sowie einer gelungenen Umsetzung der Feedbackinteraktion näher ausführen (für eine ausführliche theoretische Darstellung vgl. Kapitel 6, für den Anwendungsbezug innerhalb der übergreifenden Diskussion vgl. Teilkapitel 10.2.1 bis 10.2.8). Jedoch sei darauf verwiesen, dass auch für die Sender von Feedback das wiederholte Training und die Anwendung der Prinzipien und Grundlagen der REVT hochgradig wertvoll sein können, um ein bestimmtes Level an Selbstregulationskompetenz und die Möglichkeit zu erreichen, die eigenen Kognitionen zu reflektieren und funktional zu Gunsten einer konstruktiven Feedbackinteraktion zu modifizieren.

### **12 Implikationen**

Im Folgenden werden Implikationen präsentiert, welche sich aus den studienübergreifenden Ergebnissen sowie aus der Diskussion der selbigen ergeben. Die aus den Forschungsergebnissen gewonnenen Implikationen können möglicherweise einen produktiven Beitrag dazu leisten, dass in Zukunft in beiden untersuchten Bereichen des schulischen Bildungswesens sowie bezüglich beider Personengruppen ein konstruktiverer Umgang mit Feedback ermöglicht werden kann.

#### **12.1 Zur Bewertung**

Die Ergebnisse beider Studien zeigen, dass der Zusammenhang zwischen einem positiven Umgang mit Feedback sowie der Bewertung scheinbar relativ unabhängig vom Status, vom Alter, der Position, der Erfahrung oder der Tätigkeit einer Person zu sein scheint.

Dementsprechend kann auf der Basis der Ergebnisse geschlussfolgert werden, dass es ein nahezu universelles Problem darstellt, bei einer schlechten Bewertung der eigenen Leistung positiv mit dem erhaltenen Feedback umzugehen. Insbesondere für Lehrer/-innen beziehungsweise im Schulbereich tätige Personen ist es jedoch relevant, innerhalb ihrer Profession einen konstruktiven Umgang mit Feedback pflegen zu können, ungeachtet dessen, ob die Bewertung positiv oder negativ ausfällt.

Diese Tatsache wiederum deutet auf den Bedarf hin, die personalen Ressourcen der in der Schule tätigen Individuen zu stärken. Ein konstruktiver Umgang mit Feedback oder der Antizipation desselbigen kann auch einen Schutz gegenüber Überlastung und Burn-out sowie Stress bieten. Individuen, welche wiederholt mit Stress, Angst, Widerstand und Ablehnung auf die Möglichkeit reagieren, dass ihre Handlungen durch die Perspektive der Fremdwahrnehmung gespiegelt werden, werden sich insbesondere bei der zukünftig immer stärker im Fokus stehenden Öffnung von Schule häufig gestresst fühlen. Auch ist es möglich, dass sich eine, selbst lediglich implizit verinnerlichte, Ablehnung von und Abneigung gegenüber Feedback auf die Schüler/-innen und die Schulkultur auswirkt und somit an folgende Generationen weitergegeben und multipliziert wird.

Lösungsansätze sind hier insbesondere aus den im Theorieteil angeführten Theorien zu extrahieren. Die Reaktanztheorie deutet darauf hin, dass Individuen bei Entstehen des Gefühls des Freiheitsentzuges Widerstände empfinden, woraufhin sie versuchen, diese Freiheit wiederherzustellen (vgl. u.a. Brehm & Brehm, 1981). Das Wissen über diese Theorie ermöglicht es den feedbackempfangenden Personen, eine Meta-Ebene hinsichtlich ihres Empfindens von Widerstand gegenüber Feedback herzustellen. Die Einnahme einer reflektierenden Position könnte unter Umständen dazu beitragen, dass Individuen akzeptieren, dass sie nicht jede Freiheit haben können und selbst unangenehme Rückmeldungen und Bewertungen zum Leben gehören und dabei unterstützen können, die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Reflexion der Ergebnisse der Dissonanztheorie kann Individuen helfen, konstruktiv mit Feedback umzugehen, wenn es beispielsweise zu widerstreitenden Kognitionen kommt (vgl. u.a. Festinger, 1957). Und hinsichtlich der dargestellten Theorien der Selbstbewertungen helfen das Wissen und die Reflexion der Tatsache, dass das Schützen des Selbstwertes und selbstwertdienliche Verzerrungen zunächst einmal Reaktionen sind, welche universell vorkommen. Auch das Wissen über Attributionsmuster kann hilfreich sein, um das eigene Verhalten zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. u.a. Sedikides & Gregg, 2007, 2008, Semmer & Jacobshagen, 2010).

Problematisch bei der obenstehend geschilderten Möglichkeit der Reflexion der eigenen Reaktionen auf Feedback, beispielsweise anhand der drei ausgewählten oder weiterer geeigneter sozialpsychologischer Theorien, ist die Tatsache, dass die kritische Reflexion eigener Verhaltensweisen zwar unter Umständen einen Lerneffekt auslöst und konstruktivere Verhaltensweisen begünstigt. Jedoch erfolgt letztlich der sicherste und größte Lerneffekt immer über das Verhalten, das ein Individuum auch tatsächlich ausführt (vgl. Bandura, Blanchard & Ritter, 1969).

Die Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie vereint die drei obenstehenden sozialpsychologischen Theorieansätze insoweit, als dass sie einerseits Erklärungsansätze für die grundlegenden Mechanismen jeder der drei in dieser Arbeit thematisierten Theorien bereitstellt. Andererseits liegt ihr großer Vorteil darin begründet, dass sie Individuen darin unterstützen kann, über die Veränderung von Überzeugungen den Umgang mit nicht zufriedenstellenden Bewertungen, Reaktanz-, Dissonanz- oder Selbstwertproblematiken zu verändern und dadurch psychische Spannungen abzubauen. Jedoch gilt für die Umwandlung von Bewertungen und Überzeugungen, dass zunächst einmal explizites Wissen über den Umgang von Individuen mit Feedback sowie die in der Interaktion des Feedbacksenders und Feedbackempfängers auftretenden dysfunktionalen psychischen Spannungszustände und Abwehrmechanismen vorhanden sein sollte, damit Individuen in der Lage sind, einen Zustand als veränderungswürdig zu erkennen, diese Veränderung als möglich einzuschätzen und sie anschließend mit Hilfe von Methoden der REVT umzusetzen. Ohne dieses Wissen könnten Individuen es unter Umständen als unausweichlich ansehen, dass sie sich angesichts von Feedback angstbeladen, wütend oder ausgeliefert fühlen. Die angeführten Techniken der REVT können dementsprechend auf einer individuellen Ebene jedes Individuum dabei unterstützen, den produktiven Umgang mit Feedback zu trainieren und zu regulieren, selbst wenn dieses sehr viel Kritik enthält beziehungsweise zu negativen Bewertungen oder Benotungen führt.

Auf institutioneller Ebene könnte es für den gesamten Bildungssektor eine Bereicherung darstellen, wenn Ministerien auf Landes- und Bundesebene Stellung zur Sinnhaftigkeit von Benotung und Feedback nähmen. Eine gesellschaftlich einhellig vertretene Einstellung zu Feedback als Unterstützung und Hilfe zur Weiterentwicklung sowie Verbesserung der eigenen Fähigkeiten könnte zu einem Wandel der Feedbackkultur in Deutschland nicht nur im Bildungsbereich führen. Bewertungen dienen dem Zweck, einem Individuum den Ist-Stand seiner Leistung in einem bestimmten Teilgebiet zurückzumelden. Auf Grund der im Forschungsstand und im Theorieteil (vgl. Kapitel 2 bis 6) beschriebenen Prozesse sind Individuen nur sehr selten in der Lage, sich selbst und ihre Leistungen korrekt einzuschätzen und benötigen

dementsprechend unter Umständen korrigierende Rückmeldungen aus einer Fremdeinschätzung beziehungsweise einer Außenperspektive. Auch scheint es einleuchtend, dass Individuen Feedback, sowohl positives als auch kritisches, benötigen, um sich weiterzuentwickeln. Ein Individuum, welches beispielsweise immer nur positives Feedback erhält, wird sicherlich einen hohen Selbstwert entwickelt haben, jedoch andererseits kaum Strategien, wie durch Anstrengung und Einsatz Strategien modifiziert und Ziele erreicht werden können (vgl. Dweck, 1999).

Eng verknüpft sind die obenstehend aufgeführten Bereiche mit dem Feld der Anstrengungsbereitschaft, welches wiederum zur Theorie der REVT führt. Feedback ist in der Lage, Individuen eine Rückmeldung zu ihrer bisher gezeigten Anstrengungsbereitschaft zu geben und ihnen aufzuzeigen, wie viel Mühe und Anstrengung sie noch investieren sollten, um bestimmte Ziele zu erreichen. Die REVT verweist auch darauf, dass bereits Kinder sehr früh die Prinzipien des hedonistischen Kalküls erlernen können (vgl. Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008; Steins, 2005). Das hedonistische Kalkül bezeichnet die Fähigkeit, angenehme Dinge kurzfristig aufzuschieben, um einen längerfristigen Vorteil zu erzielen, wie es beispielsweise beim Lernen für eine Klausur, beim Vorbereiten eines Unterrichtsbesuches oder beim Erstellen von Dokumenten für die QA der Fall ist (vgl. Kapitel 6).

Wichtig wäre auch, dass in der Öffentlichkeit stehende Personen, wie beispielsweise Lehrer/-innen, Erzieher/-innen oder Politiker/-innen, einen konstruktiven Umgang mit Feedback modellhaft vorleben. Kinder könnten bereits ab dem Kindergarten sowie daran anknüpfend in der Schule durch Erzieher/-innen und Lehrkräfte angeleitet werden, mit Feedback zu arbeiten sowie dieses zu empfangen und auch zu erteilen.<sup>41</sup> Erwachsene wiederum könnten sich bewusst darüber sein, dass sie für nachkommende Generationen die Modelle einer gelingenden Feedbackpraxis verkörpern.

Von hoher Relevanz ist andererseits auch, dass der Feedbackgeber auf der Grundlage dieser Ergebnisse insbesondere die Zusammenarbeit mit denjenigen Individuen in den Blick nimmt, welche schlechte Ergebnisse erzielen. Hier könnte kritisch überprüft werden: Ist das Feedback für die Person hilfreich, um ihre Leistungen zu verbessern? Welche Prozesse stören oder verhindern Veränderungen und somit einen Lernerfolg? Wie könnte die Interaktion positiv verändert werden, um langfristig einerseits die Ergebnisse und andererseits auch den damit in Verbindung stehenden Umgang mit Feedback zu beeinflussen?

---

<sup>41</sup> Vgl. hierzu als positives Beispiel das Projekt Austin's Butterfly Drafts. Austin's Butterfly: Building Excellence in Student Work - Models, Critique, and Descriptive Feedback. Expeditionary Learning. <http://elschools.org/student-work/austins-butterfly-draft>.

Jedem im Bildungsbereich tätigen Menschen sollte bewusst sein, dass Feedback ein sehr starkes Instrument ist, welches sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann. Feedback kann dazu dienen, dass jedes Individuum es schafft, mit der Unterstützung aller anderen Beteiligten, das für ihn oder sie höchste Level an Leistung und Selbstwirksamkeitserfahrung in einem bestimmten Bereich zu erzielen. Dies bedeutet nicht, dass Druck aufgebaut oder jedes Individuum einem genormten Standard entsprechen muss, im Gegenteil: Jedes Individuum könnte durch eine gelingende Feedbackpraxis optimal entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Begabungen gefordert und gefördert werden.

### **12.2 Zur feedbackerteilenden Person**

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere hinsichtlich der Personen, welche Feedback erteilen, deutliche strukturelle Veränderungen erforderlich sind. Für das gesamte Bildungssystem liegen Forschungsergebnisse vor, welche verdeutlichen, dass das Erteilen von Feedback höchst deutliche Auswirkungen auf die Individuen hat, welche das Feedback empfangen. Daraus ergeben sich Implikationen für Lehrer/-innen, Fachleitungen sowie Schulleiter/-innen sowie Qualitätsprüfer/-innen, um nur einen kleinen Ausschnitt der im Bildungsbereich tätigen Personengruppen zu nennen.

Lehrer/-innen, von denen aus der Forschung bekannt ist, dass auch diese nicht ohne weitere Expertise Feedback erteilen können, bedürfen eines vertieften Wissens und einer wiederholten Schulung in der Erteilung von Feedback, selbst wenn sie bereits über eine reiche Erfahrung als Lehrkraft verfügen. Außerdem weist die empirische Forschung darauf hin, dass das in der gängigen Unterrichtspraxis erteilte Feedback häufig wenig gewinnbringend für Schüler/-innen eingesetzt wird (vgl. Christophel, 2014).

Das Referendariat scheint auf eine besondere Weise dazu beizutragen, dass die befragten Referendar/-innen die Thematik Feedback reflektieren. Durch die teilweise stark negativ geprägten Erfahrungen, jedoch auch durch die positiven Feedbacksituationen, welche intensiv in der eigenen Ausbildung erlebt werden, geraten die Referendar/-innen automatisch in die Situation, positive und negative Feedbackpraktiken zu hinterfragen. Dementsprechend findet durch das intensive Erleben von Feedbackprozessen Lernen am Modell statt (vgl. Bandura, 1965). Fest steht jedoch auch, dass die bloße Reflexion von Feedbackpraktiken nicht automatisch dazu führt, dass diese in einer derart komplexen Situation wie der des Unterrichtens direkt um- und eingesetzt werden können (vgl. Bandura, Blanchard & Ritter, 1969). Dementsprechend wäre es sinnvoll, Referendar/-innen im Erteilen von Feedback sowie in der Reflexion des eigenen Feedbacks zu schulen.



Jedoch gilt dann auch, dass die universitären Ausbilder/-innen sowie diejenigen an den Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung eine deutlich konstruktivere Feedbackpraxis einsetzen sollten, als sie den Ausbilder/-innen am ZfsL aktuell von den in Studie I befragten Referendar/-innen bescheinigt wird. Diese Tatsache ist wiederum dem Lernen am Modell (vgl. Bandura, 1965) sowie der Tatsache geschuldet, dass auch Lehrveranstaltungen in der Erwachsenenbildung in der Umsetzung das halten sollten, was sie inhaltlich wie theoretisch propagieren, um glaubwürdig zu bleiben. Dementsprechend werden Fachleitungen, welche beispielsweise eine zugewandte und konstruktive Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion beim Erteilen von Feedback propagieren, nicht ernst genommen werden, wenn sie diese selber nicht an den Tag legen.

Hinsichtlich der Fachleiter/-innen gilt für diese außerdem, dass sie eine als durchwachsen zu beschreibende Rückmeldung hinsichtlich ihres Feedbacks erhalten haben. Auch Fachleiter/-innen haben vor Aufnahme ihrer Tätigkeit die allgemeine Lehrer/-innenausbildung durchlaufen, was bedeutet, dass auch sie für ihre Zeit als Lehrkraft nicht explizit im Erteilen von Feedback oder in dessen Reflexion geschult wurden, eine Tatsache, die scheinbar in der Position von Lehrer/-innenausbildenden weitergeführt wird. Daraus ergibt sich, dass Ausbildung, Weiterqualifizierung sowie Auswahl der Fachleiter/-innen überdacht und sorgfältig weiterentwickelt werden müssten. Eine Anregung hinsichtlich dieser Weiterentwicklung wäre, dass auch die Ausbilder/-innen ein Training und einen Erwerb von Kenntnissen in ausgewählten Erkenntnisfeldern der Sozialpsychologie erhalten könnten. Erst wenn die Ausbilder/-innen auf theoretischer Grundlage durchdringen, welche Relevanz konstruktive Interaktionsmuster beim Erteilen von Feedback haben und wie sich ihre Handlungen psychologisch auf die Empfänger von Feedback auswirken können, werden sie zumindest auf einer theoretischen, kognitiven Ebene die Notwendigkeit erkennen können, warum sie ihre Feedbackpraxis verändern und stetig verbessern sollten. Diese Tatsache gilt natürlich ebenso für die Qualitätsprüfer/-innen, welche laut Aussage einiger Schulleitungen bereits einen deutlichen Imagewandel seit Beginn der Maßnahme QA vollzogen haben und von der in dieser Arbeit untersuchten Stichprobe überwiegend positiv wahrgenommen wurden. Nichtsdestotrotz ergeben sich auch bei mindestens zwei Schulleitungen stark negative Haltungen gegenüber der QA, welche unter anderem auf dem Auftreten sowie der Rückmeldung der QP basieren. Bei einem derart wichtigen Instrument wie der QA, welche sehr hoch qualifizierte Kräfte zur Analyse von Schulen in einem aufwendigen Prozess einsetzt, ist es relevant, dass diese ein empathisches Auftreten an den Tag legen und professionelle Interaktionen initiieren.

Auch ist es für die Akzeptanz des Feedbacks, welches Fachleiter/-innen erteilen, notwendig, dass die vorhandenen Machtstrukturen im ZfsL aufgebrochen und verändert werden. Das bedeutet beispielsweise, dass die Rolle der Referendar/-innen überdacht und gestärkt werden könnte. Andererseits wäre es sinnvoll, innerhalb des ZfsL eine Lern- und Ausbildungskultur zu etablieren, welche darauf bedacht ist, angehende Lehrer/-innen für ihre zukünftige Profession bestmöglich auszubilden und nicht in einer Kultur der Angst und des nicht stattfindenden Dialogs zum gewünschten Lehrer/-innentypus zu sozialisieren.

Des Weiteren erscheint die Erwägung interessant, auf der Basis der erzielten Ergebnisse die Rolle der Ausbilder/-innen als bewertende sowie beratende Instanz zu überdenken. Die Vereinbarung dieser Funktionen wird auch in der Forschung relativ kritisch betrachtet (vgl. Meyerhöfer & Rienits, 2006; Terhart, 2007; Schubarth et al., 2006). Ein erster Schritt wurde in der neuen Ausbildungsordnung bereits durch die veränderte Rolle der Kernseminarleitung geleistet, da diese nunmehr keine Noten mehr verteilt, sondern den Referendar/-innen primär beratend zur Seite steht.

Selbige Problematik gilt auch für die Qualitätsprüfer/-innen im Rahmen des Feedbackinstrumentes QA. Einerseits bieten sich stärkere dialogische Strukturen zur weiteren Förderung und Verbesserung der Akzeptanz sowie der Qualität des Feedbackverfahrens an. Andererseits ist auch hier die Frage noch ungelöst, welche Rolle die QP nach der Ergebnisrückmeldung an die Schulen spielen könnten. Die momentan (Stand: März 2014) erprobte Neuausrichtung der QA<sup>42</sup> deutet auf eine Ausweitung der Rolle der QP hin, welche eine fakultative Beratung der Schulen nach erfolgtem Feedback einschließt. Dies ist einerseits begrüßenswert, da die QP die Einzelschulen sowie ihren Entwicklungsbedarf im Rahmen ihrer Tätigkeit grundlegend kennenlernen. Andererseits birgt diese Überschneidung zwischen Bewertung und Beratung potentielle Risiken hinsichtlich der Akzeptanz der Beratung nach erfolgter Bewertung, welche beim derzeitigen Stand der Neuausrichtung noch nicht abzusehen ist. Eine nicht in die Erteilung von Feedback sowie in die Bewertung eingebundene Person mit derselben Expertise wie die QP und einem hohen Kenntnisstand des QA-Verfahrens, ähnlich der Position einer Kernseminarleitung bei den Referendar/-innen, könnte eine mögliche Lösung darstellen. Hinsichtlich dieses Veränderungsvorschlages ist jedoch wiederum kritisch auf die Ressourcen des für die Analyse zuständigen Dezernats zu verweisen und anzumerken, dass diese Lösung die Bereitstellung von Ressourcen erfordern würde, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht durchgängig realisierbar sind.

---

<sup>42</sup> Vgl. hierzu auch Anhang.

Schlussfolgern lässt sich aus den Ergebnissen dementsprechend, dass hinsichtlich der Feedbackpraxis in der Lehrer/-innenausbildung sowie der Schulentwicklung eine Notwendigkeit dafür besteht, dass die Ausbilder/-innen und Qualitätsprüfer/-innen ihre personalen Kompetenzen trainieren, erweitern und fortentwickeln. Dazu gehören auch Fortbildungen, welche vermitteln, wie sie konstruktiv mit beruflich herausfordernden Situationen umgehen können. Aus Sicht der Autorin bieten sich dabei insbesondere Kenntnisse aus den Theoriebereichen der Selbstwertforschung sowie der rational-emotiven Verhaltenstherapie an. Des Weiteren sind Grundlagenkenntnisse in den Bereichen der Machttheorien, der Personenwahrnehmung, der Reaktanz sowie der kognitiven Dissonanz und der Attributionen von Individuen relevant, um umfassend vorbereitet und reflektiert mit den vielfältigen Herausforderungen, die sich im Rahmen der Tätigkeit einer Fachleitung beziehungsweise eines/r Qualitätsprüfer/-in ergeben, umgehen zu können.

Insbesondere die rational-emotive Verhaltenstherapie bietet, wie bereits obenstehend in den Teilkapiteln 10.2.1 und 10.2.2 angeführt, in diesem Kontext sinnvolle Möglichkeiten, um Fachleitungen und QP hinreichend auf diese Tätigkeiten vorbereiten zu können, da es durch die Methode der REVT möglich wird, den konstruktiven, rationalen Umgang mit Sachverhalten nicht nur theoretisch zu durchdringen, sondern auch zu üben und in Handlungen umzusetzen. Des Weiteren ist mitnichten eine ständige Fortbildung oder Betreuung durch Supervisor/-innen notwendig, um die Techniken der REVT zielführend einsetzen zu können, da diese explizit auf den mündigen und eigenständigen Einsatz durch das einzelne Individuum ausgerichtet sind (vgl. Ellis & Hoellen, 2004; Ellis, 2008).

Außerdem ist es von Relevanz, dass auch Ausbilder/-innen und Qualitätsprüfer/-innen erkennen, wie anspruchsvoll ihre Tätigkeit ist und dementsprechend die Notwendigkeit, sich in ihrer professionellen Handlung selbst zu reflektieren, anerkennen. Zum Zwecke dieser Selbstreflexion benötigen die Ausbilder/-innen und QP sowohl Instrumente auf der individuellen als auch auf der strukturellen Ebene.

Zu den Instrumenten auf der strukturellen Ebene gehören einerseits zeitliche Strukturen, die es ermöglichen, dass Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung (Zeit-)Räume für kollegiale Fallberatung sowie kollegiale Hospitationen und Supervision schaffen. Auch könnten Richt- und Leitlinien, dann jeweils gültig für das gesamte Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung, zum Thema Feedback erstellt sowie Fortbildungen zu diesem Thema verpflichtend durchgeführt werden. Ähnliches gilt für die verantwortlichen Qualitätsprüfer/-innen, welche durch ihr Auftreten und ihr Feedback wesentlich dazu beitragen können, die Entwicklung von Schulen anzustoßen beziehungsweise abzubremsen. Auch diese Perso-

nengruppe wird mit hohen Anforderungen bezüglich ihres professionellen Auftretens hinsichtlich der Erteilung von Rückmeldungen konfrontiert und trifft auf häufig wechselnde und hochkomplexe Situationen vor Ort, weshalb sich sowohl verbindliche Richtlinien zum Auftreten und Verteilen von Feedback sowie die Möglichkeiten von kollegialer Hospitation und Fallberatung sowie von Supervision als eine Chance und als Unterstützung zur Erhöhung der Akzeptanz des von ihnen erteilten Feedbacks darstellen könnten.

### **12.3 Zum Kontrollerleben**

Die Ergebnisse beider Studien dieser Arbeit haben hinsichtlich des Kontrollerlebens gezeigt, dass es sinnvoll sein kann, dieses zu steigern, indem Abläufe und Feedbackprozesse gut organisiert sowie von den beteiligten Individuen, insbesondere den Empfängern, klar und ausdrücklich verstanden wurden. Transparente Abläufe steigern das Kontrollerleben und das Gefühl, jederzeit im Verlaufe eines Prozesses zu wissen, wie dieser sich weiterentwickeln, wann er beendet sein wird sowie wie und in welcher Form darauf Einfluss genommen werden kann. Situationen, die nicht klar strukturiert sind und in denen Individuen sich einer mächtigen anderen Person gegenüber finden (in diesem Falle dem Sender von Feedback), tragen möglicherweise nicht immer dazu bei, das Kontrollerleben des Individuums zu erhalten. Es lässt sich dementsprechend schlussfolgern, dass davon ausgegangen werden kann, dass Feedback an sich sowie die Feedbacksituation inhärente vermindernde Auswirkungen auf das Kontrollerleben einer Vielzahl von Individuen haben. Dementsprechend gilt es, diese Tatsache nicht durch weitere ungünstige Faktoren zu verstärken (vgl. auch die Diskussion und Implikationen hinsichtlich der Feedbackkriterien, Teilkapitel 10.2.9 und 10.2.10). Es könnte dementsprechend produktiv sein, Sender von Feedback genau über diese wichtige Verknüpfung zu informieren und über den Aufbau kognitiver Reflexionsmöglichkeiten bei diesen zu einer Berücksichtigung des Erhalts von Kontrollerleben zu streben. Wesentliche Implikationen zum Verhalten von Feedback erteilenden Personen sind bereits ausführlich in den Teilkapiteln 10.2.3 und 10.2.4 aufgeführt worden.

Neben den bereits obenstehend angeführten Implikationen hinsichtlich der zu beachtenden Faktoren auf struktureller Ebene sowie auf der Ebene des Feedbacksenders, ist außerdem wiederum die vermutlich am deutlichsten gewinnversprechende Ebene des Individuums selbst in den Blick zu nehmen. Über die jedem Individuum mögliche Veränderung von Bewertungen und Überzeugungen, welche nicht hilfreiche, dysfunktionale verhaltensbezogene und emotionale Konsequenzen zur Folge haben, wird diesem ermöglicht, das eigene Kontrollerleben sowie die Selbstregulationskompetenz basierend auf der Bearbeitung eigener dysfunktio-

nalere Bewertungen individuell zu steigern. Die eigenen Emotionen, welche bei besonders starken Ängsten, Widerständen oder bei Wut sowie bei sozialpsychologischen Prozessen wie Reaktanz, Dissonanz oder Selbstwertproblematiken destruktiv auf das Individuum einwirken und dieses blockieren oder in seinem Handlungsspektrum einschränken können, können mit Hilfe der REVT entsprechend reguliert und hilfreich verändert werden (vgl. u.a. Bitan, Haep & Steins, 2013; Bermejo-Toro & Prieto-Ursua, 2006; Nucci, 2002; Terjesen & Kurasaki, 2009).

Jedes Individuum, welches in derart komplexen Situationen arbeitet, wie beispielsweise Lehrer/-innen und Schulleitungen, sollte entsprechend das Wissen erwerben, dass es für Individuen schädlich sein kann, starke Ansprüche an sich selbst, die Mitmenschen und die Gesellschaft zu richten. Wirksamer ist es in zahlreichen Situationen, seine eigenen Emotionen zu regulieren und die eigenen Ansprüche an sich selbst, die Mitmenschen und die Welt kritisch zu hinterfragen, zu disputieren sowie sich in Gelassenheit mit Situationen, Personen und Phänomenen zu üben, welche besonders starke und dysfunktionale Gefühle sowie verhaltensbezogene Konsequenzen hervorrufen (vgl. Ellis & Hoellen, 2004). Dementsprechend wurde bereits in der Diskussion kurz angeführt, dass als hauptsächliche Implikation auf der Ebene des Individuums hier angeraten wird, Techniken und theoretische Ansätze der REVT zur Erhöhung des Kontrollerlebens von Individuen bereits grundlegend in die Lehrer/-innenausbildung zu integrieren und im Verlauf einer beruflichen Laufbahn in der Schule immer weiter zu entwickeln.

### **12.4 Zur Verwertbarkeit**

Aus den erzielten Ergebnissen ergeben sich Implikationen für eine gelungene Feedbackpraxis, welche auch die Sicherstellung der anschließenden Verwendung des Feedbacks beinhaltet. Diese Implikationen können wiederum für verschiedene Ebenen und Personengruppen aufgeführt werden.

Einerseits existiert die individuelle Ebene, welche sowohl bei den Referendar/-innen als auch bei den Schulleitungen einer größeren Beachtung und Fokussierung bedarf. Beide in dieser Arbeit untersuchten Feedbacksituationen stellen sich als hochkomplex und herausfordernd für das einzelne Individuum dar (vgl. Kapitel 2). Dementsprechend kann es beispielsweise zu Motivations- sowie Prokrastinationsproblemen einerseits, jedoch auch dazu kommen, dass überhöhte Ansprüche an die eigene Person die Verwertung des erhaltenen Feedbacks blockieren. Hilfreich zur Bewältigung der individuellen Problematiken kann wiederum die REVT als Strategie der Selbst- und Emotionsregulation verwendet werden, um diese Prozesse zu reflek-

tieren, Situationen und Überzeugungen neu zu bewerten und Konsequenzen auf der emotionalen sowie verhaltensbezogenen Ebene abzumildern oder soweit zu verändern, dass ein größerer Handlungsspielraum gewonnen wird.

Verschiedene sozialpsychologisch interpretierbare Prozesse können außerdem die Interaktion zwischen Sender und Empfänger erschweren und dazu beitragen, dass Feedback abgewertet und dementsprechend Hinweise zur Verbesserung eigener Strategien und zur Professionalisierung nicht umgesetzt werden (vgl. auch Teilkapitel 10.2.1 bis 10.2.6). Auch bei Widerstands- und Ärgerprozessen, ausgelöst durch dysfunktionale Bewertungen von Feedbackinteraktionen zwischen Sender und Empfänger, bietet es sich an, die REVT als Methode einzusetzen, welche nicht nur auf kognitiver Ebene zu hilfreichen Veränderungen führen kann, sondern sich ebenfalls positiv auf die Emotionen und das Handeln eines Individuums auswirkt.

Institutionell gesehen ist es relevant, dass die Ergebnisse zeigen, dass wenn Feedback nicht verwertbar erscheint beziehungsweise nicht kontinuierlich an der Verbesserung der Leistung gearbeitet wird, dieses Feedback Gefahr läuft nicht genutzt zu werden. Außerdem existieren für die Verwertbarkeit von Feedback mehr oder weniger gute Voraussetzungen, welche bereits obenstehend angeführt und diskutiert worden sind. Instrumente, die eingesetzt werden, sollten beispielsweise nicht direkt nach dem Feedback abbrechen, sondern derart gestaltet sein, dass allen Beteiligten deutlich wird, dass der Prozess der Weiterentwicklung ab Erteilung des Feedbacks gerade erst ansetzt.

Hinsichtlich der Referendar/-innen und ihrer Professionalisierung könnten dementsprechend ein Konsens darüber sowie Leitlinien von Ausbildungszentren gelten, die dazu beitragen, dass Ausbilder/-innen gemeinsam mit ihren Referendar/-innen engmaschig überprüfen, ob Zielvereinbarungen realistisch sind und inwieweit diese erfüllt werden. Daraus könnte sich ein spiralförmiger Kompetenzaufbau ergeben, welcher nicht überfordert und realistische Ansprüche an die Entwicklung von Referendar/-innen stellt. Des Weiteren ist zur Unterstützung der Verwertbarkeit des Feedbacks bei Referendar/-innen die Reflexion der anzulegenden Bezugsnorm relevant. Dazu wiederum gehört eine eingehende Diagnose der zu Beginn der Ausbildung bereits vorhandenen Fähigkeiten beispielsweise auf personaler, sozialer, fachlicher sowie didaktisch-methodischer Ebene. Je nach Voraussetzungen wäre es motivierend, wenn alle zuständigen Fachleitungen gemeinsam mit dem/r jeweils zuständigen Referendar/-in Entwicklungsziele und –stufen für alle Ebenen diskutieren und immer wieder neu festlegen würden. So könnte engmaschig und individuell überprüft werden, ob eine Verwertung von Feedback stattfindet und in welchem Bereich diese Verwertung gegebenenfalls stagniert, woraufhin

Gespräche und Coaching zur Ermittlung der hinderlichen Faktoren und des Unterstützungsbedarfes stattfinden könnten.

Diesbezüglich könnten positive und konstruktive Leitlinien von Ausbildungszentren der Motivation der Referendar/-innen und der positiven Ausrichtung aller Beteiligten auf ein gemeinsames Ziel hin dienen.<sup>43</sup> Eine gemeinsame Ausrichtung darauf, die bestmöglichen Lehrer/-innen auszubilden und mit gemeinsamen Kräften aller Beteiligten an der Realisierung dieses Ziels zu arbeiten, wirkt motivierend, stärkend und führt mit größerer Wahrscheinlichkeit dazu, dass Feedback verwertet wird, als wenn lediglich negative Sanktionen durch kritisches Feedback sowie eine schlechte Bewertung bei Stagnation der Entwicklung drohen.

Hinsichtlich der Schulleitungen gelten einerseits ähnliche Implikationen wie für die Referendar/-innen, beispielsweise wenn es um Aspekte der Motivation geht. Auch beim Erteilen des Feedbacks an Schulleitungen kann es förderlich sein, die individuelle Bezugsnorm heranzuziehen, selbstverständlich ohne dabei die kriteriale Bezugsnorm aus dem Blick zu verlieren. Faktoren wie die Dauer der Beschäftigung der Schulleitung an der jeweiligen Schule, die Ausgangsvoraussetzungen bei Beginn der Leitungsfunktion, die Unterstützungsmöglichkeiten durch Dritte, das Einzugsgebiet sowie die Motivation des Lehrer/-innenkollegiums und die aktuellen schulformspezifischen Herausforderungen könnten unter anderem eine Rolle spielen und zur passgenaueren Möglichkeit des Erteilens von Feedback sowie des Festlegens der Entwicklungsziele dienen.

Wichtig ist hinsichtlich der Qualitätsanalyse seitens der zuständigen Stellen dafür zu sorgen, dass der besonders häufig an dem externen Feedbackinstrument kritisierte Faktor der Kosten-Nutzen-Dimension nicht aus dem Blickfeld gerät. Die Qualitätsanalyse besteht auch in der Neuausrichtung<sup>44</sup> immer noch aus einem langwierigen Prozess, welcher insbesondere die Vorbereitung sowie die aktuelle Analyse vor Ort, inklusive einer sich direkt anschließenden mündlichen Rückmeldung und einem schriftlichen Feedbackbericht fokussiert. Neu dazugekommen ist ein im Anschluss fakultativ stattfindendes Beratungsgespräch mit den Qualitätsprüfer/-innen. Ratsam wären weitere engmaschige Kontaktmöglichkeiten sowie fortlaufende Zielvereinbarungsgespräche mit Expert/-innen, um kontinuierlich an der Entwicklung der Schulen zu arbeiten. Ein einmaliges Beratungs- beziehungsweise Zielvereinbarungsgespräch scheint zwar bereits ein Schritt in die richtige Richtung. Da Schulentwicklungsprozesse sich jedoch sehr langsam gestalten, sind möglicherweise viele weitere professionelle Gespräche

---

<sup>43</sup> Vgl. u.a. Norm und Kathy Green (2010, S. 25 ff.) sowie ihre Grundannahmen zur Basis des kooperativen Lernens.

<sup>44</sup> Siehe Anhang.



von Nöten, wofür die zuständigen Stellen, wie beispielsweise die Schulaufsicht, deutlich erweiterte Kapazitäten benötigen, um die Verwertbarkeit des Feedbacks langfristig zu steigern. Auch ist zur Verwertung des Feedbacks sowie zur dafür notwendigen Akzeptanz darauf zu achten, die Schulen, die dort tätigen Lehrkräfte sowie die Schulleitungen nicht zu überfordern. Wenn hochkomplexe Schulentwicklungsprozesse nebenbei ablaufen sollen, ohne Ressourcen dafür bereit zu stellen, ist andererseits davon auszugehen, dass diese weniger langfristig etabliert werden können, weniger wirksam und weniger professionell gestaltet werden und wesentlich länger dauern, als wenn zuständige Positionen dafür geschaffen werden.

### **12.5 Zu den Feedbackkriterien**

Die zentralen Ergebnisse sowie die Diskussion zeigen auf, dass es für Individuen scheinbar herausfordernd ist, sich an bestimmte, auch eher simpel anmutende, Feedbackkriterien zu halten. Hier ist unter Umständen Forschung notwendig, welche das Phänomen des Feedbacks differenzierter und ergänzend aus der Perspektive der Feedbacksender untersucht und die Frage stellt, welche Prozesse es für Individuen erschweren, sich zu Gunsten einer positiven Feedbackinteraktion an Feedbackkriterien zu halten.

Auch an dieser Stelle soll versucht werden, aufzuzeigen, welche Implikationen sich aus den vorliegenden Ergebnissen ergeben und wie Individuen bestmöglich geschult werden könnten, um sich an Feedbackkriterien zu orientieren und damit die Qualität ihres Feedbacks zu steigern.

Die untenstehende Tabelle 304 führt einige weitere Kriterien für gelungenes Feedback auf. Aus diesen ergibt sich auch, welche sozialen Kompetenzen und sozialpsychologischen Kenntnisse und Fertigkeiten bei Personen vorhanden sein sollten, die Feedback erteilen. Ergänzend zu den im Forschungsstand herausgearbeiteten Kriterien (vgl. für eine ausführliche Darstellung Kapitel 2 sowie Tabellen 302 und 303) werden in Tabelle 304 diejenigen Kriterien aufgeführt, die sich aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit ergeben.

**Tabelle 304: Kriterien für gelungenes Feedback auf der Basis der übergreifenden Forschungsergebnisse (Bitan, 2014)**

Kriterien für gelungenes Feedback
<p style="text-align: center;"><b>Die Beachtung der folgenden Einflussfaktoren ist relevant für gelungenes Feedback:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eine negative Benotung bzw. Bewertung kann zu einer Abwertung bzw. negativeren Bewertung des erhaltenen Feedbacks führen.<ul style="list-style-type: none"><li>○ Relevant ist hier die Beachtung sozialpsychologischer Prozesse, denn das Feedback, welches eine negative Bewertung begleitet, kann durch Reaktanz-, Dissonanz-, oder Selbstwertprozesse abgewertet und abgelehnt werden.</li></ul></li><li>• Ausbilder/-innen und Qualitätsprüfer/-innen beziehungsweise feedbackerteilende Personen<ul style="list-style-type: none"><li>○ Feedbackprozesse müssen Ansprüchen auf verschiedenen Ebenen standhalten: Sachebene, fachliche Ebene, soziale Ebene, personale Ebene.</li><li>○ Es ergeben sich hohe Ansprüche an die Interaktions- und Selbstregulationsprozesse von Feedbacksendern.</li></ul></li><li>• Die Rolle des Kontrollerlebens bzw. von Persönlichkeitsmerkmalen<ul style="list-style-type: none"><li>○ Das Kontrollerleben scheint sich universell auf das Senden und Empfangen von Feedback auszuwirken.</li><li>○ Die Relevanz der Diagnose von Persönlichkeitsmerkmalen sowie der Förderung von Kompetenzen auf diesem Gebiet kann hervorgehoben werden.</li></ul></li><li>• Ermöglichung der Verwertbarkeit<ul style="list-style-type: none"><li>○ Zum Zwecke der Verwertbarkeit sind realistische, einzuhaltende, individuelle, regelmäßig zu überprüfende Zielvereinbarungen zu treffen.</li><li>○ Bei Nichtverwertung Diagnose und Unterstützungsprozesse zwecks Erreichung des übergeordneten Ziels der Professionalisierung und Weiterentwicklung des Individuums/ der Institution einleiten.</li></ul></li><li>• Einhaltung von Feedbackkriterien<ul style="list-style-type: none"><li>○ Einhaltung von Feedbackkriterien nur auf der Grundlage einer sorgfältigen Ausbildung personaler, sozialer, sach- sowie fachbezogener Bereiche möglich; regelmäßige Supervision und Nachschulung sowie Weiterbildung erforderlich.</li><li>○ Die Komplexität von Feedbackinteraktionen sollte ernst genommen werden, Notwendigkeit des Bereitstellens von Instrumenten der Selbstregulation.</li></ul></li></ul>

Die sich aus der dritten Kriterienliste, erstellt auf der Grundlage der Ergebnisse beider Studien dieser Arbeit, ergebenden Implikationen zeigen eindeutig auf, dass das Erteilen von Feedback eine Fertigkeit darstellt, welche nicht nur ein bestimmtes Wissen über Feedbackkriterien und bei Feedback ablaufenden Prozessen seitens des Senders und Empfängers voraussetzt. Auch sollten Individuen, die Feedback erteilen, explizit in der professionellen Ausführung und Beachtung der Feedbackkriterien geschult werden. Dementsprechend ist auch immer wieder zu überprüfen und zu evaluieren, inwieweit das Feedbackverhalten von Individuen noch einer positiven Feedbackpraxis entspricht, da Erfahrung allein nicht zwangsläufig dazu beiträgt, dass Feedbackinteraktionen positiv gestaltet werden (vgl. Christophel, 2014). Da davon auszugehen ist, dass Referendar/-innen das Erteilen von Feedback auch am Modell lernen (vgl. Bandura, 1965), ist es von besonderer Relevanz, dass Fachleitungen kompetent Feedback erteilen. Auch eine Schulung in sozialpsychologischem Grundlagenwissen, in Kenntnissen hinsichtlich gelingender Interaktionen und wertvoller Selbstregulationskompetenzen, beispielsweise durch die Implikation von Prinzipien der REVT in die Ausbildung von Lehrkräften, Fachleiter/-innen sowie Schulleitungen und Qualitätsprüfer/-innen, bildet die Grundlage für eine gelingende Feedbackpraxis.

Nachdem obenstehend ausführlich die studienübergreifenden Ergebnisse dieser Arbeit diskutiert sowie darauf basierende Implikationen formuliert wurden, werden nachfolgend die Grenzen beider Studien aufgezeigt (vgl. Kapitel 13), um anschließend zu einem Fazit (vgl. Kapitel 14) sowie einem kurzen Ausblick (vgl. Kapitel 15) zu kommen.

### **13 Grenzen der Studien**

Wie bei jeder empirischen Untersuchung weisen auch die vorliegenden Studien Grenzen auf, welche nachfolgend in Kürze aufgeführt werden.

#### **Zur Studie über den Umgang von Referendar/-innen mit Feedback**

In der ersten Studie dieser Arbeit wurden insgesamt  $N = 116$  Referendar/-innen innerhalb eines korrelativen quantitativen Forschungsansatzes zu ihrem Umgang mit Feedback am Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung im Rahmen ihrer 1,5 Jahre dauernden zweiten Ausbildungsphase befragt.

Positiv ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass innerhalb der Studie sehr deutlich die Themen hervorgetreten sind, welche die Referendar/-innen im Verlauf ihrer Ausbildung beschäftigt haben. So kann davon ausgegangen werden, dass trotz des Zeitpunktes (die meisten der be-

fragten Referendar/-innen hatten die unterrichtspraktische Prüfung und damit de facto ihr zweites Staatsexamen bereits bestanden) ein ehrlicher und konstruktiv-kritischer Blick auf die zweite Lehrer/-innenausbildungsphase geworfen wurde. Des Weiteren sind einige der Ergebnisse dem aufgeführten Forschungsstand sehr ähnlich, weshalb trotz der vergleichsweise kleinen Stichprobe von einer validen Untersuchung ausgegangen werden kann.

Ein einschränkender Aspekt hinsichtlich der durchgeführten Untersuchung ist, dass korrelative Untersuchungsdesigns bestimmte Limitationen aufweisen, welche dementsprechend auch für die vorliegende Studie gelten. So verdeutlichen diese zwar, dass Zusammenhänge zwischen den Variablen bestehen, jedoch nicht, welche Variable die jeweils andere Variable beeinflusst. Dies bedeutet, dass Vermutungen bezüglich der Zusammenhänge aufgestellt werden können, dass jedoch hinsichtlich der tieferen Ergründung der Ergebnisse in Bezug auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang weitere Studien erforderlich sind. Das gilt natürlich auch grundsätzlich für die neu gewonnenen Einsichten dieser Studie, welche in weiteren empirischen Untersuchungen validiert und überprüft werden sollten.

Des Weiteren wurden mit  $N = 116$  Referendar/-innen etwas mehr als 50% der Referendar/-innen eines Ausbildungsjahrgangs des ZfsL im Bereich Gymnasium/Gesamtschule befragt. Die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen ist zwar ausreichend, um Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen zu können, jedoch sollte bei der Betrachtung der Ergebnisse beachtet werden, dass ein Teil der Referendar/-innen nicht an der Untersuchung teilgenommen hat.

Außerdem handelt es sich beim in der vorliegenden Arbeit untersuchten ZfsL lediglich um eine von vielen Ausbildungsstätten für Lehrämter zur Vorbereitung auf das zweite Staatsexamen, weshalb es ratsam wäre, die Ergebnisse bei der Befragung weiterer ZfsL, eventuell auch Bundesländer übergreifend, zu überprüfen, um sie aussagekräftiger zu machen.

### **Zur Studie über den Umgang von Schulleitungen mit Feedback**

Mit 50 von 6300 Schulen zum ersten Messzeitpunkt und 20 von etwa 6300 Schulen und Schulleitungen im Längsschnittdesign wurde in diesem Forschungsprojekt eine Stichprobe untersucht, die sich als relativ klein bezeichnen lässt.

Der positive Aspekt dieser Untersuchung besteht darin, dass auch hier wieder deutlich erkennbar ist, welche Themen fast alle Schulleiter/-innen, unabhängig von der Schulform, beschäftigen. Dies betrifft sowohl die negativen als auch die positiven Aspekte. Auch zeigen einige der Ergebnisse eine deutliche Nähe zu bereits veröffentlichten qualitativen Studien. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass auch eine Untersuchung aller Schulleitungen

nicht mehr viele weitere neue Themen in Bezug auf den Umgang mit dem Feedbackinstrument QA hervorbringen würde.

Während qualitative Forschung von ihrem Facettenreichtum lebt und diesbezüglich als besonders wertvoll klassifiziert werden kann, hat sie doch den Nachteil der mangelnden Trennschärfe. Dementsprechend wurden einerseits die Themen des Interviewleitfadens stark an die einzelnen Phasen der Qualitätsanalyse gekoppelt und andererseits wurde sehr sorgfältig kodiert.

Auch lässt sich natürlich keine Aussage zur Repräsentativität der Stichprobe machen, da diese lediglich aus 20 Schulleitungen besteht und damit zu klein ist, um den Ansprüchen der Repräsentativität zu genügen.

Auffällig ist zum Beispiel, dass die Bewertungen im Qualitätsbericht wenig Trennschärfe aufweisen und auch bei der Angabe der Zufriedenheit mit der Bewertung der QA sich fast alle Schulleiter/-innen als zufrieden positioniert haben.

Ein weiterer Hinweis sollte bezüglich der Einschätzung der Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen erfolgen. Diese wird teilweise von den Schulleiter/-innen anders dargestellt als rechnerisch ermittelt. Dieser Effekt kommt möglicherweise zustande, da sich die Schulleiter/-innen nicht immer an ihre Einstellung vor der QA erinnerten. Möglicherweise tragen dementsprechend dissonanzverringende Mechanismen dazu bei, die Einschätzung der eigenen Einstellung zu korrigieren, obwohl diese in der Form so nicht vorgelegen hat.

### **14 Studienübergreifendes Fazit: Umgang mit Feedback in Referendariat und Schulentwicklung**

Die Ergebnisse beider Studien zeigen auf, dass Feedback einerseits als gut erforschtes Phänomen verstanden werden kann. Andererseits ist Feedback auch ein sehr komplexes, und ohne explizites Wissen kaum durchdringbares und in Gänze reflektierbares Konstrukt.

Die vorliegende Arbeit hat neue Erkenntnisse in den Bereichen der Relevanz der Beachtung der Benotung und Bewertung in Feedbackprozessen, der Persönlichkeitsmerkmale, des Geschlechts, der Feedbackkriterien und der Verwertbarkeit hervorgebracht. Des Weiteren kann als eine zentrale Erkenntnis gelten, dass viele Hinweise darauf entstanden sind, dass die aktuelle Feedbackpraxis im schulischen Bildungsbereich nicht annähernd ausreichend ausgeprägt ist. Ebenfalls ist als ein Ergebnis interessant, dass die momentan gegebenen Ressourcen der Ausbildung im Senden und Empfangen von Feedback nicht ausreichen und dementsprechend dort stärkerer Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht.

Bildungswissenschaftlich interessant sind ebenfalls die gewonnenen Hinweise zum Veränderungsbedarf der Lehrer/-innenausbildung sowie die Ergebnisse zur Akzeptanz und zum Umgang mit der externen Schulevaluation QA NRW und dem durch sie erteilten Feedback. Die Ergebnisse sowie die daraus ableitbaren Implikationen weisen auf vielfältige Möglichkeiten der Umstrukturierung und Verbesserung der Lehrer/-innenausbildung am ZfsL sowie der externen Evaluation QA NRW hin.

Die Erkenntnisse aus beiden Bereichen führen letztlich ebenfalls zu der Frage, wie Menschen in NRW, Deutschland sowie im internationalen Ausland im 21. Jahrhundert lehren wollen und wie die Lehre weiterentwickelt werden soll. Eng daran gekoppelt sind auch die Fragestellungen, auf welchem personalen sowie fachwissenschaftlichen Stand unsere Lehrer/-innen, Fachleitungen und Schulleitungen ausgebildet sein sollen. Ein besonders relevantes Ergebnis dieser Arbeit ist die Tatsache, dass der Umgang mit Feedback und dessen Akzeptanz eng an die personalen, außerfachlichen und -didaktischen Kompetenzen einer Person gebunden sind. Es ergibt sich aus den Ergebnissen vor allem, dass die Komponenten Sozialkompetenz, Selbstregulationskompetenz, Perspektivenübernahme sowie Empathiefähigkeit und explizites Wissen über Interaktionen sowie sozialpsychologische Kenntnisse nicht nur für das Empfangen, sondern auch für das Senden von Feedback hilfreich und äußerst relevant sind.

Was für den Umgang mit Feedback gilt, bleibt jedoch nicht nur auf diesen beschränkt, sondern lässt sich natürlich auch beispielhaft auf viele weitere Bereiche erweitern. Personale Kompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen werden beispielsweise ebenfalls für die wichtigen Bereiche der Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Interaktion sowie für die Beobachtung, Reflexion und Steuerung von Gruppenprozessen in einer Klasse benötigt. Schulleitungen bedürfen außerdem ausreichender Kenntnisse in der Personalführung und -motivation. Dementsprechend ist die Stärkung personaler Kompetenzen der im Schulsektor tätigen Personen (hier werden nur diejenigen genannt, die explizit oder implizit in Zusammenhang mit dieser Studie stehen, beispielsweise Studierende des Lehramts, Referendar/-innen, Fachleitungen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Qualitätsprüfer/-innen) dringend erforderlich.

Schlüsselemente bieten, ableitbar aus den durchgeführten Studien, ausgewählte Komponenten und Themenbereiche sozialpsychologischer Theorien, beispielsweise die in dieser Arbeit explizit herausgegriffene Reaktanztheorie, die Theorie der kognitiven Dissonanz sowie verschiedene Ansätze der Selbstwert- und Attributionstheorien.

Wie im vorangehenden Theorieteil (vgl. Kapitel 6) gezeigt wurde, kann dabei die REVT als eine Metatheorie verwendet werden, da sie alle oben genannten Theorieansätze aufgreifen

und innerhalb ihrer Theorie integrieren kann sowie konstruktive Veränderungen der psychologischen Zustände der Dissonanz, der Reaktanz sowie von Selbstwertproblematiken durch das Individuum selbst ermöglicht. Es stellt sich daher die Frage, wie Elemente der REVT in die Ausbildung von Lehrkräften beziehungsweise in die Leitungsfunktion von Schulleitungen integriert werden können.

Hinsichtlich der angehenden Lehrkräfte wäre hier einerseits eine Integration von verpflichtenden Seminaren im Fachbereich der Sozialpsychologie denkbar, in welchen Kenntnisse und Grundlagen über das Selbst sowie über Reaktionen von Individuen in bestimmten Kontexten, wie beispielsweise Attributionen, Reaktanz und Dissonanz erlernt und beispielhaft angewendet werden. Denkbar wäre diese Anwendung in Beobachtungsaufgaben und reflektierenden Aufgaben, beispielsweise über das Anfertigen von Lerntagebüchern einerseits, jedoch auch über den Einsatz von Rollenspielen in den Seminaren. Studierende des Lehramtes, welche bereits mit Grundzügen von sozialpsychologischen Erkenntnissen vertraut gemacht wurden und diese aktiv reflektiert haben, werden es vermutlich leichter haben, ihre Kenntnisse auf die Interaktion mit ihren Schüler/-innen sowie ihre eigenen Erfahrungen im Rahmen der Interaktionen im Schulalltag anzuwenden.

Neben der Kenntnisse in einer Reihe von sozialpsychologischen Theorien bietet sich des Weiteren an, bereits Lehramtsstudierenden einen Zugang zu Kenntnissen in der Regulation ihrer Emotionen, beispielsweise auf Basis der REVT, zu ermöglichen.

Aus der grundlegenden Einführung in theoretische Zugänge zur Regulation und Steuerung der eigenen Emotion könnte eine Weiterführung der Ausbildung personaler Kenntnisse mit Schwerpunkt auf der REVT in der zweiten Phase erwachsen. Dies könnte unter anderem insbesondere das Kontrollerleben fördern, welches auf der Grundlage der in beiden Studien dieser Arbeit erzielten Ergebnisse als besonders bedeutsam für die Akzeptanz von Feedback gelten kann. Auch bietet sich das Referendariat als Phase besonders zum Einüben von positiven Interaktionsmustern und zum Erwerb von Regulations- und Sozialkompetenzen an. Die begleitende Seminarstruktur sowie das häufig erteilte Feedback liefern außerdem Gelegenheiten, insbesondere die stattfindenden Interaktionen zu reflektieren, unter Umständen neu zu bewerten und positiv sowie konstruktiv zu verändern.

Auch wenn das Referendariat eine beeindruckende Fülle an Untersuchungen sowie Ratgeberliteratur hervorgebracht hat, so mangelt es doch an Selbstlernprogrammen beziehungsweise an Materialien zum reflektierenden Einsatz in den Seminaren für die Weiterentwicklung personaler Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung. Diese werden jedoch



dringend benötigt, wie der skizzierte Forschungsstand sowie die in dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung gezeigt haben.

Hinsichtlich der zweiten in den Untersuchungen betrachteten Gruppe der Schulleitungen ergibt sich ebenfalls die Empfehlung einer Erweiterung des Aus- und Weiterbildungsprogrammes. Das Einstellungs- und Eignungsverfahren für Schulleitungen wurde zwar erst vor Kurzem ausgeweitet und erneuert, jedoch liegen auch die Schwerpunkte der aktualisierten Version klar auf den organisatorischen Leitungstätigkeiten, nicht so sehr auf der Schulung und Weiterentwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen. Insbesondere als Schulleitung sind jedoch hohe soziale Kompetenzen untrennbar von der Position zu denken, in der dort agiert wird. Fertigkeiten, wie beispielsweise die Personalführung oder die Motivation von Mitarbeiter/-innen sowie der gesamten Gruppe des Kollegiums, sind häufig zu komplex, um durch bloßes Ausprobieren oder auf der Grundlage alltagspsychologischer Theorien zu positiven Resultaten zu gelangen.

Fasst man die Thematik des Feedbacks abschließend etwas weiter, als sie in diesen beiden Untersuchungen präsentiert wurde, so deuten die vorliegenden Forschungsergebnisse und Überlegungen darauf hin, wie wir in unserer Gesellschaft mit Fehlern umgehen und wie wir den Prozess des Lernens betrachten und definieren. Auch lassen die Resultate darauf schließen, wie wir Individuen, welche Fehler begehen oder nicht so schnell lernen, bewerten und auf dieser Grundlage oft auch behandeln.

Wichtig wäre auf der Grundlage der Ergebnisse auch unter dieser Betrachtungsweise eine grundsätzliche Orientierung von Bildungseinrichtungen an Maßstäben der rational-emotiven Erziehung, welche herausstellt, dass insbesondere angemessen hohe Ansprüche bei liebevoll-konsequenter Umgangsweise zu Lernerfolg und sozialer Reife eines jeden Individuums führen können. Auch ist die grundlegende Einsicht für alle in der Schule tätigen Personen relevant, dass eine globale Bewertung einer Person unangemessen ist und für das Erteilen von Feedback sowie für die Wahrnehmung einer Person als gänzlich inadäquat abgelehnt werden kann. Diese Tatsache sollten Lehrer/-innen sowie Schulleitungen deutlich in die eigene Schulkultur integrieren und Schüler/-innen ebenfalls dazu anleiten, sich selbst, ihre Mitschüler/-innen sowie jegliche andere Menschen auf diesem differenzierten Wege zu betrachten.

Diese Arbeit zeigt deutlich, dass nicht nur Schüler/-innen Kenntnisse und Fertigkeiten in sozialen und personalen Bereichen benötigen, auch Referendar/-innen und Schulleitungen sowie Ausbilder/-innen und Qualitätsprüfer/-innen weisen expliziten Bedarf hinsichtlich des Erwerbs dieser Kenntnisse auf. Der Stand der Forschung zeigt hier insbesondere, dass diese Fä-

higkeiten häufig zu wenig ausgebildet sind. Doch welche Kenntnisse sind hier hilfreich und sinnvoll?

Insbesondere verdeutlicht diese Arbeit, dass die sich wandelnde Schullandschaft einen starken Fokus auf die Rechenschaftslegung über verschiedene Datensätze sowie auf fachliche und didaktisch-methodische Ansätze legt, um Schulen im 21. Jahrhundert an ihre vielfältigen neuen Herausforderungen anzupassen. Vernachlässigt wird dabei weiterhin der dringend notwendige Erziehungsauftrag sowie das Erlernen von sozialen und personalen Kompetenzen – und zwar auf allen Ebenen.

Soziales Lernen jedoch ist für schulische Bildungseinrichtungen und jegliche darin beschäftigte Person wichtiger als je zuvor (vgl. Steins & Haep, 2014). Alle in der Schule Verantwortlichen benötigen erhebliche Ressourcen und personale Kompetenzen, was bedeutet, dass sich die Ausbildung zur Lehrkraft oder Schulleitung nicht mehr nur noch um die Vermittlung von Fach- oder Vermittlungswissen drehen kann. Momentan jedoch sieht der Status Quo des grundlegenden Qualifikationsweges einer Lehrkraft (und damit auch der Startpunkt aller Ausbilder/-innen, Schulleitungen und Qualitätsprüfer/-innen) immer noch so aus, dass im ersten Teil der universitären Ausbildung primär theoretisches Fachwissen gelehrt und im zweiten Teil der Ausbildung an den ZfsL der Fokus auf die praktische Erfahrung in Kombination mit dem Erwerb von Kompetenzen in Didaktik und Methodik gelegt wird.

Eine Erweiterung der Kenntnisse über die zweifellos äußerst relevanten Gebiete der fachlichen sowie didaktisch-methodischen Kompetenzen hinaus ist über einen Einsatz von Prinzipien der REVT möglich. Gründe dafür sind die Möglichkeit der Integration vieler weiterer Interaktionskenntnisse und -theorien aus der Sozialpsychologie und somit die Chance, Prinzipien eines theoretischen Ansatzes als Metatheorie heranzuziehen, mit Hilfe dessen sich die eigenen Reaktionen sowie die anderer Menschen leichter antizipieren, über Empathie und Prozesse der Perspektivenübernahme aufdecken sowie regulieren und steuern lassen. Der Einsatz von Prinzipien der rational-emotiven Verhaltenstherapie unterstützt Individuen nicht nur darin, selbst einen kompetenteren Umgang als Sender wie auch als Empfänger von Feedback an den Tag zu legen, sondern eröffnet ihnen ebenfalls die grundlegende Möglichkeit, Interaktionen positiver zu gestalten und negative Interaktionen selbst konstruktiv zu verändern.

Im Folgenden wird daher abschließend ein Arbeitsmodell des Einsatzes der REVT als Metatheorie basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit vorgeschlagen. Abbildung 47 präsentiert dabei das Arbeitsmodell mit Fokus auf den Empfänger von Feedback. Dabei wird deutlich, dass der Erhalt von Feedback beim Empfänger feedbackbezogene Verarbeitungsprozesse in

Gang setzt. Diese wiederum setzen entweder positive oder negative auf Feedback einwirkende sozialpsychologische Prozesse in Gang, wie im Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2), in den Theorieteilen (vgl. Kapitel 3 bis 6) sowie in der Diskussion der einzelnen Studien (vgl. Kapitel 8 und 9) sowie studienübergreifend (vgl. Kapitel 10) gezeigt werden konnte. Das Modell fokussiert in der dargestellten Version nun insbesondere die sozialpsychologischen Prozesse, welche sich negativ auf das erhaltene Feedback sowie dessen Verarbeitung auswirken. Es kann jedoch selbstverständlich auch fruchtbar dafür genutzt werden, die Verknüpfung zu verdeutlichen, dass auch positive Prozesse selbstregulativ nutzbar gemacht werden können, beispielsweise indem sie Individuen ermöglichen, an erlernte Sachverhalte anknüpfen, ihre Strategien adaptiv zu verändern und ihre Selbstwirksamkeit zu steigern. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion wurden die positiven Prozesse zunächst jedoch ausgelassen.

In dieser Arbeit wurden mit den Selbst- und Attributionstheorien sowie der Reaktanz- und Dissonanztheorie ausgewählte sozialpsychologische Theorien und Erklärungsmodelle zur Erklärung ablaufender Prozesse der Beeinflussung von Verarbeitung, Umgang mit und Akzeptanz von Feedback bei Individuen herangezogen. Es sollte jedoch an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass eine Vielzahl weiterer sozialpsychologischer Theorien existiert, welche sich ebenso auf Feedbackprozesse auswirken. Diese wurden jedoch ebenfalls aus Gründen der Komplexitätsreduktion und der Länge der Arbeit nicht mit in die theoretische Darstellung übernommen. Es besteht jedoch die Vermutung, dass einige weitere der existierenden Theorien ebenfalls in das Modell integriert werden können.

Das Modell zeigt weiterhin die Möglichkeit des Einsatzes der REVT als Meta-Erklärungsansatz des Umgangs von Individuen mit Feedback einerseits sowie gleichzeitig als Verfahren der Steigerung des Kontrollerlebens von Individuen sowie der Erhöhung der Selbstregulationsstrategien dieser, was sich wiederum, so die auf den Ergebnissen dieser Arbeit basierende Annahme, positiv auf die Feedbackverarbeitungsprozesse des Empfängers auswirkt.

So wird auf der Basis der beiden durchgeführten Studien angenommen, dass die Steigerung des Kontrollerlebens sowie der Selbstregulationskompetenz zu einer besseren Verwertung von Feedback, zu einer positiveren Einstellung und einem konstruktiveren Umgang mit sowohl allgemeinen als auch negativen und kritischen Feedbackprozessen sowie einer positiveren Bewertung des erhaltenen Feedbacks führt. Diese positiven Verarbeitungsprozesse wiederum könnten dazu führen, dass das erhaltene Feedback als echte Lerngelegenheit angesehen, verwendet und genutzt wird und dementsprechend zur Verbesserung der Fähigkeiten, Leis-

tungen und Kompetenzen eines Individuums oder einer Organisation auf vielfältigen Ebenen beiträgt (vgl. Abbildung 47).

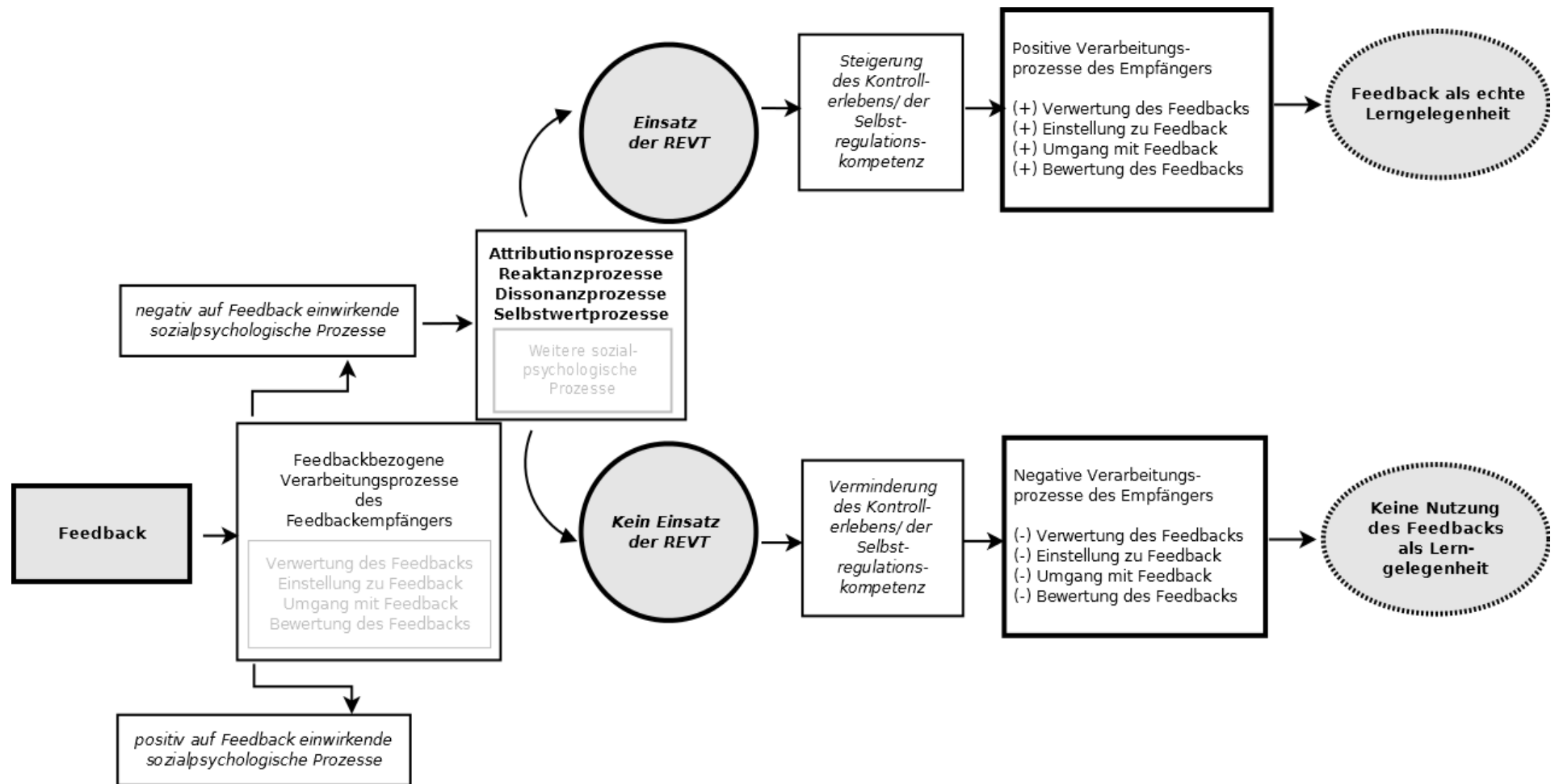


Abbildung 47: Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Fokus Empfänger

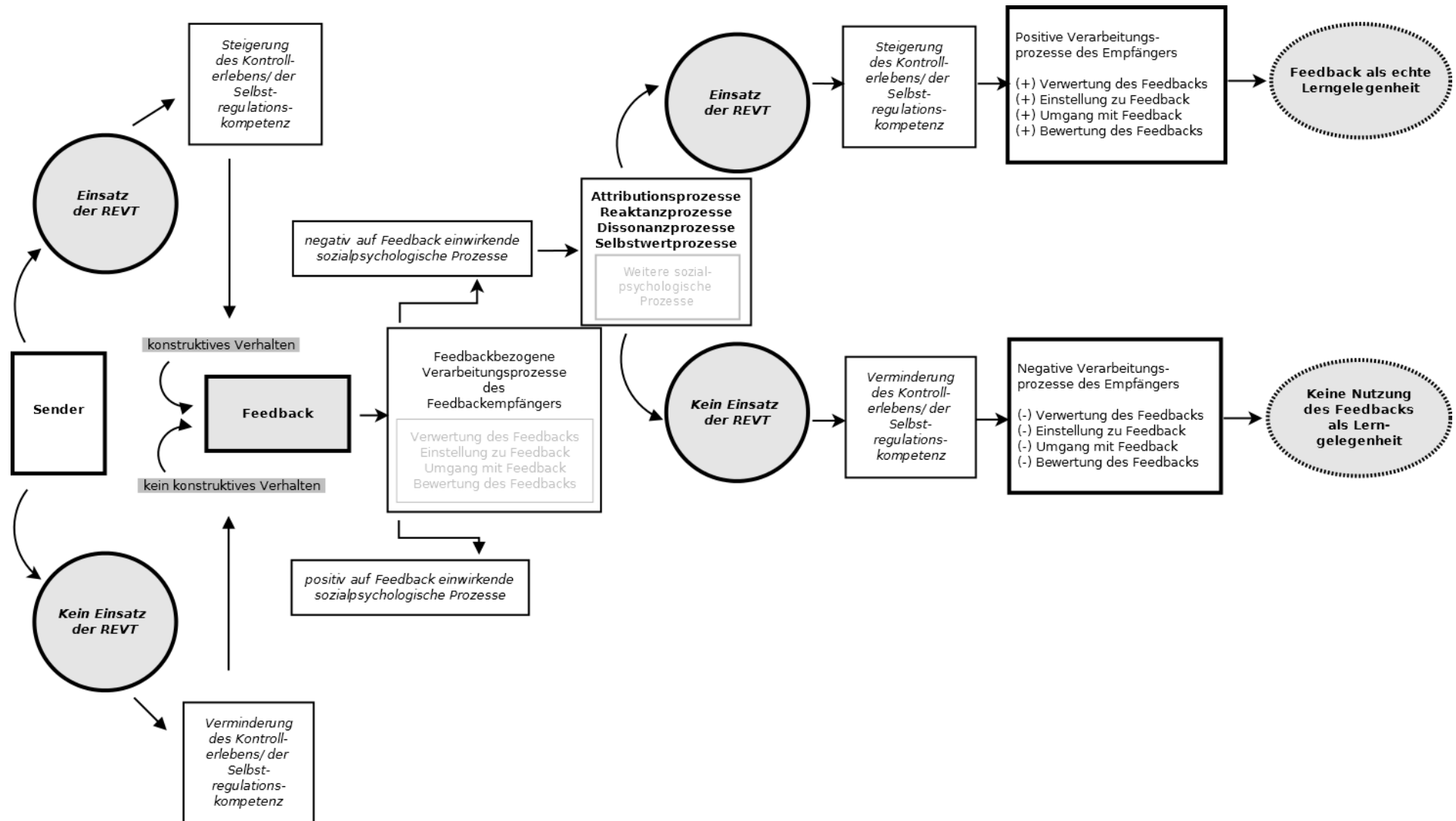


Abbildung 48: Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Erweiterung Sender

Die obenstehende Abbildung 48 präsentiert das Arbeitsmodell mit einer Erweiterung um die Perspektive des Senders von Feedback und zeigt auf, welchen Nutzen der Einsatz der REVT für das Senden von Feedback ausüben kann. Dementsprechend wird es auch dem Sender von Feedback ermöglicht, über den Einsatz der REVT sein Kontrollerleben beziehungsweise seine Selbstregulationskompetenz zu steigern, was sich wiederum konstruktiv auf das Feedbackverhalten und eine positive Interaktion mit dem Empfänger im Rahmen des Feedbackprozesses auswirken könnte.

Andersherum birgt die Tatsache, dass kein Einsatz der REVT erfolgt, häufig das Risiko, dass eine Verminderung des Kontrollerlebens sowie der Selbstregulationskompetenz des Individuums auftritt, was sich wiederum negativ auf eine gelingende Feedbackinteraktion mit dem Empfänger auswirken könnte (vgl. Abbildung 48).

### **15 Ausblick**

Erweiternd zu der präsentierten Arbeit, ihren Befunden und dem daraus resultierenden Arbeitsmodell der rational-emotiven Verhaltenstherapie als Metatheorie bieten sich verschiedene, interessante und weiterführende Untersuchungen an.

Dementsprechend könnte einerseits weitere Forschung hinsichtlich des Umgangs und der Kompetenzen von bereits tätigen Lehrer/-innen sowohl beim Erteilen von als auch im Umgang mit Feedback betrieben werden.

Denkbar wäre auch der Forschungsansatz, die Ausbilder/-innen der zweiten Lehrer/-innenausbildungsphase näher in den Blick zu nehmen und eine weitere Perspektive hinsichtlich des Erteilens von Feedback in der Lehrer/-innenausbildung zu erfassen.

Hinsichtlich der Schulleitungen und des gesamten Forschungskontextes der Qualitätsanalyse als Feedback ergeben sich wiederum eine Reihe spannender Forschungsfragen: Wie kann die Verwertbarkeit des Feedbacks im Kontext Schule gewährleistet und sichergestellt werden? Wie kann eine höhere Akzeptanz des Feedbacks nicht nur bei Schulleitungen sondern auch bei Lehrkräften sichergestellt werden? Wie wirkt sich die geplante und momentan in der Pilotphase befindliche Neuausrichtung der QA aus? Wie hat sich die Rolle der Schulleitung verändert und welche Kernkompetenzen werden verlangt? Welche werden bislang geschult? Welche nicht und warum nicht?

Hinsichtlich der gesamten Bildungslandschaft erscheint es dringend notwendig, auch auf der Grundlage der hier erzielten Forschungsergebnisse, im Sinne aller Beteiligten die Frage nach der Möglichkeit der Erweiterung des Professionswissens und –verständnisses in die Richtung



der stärkeren Fokussierung des Erwerbs personaler und sozialer Kompetenzen unter Einfluss sozialpsychologischen Grundlagenwissens zu stellen.

Hier könnten beispielsweise Möglichkeiten erprobt und es könnte erforscht werden, auf welchem Wege es möglich ist, soziale und personale Ressourcen der Akteur/-innen zu stärken und diese besser in den beruflichen Alltag dieser zu integrieren.

Zu diesem Zwecke bietet sich die Erforschung und Erprobung des vorgelegten Arbeitsmodells an (vgl. Abbildungen 47 und 48). Dabei wäre es beispielsweise interessant, innerhalb von Untersuchungen zu testen, inwieweit Personengruppen konstruktiver mit, auf Feedback einwirkende, sozialpsychologischen Prozessen umgehen können und dementsprechend auch einen konstruktiveren Umgang sowie eine bessere Verwertung des Feedbacks an den Tag legen, wenn sie mit Hilfe eines, Elemente der Theorie der REVT enthaltenden, Programmes darin geschult worden sind, ihr Kontrollerleben sowie ihre Selbstregulationskompetenzen zu stärken.

Des Weiteren bietet sich, bei positiven Erfolgen des Einsatzes der REVT zur Steigerung des Kontrollerlebens sowie der Selbstregulationskompetenz, die Entwicklung und Erprobung von Selbst-, Einzel-, sowie Gruppencoachingprogrammen für Referendar/-innen und Schulleitungen an. Diese könnten einerseits zum Einsatz in Studienseminaren sowie für Fortbildungen von Lehrer/-innen genutzt werden und andererseits in Form eines Selbststudienprogramms angeboten werden, damit möglichst viele Individuen die Möglichkeit erhalten, sich wichtige und notwendige Schlüsselkompetenzen im schulischen Interaktionsfeld anzueignen und zu trainieren.

Schlussendlich weisen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass soziale sowie personale Kompetenzen, wie beispielsweise die Gestaltung und Beeinflussung konstruktiver Interaktionen im Umgang mit Heranwachsenden, die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme sowie das Kontrollerleben und die Selbst- sowie Emotionsregulationskompetenzen im Bereich jeglicher Ebene der Schule immer noch marginalisiert werden.

Dies wird auch auf einer anderen Ebene deutlich: Zwar ist beispielsweise der Erziehungsauftrag gleichwertig neben dem Bildungsauftrag im Schulgesetz verankert, jedoch findet in der Praxis nur selten eine gelungene Umsetzung dieser relevanten Vorgabe statt. Die Einbringung sozialer sowie sozialpsychologischer Komponenten wird in der Schule immer noch zu stark als selbstverständlich von jeder Lehrkraft durchführbarer Prozess oder als Beiwerk betrachtet. Nicht nur die Ergebnisse dieser Arbeit weisen jedoch darauf hin, dass ein gesamtgesellschaftliches Umdenken hinsichtlich dieses Sachverhaltes erforderlich ist. Tatsächlich ist zum Zwe-

cke einer produktiven Gestaltung des komplexen schulischen Miteinanders auf allen Ebenen ein professionell angeleiteter sowie real gelebter und nicht bloß auf dem Papier verankerter Paradigmenwechsel erforderlich, welcher es ermöglicht, dass der Erziehungsauftrag sowie weitere relevante soziale und personale Ressourcen und Lehr- und Lernmöglichkeiten als Grundlage eines gelingenden schulischen Miteinanders in alle Ebenen der Institution Schule integriert werden.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, J. D., Morrison, J. D. Jr. & Burnett, D. D. (2006). Feedback Seeking among Developmental Assessment Center Participants. In: *Journal of Business and Psychology*, 20, 383-394.
- Achee, J., Tesser, A. & Pilkington, C. (1994). Social Perception: A Test of the Role of Arousal in Self-Evaluation Maintenance Processes. In: *European Journal of Social Psychology*, 24, 147-159.
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. & Joo, H. (2012). Delivering Effective Performance Feedback: The Strengths-based Approach. In: *Business Horizons*, 55, 105-111.
- Alden, L. (1986). Self-Efficacy and Causal Attributions for Social Feedback. In: *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.
- Asch, S. E. (1940). Studies in the Principles of Judgments and Attitudes: II. Determination of Judgments by Group and by Ego Standards. In: *Journal of Social Psychology*, 12, 433-465.
- Asch, S. E. (1946). Forming Impressions of Personality. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. In: *Scientific American*, 193, 31-35.
- Ashford, S. J. & Cummings, L.L. (1983). Feedback as an Individual Resource: Personal Strategies of Creating Information. In: *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Aspinwall, L.G. & Taylor, S. E. (1993). The Effects of Social Comparison direction, Threat, and Self-esteem on Affect, Self-evaluation, and Expected Success. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 708-722.
- Atria, M., Reimann, R. & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Steinebach, C. (Hrsg.). *Handbuch Psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 574-586.
- Atwater, L. E. & Brett, J. F. (2005). Antecedents and Consequences of Reactions to Developmental 360° Feedback. In: *Journal of Vocational Behavior*, 66, 532-548.

- Ball, S. J. (1997). Good School/Bad School: Paradox and Fabrication. In: *British Journal of Sociology of Education*, 18, 317-336.
- Bamberg, E. (2010). Feedback - eine Klärung. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 41, 1-3.
- Bandura, A. (1965). Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 589-595.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. In: *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., Blanchard, E.B., & Ritter, B. (1969). The Relative Efficacy of Desensitization and Modelling Approaches for Inducing Behavioural, Affective, and Attitudinal Changes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 173-199.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. & Morgan, M. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. In: *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Banks, T. & Zionts, P. (2009). REBT Used with Children and Adolescents who have Emotional and Behavioral Disorders in Educational Settings: A Review of the Literature. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 27, 51-65.
- Banks, T. & Zionts, P. (2009). Teaching a Cognitive Behavioral Strategy to Manage Emotions. Rational Emotive Behavior Therapy in an Educational Setting. In: *Intervention in School and Clinic*, 44, 307-313.
- Bartz, A., Boettcher, W. & König, E. (2007). Schulleitung und Kommunikation: Gespräche mit Zielvereinbarungen. Für Ziele zu sorgen ist eine der zentralen Führungsaufgaben. In: *Schulverwaltung NRW*, 5, 1-3.
- Bensley, L. S. & Wu, R. (1991). The Role of Psychological Reactance in Drinking Following Alcohol Prevention Messages. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1111-1124.

- Berkemeyer, N. & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 195-218.
- Berkenfeld, J. (2012). *Kein Stress im Referendariat!: Selbsttests, Tipps und Übungen*. Buxtehude: AOL-Verlag.
- Berkowitz, L. & Holmes, D. S. (1959). The Generalization of Hostility to Disliked Objects. In: *Journal of Personality*, 27, 565-577.
- Bermejo-Toro, L. & Prieto-Ursua, M. (2006). Teachers' Irrational Beliefs and Their Relationship to Distress in the Profession. In: *Psychology in Spain*, 10, 88-96.
- Beutler, L. E., Harwood, T. M., Michelson, A., Song, X. & Holman, J. (2011). Resistance and Reactance Level. In: *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 67, 133-142.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.) (2011). *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2013). Psychology of Emotion and its Application in Educational Settings. In Mohiyeddini, C., Eysenck, M. & Bauer, S. (Eds.). *Psychology of Emotion*. New York: Nova Publisher, 101-114.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2013). Externe Schulevaluationen aus Sicht von Schulleitungen. Die Qualitätsanalyse NRW. In: *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 18, 203-205.
- Blau, S., Fuller, J. R. & Vaccaro, T. P. (2006). Rational-Emotive Disputing and the Five-Factor Model: Personality Dimensions of the Ellis Emotional Efficiency Inventory. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24, 87-100.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 98, 178-189.
- Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.) (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Böhmman, M. (2011). *Fit für das Referendariat: Als Junglehrer/-in gelassen durch die ersten Jahre*. Buxtehude: AOL-Verlag.
- Bölting, F.-J. & Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. (Hrsg.). *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-217.
- Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 189-196.
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 277-294.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W. (2009). Was leisten Evaluationen für die Qualitätsentwicklung? In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.). *Lernen aus Evaluationsergebnissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 207-217.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2012). Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In: Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.). *Governance von Schule und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Educational Governance Band 16. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63-80.
- Bourke, R. & McGee, A. (2012). The Challenge of Change: Using Activity Theory to Understand a Cultural Innovation. In: *Journal of Educational Change*, 13, 217–233.
- Brauckmann, S. (2012). Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In: *Empirische Pädagogik*, 26, 78-102.

- Brehm, J. W. (1956). Postdecision Changes in the Desirability of Alternatives. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 384-389.
- Brehm, S. S. & Brehm, J. W. (1981). *Psychological Reactance. A Theory of Freedom and Control*. New York: Academic Press.
- Brimblecombe, N., Ormston, M. & Shaw, M. (1995). Teachers' Perceptions of School Inspection: A Stressful Experience. In: *Cambridge Journal of Education*, 25, 53-61.
- Brimblecombe, N., Shaw, M. & Ormston, M. (1996). Teachers' Intention to Change Practice as a Result of Ofsted School Inspections. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 24, 339-354.
- Brock, T. C. (1962). Cognitive Restructuring and Attitude Change. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 264-271.
- Brose, K. (2010). *Survival für Referendare*. Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Busch, C. & Steinmetz, B. (2002). Stressmanagement und Führungskräfte. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 385-401.
- Buschmann, I., Hofmann-Reiter, W. & Thonhauser, J. (2002). Was Entscheidungsträger in Österreich über Evaluation denken. In: *Erziehung & Unterricht*, 152, 705-721.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. In: *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Campbell, W. K., Sedikides, C., Reeder, G. D. & Elliot, A. J. (2000). Among Friends? An Examination of Friendship and the Self-Serving Bias. In: *British Journal of Social Psychology*, 39, 229-239.
- Case, P., Case, S. & Catling, S. (2000). Please Show You're Working: A Critical Assessment of the Impact of OFSTED Inspection on Primary Teachers. In: *British Journal of Sociology of Education*, 4, 605-621.
- Chapman, C. (2001). Unlocking the Potential: Inspection as a Mechanism for School Improvement. In: *Improving Schools*, 4, 41-50.



- Chapman, C. (2000). Improvement, Inspection and Self-Review. In: *Improving Schools*, 3, 57-63.
- Christophel, E. (2014). *Lehrerfeedback im individualisierten Unterricht. Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie*. Berlin: Springer Verlag.
- Colvin, C. R., Block, J. & Funder, D. C. (1995). Overly Positive Self-Evaluations and Personality: Negative Implications for Mental Health. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- Cooper, J., Jones, E. E. & Tuller, S. M. (1972). Attribution, Dissonance, and the Illusion of Uniqueness. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 45-57.
- Criddle, W. D. (1993). Teaching RET in the Financial and Investment Industry. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 11, 19-32.
- Criddle, W. D. (2007): Adapting REBT to the World of Business. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 87–106.
- Crocker, J. (1993). Memory for Information about Others: Effects of Self-Esteem and Performance Feedback. In: *Journal of Research in Personality*, 27, 35-48.
- Daschner, P. & Drews, U. (2007). *Kursbuch Referendariat*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., Frey, D. & Petersen, L. (2002). Die Theorie des Selbstwert-schutzes und der Selbstwerterhöhung. In: Irle, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie, Band III. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 159-190.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K. & Macavei, B. (2005). A Synopsis of Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT). Fundamental and Applied Research. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 175-221.
- De Villiers, R. (2013). 7 Principles of Highly Effective Managerial Feedback: Theory and Practice in Managerial Development Interventions. In: *The International Journal of Management Education*, 11, 66-74.

- De Wolf, I. F. & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: An Overview of Empirical Studies. In: *Oxford Review of Education*, 33, 379-396.
- Dedering, K. & Müller, S. (2011). School Improvement Through Inspections? First Empirical Insights from Germany. In: *Journal of Educational Change*, 12, 301–322.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung?. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 69-88.
- Dedering, K., Fritsch, N. & Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit?. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann Verlag, 205-222.
- Di Mattia, D.J. (1993). RET in the Workplace. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 11, 61-63.
- Dickenberger, D., Gniech, G. & Grabitz, H.-J. (2001). Die Theorie der psychologischen Reaktanz. In: Irle, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie. Band I. Kognitive Theorien*. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 243-275.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Dill, H. (2006). Was bewirkt Evaluation? Thesen zu den verändernden Wirkungen im Prozess partizipativer Evaluation. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede*. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Frankfurt [u.a.]: Campus-Verlag, 3882-3885.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 607-623.

- Döbrich, P. & Storch, H. (2012). Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studien-SEMinaren oder: Lehrerausbildung ohne Bilanzierung? In: *Materialien zur Bildungsforschung*, 31, 1-167.
- Dryden, W. & Sabelus, S. (2012). The Perceived Credibility of Two Rational Emotive Behavior Therapy Rationales for the Treatment of Academic Procrastination. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 1-24.
- Dryden, W. & Trower, P. (Eds.) (1988): *Developments in Cognitive Psychotherapy*. London [u.a.]: Sage.
- Dryden, W. (2009): *Rational Emotive Behaviour Therapy. Distinctive Features*. London; NewYork: Routledge.
- Dufner, M., Denissen, J. J. A., Van Zalk, M., Matthes, B., Meeus, W. H. J., Van Aken, M. A. G. & Sedikides, C. (2012). Positive Intelligence Illusions: On the Relation between Intellectual Self-Enhancement and Psychological Adjustment. In: *Journal of Personality*, 80, 538-571.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Egan, L. C., Santos, L. R. & Bloom, P. (2007). The Origins of Cognitive Dissonance: Evidence from Children and Monkeys. In: *Psychological Science*, 18, 978-983.
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. In: *British Journal of Educational Studies*, 54, 51-72.
- Elliot, A. J. & Devine, P. G. (1994). On the Motivational Nature of Cognitive Dissonance: Dissonance as Psychological Discomfort. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 382-394.
- Ellis, A. & Hoellen, B. (2004): *Die rational-emotive Verhaltenstherapie – Reflexionen und Neubestimmungen*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ellis, A. (1980). Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy: Similarities and Differences. In: *Cognitive Therapy and Research*, 4, 325-340.

- Ellis, A. (2008): *Grundlagen und Methoden der rational-erotiven Verhaltenstherapie*. 2. Auflage Stuttgart: Klett-Cotta.
- Engartner, T. (2005). Reformbedürftig: Das Referendariat. Ein Erfahrungsbericht. In: *Neue Deutsche Schule*, 10, 20-21.
- Epiktet (2008). *Handbüchlein der Moral*. Aus dem Griechischen übersetzt von Kurt Steinmann. Stuttgart: Reclam.
- Erceg-Hurn, D. M. & Steed, L. G. (2011). Does Exposure to Cigarette Health Warnings Elicit Psychological Reactance in Smokers? In: *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 219-237.
- Ernst, S. (2003). Externe Schulevaluation in Kooperation. Konflikte im Spannungsfeld von Praxisforschung und angewandter Organisationsberatung. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 26, 269-284.
- Espasa, A. & Meneses, J. (2010). Analysing Feedback Processes in an Online Teaching and Learning Environment: An Exploratory Study. In: *Higher Education*, 59, 277-292.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In: *Review of Educational Research*, 83, 70-120.
- Fengler, J. (2010). Feedback als Interventions-Methode. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41, 5-20.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: University Press.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive Consequences of Forced Compliance. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Fischler, H. (2010). Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung – nach „Bologna“ und PISA. In: Kircher, E., Girwidz, R. & Häußler, P. (Hrsg.). *Physikdidaktik*. Berlin: Springer Verlag, 709-734.
- Flanagan, R., Allen, K. & Henry, D. J. (2010). The Impact of Anger Management Treatment and Rational Emotive Behavior Therapy in a Public School Setting on Social Skills, Anger Management, and Depression. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 28, 87-99.

- Flett, G. L., Newby, J. & Hewitt, P. L. (2011). Perfectionistic Automatic Thoughts, Trait Perfectionism, and Bulimic Automatic Thoughts in Young Women. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 29, 192-206.
- Forsyth, D. R. (2010): *Group Dynamics*. 5. Aufl. Belmont, CA [u.a.]: Wadsworth.
- Freedman, J. L. (1965). Long-Term Behavioral Effects of Cognitive Dissonance. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 145-155.
- Frey, D. (1978). Reactions to Success and Failure in Public and in Private Conditions. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 172-179.
- Frey, D. & Gaska, A. (2001). Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Irle, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie, Band I. Kognitive Theorien*. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 275-326.
- Frieze, I. & Weiner, B. (1971). Cue Utilization and Attributional Judgments for Success and Failure. In: *Journal of Personality*, 39, 591-605.
- Fritsche, I., Jonas, E., Traut-Mattausch, E. & Frey, D. (2011). Das Streben nach Kontrolle: Menschen zwischen Freiheit und Hilflosigkeit. In: Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.). *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, 85-110.
- Gärtner, H., Hüsemann, D., & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. In: *Empirische Pädagogik*, 23, 1-18.
- Gärtner, H. & Pant, H. A. (2011): How Valid are School Inspections? Problems and Strategies for Validating Processes and Results. In: *Studies in Educational Evaluation*, 37, 85-93.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: De Gruyter.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., Saunders, A., Galloway, A., & Shwery, C. S. (2004). Rational Emotive Therapy with Children and Adolescents: A Meta-Analysis. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 222-235.

- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 545-561.
- Green, N. & Green, K. (2010). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Klett Verlag
- Grieger, R. M. (1985). From a Linear to a Contextual Model of the ABCs of RET. In: Dryden, W. & Trower, P. (eds.). *Developments in Cognitive Psychotherapy*. London [u.a.]: Sage, 71-93.
- Grieger, R. & Fralick, F. (2007). The Use of REBT Principles and Practices in Leadership Training and Development. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 143–154.
- Grogan, S. (2008). *Body Image. Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. 2<sup>nd</sup> edition. London, New York: Routledge.
- Grüne, P. (2007). Rationales Effektivitätstraining als Coaching-Methode für Führungskräfte. Rational Effectiveness Training as Coaching Method for Managers. In: *OSC Organisationsberatung Supervision Coaching*, 14, 41-48.
- Grünke, M. (2000). Rational-emotive Erziehung bei Schülern mit Lernbehinderung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 296-306.
- Gudjons, D. & Kömm, B. (2005). „Wir beraten uns gegenseitig“. Peer Coaching unter Referendar(inn)en. In: *Pädagogik*, 6, 32-34.
- Haep, A. & Steins, G. (2010). *Einstellungen der Schulleiter/-innen zur QA NRW*. Unveröffentlichter Bericht zur Vorlage beim Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Haep, A. & Steins, G. (2011). Rational-emotive Erziehung als Sozialerziehung im schulischen Kontext: Effekte und Implementierung. In: *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*, 22, 18-37.

- Haep, A., Steins, G. & Wilde, J. (2012). *Soziales Lernen in der Sekundarstufe I*. Das Trainingsprogramm mit Unterrichtsmaterialien, Verhaltensübungen und praktischen Tipps. 1. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hajzler, D. J. & Bernard, M. E. (1991). A Review of Rational-Emotive Education Outcome Studies. In: *School Psychology Quarterly*, 6, 27–49.
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Harmon-Jones, E. (2000). A Cognitive Dissonance Theory Perspective on the Role of Emotion in the Maintenance and Change of Beliefs and Attitudes. In: Frijda, N. H., Manstead, A.S.R. & Bem, S. (Eds.). *Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 185-211.
- Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: *Die Deutsche Schule*, 97, 40-48.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51. Beiheft. Weinheim, Beltz Verlag, 130-148.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 401-416.
- Homeier, W. (2009). Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Standortbestimmung auch im Bereich der Werteerziehung. In: *Schulverwaltung Spezial*, 3, 38-40.



- Hoorens, V., Pandelaere, M., Oldersma, F. & Sedikides, C. (2012). The Hubris Hypothesis: You Can Self-Enhance, But You'd Better Not Show It. In: *Journal of Personality*, 80, 1237-1274.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003): *BIP. Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Manual. 2.*, vollständig überarbeitete Auflage. Hogrefe Verlag, Göttingen, 195-209.
- Hovestadt, G. (2009). Externe Evaluation und datengestützte Schulentwicklung – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.). *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 29-59.
- Hoyt, C. L. & Blascovich, J. (2007). Leadership Efficacy and Women Leaders' Responses to Stereotype Activation. In: *Group Processes & Intergroup Relations*, 10, 595-616.
- Huber, S. G. (2006). Kooperative Führung in der Schule: Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung? In: Bart, A., Fabian, J., Huber, S.G., Kloft, C., Rosenbusch, H. & Sassenscheidt, H. (Hrsg.). *PraxisWissen Schulleitung* (10.42). München: Wolters Kluwer, 1-8.
- Huber, S. G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 527-540.
- Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 259-282.
- Wallner, I. (2003). Widerstand und Akzeptanz im Gruppencoaching von Führungskräften – Ein Praxisbericht. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34, 147-165.
- Janssens, F. J.G. & van Amelsvoort, G. H.W.C.H. (2008). School Self-evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. In: *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Kanning, U. P., Herrmann, C. & Böttcher, W. (2011). *FIBEL. Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende*. Hogrefe Verlag, Göttingen, 4-7.

- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? In: *Pädagogik*, 10, 49-53.
- Keller-Ebert, C. (2006). Ziehen Auftraggebende Nutzen aus Evaluationen? Ergebnisse einer Follow-up-Studie. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 29, 101-107.
- Kernis, M. H. & Sun, C.-R. (1994). Narcissism and Reactions to Interpersonal Feedback. In: *Journal of Research in Personality*, 28, 4-13.
- Keßler, B. H. & Hoellen, B. (1982): *Rational-emotive Therapie in der klinischen Praxis. Eine Einführung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Keupp, H. (1994). Für eine Reflexive Sozialpsychologie. In: Keupp, H. (Hrsg.): *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 7-20.
- Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiesler, C. A., Collins, B. E. & Miller, N. (1969). *Attitude Change. A Critical Analysis of Theoretical Approaches*. New York, London: John Wiley.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Koch, S. (2005). Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36, 157-174.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 877-901.
- Korzybski, A. (1994). *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Fifth Edition. Fort Worth, Texas, USA: Institute of General Semantics.
- Kostka, M. & Köster, P. (2013). *Kompetent unterrichten: Ein Praxishandbuch für das Referendariat*. 3. Aufl., Seelze: Klett Verlag.

- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 295-325.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB)*, 24, 105-131.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Lam, C. F., DeRue, D. S., Karam, E. P. & Hollenbeck, J. R. (2011). The Impact of Feedback Frequency on Learning and Task Performance: Challenging the “More is Better” Assumption. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116, 217-228.
- Lambrecht, M. & Rürup, M. (2012): Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel "Schulinspektion". In: Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.). *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Reihe "Educational Governance", Bd. 9., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-77.
- Landes, M. & Steiner, E. (2013). *Psychologie der Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Lange, A. & Grieger, R. (1993). Integrating RET into Management Consulting and Training. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 11, 51-57.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft*. Weinheim, Beltz Verlag, 164-181.
- Leventhal, H. & Scherer, K. (1987). The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy. In: *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.

- Levine, J. M. & Green, S. M. (1984). Acquisition of Relative Performance Information: The Roles of Intrapersonal and Interpersonal Comparison. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 385-393.
- Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, C. & Rönnerberg, L. (2012). Mediating School Inspection – Key dimensions and Keywords in Agency Text Production 2003-2010. In: *Education Inquiry*, 3, 569-590.
- Losch, M. E. & Cacioppo, J. T. (1990). Cognitive Dissonance may Enhance Sympathetic Tonus, but Attitudes are Changed to Reduce Negative Affect rather than Arousal. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 289-304.
- Luginbuhl, R., Webbink, D. & de Wolf, I. F. (2009). Do Inspections Improve Primary School Performance? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 221-237.
- Maag, J. W. (2008). Rational-Emotive Therapy to Help Teachers Control their Emotions and Behavior when Dealing with Disagreeable Students. In: *Intervention in School and Clinic*, 44, 52-57.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. In: Shafritz, J. M., Ott, J. S. & Jang, Y. S. (Eds.) (2005). *Classics of Organization Theory*. Belmont, California: Thomson Wadsworth, 167-178.
- Matz, D. C. & Wood, W. (2005). Cognitive Dissonance in Groups: The Consequences of Disagreement. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 22-37.
- McLaughlin, T. (2001). Four Philosophical Perspectives on School Inspection: An Introduction. In: *Journal of Philosophy of Education*, 35, 647-654.
- McLeod, P. L. & Kettner-Polley, R. B. (2004). Contributions of Psychodynamic Theories to Understanding Small Groups. In: *Small Group Research*, 35, 333-361.
- Merton, R.K., & Kendall, P.L. (1979). Das fokussierte Interview. In: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett, 171-203.
- Meyer, W. (2002). *Was ist Evaluation?* Saarbrücken: Centrum für Evaluation.
- Meyer, W.-U. (2000). *Gelernte Hilflosigkeit*. 1. Auflage. Bern (u.a.): Huber Verlag.

- Meyer, W.-U., Reizenstein R. & Schützwohl, A. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. 2., überarbeitete Auflage, Bern [u.a.]: Hans Huber Verlag.
- Meyer, W.-U. & Försterling, F. (2001). Die Attributionstheorie. In: Irle, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I. Kognitive Theorien. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 175-216.
- Meyerhöfer, W. & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In: Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, Potsdam: Universitätsverlag, 209-231.
- Mikulincer, M. (1988). The Relationship of Probability of Success and Performance Following Unsolvable Problems: Reactance and Helplessness Effects. In: *Motivation and Emotion*, 12, 139-153.
- Miller, A.R. & Yeager, R.J. (1993). Managing Change: A Corporative Application of Rational-emotive Therapy. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 11, 65-76.
- Miller, D. T. & Ross, M. (1975). Self-Serving Biases in the Attribution of Causality: Fact or Fiction? In: *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 1. 7. 2004 (ABl. NRW. S. 242).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (25.11.2008). Bewerbung von Lehrerinnen und Lehrern um ein Amt als Schulleiterin oder Schulleiter; Eignungsfeststellungsverfahren und dienstliche Beurteilung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen v. 25.11.2008, Zu BASS 21-01, Ritterbach Verlag GmbH, 1-5.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (1.7.2012). Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18. 6. 2012 (ABl. NRW. S. 384), Ritterbach Verlag GmbH, 1-6.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP). Stand: 1.7.2012.) (GV. NRW. S. 218).
- Miron, A. M. & Brehm, J. W. (2006). Reactance Theory – 40 Years Later. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37, 9-18.
- Montgomery, G. H., David, D., DiLorenzo, T. A. & Schnur, J. B. (2007): Response Expectancies and Irrational Beliefs Predict Exam-Related Distress. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 17–34.
- Müller, S. (2008). Einschätzungen von Schulen zur Qualitätsanalyse. Erste Ergebnisse der Schulrückmeldungen an die Qualitätsteams. In: *Schulverwaltung NRW*, 5, 134-136.
- Müller, S. (2008). Zielvereinbarungen als Steuerungsinstrument für Entwicklungsprozesse nach der Schulinspektion. In der Schule beginnt die Arbeit nach Erhalt des Inspektionsberichts. In: *Schulverwaltung NRW*, 9, 235-237.
- Müller, S., Dederich, K., & Bos, W. (2008). *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen*. Köln: Kluwer.
- Müller, S. (2009). Was halten Schulen von der Qualitätsanalyse? Ein Feedback. In: *Schule NRW*, 4, 172-174.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2006). *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. New York: Psychology Press: Taylor & Francis Group.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? - Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26, 343-364.

- Nilson, L. B. (2003). Improving Student Peer Feedback. In: *College Teaching*, 51, 34-38.
- Norris-Watts, C. & Levy, P. E. (2004). The Mediating Role of Affective Commitment in the Relation of the Feedback Environment to Work Outcomes. In: *Journal of Vocational Behavior*, 65, 351-365.
- Nucci, C. (2002). The Rational Teacher: Rational Emotive Behavior Therapy in Teacher Education. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20, 15-32.
- Nussbaum, M. C. (1994). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Oelkers, J. (1997). Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 15-25.
- Ouston, J., Fidler, B. & Earley, P. (1997). What Do Schools Do after OFSTED School Inspections-or before? In: *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 17, 95-104.
- Palmer, S. & Gyllensten, K. (2008). How Cognitive Behavioural, Rational Emotive Behavioural or Multimodal Coaching Could Prevent Mental Health Problems, Enhance Performance and Reduce Work Related Stress. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26, 38-52.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed. CA: SAGE.
- Pavey, L. & Sparks, P. (2009). Reactance, Autonomy and Paths to Persuasion: Examining Perceptions of Threats to Freedom and Informational Value. In: *Motivation and Emotion*, 33, 277-290.
- Perryman, J. (2010). Improvement after Inspection. In: *Improving Schools*, 13, 182-196.
- Peus, C., Frey, D. & Braun, S. (2011). Konsistenztheorien. In: Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.). *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, 61-83.
- Phillips, J.M. & Gully, S.M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. In: *Journal of Applied Psychology*, 82, 792-802.



- Pietsch, M. (2011). *Nutzung und Nützlichkeit der Schulinspektion Hamburg. Ergebnisse der Hamburger Schulleitungsbefragung*. Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring, Schulinspektion, 1-22.
- Pittmann, T. S. (1975). Attribution of Arousal as a Mediator in Dissonance Reduction. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 53-63.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. Developing an Integrative Model of School Improvement. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 373-393.
- Quick, B. L. & Kim, D. K. (2009). Examining Reactance and Reactance Restoration With South Korean Adolescents: A Test of Psychological Reactance Within a Collectivist Culture. In: *Communication Research*, 36, 765-782.
- Quick, B. L. & Stephenson, M. T. (2007). Further Evidence That Psychological Reactance Can Be Modeled as Combination of Anger and Negative Conditions. In: *Communication Research*, 34, 255-276.
- Rabin, M. (1994). Cognitive Dissonance and Social Change. In: *Journal of Economic Behavior and Organization*, 23, 177-194.
- Ramage, M. & Shipp, K. (2006). On Boundaries and Disciplines: Constructing a Set of Key Systems Thinkers. In: *Systemist*, 28, 225-234.
- Reisenzein, R., Meyer, W.-U. & Schützwohl, A. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Band III. Kognitive Emotionstheorien. Bern [u.a.]: Hans Huber Verlag.
- Reynolds, D. (2006). To What Extent Does Performance-related Feedback Affect Managers' Self-efficacy? In: *Hospitality Management*, 25, 54-68.
- Richman, D.R. (1993). Cognitive Career Counseling: A Rational-emotive Approach to Career Development. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 11, 91-108.
- Richman, D. R. (1988). Cognitive Psychotherapy Through the Career Cycle. In: Dryden, W. & Trower, P. (eds.). *Developments in Cognitive Psychotherapy*. London [u.a.]: Sage, 190-217.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35-59.
- Rohde, J., Vincent, S. & Janneck, M. (2011). Fordern und fördern. Wie Führungskräfte die berufliche Kompetenz- und Karriereentwicklung ihrer Mitarbeiter unterstützen können. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 42, 351-375.
- Rosen, S. & Tesser, A. (1972). Fear of Negative Evaluation and the Reluctance to Transmit Bad News. In: *The Journal of Communication*, 22, 124-141.
- Roubroeks, M., Ham, J. & Midden, C. (2011). When Artificial Social Agents Try to Persuade People: The Role of Social Agency on the Occurrence of Psychological Reactance. In: *International Journal of Social Robotics*, 3, 155-165.
- Russell, S. (1996). The Role of School Managers in Monitoring and Evaluating the Work of a School: Inspectors' Judgements and Schools' Responses. In: *School Organisation: Formerly School Organisation*, 16, 325-340.
- Rürup, M. & Lambrecht, M. (2012): Deregulierung durch Schulinspektion? Zur Berechtigung einer Fragestellung. In: Hornberg, S. & Parreira do Amaral, M. (Hrsg.). *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster: Waxmann Verlag, 165-186.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 65-90.
- Schmidt, M. (2000). Role Theory, Emotions, and Identity in the Department Headship of Secondary Schooling. In: *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.
- Schmidt, J. (2012). *Kompass Referendariat: So finde ich meinen Weg*. Stuttgart: UTB Verlag.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2003). Evaluation – und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER. In: *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 25, 79-110.

- Schratz, M. (2003): From Administering to Leading a School: Challenges in German-speaking Countries. In: *Cambridge Journal of Education*, 33, 395-416.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.) (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A. & Gemsa, C. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In: Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, Potsdam: Universitätsverlag, 13-176.
- Sedikides, C. & Gregg, A. P. (2007). Portraits of the Self. In: Hogg, M. A. & Cooper, J. (eds.). *The SAGE Handbook of Social Psychology. Concise Student Edition*. London: Sage Publications, 110-138.
- Sedikides, C. & Gregg, A. P. (2008). Self-Enhancement. Food for Thought. In: *Perspectives on Psychological Science*, 3, 102-116.
- Seifert, C. F. & Yukl, G. (2010). Effects of Repeated Multi-source Feedback on the Influence Behavior and Effectiveness of Managers: A Field Experiment. In: *The Leadership Quarterly*, 21, 856-866.
- Seitz, S. (2010). Qualifikationsprofil für Schulleitungen. Anforderungen des 21. Jahrhunderts. In: *www.schulmanagement-online.de*, 3, 23-25.
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2010). Feedback im Arbeitsleben – eine Selbstwert-Perspektive. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 41, 39-55.
- Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M. & Darnell, R. (2003). Do OFSTED Inspections of Secondary Schools Make a Difference to GCSE Results? In: *British Educational Research Journal*, 29, 63-75.

- Shen, L. (2010). Mitigating Psychological Reactance: The Role of Message-Induced Empathy in Persuasion. In: *Human Communication Research*, 36, 397-422.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. In: *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Sieland, B. (2008). Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-126.
- Silvia, P. J. (2006). Reactance and the Dynamics of Disagreement: Multiple Paths from Threatened Freedom to Resistance to Persuasion. In: *European Journal of Social Psychology*, 36, 673-685.
- Smith, A. F. R. & Fortunato, V. J. (2008). Factors Influencing Employee Intentions to Provide Honest Upward Feedback Ratings. In: *Journal of Business and Psychology*, 22, 191-207.
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. The Gifford Lectures. Oxford: University Press.
- Speck, K. (2006). Stand und Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat). In: Schubarth, W. & Pohlenz, P. (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, Potsdam: Universitätsverlag, 321-337.
- Speck, K., Schubarth, W. & Seidel, A. (2007). Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen. In: Giest, H. & Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam (Hrsg.). *Lehrerbildung. Lern- und Lehr-Forschung*. LLF-Berichte 22. Potsdam: Universitätsverlag, 5-26.
- Srivasta, N. & Nair, S. K. (2011). Androgyny and Rational Emotive Behaviour as Antecedents of Managerial Effectiveness. In: *Vision: The Journal of Business Perspective*, 15, 303-314.

- Stahlberg, D. & Frey, D. (1997). Konsistenztheorien. In: Frey, D. & Greif, S. (1997). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 214-218.
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags*. Das Miteinander in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Steins, G. (2009). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.). *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 185-195.
- Steins, G. & Haep, A. (2014). Soziales Lernen in der Schule. Angewandte Sozialpsychologie auf allen Ebenen der Bildung und Erziehung. In: *Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 5-23.
- Still, A. & Dryden, W. (1998). The Intellectual Origins of Rational Psychotherapy. In: *History of the Human Sciences*, 11, 63-86.
- Stockmann, R. (2008). *Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Evaluation*. Saarbrücken: Centrum für Evaluation, (CEval-Arbeitspapiere; 15).
- Stockmann, R. (2011). *Evaluation – eine Begriffsdefinition*. Saarbrücken: Centrum für Evaluation, 1-8.
- Stone, J. & Cooper, J. (2001). A Self-Standards Model of Cognitive Dissonance. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 228–243.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 622-645.
- Sweeney, J. C., Hausknecht, D. & Soutar, G. N. (2000). Cognitive Dissonance After Purchase. In: *Psychology & Marketing*, 17, 369-385.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive Illusions and Well-Being Revisited: Separating Fact From Fiction. In: *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.

- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Ohidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. (Hrsg.) (2007). *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-65.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255-275.
- Terjesen, M. D. & Kurasaki, R. (2009). Rational Emotive Behavior Therapy: Applications for Working with Parents and Teachers. In: *Estudos de Psicologia*, 26, 3-14.
- Tesser, A. (2000). On the Confluence of Self-Esteem Maintenance Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 290 – 299.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1982). Self-Evaluation Maintenance and the Perception of Friends and Strangers. In: *Journal of Personality*, 50, 261-279.
- Tesser, A., Rosen, S. & Batchelor, T. R. (1972). On the Reluctance to Communicate Bad News (The Mum Effect): A Role Play Extension. In: *Journal of Personality*, 40, 88-103.
- Thompson, T. (1997). Do we Need to Train Teachers how to Administer Praise? Self-Worth Theory Says We Do. In: *Learning and Instruction*, 7, 49-63.
- Thomson, P. & Blackmore, J. (2006). Beyond the Power of One: Redesigning the Work of School Principals. In: *Journal of Educational Change*, 7, 161-177.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. In: *British Journal of Educational Studies*, 54, 308-328.
- Traut-Mattausch, E., Jonas, E., Förg, M., Frey, D. & Heinemann, F. (2008). How Should Politicians Justify Reforms to Avoid Psychological Reactance, Negative Attitudes, and Financial Dishonesty? In: *Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology*, 216, 218-225.
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: *Die Deutsche Schule*, 88, 81-97.

- Uysal, A. & Knee, C. R. (2012). Low Trait Self-Control Predicts Self-Handicapping. In: *Journal of Personality*, 80, 59-79.
- Van Ackeren, I. (2007). Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 3*. Bonn, Berlin, 1-216.
- Van Ackeren, I. (2007). Viel Prozessorientierung, kaum Outputkontrolle. Inspektion als Element der Schulentwicklung in der Flämischen Gemeinschaft. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 13, 3-21.
- Van Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-180.
- Vernon, A. (2002): *What Works When With Children and Adolescents*. A Handbook of Individual Counselling Techniques. Champaign: Research Press, Illinois.
- Vogel, S. (1996). *Emotionspsychologie. Grundriss einer exakten Wissenschaft der Gefühle*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A Surprising Effect of Feedback on Learning. In: *Learning and Instruction*, 15, 589-602.
- Völschow, Y. (2012). Kollegiales Coaching‘ in der Führungskräfteentwicklung des Landesdienstes. In: *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 43, 5-23.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
- Von Rosenstiel, L. (2009). Schulentwicklung auf der Basis von Evaluationsergebnissen – Inwiefern können Schulen aus der Organisationspsychologie lernen? In: Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.). *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 43-60.



- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2012): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Reihe „Educational Governance“, Bd. 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walach, H. (2009). Hurra, wir haben eine neue Religion. Über Qualitätssicherung. In: *Forschung & Lehre*, 16, 342-345.
- Warren, J. M. (2010). School Counselor System Support Using Mental Health Interventions to Increase Teacher Performance. In: *New York State School Counseling Journal*, 7, 30-39.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 475-498.
- Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen – Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, R. (Hrsg.). *Innovatives Schulmanagement*. Gernsbach: Deutscher Betriebswirt-Verlag, 102-124.
- Watter, D. N. (1988). Rational-Emotive Education: A Review of the Literature. In: *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 6, 139-145.
- Wayment, H.A. & Taylor, S. E. (1995). Self-Evaluation Processes: Motives, Information Use, and Self-Esteem. In: *Journal of Personality*, 63, 730-757.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Ill health and Early Retirement Among School Principals in Bavaria. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78, 325-331.
- Wertheimer, M. (1923). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. II. In: *Psychologische Forschung*, 4, 301-350.
- Wessler, M. (2009). Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1031-1048.

- White, K. J. (2000). Effects of Teacher Feedback on the Reputations and Peer Perceptions of Children with Behavior Problems. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- Wicklund, R. A. & Brehm, J. W. (2004). Internalization of Multiple Perspectives or Dissonance Reduction? In: *Theory & Psychology*, 14, 355–371.
- Wicklund, R. A., Cooper, J. & Linder, D. E. (1967). Effects of Expected Effort on Attitude Change Prior to Exposure. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 416-428.
- Wiiium, N., Aaro, L. E. & Hetland, J. (2009). Psychological Reactance and Adolescents' Attitudes Toward Tobacco-Control Measures. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1718-1738.
- Willis, L. (2010). Is the Process of Special Measures an Effective Tool for Bringing about Authentic School Improvement? In: *Management in Education*, 24, 142-148.
- Winkelmann, C. (2011). Ressourcenstärkendes Training für angehende und berufstätige Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Entwicklung, Erprobung und Evaluation. In: *Präventive Gesundheitsförderung*, 6, 48-57.
- Yeow, J. & Martin, R. (2013). The Role of Self-regulation in Developing Leaders: A Longitudinal Field Experiment. In: *The Leadership Quarterly*, 24, 625-637.
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School Leaders' Perspectives on Leadership Learning: The Case for Informal and Experiential Learning. In: *Management in Education*, 24, 154-158.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.
- Zimmermann, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: *Theory into Practice*, 41, 64-70.

## Internetquellen

Austin's Butterfly Drafts. Austin's Butterfly: Building Excellence in Student Work - Models, Critique, and Descriptive Feedback. Expeditionary Learning.

<http://elschools.org/student-work/austins-butterfly-drafts> (Stand: 16.03.2014).

Bildungsportal NRW. <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html> (Stand: 27.03.2014).

Der Ablauf der Qualitätsanalyse in der schematischen Übersicht (Schuljahr 2013/14).

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Zeitlicher-Ablauf/Zeitlicher-Ablauf.pdf> (Stand: 22.03.2014).

Handreichung zum institutionellen Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulen und Schulaufsicht in NRW.

[http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/FAQ-Liste-Stichworte/Zielvereinbarung\\_-Handreichung/2\\_Zielvereinbarung.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/FAQ-Liste-Stichworte/Zielvereinbarung_-Handreichung/2_Zielvereinbarung.pdf) (Stand: 24.03.2014).

The Institute of General Semantics. [www.generalsemantics.org](http://www.generalsemantics.org) (Stand: 27.03.2014).

Qualitätsanalyse NRW: Neuausrichtung in der Qualitätsanalyse.

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse-NRW/index.html> (Stand: 25.03.2014).

Qualitätstableau der Qualitätsanalyse. <http://www.tresselt.de/download/QA-tableau.pdf> (Stand: 24.03.2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). BASS.

Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen.

[http://www.schulministerium.nrw.de/QA/Tableau/A\\_Grundlagen/1\\_Recht/1\\_QA-VO-Anlage\\_1.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/QA/Tableau/A_Grundlagen/1_Recht/1_QA-VO-Anlage_1.pdf) (Stand: 04.05.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (17.6.2008). Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. RdErl. Des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW v. 17. Juni 2008, S. 1-11 ([http://www.gew-nrw.de/uploads/tx\\_files/SL\\_schlüsselkompetenzen.pdf](http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/SL_schlüsselkompetenzen.pdf)) (Stand: 13.06.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. <http://www.math.uni-bielefeld.de/~ringel/themen/nrw.pdf> (Stand: 04.05.2013).

Neuausrichtung der Qualitätsanalyse im Schuljahr 2013/14. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse-NRW/\\_Skizze-Neuausrichtung-QA.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Qualitaetsanalyse-NRW/_Skizze-Neuausrichtung-QA.pdf) (Stand: 22.03.2014).

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15, Art. 18, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> (Stand: 29.03.2014).

Tresselt, P. Schulleiterinnen und Schulleiter. <http://www.tresselt.de/schulleitung.htm> (Stand: 26.03.2014).

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Funktionen des Feedbacks .....	22
Tabelle 2: Kriterien für gutes Feedback .....	23
Tabelle 3: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback: Allgemeine Aspekte.....	50
Tabelle 4: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback: Psychologie ...	53
Tabelle 5: Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema Feedback.....	57
Tabelle 6: Lehrerausbildung an der Universität und im Studienseminar.....	65
Tabelle 7: Feedback in der Lehrer/-innenausbildung (vgl. Teilkapitel 2.3).....	89
Tabelle 8: Vier „frühe“ Generationen von Evaluierungen.....	97
Tabelle 9: Typisierung von Evaluationsformen .....	100
Tabelle 10: Selbst- und Fremdevaluation.....	103
Tabelle 11: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen I (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel).....	131
Tabelle 12: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen II (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel).....	133
Tabelle 13: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen III (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel).....	135
Tabelle 14: Internationale Befunde zu Feedback durch Schulevaluationen IV (vgl. Kapitel 2.5 sowie Teilkapitel).....	136
Tabelle 15: Übersicht der durchgeführten Qualitätsanalysen 2005 bis 2013.....	151
Tabelle 16: Nationale Befunde zu Feedback durch Schulinspektionen (vgl. Teilkapitel 2.6 bis 2.8).....	157
Tabelle 17: Feedback in der Position als Schulleitung I (vgl. Kapitel 2.9 und 2.10).....	185
Tabelle 18: Feedback in der Position als Schulleitung II (vgl. Kapitel 2.9 und 2.10) .....	187
Tabelle 19: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Prävention und Intervention im Gesundheitsbereich für Feedbackprozesse.....	208
Tabelle 20: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Reaktanzprozesse durch Werbung für Feedbackprozesse .....	210
Tabelle 21: Relevanz der Ergebnisse des Themenbereichs Reaktanzprozesse in feedbackähnlichen Situationen für Feedbackprozesse .....	214
Tabelle 22: Relevanz des Themenbereiches Dissonanz nach Entscheidungen für Feedbackprozesse.....	232

Tabelle 23: Relevanz des Themenbereiches Erzwungene Einwilligung und Meinungsänderung für Feedbackprozesse .....	234
Tabelle 24: Relevanz des Themenbereiches Auswirkungen von Emotionen auf Dissonanzprozesse für Feedbackprozesse.....	236
Tabelle 25: Relevanz des Themenbereiches Die Rolle von Selbst und Gruppe bei kognitiver Dissonanz für Feedbackprozesse.....	238
Tabelle 26: Relevanz des Themenbereiches Weitere Aspekte kognitiver Dissonanz für Feedbackprozesse.....	239
Tabelle 27: Relevanz des Themenbereiches Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung für Feedbackprozesse.....	247
Tabelle 28: Relevanz des Themenbereiches Selbstwertschutz und soziale Vergleiche für Feedbackprozesse.....	252
Tabelle 29: Relevanz des Themenbereiches selbstwertdienliche Attributionen auf Feedbackprozesse.....	257
Tabelle 30: Annahmen der Selbstwerterhöhungstheorie und der Selbstkonsistenztheorie....	259
Tabelle 31: Relevanz des Themenbereiches Reaktionen von Individuen auf Rückmeldungen über die eigene Person für Feedbackprozesse.....	262
Tabelle 32: Relevanz des Themenbereiches Auswirkungen von Maßnahmen zur Erhöhung des Selbstwertes für Feedbackprozesse.....	264
Tabelle 33: Ungesunde negative Emotionen und gesunde negative Emotionen .....	281
Tabelle 34: Irrationale und rationale Bewertungen in der Theorie der REVT.....	302
Tabelle 35: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse I: Einflüsse auf Schüler/-innenebene .....	313
Tabelle 36: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse II: Einflüsse auf Lehrer/-innenebene.....	318
Tabelle 37: The Core Leadership Personality and Character Traits .....	322
Tabelle 38: Relevanz der Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie für Feedbackprozesse III: Einflüsse auf Schulleitungsebene.....	325
Tabelle 39: Verwendete Antwortskala .....	344
Tabelle 40: Verwendete Skalen I: Persönlichkeitsmerkmale.....	346
Tabelle 41: Darstellung der Items der Skala Selbstdarstellung.....	347
Tabelle 42: Darstellung der Items der Skala Leistungsmotivation .....	348
Tabelle 43: Darstellung der Items der Skala Selbstsicherheit.....	349
Tabelle 44: Darstellung der Items der Skala Emotionale Stabilität .....	350

Tabelle 45: Darstellung der Items der Skala Sensitivität .....	351
Tabelle 46: Darstellung der Items der Skala Kontrollerleben .....	351
Tabelle 47: Verwendete Skalen Teil II: Erfassung der Bewertung und des Umgangs mit dem Feedback im ZfsL.....	353
Tabelle 48: Darstellung der Items der Skala Allgemeine Einstellung zu Feedback .....	354
Tabelle 49: Darstellung der Items der Skala Forderungen an das Feedback der Ausbilder/-innen .....	354
Tabelle 50: Darstellung der Items der Skala Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen.....	355
Tabelle 51: Darstellung der Items der Skala Bewertung des Umfangs des Feedbacks .....	356
Tabelle 52: Darstellung der Items der Skala Umgang mit negativem Feedback .....	356
Tabelle 53: Darstellung der Items der Skala Umgang mit Feedback allgemein .....	357
Tabelle 54: Darstellung der Items der Skala Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks .....	358
Tabelle 55: Teil III des Fragebogens: Offene Fragen .....	359
Tabelle 56: Studienort der befragten Studienreferendar/-innen .....	364
Tabelle 57: Gemittelte Abschlussbenotung durch die Seminarleiter/-innen.....	365
Tabelle 58: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale .....	367
Tabelle 59: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen.....	369
Tabelle 60: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale mit den feedbackbezogenen Skalen ..	371
Tabelle 61: Korrelation der Persönlichkeitsmerkmale/männlich.....	372
Tabelle 62: Korrelationen der Persönlichkeitsmerkmale/weiblich .....	374
Tabelle 63: Korrelationen der Persönlichkeitsmerkmale/männlich und weiblich .....	375
Tabelle 64: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/männlich.....	378
Tabelle 65: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/weiblich.....	381
Tabelle 66: Korrelation der feedbackbezogenen Skalen/männlich und weiblich .....	382
Tabelle 67: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/männlich.....	384
Tabelle 68: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/weiblich.....	385
Tabelle 69: Korrelation aller Skalen des Fragebogens/männlich und weiblich.....	386
Tabelle 70: Kategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 1 .....	403
Tabelle 71: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Möglichkeit zur Verbesserung/ Weiterentwicklung .....	403
Tabelle 72: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Konstruktive Kritik/Beratung .....	405
Tabelle 73: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Rückmeldung .....	406
Tabelle 74: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Positive und negative Kritik .....	406



Tabelle 75: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Unterstützung/Hilfe .....	407
Tabelle 76: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Persönlicher Bezug/Wertschätzung .....	408
Tabelle 77: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Weitere Aspekte.....	408
Tabelle 78: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Objektivität .....	409
Tabelle 79: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Kriteriengeleitete Rückmeldung .....	409
Tabelle 80: Allgemeine Bedeutung von Feedback: Subjektivität .....	409
Tabelle 81: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 2.....	410
Tabelle 82: Gründe für die Wichtigkeit des Erlernens von Feedback .....	410
Tabelle 83: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 3.....	414
Tabelle 84: Subkategorien der genannten erschwerenden Faktoren für den Umgang mit Feedback.....	415
Tabelle 85: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Art des Feedbacks.....	415
Tabelle 86: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Ausbilder/-innen .....	417
Tabelle 87: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Weitere Rahmenbedingungen .....	419
Tabelle 88: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Zeitdruck.....	420
Tabelle 89: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Druck allgemein .....	420
Tabelle 90: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Stress.....	421
Tabelle 91: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Bewertung.....	421
Tabelle 92: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Eigene Ansprüche.....	421
Tabelle 93: Schwierigkeiten im Umgang mit Rückmeldungen: Private Belastungen .....	421
Tabelle 94: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 4.....	422
Tabelle 95: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Mittelmäßig/Neutral	423
Tabelle 96: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Positiv .....	424
Tabelle 97: Bewertung der Ausbildung durch die Referendar/-innen: Negativ.....	425
Tabelle 98: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 5.....	427
Tabelle 99: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen: Positiv .....	427
Tabelle 100: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen: .....	428
Tabelle 101: Bewertung des erhaltenen Feedbacks durch die Referendar/-innen: Negativ...	430
Tabelle 102: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 6.....	431
Tabelle 103: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Wertschätzung/ .....	432
Tabelle 104: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Weitere Aspekte .....	433
Tabelle 105: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Beratung.....	434
Tabelle 106: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Negatives Feedback .....	435

Tabelle 107: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Kriterienorientierung/ Intransparenz .....	436
Tabelle 108: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Subjektivität .....	437
Tabelle 109: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Personen- bzw. Persönlichkeitsorientierung .....	437
Tabelle 110: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein konstruktives Feedback .....	438
Tabelle 111: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Keine Zielvereinbarungen ...	439
Tabelle 112: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Kein dialogischer Prozess ...	439
Tabelle 113: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Verständnisschwierigkeiten	440
Tabelle 114: Faktoren einer misslungenen Nachbesprechung: Nicht erlebt .....	440
Tabelle 115: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 7 .....	441
Tabelle 116: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Positive und wertschätzende Atmosphäre .....	441
Tabelle 117: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Konstruktives Feedback .....	443
Tabelle 118: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Weitere Aspekte .....	444
Tabelle 119: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Negatives und positives Feedback.....	445
Tabelle 120: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Beratung .....	446
Tabelle 121: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Transparente Struktur und Kriterienorientierung .....	447
Tabelle 122: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Formulierung von Zielvereinbarungen.....	447
Tabelle 123: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Unterstützung bei der Professionalisierung .....	448
Tabelle 124: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Objektivität .....	449
Tabelle 125: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Nachvollziehbare Verbesserungsvorschläge .....	449
Tabelle 126: Faktoren für eine gelungene Nachbesprechung: Dialogischer Prozess .....	450
Tabelle 127: Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 8.....	451
Tabelle 128: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Negativ/Kritik .....	451
Tabelle 129: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Weiteres .....	452
Tabelle 130: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Hinweise und Verbesserungsvorschläge .....	452

Tabelle 131: Ergänzende Aspekte zum Thema Feedback am ZfsL: Positiv.....	453
Tabelle 132: Stichprobe der Schulleitungen (N = 20) nach Schulformen .....	478
Tabelle 133: Geschlecht der interviewten Schulleitungen .....	478
Tabelle 134: Einbettung der Verteilung der geführten Interviews in die Gesamtuntersuchung .....	478
Tabelle 135: Einbettung der aktuellen Stichprobe in die Gesamtuntersuchung .....	479
Tabelle 136: Durchschnittliche Dauer der Interviews (Minuten) .....	481
Tabelle 137: Überblick über die Kategorien und Unterkategorien der Kodierung.....	488
Tabelle 138: Häufigkeiten zu Keine Bewertungsveränderung: Positiv geblieben.....	495
Tabelle 139: Richtung der Bewertungsveränderung: Keine Änderung: Positiv geblieben ...	495
Tabelle 140: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	496
Tabelle 141: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	497
Tabelle 142: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	497
Tabelle 143: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	498
Tabelle 144: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	498
Tabelle 145: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	499
Tabelle 146: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	499
Tabelle 147: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	499
Tabelle 148: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	500
Tabelle 149: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	500
Tabelle 150: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	500
Tabelle 151: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	501
Tabelle 152: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	501
Tabelle 153: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	501
Tabelle 154: Gründe für das Beibehalten der positiven Einstellung gegenüber der QA .....	502
Tabelle 155: Häufigkeiten zu Keine Bewertungsveränderung: Neutral geblieben.....	502
Tabelle 156: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	502
Tabelle 157: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	503
Tabelle 158: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	504
Tabelle 159: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	504
Tabelle 160: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	505
Tabelle 161: Gründe für das Beibehalten der neutralen Haltung gegenüber der QA .....	505
Tabelle 162: Häufigkeiten zu Bewertungsveränderung: Negativer geworden .....	506
Tabelle 163: Bewertungsveränderung: Negativer geworden .....	506

Tabelle 164: Gründe für die Veränderung zum Negativen .....	507
Tabelle 165: Gründe für die Veränderung zum Negativen .....	507
Tabelle 166: Gründe für die Veränderung zum Negativen .....	508
Tabelle 167: Gründe für die Veränderung zum Negativen .....	508
Tabelle 168: Gründe für die Veränderung zum Negativen .....	509
Tabelle 169: Häufigkeiten zu Bewertungsveränderung: Positiver geworden .....	510
Tabelle 170: Bewertungsveränderung: Positiver geworden.....	510
Tabelle 171: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	511
Tabelle 172: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	511
Tabelle 173: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	512
Tabelle 174: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	513
Tabelle 175: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	513
Tabelle 176: Gründe für die Veränderung zum Positiven.....	513
Tabelle 177: Häufigkeiten zu Bewertung Vorinformation .....	514
Tabelle 178: Bewertung Vorinformation: Negativ .....	515
Tabelle 179: Bewertung Vorinformation: Negativ: Gründe .....	515
Tabelle 180: Bewertung Vorinformation: Neutral .....	516
Tabelle 181: Bewertung Vorinformation: Neutral: Gründe .....	516
Tabelle 182: Bewertung Vorinformation: Positiv .....	517
Tabelle 183: Bewertung Vorinformation: Positiv: Gründe .....	518
Tabelle 184: Häufigkeiten zu Bewertung der Besuchstage .....	519
Tabelle 185: Bewertung Besuchstage: Negativ: Gründe .....	520
Tabelle 186: Bewertung Besuchstage: Neutral .....	521
Tabelle 187: Bewertung Besuchstage: Positiv: Gründe .....	522
Tabelle 188: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Stressig/ Angespant .....	523
Tabelle 189: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Belastend .....	523
Tabelle 190: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Interessant.....	524
Tabelle 191: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Spannend .....	524
Tabelle 192: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage: Keine Einflussmöglichkeiten .....	525
Tabelle 193: Zusätzliche Bewertungen Besuchstage .....	525
Tabelle 194: Häufigkeiten zu Vorbereitung der Schule auf die QA .....	526
Tabelle 195: Vorbereitung der Schule auf die QA: Einstimmung des Kollegiums .....	527
Tabelle 196: Vorbereitung der Schule auf die QA: Überarbeitung von Dokumenten.....	528
Tabelle 197: Vorbereitung der Schule auf die QA: Allgemein.....	530

Tabelle 198: Vorbereitung der Schule auf die QA: Akteur/-innen .....	531
Tabelle 199: Vorbereitung der Schule auf die QA: Materialiensammlung .....	532
Tabelle 200: Vorbereitung der Schule auf die QA: Interaktion .....	533
Tabelle 201: Vorbereitung der Schule auf die QA: Informationen einholen .....	534
Tabelle 202: Vorbereitung der Schule auf die QA: Erstellung von Dokumenten.....	535
Tabelle 203: Vorbereitung der Schule auf die QA: Gemeinsame Unterrichtsplanung.....	535
Tabelle 204: Vorbereitung der Schule auf die QA: Service.....	536
Tabelle 205: Vorbereitung der Schule auf die QA: Weitere Evaluation.....	536
Tabelle 206: Häufigkeiten zu Einschätzung der Belastung .....	537
Tabelle 207: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Hoch.....	537
Tabelle 208: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Neutral .....	538
Tabelle 209: Einschätzung der Belastung im Nachhinein: Niedrig .....	539
Tabelle 210: Belastung Portfolio: Hohe Belastung.....	540
Tabelle 211: Belastung Portfolio: Neutrale/Mittlere Belastung.....	541
Tabelle 212: Belastung Portfolio: Keine Belastung .....	542
Tabelle 213: Belastung Unterrichtsbesuche: Hohe Belastung .....	543
Tabelle 214: Belastung Unterrichtsbesuche: Neutrale/Mittlere Belastung .....	543
Tabelle 215: Belastung Interview: Hohe Belastung.....	544
Tabelle 216: Belastung Interview: Neutrale Belastung.....	545
Tabelle 217: Belastung Interview: Keine Belastung.....	545
Tabelle 218: Belastung Zielvereinbarungen: Hohe Belastung.....	545
Tabelle 219: Belastung Rückmeldung: Hohe Belastung.....	546
Tabelle 220: Belastung Zeitdruck: Hohe Belastung .....	547
Tabelle 221: Häufigkeiten zu Zufriedenheit mit dem Abschneiden bei der QA.....	548
Tabelle 222: Abschneiden bei der QA: Mittel: Gründe .....	549
Tabelle 223: Abschneiden bei der QA: Zufrieden: Gründe .....	550
Tabelle 224: Häufigkeiten zu Bewertung der Wahrnehmung der QP .....	554
Tabelle 225: Wahrnehmung der QP: Allgemein.....	554
Tabelle 226: Wahrnehmung der QP: Unrealistisch.....	555
Tabelle 227: Wahrnehmung der QP: Unrealistisch: Gründe .....	556
Tabelle 228: Wahrnehmung der QP: Realistisch .....	558
Tabelle 229: Wahrnehmung der QP: Realistisch: Gründe .....	559
Tabelle 230: Häufigkeiten zu Fairness der Bewertung .....	561
Tabelle 231: Fairness der Bewertung: Unfair .....	561

Tabelle 232: Fairness der Bewertung: Neutral.....	563
Tabelle 233: Fairness der Bewertung: Fair .....	565
Tabelle 234: Häufigkeiten zu Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung .....	566
Tabelle 235: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Zielvereinbarungen .....	567
Tabelle 236: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit an Unterricht .....	569
Tabelle 237: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erstellung Arbeitsplan .....	571
Tabelle 238: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Beratung .....	572
Tabelle 239: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Evaluation .....	573
Tabelle 240: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Fortbildung.....	574
Tabelle 241: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Akteur/-innen .....	575
Tabelle 242: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Leistungskonzept .....	576
Tabelle 243: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Lehrpläne .....	576
Tabelle 244: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Steuergruppe .....	577
Tabelle 245: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stärkung Eigenverantwortung .....	577
Tabelle 246: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Vorbereitung Inklusion ....	578
Tabelle 247: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Strategien auf Schulleitungsebene.....	579
Tabelle 248: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Angehen der Probleme.....	579
Tabelle 249: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Stellungnahme.....	579
Tabelle 250: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Informationen.....	580
Tabelle 251: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Kollegiale Hospitation .....	580
Tabelle 252: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Konferenzen .....	580
Tabelle 253: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Arbeit am Vertretungskonzept .....	581
Tabelle 254: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Bericht.....	581
Tabelle 255: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Gründe für Aktivität.....	582
Tabelle 256: Aktivität der Schule auf Grund der Rückmeldung: Erschwerende Faktoren/ Hindernisse für Aktivität.....	583
Tabelle 257: Häufigkeiten zu Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse durch die Schulleiter/-innen .....	584
Tabelle 258: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Negativ: Gründe .....	584
Tabelle 259: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Neutral: Gründe .....	585

Tabelle 260: Generelle Bewertung der Qualitätsanalyse: Positiv: Gründe .....	587
Tabelle 261: Häufigkeiten zu Gewünschte Häufigkeit des Einsatzes der QA .....	590
Tabelle 262: Gewünschte Häufigkeit: Einsatz QA .....	591
Tabelle 263: Akzeptanz der QA in Schulleitung und Kollegium (Rating auf einer Skala von 1-10).....	594
Tabelle 264: Akzeptanz der QA in Schulleitung und Kollegium gleich.....	595
Tabelle 265: Akzeptanz der QA in der Schulleitung .....	595
Tabelle 266: Akzeptanz der QA .....	596
Tabelle 267: Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen .....	597
Tabelle 268: Fairness .....	602
Tabelle 269: Transparenz .....	604
Tabelle 270: Wirksamkeit .....	606
Tabelle 271: Häufigkeiten zu Aussagen zur Qualitätsanalyse .....	608
Tabelle 272: Aussagen zur QA: Allgemein .....	609
Tabelle 273: Aussagen zur QA: Anregungen .....	612
Tabelle 274: Aussagen zur QA: Befürchtungen .....	619
Tabelle 275: Aussagen zur QA: Fragen .....	620
Tabelle 276: Aussagen zur QA: Kritik.....	621
Tabelle 277: Häufigkeiten zu Aussagen zum Qualitätsbericht .....	628
Tabelle 278: Aussagen zum Qualitätsbericht: Negativ .....	628
Tabelle 279: Aussagen zum Qualitätsbericht: Neutral.....	629
Tabelle 280: Aussagen zum Qualitätsbericht: Positiv.....	629
Tabelle 281: Häufigkeiten zu Rückmeldung der Ergebnisse der QA .....	630
Tabelle 282: Rückmeldung der Ergebnisse: Allgemein.....	631
Tabelle 283: Rückmeldung der Ergebnisse: Negativ .....	632
Tabelle 284: Rückmeldung der Ergebnisse: Neutral.....	633
Tabelle 285: Rückmeldung der Ergebnisse: Positiv .....	634
Tabelle 286: Führungsstil Schulleitung.....	635
Tabelle 287: Häufigkeiten zu Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen .....	636
Tabelle 288: Ansprüche an die Arbeit von Schulleitungen.....	636
Tabelle 289: Häufigkeiten zu Allgemeine Aussagen zum Thema Schule .....	640
Tabelle 290: Allgemeine Aussagen zum Thema Schule.....	641
Tabelle 291: Aussagen zum Projekt der Universität .....	652



Tabelle 292: Einstellungen der Stichprobe (N = 20 Schulleitungen) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 .....	653
Tabelle 293: Einstellungen der Stichprobe (N = 20 Schulleitungen) bei T2 .....	655
Tabelle 294: Einstellungsveränderung bei den Schulleitungen (N = 20) gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA bei T2.....	657
Tabelle 295: Vergleich der vorliegenden Angaben zur Einstellung und Einstellungsveränderung der Schulleitungen in % .....	660
Tabelle 296: Zusammenhang der Einstellungsveränderung mit dem Belastungserleben.....	661
Tabelle 297: Bedeutung der Bewertung der Wahrnehmung der QP für die Einstellungsveränderung.....	662
Tabelle 298: Bewertung der QA auf einer Skala in Zusammenhang mit der Einstellungsveränderung.....	664
Tabelle 299: Übersicht über die Anzahl der zur Verfügung gestellten Qualitätsberichte.....	669
Tabelle 300: Mittelwerte der Berichtsindikatoren mit Einstellungsveränderung der Schulleiter/-innen .....	670
Tabelle 301: Struktur zur Trennung der Begriffe rational/irrational und positiv/negativ: Beispiele .....	673
Tabelle 302: Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Psychologie (vgl. Kapitel 2: Stand der Forschung).....	722
Tabelle 303: Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Lernen (vgl. Kapitel 2: Stand der Forschung).....	723
Tabelle 304: Kriterien für gelungenes Feedback auf der Basis der übergreifenden Forschungsergebnisse (Bitan, 2014) .....	738

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: A Model of Feedback to Enhance Learning .....	48
Abbildung 2: Das ABC-Modell der REVT .....	295
Abbildung 3: Die zentralen irrationalen Belief Systeme und ihre Ableitungen.....	298
Abbildung 4: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Referendar/-innen.....	327
Abbildung 5: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Schulleitungen .....	328
Abbildung 6: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Referendar/-innen.....	329
Abbildung 7: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Schulleitungen.....	330
Abbildung 8: Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Referendar/-innen.....	331
Abbildung 9: Abbildung der im Fragebogen erfassten thematischen Bereiche.....	345
Abbildung 10: Geschlecht und Leistungsmotivation .....	388
Abbildung 11: Geschlecht und Emotionale Stabilität .....	388
Abbildung 12: Note und Kontrollerleben.....	389
Abbildung 13: Note und Selbstsicherheit.....	390
Abbildung 14: Note und Umgang mit Feedback allgemein.....	390
Abbildung 15: Note und Einstellung zu Feedback.....	391
Abbildung 16: Note und Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks .....	391
Abbildung 17: Note und Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen.....	392
Abbildung 18: Umgang mit negativem Feedback und Emotionale Stabilität.....	393
Abbildung 19: Umgang mit negativem Feedback und Sensitivität.....	394
Abbildung 20: Umgang mit negativem Feedback und Kontrollerleben .....	395
Abbildung 21: Umgang mit negativem Feedback und Selbstsicherheit .....	395
Abbildung 22: Umgang mit negativem Feedback.....	396
Abbildung 23: Umgang mit negativem Feedback und Umgang mit Feedback allgemein ....	396
Abbildung 24: Umgang mit negativem Feedback und Einstellung zu Feedback .....	397
Abbildung 25: Umgang mit negativem Feedback und Forderungen an die eigene Bewertung .....	398
Abbildung 26: Umgang mit negativem Feedback und Bewertung des Ausbilder/- innenfeedbacks .....	398

Abbildung 27: Umgang mit negativem Feedback und Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen.....	399
Abbildung 28: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Benotung .....	400
Abbildung 29: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Selbstdarstellung .....	400
Abbildung 30: Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Emotionaler Stabilität... ..	401
Abbildung 31: Einstellungsveränderung der Schulleitungen nach eigener Angabe (in %) ...	494
Abbildung 32: Bewertung der Vorinformation durch die Schulleitungen.....	514
Abbildung 33: Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen (in %).....	519
Abbildung 34: Zufriedenheit über das Abschneiden bei der QA.....	548
Abbildung 35: Bewertung der Wahrnehmung der QP .....	553
Abbildung 36: Die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Schulleitungen (%) .	560
Abbildung 37: Einstellungen der Schulleitungen (N = 20) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%) .....	654
Abbildung 38: Einstellungen der Schulleitungen (N = 50) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%) .....	655
Abbildung 39: Ermittelte Einstellungen der Schulleitungen (N = 20) zum Rückmeldeinstrument QA bei T2 (%).....	656
Abbildung 40: Einstellungsveränderung bei den Schulleitungen (N = 20) T2 (%) Berechnung der Einstellungsveränderung: Differenz T1-Differenz T2 (Allgemeine Einstellung zur QA) .....	658
Abbildung 41: Verlauf der Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA im Längsschnitt .....	659
Abbildung 42: Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA nach eigener Angabe (in %) bei T2.....	660
Abbildung 43: Bewertung der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen auf einer Skala von 1-10 ( 1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut).....	665
Abbildung 44: Bewertung der Fairness der QA auf einer Skala von 1-10 .....	666
Abbildung 45: Bewertung der Transparenz der QA auf einer Skala von 1-10 .....	667
Abbildung 46: Bewertung der Wirksamkeit der QA auf einer Skala von 1-10 ( 1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut) .....	668
Abbildung 47: Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Fokus Empfänger .....	748
Abbildung 48: Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Erweiterung Sender.....	749

**Anhang**

**Fakultät für  
Bildungswissenschaften  
Institut für Psychologie**

Professorin Dr. Gisela Steins  
Wiss. Mitarbeiterin Kristin Bitan  
Allgemeine Psychologie und Sozialpsychologie

Liebe Studienreferendare, liebe Studienreferendarinnen,

innerhalb eines Forschungsprojekts an der Universität Duisburg-Essen beschäftigen wir uns derzeit mit dem Thema Evaluationen, Feedback und Leistungsrückmeldungen im Kontext der Institution Schule.

Dabei interessiert uns natürlich auch die Perspektive der Studienreferendar/-innen – denn insbesondere Sie absolvieren im Rahmen Ihrer Ausbildung sehr viele Prüfungssituationen, zu denen Sie auch jedes Mal eine dezidierte Rückmeldung bekommen.

Die Erhebung verläuft selbstverständlich anonym. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich die Zeit nehmen würden, um die Fragen offen und ehrlich zu beantworten. Es geht hier um Ihre subjektive und spontane Einschätzung und nicht um sachlich richtige oder falsche Antworten.

Das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) wird nach der Auswertung der Daten diese zur Verfügung gestellt bekommen, damit Sie sich bei Interesse über die Ergebnisse informieren können. Gerne können Sie auch uns kontaktieren: kristin.bitan@uni-due.de.

Für Ihre Kooperation und Teilnahme bedanken wir uns ganz herzlich!

Herzliche Grüße!

Gisela Steins und Kristin Bitan

Alter: \_\_\_\_\_

Geschlecht: m  w

Studienort/ Universität: \_\_\_\_\_

Schulform: \_\_\_\_\_

Benotung durch die Fachseminarleiter/-innen: \_\_\_\_\_

Definieren Sie stichpunktartig, was Feedback für Sie persönlich bedeutet.

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

trifft völlig zu      1      2      3      4      5      trifft gar nicht zu

1. Eine funktionierende Feedbackkultur ist für jeden Beruf wichtig.					
2. Rückmeldungen zu bekommen gefällt mir gut.					
3. Die Aussicht Feedback zu erhalten, löst Angst in mir aus.					
4. Feedback empfinde ich eher als Kritik.					
5. Wenn ich eine Rückmeldung bekomme, bin ich oft stark angespannt.					
6. Das Feedback, das ich bekomme, sagt viel über meine Person aus.					
7. Feedback hilft mir, mich weiterzuentwickeln.					
8. Ich sage gerne meine Meinung.					
9. Feedback zu geben ist angenehm für mich.					
10. Ich bin mit meiner Leistung erst dann zufrieden, wenn ich die Erwartungen übertreffe.					
11. Ich fühle mich durch Rückmeldungen eher angegriffen.					
12. Rückmeldungen sind immer eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung.					
13. In jeder Situation bin ich spontan in der Lage, eine treffende Bemerkung zu machen.					
14. Ich zeige gern nach Außen, wer ich bin.					
15. Ich stehe gern im Mittelpunkt.					
16. Ich stehe lieber in der zweiten oder dritten Reihe statt im Rampenlicht.					
17. Ich suche die Aufmerksamkeit anderer.					
18. Ich stelle mich gern schwierigen Situationen, um festzustellen, wie gut ich bin.					
19. Wenn ich kritisiert werde, wirft mich das schnell aus der Bahn.					
20. Ich bin mit meinen Leistungen in der Regel zufrieden.					
21. Schwierige Aufgaben traue ich mir häufig nicht zu.					
22. Ich glaube, dass ich später einmal ein sehr guter Lehrer/ eine sehr gute Lehrerin werde.					
23. Unbekannte Herausforderungen bereiten mir keine Probleme.					
24. Ich habe oft das Gefühl, dass meine Leistungen nicht ausreichen.					

	trifft völlig zu	1	2	3	4	5	trifft gar nicht zu
25.	Auch wenn man mich unberechtigtweise kritisiert, denke ich noch lange darüber nach.						
26.	Starke nervliche Belastungen können mich schon mal aus der Bahn werfen.						
27.	Auch nach sehr guten Leistungen bemühe ich mich, noch besser zu werden.						
28.	Ich empfinde Genugtuung dabei, mit meinen Kräften bis an meine Grenzen zu gehen.						
29.	Ich bin ausgesprochen ehrgeizig.						
30.	Es macht mir wenig aus zu arbeiten, während andere ihren Freizeitaktivitäten nachgehen.						
31.	Gelegentlich vernachlässige ich durch das viele Arbeiten mein Privatleben.						
32.	Ich halte nicht an Zielen fest, wenn sich zeigt, dass sie nur schwer zu erreichen sind.						
33.	Ich setze mir bevorzugt Ziele, die ich mit Sicherheit erreichen kann.						
34.	Ich bin unzufrieden, wenn ich mein Leistungspotenzial nicht voll ausgeschöpft habe.						
35.	Ich bin mit mir erst dann zufrieden, wenn ich außergewöhnliche Leistungen vollbringe.						
36.	Ich bin nicht bereit, zugunsten meines beruflichen Engagements erhebliche Einschränkungen meines Privatlebens hinzunehmen.						
37.	Mich reizen besonders Probleme, die sehr schwierig zu lösen sind.						
38.	Ich treffe in fast allen Situationen instinktiv den richtigen Ton.						
39.	Ich kann mich auf die unterschiedlichsten Menschen sehr gut einstellen.						
40.	Ich bemerke mit großer Sicherheit, wie sich mein Gegenüber fühlt.						
41.	Ich gehöre zu den Menschen, die hin und wieder in das berühmte „Fettnäpfchen“ treten.						
42.	Mir ist schnell klar, wie ich mich unbekanntem Personen gegenüber verhalten sollte.						
43.	Ich finde auch in schwierigen Situationen das richtige Wort.						
44.	Ich bin sehr sensibel für Veränderungen der Gesprächsatmosphäre.						
45.	Ich bin schon darauf hingewiesen worden, dass ich im Gespräch nicht den richtigen Ton treffe.						
46.	Manchmal kann ich schlecht abschätzen, was andere von mir erwarten.						
47.	Manchmal bemerke ich nicht, wenn sich jemand unwohl fühlt.						
48.	Ich finde auch zu sehr schwierigen Personen einen guten Draht.						
49.	Es fällt mir schwer, mich auf Menschen einzustellen, die sehr unzugänglich sind.						
50.	Wenn mir etwas nicht gelingt, stört mich das nach kurzer Zeit nicht mehr.						
51.	Wenn meine Arbeitsergebnisse nicht wie erhofft ausfallen, komme ich schnell darüber hinweg.						
53.	Wenn mir Fehler nachgewiesen werden, bin ich nur kurz betrübt.						



	trifft völlig zu	1	2	3	4	5	trifft gar nicht zu
55. Wenn ich mir über wichtige Dinge Sorgen mache, ist mein Handeln manchmal blockiert.							
56. Ich fühle mich manchmal ziemlich entmutigt.							
57. Ich sehe vieles weniger dramatisch als andere.							
58. Ich nehme das Leben im Allgemeinen leicht.							
59. Mich wirft so leicht nichts aus der Bahn.							
60. Ich habe ein ziemlich dickes Fell.							
61. Wenn ich einige Misserfolge hintereinander hinnehmen muss, fühle ich mich zermürbt.							
62. Vergangene Misserfolge belasten mich nicht mehr.							
63. Ich bin frei von Ängsten.							
64. Ich grübele nicht lange über persönliche Probleme nach.							
65. Wenn mich Probleme belasten, bin ich manchmal ungenießbar.							
66. Nach einem Unterrichtsbesuch denke ich noch einige Zeit intensiv darüber nach, wie ich gewirkt habe.							
67. Ich vertrete meine Meinung auch dann sehr offen, wenn das Gesprächsklima darunter leidet.							
68. Vor Begegnungen mit wichtigen Personen (bspw. meinen Ausbilder/-innen) werde ich nervös.							
69. Ich bin manchmal zurückhaltend, obwohl ein etwas forscheres Auftreten von Vorteil wäre.							
70. Vor bedeutenden Ereignissen (z.B. wichtigen Gesprächen oder Unterrichtsbesuchen) habe ich mich gut im Griff.							
71. Ich stehe ungern im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.							
72. Spannungen mit Kolleg/-innen kann ich gut ertragen.							
73. Ich fühle mich sehr unwohl, wenn andere mich ablehnen.							
74. Manchmal ist mir etwas so peinlich, dass ich am liebsten im Boden versinken würde.							
75. Ich bin selbstbewusst.							
76. Es macht mir nichts aus, dass einige Leute mich ablehnen, wenn ich mich nicht nach ihnen richte.							
77. Es ärgert mich oft, wie andere Leute mich behandeln.							
78. Oft bin ich überrascht, wenn ich von anderen (bspw. meinen Ausbilder/-innen) höre, wie ich auf sie wirke.							
79. Manchmal wundert es mich, wie andere Menschen (bspw. meine Ausbilder/-innen) meine Handlungen interpretieren.							
80. Manchmal wünsche ich mir, meine Kolleg/-innen und Freunde würden mich in schwierigen Zeiten besser unterstützen.							
81. Manchmal bin ich ohne Grund fröhlich oder traurig.							
82. Meine Handlungen werden von anderen häufig missverstanden.							
83. Anderen gegenüber bin ich misstrauisch.							

Im Folgenden finden Sie weitere 50 Aussagen, die sich konkreter auf Ihre Erfahrungen im ZfsLbeziehen. Bitte kreuzen Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

trifft völlig zu      1      2      3      4      5      trifft gar nicht zu

1. Meine Ausbilder/-innen geben mir Feedback, ohne mich dabei als ganze Person zu bewerten.					
2. Meine Ausbilder/-innen geben mir bei Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen zunächst positive Rückmeldungen.					
3. Die Rückmeldungen sind konkret, klar formuliert und nachvollziehbar.					
4. Aus den Rückmeldungen kann ich zukünftige Handlungsschritte für meinen Unterricht ableiten.					
5. Die Nachbesprechungen finden in einer positiven Atmosphäre statt.					
6. Beim Empfangen von Feedback verspüre ich häufig eine Abwehrhaltung.					
7. Ich halte das Feedback meiner Ausbilder/-innen für subjektiv.					
8. Bei Rückmeldungen zu meinem Unterricht habe ich häufig das Gefühl, mich verteidigen zu müssen.					
9. Meine Ausbilder/-innen geben mir die Rückmeldungen zum Unterrichtsbesuch in einer Atmosphäre der Wertschätzung.					
10. Ich kann nur mit positivem Feedback gut umgehen.					
11. Das Feedback meiner Ausbilder/-innen hilft mir bei meiner Professionalisierung als zukünftige Lehrkraft.					
12. Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch mehr Rückmeldungen bekommen.					
13. Ich hätte innerhalb meiner Ausbildung gerne noch genauere Rückmeldungen bekommen.					
14. Ich kann mit negativem Feedback gut umgehen.					
15. Meine Ausbilder/-innen formulieren ihr Feedback angemessen.					
16. Wenn ich eine Rückmeldung nicht verstanden habe, dann frage ich nach, bis ich sie verstanden habe.					
17. Die Anregungen meiner Ausbilder/-innen sind für mich hilfreich.					
18. Es fällt mir leicht, Feedback anzunehmen.					
19. Ich fühle mich durch das Feedback meiner Ausbilder/-innen manchmal zu Unrecht kritisiert.					
20. Ich habe das Gefühl, dass ich es meinen Ausbilder/-innen niemals recht machen kann.					
21. Ich halte das Feedback meiner Ausbilder/-innen für objektiv.					
22. Meine Ausbilder/-innen sind daran interessiert, mich beruflich weiterzubringen.					
23. Kritische Rückmeldungen sind für mich wirklich schlimm.					
24. Das Feedback meiner Ausbilder/-innen hilft mir, an mir zu arbeiten.					
25. Meine Ausbilder/-innen geben mir konstruktives Feedback.					
26. Das Feedback im Referendariat ist vom Umfang her angemessen.					
27. Meine Ausbilder/-innen sollten besser geschult sein, um bei Rückmeldungen sensibler agieren zu können.					
28. Mit Feedback kann ich schlecht umgehen.					

trifft völlig zu      1      2      3      4      5      trifft gar nicht zu

29. Die Nachbesprechungen von Unterrichtsbesuchen helfen mir, professioneller zu arbeiten.					
30. Ich setze die Hinweise meiner Ausbilder/-innen regelmäßig im Unterricht um.					
31. Ich plane, die erlernten Aspekte meiner Ausbildung auch später in meinen Unterricht zu integrieren.					
32. Ich verspüre oft Widerstand gegen das Feedback meiner Ausbilder/-innen.					
33. Kritische Rückmeldungen sind für mich Lerngelegenheiten.					
34. Ich schätze meinen Unterricht oft besser ein als er tatsächlich bewertet wird.					
35. Nach dem Referendariat werde ich die von den Ausbilder/-innen vermittelten Inhalte nicht mehr für den Unterricht benötigen.					
36. Über kritische Rückmeldungen denke ich nicht mehr lange nach.					
37. Negatives Feedback gibt mir das Gefühl, dass ich nichts wert bin.					
38. Ich unterschätze meine Leistungen im Referendariat häufig.					
39. Mit dem, was ich im Referendariat lerne, kann ich im Schulalltag später nichts mehr anfangen.					
40. Ich schätze meine Leistungen im Referendariat häufig richtig ein.					
41. Nach negativem Feedback in der Nachbesprechung geht es mir noch längere Zeit schlecht.					
42. Unterrichtsbesuche sind konstruierte Situationen, deshalb bringt mir das darauf folgende Feedback auch nichts.					
43. Meine Ausbilder/-innen müssen mir ein gutes Feedback geben.					
44. Wenn ich kritisches Feedback bekomme, zweifle ich daran, dass ich ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin werden kann.					
45. Ich erwarte von mir selbst, dass ich so guten Unterricht mache, dass ich gutes Feedback erhalte.					
46. Für meine großen Bemühungen steht mir positives Feedback zu.					
47. Negatives Feedback frustriert mich.					
48. Meine Ausbilder/-innen müssen erkennen, wieviel Mühe ich mir mit meinem Unterricht gegeben habe.					
49. Meine Ausbilder/-innen sollten mich mehr unterstützen.					
50. Ich kann nur positives Feedback gut ertragen.					
51. Ich erhalte bisher eher positives Feedback im Referendariat.					

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen stichpunktartig und nutzen Sie dafür die vorgegebenen Felder.

Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihre Schüler/-innen den Umgang mit Feedback lernen?  
Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

--

Bitte nennen Sie mindestens drei Faktoren, die es Ihnen im Referendariat eher schwer gemacht haben, mit Rückmeldungen umzugehen.

Wie bewerten Sie die Ausbildung, die Sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes am ZfsL bekommen haben? Bitte erläutern und begründen Sie.

Wie bewerten sie das Feedback, das Sie am ZfsL im Rahmen Ihrer Ausbildung erlebt haben? Bitte begründen Sie.

Woran erkennen Sie eine misslungene Nachbesprechung? Nennen sie mindestens drei Faktoren.

Woran erkennen Sie eine gelungene Nachbesprechung? Nennen sie mindestens drei Faktoren.

Bitte ergänzen Sie hier Aspekte zum Thema Rückmeldungen und Feedback im ZfsL, die sie noch loswerden möchten.

**Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!**



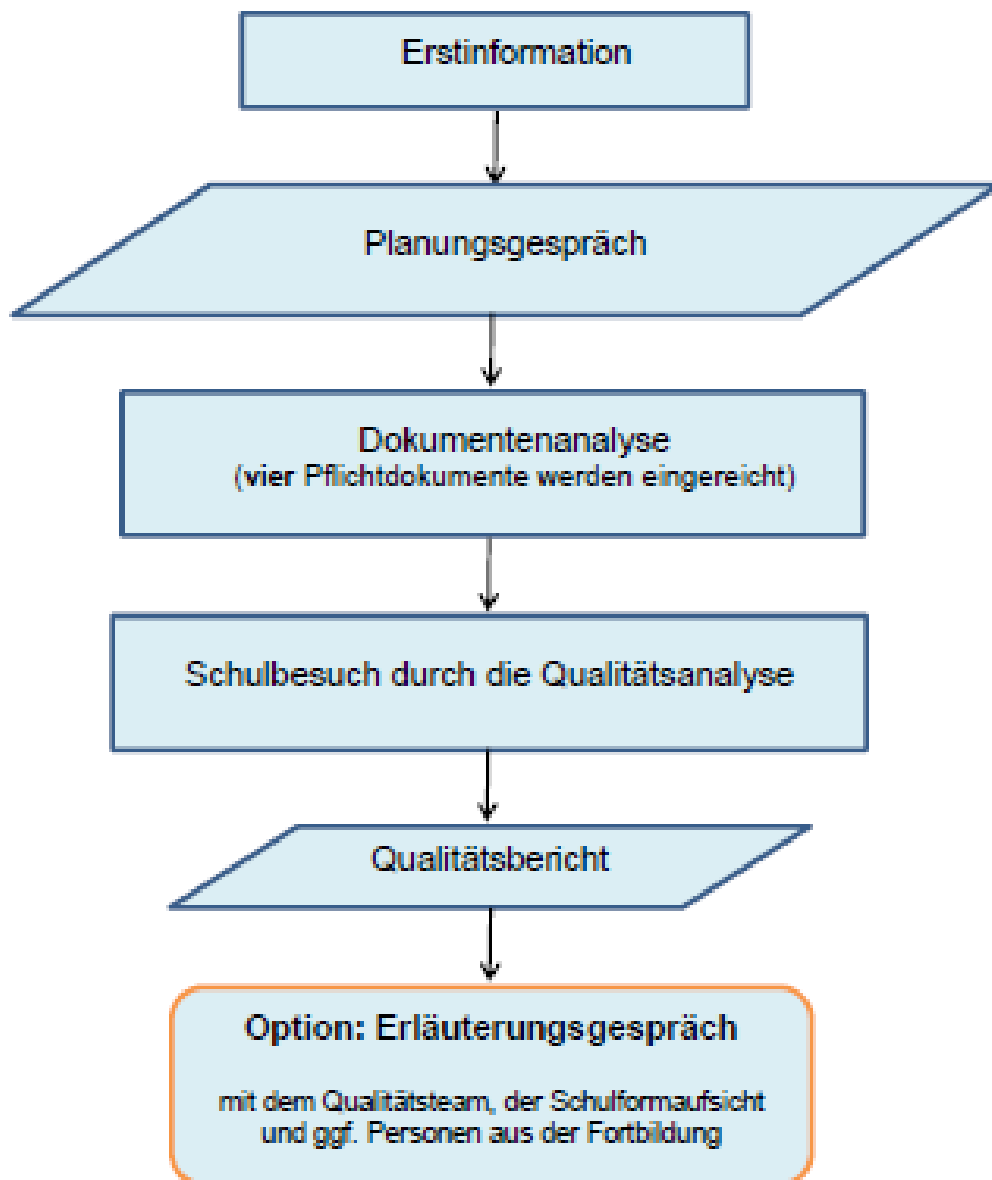
## Der Ablauf der Qualitätsanalyse in der schematischen Übersicht (Schuljahr 2013/14)

	12 Wochen vor dem Besuch	6 Wochen vor dem Besuch	4 Wochen vor dem Besuch	Besuch 3 - 4 Tage	ca. 4 Wochen nach dem Besuch	ca. 6 Wochen nach dem Besuch	Ca. 9 Wochen nach dem Besuch	Ca. 6 Wochen nach dem Qualitätsbericht
<b>Ablauf / Arbeits-schritte</b>	Schriftliche Information über die Teilnahme an der Qualitätsanalyse	Zusendung des Schulportfolios ( <b>NEU:</b> 4 schul-spezifische Datensätze) Schulprogramm • <i>ausgewählte</i> schulinterne Lehrpläne • Leistungskonzept • Fortbildungskonzept	• Vorinformation der Schule	• Unterrichtsbeobachtung (mind. 50 % des Kollegiums) • Interviews mit den u. g. Teilnehmer- und Adressatengruppen	Empfang des Entwurfs des Qualitätsberichts	Evtl. Stellungnahme der Schule und des Schulträgers zum Entwurf des Berichts	• Empfang des endgültigen Berichts • Beginn der Maßnahmenplanung in der Schule • Vorbereitung der Zielvereinbarung mit der Schulaufsicht	Auf eigenen Wunsch der Schule: <b>NEU:</b> Erläuterungsgespräch zur Interpretation des Qualitätsberichts
<b>Teilnehmer- und Adressatengruppen</b>	• Schulleitung • Schulformaufsicht • Bezirksschwerbehindertenvertretung • Schulträger	• Schulleitung	• Schulleitung • Kollegium • Elternvertretung • Schülervertretung • weiteres Personal • duale Partner • Schulträger	• Schulleitung • Kollegium • Elternvertretung • Schülervertretung • weiteres Personal • duale Partner • Schulträger	• Schulleitung • Schulträger	• Schulleitung • Schulträger	• Schulleitung • Schulkonferenz • Lehrerkonferenz • Schülerrat • Schulpflegschaft • Schulträger	• Schulleitung • Vertretungen der Lehrer-, Eltern-, und Schülerschaft • Qualitätsprüferin/In • Schulformaufsicht • Ggf. Fortbildung (K-team, Dez. 46) • Ggf. Schulträger
<b>Aufgaben der Dezernate 4Q / des Qualitätsteams</b>	Kontaktaufnahme und Information der o. g. Teilnehmer- und Adressatengruppen	• Auswertung des reduzierten Schulportfolios • Vorbereitung des Schulbesuchs	Vorstellung des Teams, Schulrundgang und Information über • Konzept • Instrumente • Kriterien • Ablauf	• Erhebung und Auswertung der Daten • Erstellung der ersten Rückmeldung	Erstellung und Versand des Entwurfs des Qualitätsberichts	Fertigstellung des Qualitätsberichts	• Versand des Qualitätsberichts an die Schule, die Schulformaufsicht und an den Schulträger	Besprechung des Qualitätsberichts und Hilfestellung bei der Auswertung der Ergebnisse

1 Ergebnisse der Schule	2 Lernen und Lehren - Unterricht	3 Schulkultur	4 Führung und Schulmanagement	5 Professionalität der Lehrkräfte	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Abschlüsse	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Lebensraum Schule	4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung	5.1 Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Leistungskonzept - Leistungsanforderung und Leistungsbewertung	3.2 Soziales Klima	4.2 Unterrichtsorganisation	5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Personale Kompetenzen	2.3 Unterricht – Fachliche und didaktische Gestaltung	3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes	4.3 Qualitätsentwicklung	5.3 Kooperation der Lehrkräfte	6.3 Umsetzungsplanung/Jahresarbeitsplan
1.4 Schlüsselkompetenzen	2.4 Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses	3.4 Partizipation	4.4 Ressourcenmanagement		
1.5 Zufriedenheit der Beteiligten	2.5 Unterricht – Lernumgebung und Lernatmosphäre	3.5 Außerschulische Kooperation	4.5 Arbeitsbedingungen		
	2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung				
	2.7 Schülerbetreuung				



## Neuausrichtung der Qualitätsanalyse im Schuljahr 2013/14





## **Anschreiben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen**

An die  
Schulleiterinnen und Schulleiter der Schulen,  
die für eine Teilnahme an einem Forschungsprojekt  
der Universität Duisburg-Essen  
ausgewählt worden sind

### **Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen Forschungsprojekt der Universität Duisburg-Essen (Längsschnitt)**

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen ist verpflichtet, neben der Prozessqualität schulischer Arbeit auch die eigene Qualität zu evaluieren.

Hierzu bedient sie sich verschiedener, wissenschaftlich abgesicherter Verfahren. In diesem Zusammenhang wurde die Universität Duisburg-Essen durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung im Schuljahr 2009/2010 mit der Durchführung eines Forschungsprojektes beauftragt, in dem die „Einstellung der Schulleiter/innen zur Qualitätsanalyse NRW“ untersucht wurde. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts hatten Sie an einer Befragung durch Mitarbeiterinnen der Universität Duisburg-Essen teilgenommen.

Wie zugesichert, wurde das Ministerium für Schule und Weiterbildung nur über die aggregierten Daten informiert. Die einzelnen Schulen sind dem Ministerium nicht bekannt. Die gemachten Aussagen wurden von den Wissenschaftlerinnen anonymisiert und sind nicht rückverfolgbar.

Für die jetzt durchzuführende Längsschnittstudie würden die Wissenschaftlerinnen gerne noch einmal ein Interview mit Ihnen führen. Zudem wäre es sehr hilfreich, für eine realitätsnahe Analyse und Auswertung als Datengrundlage auch den Qualitätsbericht Ihrer Schule zu erhalten. Selbstverständlich wird das Ministerium am Ende der Untersuchung lediglich in aggregierter Form informiert und die von Ihnen gegebenen, unterstützenden Informationen werden von den Wissenschaftlerinnen nur anonymisiert verwendet.

Wie bitten Sie daher nochmals, die Universität Duisburg-Essen bei Ihrer Arbeit zu unterstützen und sich den Mitarbeiterinnen des Instituts für Psychologie der Fakultät für Bildungswissenschaften für ein weiteres Interview und Ihren Qualitätsbericht zur Vorbereitung zur Verfügung zu stellen.

Für Ihre Unterstützung danken wir Ihnen schon jetzt ganz herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag  
gez. XXX

## **Anschreiben der Universität an die Schulleitungen**

### **Die Qualitätsanalyse NRW als Forschungsgegenstand – Meinungen von Schulleiterinnen und Schulleitern: Zweite Befragung**

**Sehr geehrte/r,**

wie Sie sich möglicherweise erinnern, haben wir vor einiger Zeit im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen eine Untersuchung zur Qualitätsanalyse NRW aus Sicht der Schulleiter/-innen durchgeführt. Wir möchten diese Gelegenheit nutzen, um uns noch einmal für Ihre Bereitschaft, an der ersten Befragung teilzunehmen, zu bedanken.

Heute melden wir uns, weil wir uns dafür interessieren wie Ihre Meinung zur Qualitätsanalyse ist, nachdem diese Ihre Schule besucht hat.

Wir würden uns daher sehr freuen, wenn Sie bereit wären ein zweites Gespräch mit uns zu führen. Das Gespräch würde Frau Kristin Bitan mit Ihnen führen. Sie würde dafür einen Termin mit Ihnen vereinbaren und Sie in der Schule aufsuchen.

Wir werden uns in den nächsten Tagen telefonisch bei Ihnen melden und würden uns sehr freuen, wenn Sie das Angebot Ihre persönliche Einstellung zur Qualitätsanalyse zu äußern, ein zweites Mal annehmen.

Mit freundlichen Grüßen!

(Gisela Steins)

(Kristin Bitan)

## **Danksagung**

Zunächst einmal möchte ich mich bei der Erstbetreuerin dieser Arbeit, meiner Doktormutter Professorin Dr. Gisela Steins, für die großartige Betreuung und Unterstützung, konstruktive Kritik, vielfachen Anregungen und ein stets offenes Ohr bei auftauchenden Fragen und Problemen bedanken. Ohne sie wäre das Schreiben dieser Arbeit kaum in der Form möglich gewesen und hätte wahrscheinlich auch nur halb so viel Freude bereitet.

Auch danke ich Professorin Dr. Barbara Moschner, dass sie die Zweitkorrektur dieser Arbeit übernommen hat.

Des Weiteren möchte ich mich insbesondere bei der Leitung des ZfsL und allen Fachleitungen sowie Referendar/-innen für die Möglichkeit der Durchführung der Studie am Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung bedanken.

Im Rahmen des Drittmittelprojektes „Einstellungen der Schulleitungen zur Qualitätsanalyse NRW: Ein Längsschnitt“ war es möglich, die umfangreichen Daten zur zweiten Studie zu sammeln. Vielen Dank an die Verantwortlichen des MSW für die konstruktive Zusammenarbeit. Ein weiterer Dank gilt den Schulleitungen, welche sich im Rahmen des Forschungsprojektes des MSW freiwillig zur Verfügung gestellt haben, um ihre Einstellungen und ihre Expertise im Rahmen der durchgeführten Interviews der Schulleitungsstudie mit mir zu teilen.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch meinen engsten Freunden für die vielen Stunden, in denen sie geduldig auf mich verzichtet haben und die zahlreichen Ermutigungen und Gespräche über das Thema der Arbeit aussprechen.

Das Erstellen dieser Arbeit wäre außerdem nicht möglich gewesen ohne die großartige und unermüdliche Unterstützung meines gesamten Lebens- und Bildungsweges durch meine Eltern sowie die vielen Stunden des Korrekturlesens durch meine Mutter. Euch beiden gilt von ganzem Herzen mein tiefster Dank!

Und schlussendlich hat mit viel Liebe, Geduld, Bereitschaft und Interesse für Diskussionen und kritische Rückfragen, Korrekturzeit und Ermunterungen sowie Unterstützung in allen Lebenslagen mein Mann zum Erstellen dieser Arbeit beigetragen, dem ich an dieser Stelle ebenfalls von ganzem Herzen für alles danken möchte.