

Nicole Kämpfe

Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht

Zusammenfassung

Systematisches Feedback von Schülerseite ist eine bedeutsame und noch zu selten verwendete Methode der Unterrichtsentwicklung. Der Beitrag berichtet über die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analysen von Evaluationsdaten aus dem SEfU-Projekt, die das Schülererleben, die subjektive Bedeutungsbeimessung und die Lehrereinschätzung hinsichtlich zentraler Unterrichtsaspekte einschließen. Ziel ist es aufzuzeigen, welchen informativen Wert die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte haben kann. Die berichteten Befunde dienen auch dazu, Neugier an sowie Vertrauen in die Sichtweise von Schüler/inne/n zu wecken.

Schlüsselwörter: Schülerwahrnehmung, Stellenwert der Schülerwahrnehmung, Unterrichtsqualität, Feedback, Qualitätsentwicklung

Students as Experts in Instruction

Abstract

Feedback from students is an important, yet rarely used method for the improvement of instruction. The current contribution reports results from qualitative and quantitative analyses of evaluation data, comprising the students' perceptions, the subjective importance and the teachers' valuation of central aspects of teaching. It aims at showing the high informative potential students' perspectives can have for teachers. Hopefully, the presented results encourage curiosity and trust in the views of students on instruction.

Keywords: students' perceptions, importance of students' perceptions, quality of instruction, feedback, quality improvement

1 Die Bedeutung der Schülerwahrnehmung im Kontext der Qualität und Entwicklung von Unterricht

Als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung nennt Rolff (2007) an erster Stelle die Lehrer/innen selbst: „Wer den Unterricht entwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln“ (S. 136). Dabei räumt der Autor der datengestützten Schülerbefragung zu lernförderlichen und -hemmenden Bedingungen eine zentrale Bedeutung ein. Es ist fraglich, welchen Stellenwert dieses Werkzeug der Unterrichtsentwicklung in der Praxis tatsächlich hat. Zwar geben viele Lehrerinnen und Lehrer an, mit ihren Schüler/inne/n über Aspekte des Unterrichts zu sprechen, doch bleibt unklar, welche Qualität dieser Austausch hat. Angenommen werden kann, dass Schülerrückmeldungen seltener datengestützt sind. Informelle Rückmeldungspraktiken für Unterrichtsentwicklung können durch den Einsatz systematischer Evaluationsinstrumente sinnvoll ergänzt werden.

„Evaluation“ ist – angesichts der Ausweitung der Bestandsaufnahme schulischer Arbeitsprozesse und -ergebnisse – möglicherweise für viele Lehrerinnen und Lehrer schon fast zu einem Reizwort geworden. Dabei ist das Evaluieren, oder – anders ausgedrückt – das Beurteilen und Bewerten, nach wie vor eine der Hauptaufgaben von Lehrer/inne/n. Während sich Evaluation in Schulen traditionell hauptsächlich auf die Leistungsbeurteilung konzentriert, stehen mittlerweile – spätestens seit der ersten PISA-Welle – diverse Aspekte schulischer Qualität sowie verschiedene Akteure schulischer Arbeit im Blickpunkt des Evaluations- und Entwicklungsinteresses. Mit gesetzlicher Verankerung werden in der Mehrheit der Bundesländer nicht mehr nur die Schüler/innen hinsichtlich erreichter Lernziele evaluiert, sondern ebenso der Unterricht und die Schule als Organisation, und zwar sowohl von schulfremden Personen (insbesondere im Rahmen von Schulinspektionen) als auch von den jeweiligen Lehrer/inne/n. Die Häufung systematischer, empirischer und oftmals von außen kommender Analysen mag zu einem gewissen Evaluationsverdruss der schulischen Akteurinnen und Akteure beitragen. Hinzu kann ein allgemeines und durchaus nachvollziehbares Unbehagen kommen, das sich mit Bewertungen der eigenen Leistungen verbindet, insbesondere dann, wenn Unsicherheiten hinsichtlich möglicher Konsequenzen bestehen. Schließlich kann auch ein wahrgenommenes Missverhältnis von Kosten im Sinne des zeitlichen und personellen Aufwands und dem unmittelbaren Nutzen eine Ursache für eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung gegenüber Evaluationen darstellen. Einen Weg, wie eine unmittelbar unterrichtsbezogene, schulinterne Evaluation aussehen kann, die bei angemessenem Aufwand zur Qualitätsentwicklung beitragen kann, soll mit dem hier vorgestellten Evaluationsinstrument aufgezeigt werden.

Prozessqualität und Individualität von Unterricht

Die empirische Schul- und Unterrichtsforschung hat bekanntermaßen eine Reihe unterrichtsbezogener Qualitätsmerkmale herausgearbeitet. Insbesondere auch in Schulen weithin bekannt sind die von Meyer (2005) auf der Grundlage der Forschungsliteratur zusammengefassten zentralen Merkmale guten Unterrichts: klare

Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, klare Leistungserwartungen sowie eine vorbereitete Umgebung. Wissenschaftliche Konzeptionen, wie z.B. das QAIT-Modell von Slavin (1996), führen relevante Unterrichtsqualitätsmerkmale auf globale Dimensionen wie *Qualität, Angemessenheit, Anregung, Zeit* und *soziale Aspekte* zurück. Den Einfluss verschiedener Unterrichtsmerkmale auf die Schülerleistung unterstreichen zudem die Befunde von Meta-Analysen, wie z.B. von Wang, Haertel und Walberg (1993). Demgemäß weisen insbesondere *Klassenmanagement, soziale* und *akademische Interaktionen* zwischen Schüler/innen und Lehrer/in sowie die *Instruktionen* (Klarheit, direkter Unterricht) stabile Effekte über verschiedene Studien hinweg auf. Schätzungen zufolge sind etwa 25 Prozent der Unterschiede in Schülerleistungen auf solche und andere Unterrichtsvariablen zurückzuführen (Bloom 1976), während der verbleibende Varianzanteil durch individuelle Schülermerkmale (wie z.B. Intelligenz, Interesse, Motivation) und sozioökonomische Variablen erklärt wird (vgl. Helmke/Weinert 1997). Angesichts der Fülle von Einflussgrößen auf Schülerleistungen sind 25 Prozent Varianzanteil als vergleichsweise hoch zu werten.

An dieser Stelle ist zugleich auf die Spezifik jeden Unterrichts hinzuweisen. Als Resultat der vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von z.B. Lehrerpersönlichkeit, Klassenzusammensetzung und Fachkultur ist davon auszugehen, dass jeder Unterricht einzigartig und daher schwer mit anderem Unterricht vergleichbar ist. Vor diesem sehr knapp umrissenen Hintergrund lohnt es sich, individuell den eigenen Unterricht und dessen Weiterentwicklung zu reflektieren. Unerlässlich dafür ist das Fokussieren auf die *Prozesse* im Unterricht selbst (als *Prozessevaluation* bezeichnet) und nicht allein auf seine *Resultate* (*Effektivitätsevaluation*). Es stellt sich hier insbesondere die Frage nach der adäquaten Erfassung der relevanten Merkmale (wie z.B. lernförderliches Klima und inhaltliche Klarheit), die auch der Individualität von Unterricht Rechnung tragen. Auf eine hoch relevante, jedoch derzeit noch vergleichsweise unterrepräsentierte Informationsquelle für die Evaluation von Unterrichtsprozessen wird im Folgenden näher eingegangen: die Schüler/innen mit ihrer spezifischen Sicht auf die Qualität des Unterrichtsgeschehens.

Evaluation auf der Basis von Schülereinschätzungen

Schüler/innen sind ganz eigene Experten für Unterricht. Im Laufe der Jahre sammeln sie vielfältige Erfahrungen mit Unterricht in verschiedenen Fächern bei unterschiedlichen Lehrkräften. Inhaltliche Untersuchungen lassen insbesondere zwei Hauptdimensionen in den Schülereinschätzungen erkennen, die als ‚love theme‘ und als ‚mastery theme‘ bezeichnet werden. Ersteres meint die affektive Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch Wärme, soziale Kompetenz und das Eingehen auf die Schüler/innen seitens der Lehrkraft gekennzeichnet ist. Hinter dem ‚mastery theme‘ verbergen sich Qualitätsaspekte des Unterrichts sowie die Kompetenz und Durchsetzungsfähigkeit der/des Lehrenden (vgl. Wright/Sherman 1965). Die Gültigkeit der Schülerperspektive hinsichtlich der

Beurteilung von Unterricht konnte in wissenschaftlichen Studien bestätigt werden, in denen z.B. auch ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Schüler/innen und ihren eigenen Lernergebnissen aufgezeigt wurde (Claussen 2002; Ditton 2002). Den Befunden von Gruehn (2000) zufolge sind gemittelte Klassenurteile sehr zuverlässige Indikatoren der Unterrichtsqualität und lassen sich hinsichtlich ihrer Validität durchaus mit objektiven Beobachtungsdaten vergleichen. Dennoch wird die Schülerperspektive von Lehrkräften oftmals in Frage gestellt. Die Befragung der Schüler/innen zum eigenen Unterricht scheint für eine große Zahl von Lehrern/inne/n eine hohe Hürde darzustellen (vgl. Ditton/Arnoldt 2004). Auch die unmittelbaren Reaktionen auf eine Vorstellung des Selbstevaluations-Instruments „Schüler als Experten für Unterricht“ (SEfU, s.u.) zeugten zunächst von Unsicherheit, Unbehagen und Ängsten im Hinblick auf die Wertigkeit und Gültigkeit von Schülerrückmeldung. Andererseits berichteten die Lehrkräfte, die die Meinung ihrer Klasse suchten, davon, wie sorgsam, differenziert und verantwortungsbewusst die Schüler/innen Rückmeldung gaben. Zugleich sind viele Lehrkräfte zunächst erstaunt darüber, wie positiv die Evaluationsergebnisse ausfallen. Darüber hinaus nehmen sie häufig förderliche Auswirkungen der Befragung auf das Verhältnis zu ihren Schüler/inne/n wahr.

Aus empirischen Untersuchungen geht gleichwohl hervor, dass die Perspektiven von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n nur gering übereinstimmen (Claussen 2002). Selten wird bei den bisherigen Korrelationsanalysen die Höhe von .30 überschritten. Dies impliziert jedoch keineswegs, dass die Schülerurteile systematisch negativer oder weniger gültig sind als die Sichtweise der Lehrer/innen. Eine geringe Lehrer-Schüler-Übereinstimmung zeigt lediglich, dass die Schüler/innen Merkmale von Unterricht *anders* als die Lehrkraft wahrnehmen. Jede Perspektive hat jedoch ihre Berechtigung, und gerade in der Vereinigung unterschiedlicher Sichtweisen liegt ein besonderes Erkenntnispotenzial, wie bereits Luft und Ingham (1955) darlegten (Johari-Fenster¹). Insgesamt gesehen ist es wohl weniger die Frage, *ob* Schülermeinungen relevant für die Unterrichtsentwicklung sind, sondern *in welcher Form* sich die Lehrerin bzw. der Lehrer die Meinung der Klasse am besten erschließen kann und sie anschließend für Entwicklungsprozesse nutzbar macht.

2 Das Evaluationsinstrument SEfU

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die freiwillige schulische Selbstevaluation mit dem Screening-Instrument SEfU², das verschiedene Perspektiven auf den Unterricht bei einer konkreten Lehrkraft berücksichtigt und insofern auch insbesondere die Lehrer-Schüler-Ebene fokussiert. Der Kernfragebogen umfasst 35 unterrichtsbezogene Aussagen, die sich folgenden Dimensionen des QAIT-Modells (Slavin

- 1 Das Johari-Fenster ist ein Fenster bewusster und unbewusster Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale zwischen einem Selbst und Anderen bzw. einer Gruppe.
- 2 Es wurde betreut vom Projekt *kompeteztest.de*.

1996) zuordnen lassen: *Qualität* (z.B.: „In ihrem/seinem³ Unterricht lerne ich viel“), *Angemessenheit* (z.B.: „Bei ihr/ihm weiß ich genau, was im Unterricht von mir erwartet wird“), *Anregung* (z.B.: „Sie/Er gestaltet den Unterricht interessant“) und *Klima* (z.B.: „Sie/Er sorgt für eine gute Lernatmosphäre im Unterricht“).

SEfU stellt drei verschiedene Perspektiven auf Unterricht einander gegenüber: Der Schülerfragebogen erhebt das *subjektive Erleben*⁴ sowie die *subjektive Wichtigkeit*⁵ für jeden der 35 Unterrichtsaspekte. Zusätzlich wird die *Lehrereinschätzung* hinsichtlich der gleichen Merkmale erfasst. Darüber hinaus beinhaltet der Schülerfragebogen die folgenden allgemeinen Aspekte: *Schullust* („In die Schule gehe ich grundsätzlich ...“: 1 = „sehr gern“ bis 4 = „gar nicht gern“), *Leistungsvergleich* („Meine Leistungen im letzten Schuljahr waren im Vergleich zu meinen Mitschüler/innen ...“: 1 = „besser“, 2 = „genauso gut“, 3 = „schlechter“), *Klassenklima* („In meiner Klasse fühle ich mich im Allgemeinen ...“: 1 = „sehr wohl“ bis 4 = „gar nicht wohl“) und *Stolz* („Ich bin stolz, auf diese Schule zu gehen“: 1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“).

Im November 2008 wurde das Verfahren inhaltlich erweitert. So umfasst der Schülerfragebogen nun zusätzlich zwei offene Items, die den Schüler/inne/n die Möglichkeit bieten, ihrer Lehrkraft mit eigenen Worten zurückzumelden, was ihnen besonders gut am Unterricht gefällt und was sie sich noch wünschen würden. Darüber hinaus werden im Schülerfragebogen nun das *wahrgenommene Interesse der Lehrkraft* am eigenen Unterricht („Sie/Er³ interessiert sich sehr für ihr/sein Unterrichtsfach“), das *Interesse des Schülers* am Fach („Das Unterrichtsfach interessiert mich“), die *Vorjahresnote*, die *erwartete Note* und der wöchentliche *Arbeitsumfang* für das Fach (von 1 = „0,5 Stunden pro Woche“ bis 5 = „mehr als 2 Stunden pro Woche“) erfragt.

SEfU ist ein vollständig web-basiertes, anonymisiertes, freiwilliges und lehrergesteuertes Screening-Verfahren zur Unterrichtsevaluation ab der 5. Klassenstufe, das mit sehr geringen Anforderungen an den Aufwand für die Lehrkraft auskommt. Anmeldung und Erhebung erfolgen internetgesteuert. Der nach Abschluss der Befragung automatisiert generierte Ergebnisbericht stellt die gemittelten Antworten der Schüler/innen denen der Lehrkraft gegenüber, liefert eine Übersicht der Antwortverteilung zu den 35 Kernaussagen und listet die offenen Schülerkommentare auf. Der Bericht lässt keinen Rückschluss auf die Daten einzelner Schüler/innen zu. Somit bietet der Ergebnisbericht der Lehrkraft neben dem gemittelten Klassenurteil (vgl. Gruehn 2000) Einsicht in die Variationsbreite der Antworten, kann jedoch nicht zur Auswertung einzelner Antwortprofile der Schüler/innen dienen. Das Ziel des Verfahrens ist es, Impulse für das gemeinsame Reflektieren von Unterricht zu geben und somit eine Kultur des Austauschs von unterschiedlichen Perspektiven zu fördern. So werden die teilnehmenden Lehrkräfte beispielsweise darauf hingewiesen, den Bericht als Grundlage verwen-

3 Je nach Geschlecht der Lehrkraft sind die Items weiblich oder männlich formuliert.

4 Antwortformat: 1 = „stimmt voll“ bis 4 = „stimmt nicht“.

5 Antwortformat: 1 = „sehr wichtig“ bis 4 = „nicht wichtig“.

den zu können, um gemeinsam mit den Schüler/inne/n über die Evaluationsergebnisse und mögliche Weiterentwicklungen zu sprechen.

Die nachfolgenden Daten basieren auf den Evaluationsergebnissen von insgesamt 269 Lehrerinnen und Lehrern aus Thüringen und Sachsen, 563 einzelnen SEfU-Erhebungen und insgesamt 7.544 Schüler/inne/n (Zeitraum: von März 2006 bis Dezember 2008). Die Teilnahme an SEfU ist freiwillig.⁶

Die Mehrzahl der Lehrer/innen (N=150) führte SEfU bislang einmalig durch. Es gab jedoch eine Reihe von Lehrer/inne/n, die ihren Unterricht mehrfach selbst evaluierten (zwei Erhebungen: 56 Fälle; drei Erhebungen: 21 Fälle; mindestens vier Erhebungen: 78 Fälle). Für die Analysen wird nur jeweils die erste Erhebung berücksichtigt, um doppelte Fälle zu vermeiden. Daraus resultierte eine Stichprobe von insgesamt 3.604 Schüler/inne/n.

Die Verteilung der Klassenstufen und die in der Analysestichprobe vertretenen Fächer sind Abbildung 1 bzw. 2 zu entnehmen. Da die Erweiterung für das Kurssystem erst kürzlich vollzogen wurde, sind die Klassenstufen 11, 12 und 13 bislang nur schwach vertreten.

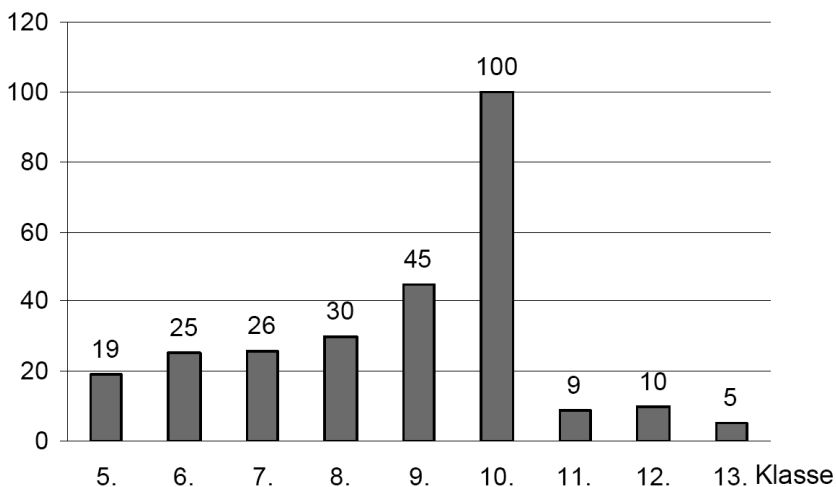
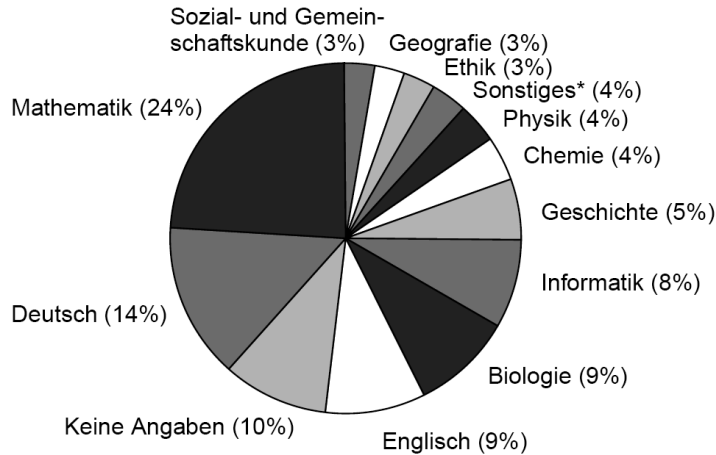


Abbildung 1: Anzahl der Klassenstufen in der Stichprobe

6 Dies bedeutet eine hohe Selbstselektivität der Stichprobe. An dieser Stelle lässt sich nur darüber spekulieren, ob und worin sich teilnehmende von nicht-teilnehmenden Lehrer/inne/n unterscheiden.



Anmerkung. * jeweils einmal in der Stichprobe vertretene Fächer, wie z.B. Latein, Kunst und Ethik.

Abbildung 2: Fächerverteilung in der Stichprobe

3 Ausgewählte Befunde der quantitativen Analysen

Die gemittelten Einschätzungen der Schüler/innen weisen auf eine recht gute Beurteilung des Unterrichts und eine hohe Relevanz der erfassten Aspekte hin (vgl. Tabelle 1). Auch die Lehrer/innen schätzen ihren Unterricht im Mittel eher positiv ein. Die Schülermittelwerte weichen nur geringfügig von den Lehrerwerten ab, wobei das Schülererleben des Unterrichts durchweg *positiver* ist als die Selbsteinschätzungen der Lehrer/innen. Für drei der vier Skalen sind die Mittelwertunterschiede zwischen dem Schülererleben und der Lehrereinschätzung statistisch bedeutsam.

Die Unterrichtsskalen sind durchweg hoch positiv miteinander korreliert (mittlere Korrelation Erleben <Schüler>: .78; Wichtigkeit <Schüler>: .73; Lehrer <Selbsteinschätzung>: .67). Dies spiegelt sich auch in hohen internen Konsistenzen der 35 Items wider (Cronbach's Alpha für Erleben: .97; Wichtigkeit: .94; Lehrer: .93) und spricht für ein grundlegendes Syndrom⁷ guten Unterrichts sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht.

⁷ Gruppe von Merkmalen oder Faktoren, deren gemeinsames Auftreten einen bestimmten Zusammenhang oder Zustand anzeigt.

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen der drei Perspektiven

	Schüler (Erleben)		Schüler (Wichtigkeit)		Lehrer (Selbsteinschätzung)		Vergleich Schülererleben-Lehrereinschätzung	
	M	SD	M	SD	M	SD	Differenz	SD
Angemessenheit	1.83	.35	1.55	.22	1.74	.42	.10**	.48
Anregung	2.10	.37	1.87	.25	2.00	.38	.13**	.48
Qualität	1.96	.35	1.76	.24	1.92	.38	.05	.48
Klima	1.72	.38	1.54	.25	1.60	.40	.14**	.47

Anmerkung: ** $p < .01$

Tabelle 2 veranschaulicht die Zusammenhänge *zwischen* den drei unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht. Moderate positive Zusammenhänge bestehen zwischen dem *Erleben* der Schüler/innen und der subjektiven *Wichtigkeit* der Unterrichtsaspekte (mittlere Korrelation: .46). Das bedeutet, je positiver ein Merkmal des Unterrichts erlebt wird, desto wichtiger wird es von den Schüler/inne/n eingeschätzt, wobei die kausale Richtung dieses Zusammenhangs wie bei jeder bivariaten Korrelation offen bleibt. Die Zusammenhänge zwischen dem *Schülererleben* und den *Lehrereinschätzungen* fallen erwartungsgemäß deutlich geringer aus. Sie erreichen maximal .26 und betragen im Mittel .15. Noch etwas schwächer sind die Beziehungen zwischen der *Wichtigkeit* und den *Lehrereinschätzungen* ausgeprägt: Sie übersteigen .19 nicht und betragen im Mittel .11. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass die nahezu einheitlich positiven Vorzeichen der Korrelationen nicht auf eine Divergenz der Perspektiven von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n hindeuten, sondern eher auf die bereits erwähnte Diversität der Sichtweisen.

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen den drei Perspektiven

	Schüler (Wichtigkeit)				Lehrer (Selbsteinschätzung)			
	Q	AG	AR	K	Q	AG	AR	K
Schüler (Erleben)								
Q	.56**	.50**	.51**	.45**	.16*	.13*	.03	.16*
AG	.37**	.57**	.31**	.50**	.09	.23**	-.04	.18**
AR	.40**	.42**	.59**	.42**	.17**	.17**	.20**	.21**
K	.35**	.47**	.40**	.54**	.15*	.22**	.09	.26**
Schüler (Wichtigkeit)								
Q					.13*	.15*	.02	.12
AG					.07	.16**	-.05	.15*
AR					.16**	.14*	.19**	.15*
K					.09	.19**	.00	.17**

Anmerkung: Q = Qualität, AG = Angemessenheit, AR = Anregung, K = Klima
 ** $p < .01$; * $p < .05$

Eine Reihe interessanter Zusammenhänge ergibt sich zwischen den allgemeinen Schülerfragen und den Unterrichtsperspektiven. Im Sinne der Übersichtlichkeit werden hier die Korrelationen über die drei Hauptskalen *Erleben*, *Wichtigkeit* und *Lehrereinschätzung* berichtet, es sei denn, die Ergebnisse für die vier Skalen weichen deutlich voneinander ab. Die engsten Beziehungen zeigen sich zwischen dem Unterrichtserleben der Schüler/innen und dem *eigenen Interesse* am jeweiligen Fach ($r = .62$) sowie dem *wahrgenommenen Interesse* der Lehrkraft am Fach ($r = .46$). Demgemäß werden positivere Unterrichtseinschätzungen bei Schüler/inne/n beobachtet, die von stärkerem eigenem Interesse berichten. Zudem gehen höhere Wichtigkeitswerte mit einem stärkeren *wahrgenommenen Interesse* bei der *Lehrkraft* einher ($r = .29$), nicht jedoch mit dem *eigenen Interesse*. Weiterhin zeigt sich, dass Schüler/innen, die im allgemeinen gern zur Schule gehen, sich in ihrer Klasse wohl fühlen und stolz sind, auf ihre Schule zu gehen, den Unterricht positiver erleben (*Schullust*: $r = .20$; *Klassenklima*: $r = .20$; *Stolz*: $r = .29$) sowie höhere Wichtigkeitseinschätzungen abgeben (*Schullust*: $r = .18$; *Klassenklima*: $r = .32$; *Stolz*: $r = .29$). Der *Leistungsvergleich* spielt nur für das *Erleben* der Schüler/innen eine Rolle; die Korrelation von $.23$ deutet darauf hin, dass Schüler/innen, die ihre Leistung im Vergleich zu ihren Mitschüler/inne/n als besser einschätzen, den Unterricht positiver erleben. Die *erwartete Note* korreliert ebenfalls positiv mit dem Erleben ($r = .28$); demnach werden schlechtere Noten von den Schüler/inne/n erwartet, die den Unterricht weniger gut erleben. *Arbeitsaufwand* und *Vorjahresnote* zeigen negative Zusammenhänge zur Wichtigkeit der Unterrichtsaspekte (jeweils $r = -.21$), die jedoch aufgrund der Stichprobengröße nicht signifikant werden. Zudem besteht ein ähnlicher Zusammenhang zwischen der Vorjahresnote und der Lehrereinschätzung von $-.20$ (nicht signifikant).

Für die weiteren Zusammenhangsanalysen mit der Lehrereinschätzung werden die einzelnen Skalen getrennt betrachtet, da nur für einige Skalen signifikante Beziehungen bestehen, z.B. zwischen dem *Interesse des Schülers* am Fach und der Lehrereinschätzung des *Klimas* ($r = .39$). Darüber hinaus korreliert das *Geschlecht der Lehrkraft* über alle drei Perspektiven (Erleben, Wichtigkeit, Lehrereinschätzung) hinweg leicht negativ mit der Skala *Anregung*, was auf einen höheren Anregungsgehalt des Unterrichts von Lehrerinnen im Vergleich zu dem von Lehrern hindeutet. Für das *Geschlechterverhältnis* in einer Klasse wiederum wird ein Zusammenhang mit der Wichtigkeit aller Unterrichtsaspekte beobachtet. Dementsprechend sind die gemittelten Wichtigkeitseinschätzungen der Unterrichtsmerkmale umso höher, je mehr Mädchen in einer Klasse sind.

4 Ausgewählte Befunde der qualitativen Analysen

In einem nächsten Schritt wurden die Schülerantworten für die beiden offenen Fragen nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet. Zunächst zeigt sich, dass die Möglichkeit einer freien Rückmeldung von der Mehrzahl der Schüler/innen genutzt wurde: Von insgesamt 1.180 Schüler/inne/n, die seit der Erweiterung von SEfU befragt

worden sind, haben insgesamt 966 (82.9%) Schüler/innen lobende Rückmeldungen gegeben und insgesamt 871 (73.8%) Wünsche und Anregungen formuliert, in denen sich jeweils die beiden oben erwähnten Hauptthemen (‘love theme’ und ‘mastery theme’) deutlich widerspiegeln. Ein ganz wesentliches Ergebnis der Auswertung ist zudem die eindrucksvolle Klarheit, Differenziertheit und Konstruktivität, mit der die Schüler/innen ihr Lob bzw. ihre Anregungen artikulieren. Für die inhaltsanalytische Auswertung werden die Häufigkeiten von Nennungen auf der Basis relevanter Suchbegriffe berichtet sowie jeweils mindestens ein anschauliches und repräsentatives Kommentarbeispiel⁸ präsentiert.

Analog zur Abfolge im Fragebogen werden zunächst die Antworten der Schüler/innen auf die Frage, was ihnen besonders gut am Unterricht bei ihrer Lehrkraft gefällt, betrachtet.

„Besonders gut gefällt mir am Unterricht bei ihr/ihm ...“

Besonders häufig repräsentiert ist der breite Komplex des ‘love theme’, der sich z.B. im wahrgenommenen *Unterrichtsklima* äußert. Dazu zählen beispielsweise der *Spaß am Unterricht* (Spaß: 113; lockerer Unterricht: 66; lustig: 50; Witz/witzig: 40; Späße: 18; lachen: 17; Humor: 16; Scherze: 4), z.B.: „Dass man eine lockere und teilweise auch lustige Lernatmosphäre hat, die mir hilft, da ich dann nicht die ganze Zeit gestresst bin und deswegen irgendwie alles besser lernen kann“. Des Weiteren wird häufig die gefühlte *Unterstützung* seitens der Lehrkraft thematisiert (Fragen: 144; Hilfe/helfen/hilfsbereit: 66; auf die Schüler/innen eingehen: 56; mit Problemen zum/zur Lehrer/in gehen können: 43; gute Atmosphäre: 38; Geduld/geduldig: 26; Verständnis/verständnisvoll: 13; Klima: 12), z.B.: „Dass sie meine Fragen beantwortet, jedem hilft und Geduld hat“. Schließlich werden auch oft Merkmale einer *schülerorientierten Lehrperson* genannt (nett: 38; locker: 34; nicht streng: 31; offen: 21; freundlich: 20; ruhig: 20; gerecht: 11), z.B. „Mir gefällt besonders, dass jeder gleich behandelt wird (...) und dass es ihr so wichtig ist, dass uns der Unterricht gefällt!“.

Das ‘mastery theme’ zeichnet sich vergleichbar klar in den positiven Rückmeldungen der Schüler/innen ab. Hierzu zählt zum einen die *Instruktionsqualität* (erklären/Erklärung: 162; [Unterrichts-]Stoff: 8; gestalten/Gestaltung: 8; verstehen: 6; Wissen: 6; verständlich: 5; gut bzw. viel lernen: 4; verstanden: 3; [gute] Beispiele: 2; anschaulich: 27), z.B.: „Es wird alles logisch und gut nachvollziehbar erklärt und schwierige Sachverhalte gemeinsam erarbeitet, so dass jeder die Möglichkeit hat, diese zu verstehen und richtig anwenden zu können“. Zum anderen ist der *Anregungsgehalt* des Unterrichts ein oft thematisierter ‘mastery’-Aspekt (Interesse/interessant: 41; Abwechslung/abwechslungsreich: 33; nicht langweilig: 20; spannend: 12), z.B.: „Dass der Unterricht sehr interessant und abwechslungsreich gemacht wird und die Schüler oft miteinbezogen werden“.

8 Tipp- oder Rechtschreibfehler werden zur besseren Lesbarkeit korrigiert.

In diesen Themenbereich fallen außerdem die *Lehrmethodik* (Gruppen/-arbeit: 62; Experimente: 35; Diskussionen/diskutieren: 16), z.B.: „Er benutzt viele andere Quellen, es wird auch viel in Gruppen gearbeitet und zusammen diskutiert!“, sowie die *Lehrmedien und -materialien* (Computer/PC: 24; Tafel/bild: 22; Medien: 15; Beamer/OHP/Technik: 20; Skript/Material: 15), z.B. „dass er so abwechslungsreich ist, wir machen Spiele, Tafelbilder sind transparent und verständlich, der Einsatz der verschiedenen Medien (Folien, Beamer, PC)“. Schließlich erweist sich die adäquate *Zeitnutzung* als ein für die Schüler/innen relevanter Aspekt ([ausreichend] Zeit: 34; Üben/Übung: 27), z.B. „dass er sich Zeit nimmt, uns alles gründlich zu erklären“.

Vergleichsweise wenig lobende Rückmeldungen finden sich zum Themenkomplex der *Leistungsbewertung* (Hausaufgaben: 14; Note/n: 11; Kontrollen/Tests/Klassenarbeiten: 19), z.B.: „Tests sind immer genau auf den zuvor behandelten Stoff bezogen“, oder: „(...) er Hausaufgabenfolien mitgibt, um unsere Noten zu verbessern und dass er gelegentlich Schüler an die Tafel holt“.

„Ich würde mir folgendes von ihr/ihm bzw. in ihrem/seinem Unterricht wünschen: ...“

Die Wünsche und Anregungen der Schüler/innen lassen prinzipiell ähnliche Themen erkennen; sie zeichnen sich zudem durch ein hohes Maß an Verantwortlichkeit und Konstruktivität aus und spiegeln deutlich die impliziten Theorien der Schüler/innen über ihr Lernen wider. Viele Schüler/innen nutzen auch dieses offene Item, um Lob auszusprechen. Mehr als 100 der 871 Kommentare (d.h. über 10%) drücken völlige Zufriedenheit aus und beinhalten keinerlei negative Kritik, z.B.: „nichts, ist toll so (da der Lehrer ständig an sich arbeitet, um den Unterricht noch besser zu gestalten, ist es schwer, noch einen Verbesserungsvorschlag zu geben)“, oder: „bin vollkommen zufrieden“.

Es zeigt sich, dass die überragende Mehrzahl der Rückmeldungen klar formuliert und informativ ist und dass gerade auch die Wünsche der Schüler/innen in aller Regel anregende und positive Rückmeldungen darstellen. Dies ist außerordentlich wichtig gerade angesichts der Tatsache, dass insbesondere die Rückmeldung von negativen Aspekten weder für den Sender noch für den Empfänger dieses Kommunikationsprozesses leicht ist. Hier bedarf es eines stabilen gegenseitigen Vertrauensverhältnisses und der Ermöglichung von Offenheit durch Anonymität. Besonders eindrücklich soll dies der Wunsch einer Schülerin, die den Lehrer ohne den Einsatz eines anonymisierten Feedbacksystems sicherlich nicht erreicht hätte, verdeutlichen: „Dass er nicht so nah (manchmal) vor mir steht, denn das macht mir ‚Angst‘ und dann bekomme ich kein Wort mehr raus!!!“.

Mit einer deutlicher Häufung von Nennungen ist zunächst der Wunsch nach mehr Gruppenarbeit (115) und mehr Arbeiten am Computer (43) festzuhalten, z.B.: „Ich finde, wir sollten mehr an den Computer gehen“, oder: „dass wir öfter die Chance zu Gruppenarbeit bekommen und der Frontalunterricht durch eine offene Anordnung der Bänke ersetzt wird. Ich denke, so können sich Schüler auch gegenseitig helfen und das kann manchmal verständlicher sein als vom Lehrer selbst“. Sehr deutlich zeichnet sich das ‚mastery theme‘ weiterhin in dem expliziten Wunsch der Schüler/innen ab, mehr zu verstehen (40), beispielsweise durch mehr Erklärungen (42), langsames Vorgehen (33), vermehrtes Üben (29) und häufigeres Wiederholen (15), z.B.: „einfacheres Erklären des Stoffes, mehr praktische Arbeiten zur Vertiefung der Theorie, idiotensicher erklären, nicht vor der Arbeit noch in extremer Schnelle Stoff durchnehmen, ohne große Erklärungen dazu, mehr bildliche Übersichten, Tafelbilder“, oder: „Vielleicht könnte sie, wenn sie uns etwas diktiert, ein bisschen langsamer sprechen, damit wir besser hinterher kommen“.

Eng verknüpft damit ist das Anliegen einer verbesserten Lernatmosphäre, z.B. durch mehr Ruhe in der Klasse (28), z.B.: „dass er es schafft, mehr Ruhe in die Klasse zu bringen, da es ein paar Mitschüler gibt, die die ganze Zeit laut durch die Klasse reden, jedoch nicht zum Unterrichtsthema. Dabei kann man sich nicht richtig konzentrieren“. In mehr als 55 Kommentaren kommt zudem der Wunsch nach abwechslungsreicherem, interessanterem Unterricht unter Verwendung verschiedener Medien (34 zusätzlich zum Computer) zum Ausdruck (Anregungsgehalt), z.B.: „Den Unterricht eventuell etwas kreativer gestalten, d.h. einen Film zum Ende eines Themenkomplexes anschauen, hin und wieder ein Arbeitsblatt mit einer Zusammenfassung zum beendeten Thema“.

Leistung bzw. Leistungsüberprüfung schließlich ist ein Thema, zu dem es vergleichsweise mehr Wünsche und Anregungen gibt als Lob (vgl. den vorhergehenden Abschnitt). Dabei spielen die Leistungskontrollen (45) eine große Rolle, die Hausaufgaben (33) und die Noten (28), z.B.: „dass keine mündlichen Leistungskontrollen über den gerade behandelten Stoff in der Mitte oder am Ende des Unterrichts gemacht werden“, oder: „große und kleine Leistungskontrollen im ausgeglichenen Wechsel (höhere und geringere Gesamtpunktzahl)“.

Auch das ‚love theme‘ kommt in den Wünschen der Schüler/innen zum Ausdruck. Viele erhoffen sich, die Lehrkraft möge mehr auf sie eingehen und sie respektieren und unterstützen (28), oder der Unterricht möge z.B. durch Spaß aufgelockert werden (39), z.B.: „Dass er mehr auf meine Schwächen eingeht und versucht, es mir besser zu erklären!“, oder: „Ich wünsche mir (...), dass er etwas netter zu jedem in der Klasse ist. Manchmal ist er etwas heftig zu den Schülern in meiner Klasse“.

5 Fazit und Ausblick

In der Einführung seines Buches „Schule im Urteil von Lehrern“ schreibt Randoll (1995, S. 4):

„(...) es sind vor allem die Lehrer, die in ihrem Handeln stets mit der von ihnen vermuteten Schülerperspektive umgehen müssen. (...) Denn wenn Lehrer ihre Schüler erreichen sowie etwas bei ihnen bewirken wollen und wenn sie den Interessen und Bedürfnissen von Schülern gerecht werden wollen, dann müssen sie ihre vermutete Schülerperspektive anhand der Selbstaussagen der Schüler immer wieder neu auf deren Gültigkeit hin überprüfen.“

Leider gehört das gemeinsame (und systematische) Reflektieren von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n über Prozesse des Lehrens und Lernens noch nicht zum schulischen Alltag. Dies liegt nicht etwa daran, dass Schüler/innen nicht in der Lage wären, Unterricht einzuschätzen, oder dass sie keine eigene Wahrnehmung und Meinung dazu hätten. Im Gegenteil, die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Schüler/innen sehr motiviert sind, über Unterricht zu sprechen, und dass ihre Einschätzungen Gültigkeit besitzen. Vielmehr scheint wechselseitig vorhandene Angst und Unsicherheit eine Ursache zu sein, warum Lehrer/innen eher skeptisch der Meinung ihrer Schüler/innen gegenüberstehen und diese wiederum selten von sich aus den Mut aufbringen, ihrer Lehrkraft persönliches Lob oder eigene Wünsche mitzuteilen. Ziel des vorliegenden Beitrages war es daher insbesondere aufzuzeigen, dass Schülerurteile eine eigenständige, gültige Perspektive auf Unterricht darstellen.

Wie die aktuellen Befunde empirischer Unterrichtsforschung zeigen, müssen sich die allgemeinen Einschätzungen der Schüler/innen nicht notwendigerweise mit der Sicht der Lehrkraft decken (Claussen 2002). Gerade darin liegt jedoch auch ihr besonderer Wert. Insbesondere die offenen Rückmeldungen bieten den Lehrer/inne/n wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung ihrer Schüler/innen. Die Schülerkommentare spiegeln sowohl inhaltlich und methodisch relevante Themen als auch Aspekte der Beziehungsebene wider. Wie die ausgewählten Kommentarbeispiele zeigen, geben die Schüler/innen sehr viel Lob und formulieren in den meisten Fällen sehr klar, was sie benötigen, um noch besser lernen zu können. Dabei sind ihre Wünsche in der Mehrheit an den realen Bedingungen von Unterricht bzw. Schule orientiert. Eventuelle Befürchtungen, Schüler/innen würden – gäbe man ihnen erst einmal den Raum dazu – kaum zu realisierende Vorstellungen an die Lehrkräfte herantragen, können durch die diesem Beitrag zugrunde liegende Datensammlung widerlegt werden.

Das Erschließen der Schülerperspektive kann als *ein* wesentlicher Ausgangspunkt der eigenen Unterrichtsentwicklung von Lehrer/inne/n betrachtet werden, wobei empirische Arbeiten zur Rezeption und zum konkreten Umgang mit solchen spezifischen Rückmeldungen noch ausstehen. Ziel weiterer Untersuchungen sollte es dementspre-

chend sein darzulegen, wie Lehrer/innen mit solchen Informationen dann tatsächlich umgehen, d.h. wie gut sie aus solchen Informationen konkrete Innovationen für den Unterricht ableiten können. Allgemein ist die Wirkung so genannter *Feedback-Interventionen* keinesfalls zu pauschalisieren, wie eine Meta-Analyse von Kluger und DeNisi (1996) verdeutlicht. Eine deutschsprachige Rezeptionsstudie von Ditton und Arnoldt (2004) zeigt zudem auf, dass die Wahrnehmung der Gültigkeit und Nützlichkeit von Schülerrückmeldungen unter Lehrer/inne/n recht stark variiert. Außerdem wird in dieser Befragung die Notwendigkeit deutlich, sich zukünftig vor allem der zwischen Evaluationsergebnissen und konkreten Handlungsansätzen bestehenden Lücke zu widmen. Zwar stellen speziell die freien Schülerrückmeldungen eine Informations- und Ideenquelle für Lehrer/innen dar, doch bedarf es gerade hier weiterer empirischer Untersuchungen, die konkret die Nutzung der Rückmeldungen für den eigenen Unterricht fokussieren.

Abschließend soll das Potenzial *selbst-gesteuerter* Evaluationen gewürdigt werden. Zunächst helfen die gewonnenen Informationen der Lehrkraft, die ablaufenden Unterrichtsprozesse umfassender und genauer wahrzunehmen. Dies dient direkt und indirekt der Stärkung der Lehrerrolle. Zudem ist ein positiver Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen zu erwarten, der aus der Wertschätzung der Schülermeinung seitens der Lehrer/innen resultiert. Dies sollte sich zudem förderlich auf die Entwicklung von Eigenverantwortung seitens der Schüler/innen auswirken. Auch an dieser Stelle wird der Bedarf zukünftiger Studien deutlich, in denen die Auswirkungen von Schülerbefragungen auf z.B. das Lehrer-Schüler-Verhältnis oder die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schüler/inne/n sowie Lehrer/inne/n untersucht werden.

Literatur

- Bloom, B.S. (1976): *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Clausen, C. (2002): *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 2, S. 262-286.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004): Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 115-139.
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 3)*. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- 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, H. 2, S. 254-284.
- Luft, J./Ingham, H. (1955): *The Johari Window, a Graphic Model for Interpersonal Relations*. Western Training Laboratory in Group Development, August 1955. University of California at Los Angeles, Extension Office.

- Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht?. Berlin: Cornelsen.
Projekt kompetenztest.de. URL: <http://www.kompetenztest.de>; Zugriffsdatum: 11.03.2009.
Randoll, D. (1995): Schule im Urteil von Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
Rolf, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
Slavin, R.E. (1996): Education for All. Lisse: Swets & Zeitlinger.
Wang, M.C./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research 63, H. 3, S. 249-294.
Wright, B./Sherman, B. (1965): Love and Mastery in the Child's Image of the Teacher. In: School Review 73, H. 2, S. 89-101.

Nicole Kämpfe, Dr. phil., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *kompetenztest.de* (Bereich Prozessevaluation), Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Anschrift: projekt.kompetenztest.de, Institut für Psychologie, Universität Jena,
Steiger 3, Haus 1, 07743 Jena
E-Mail: Nicole.Kaempfe@uni-jena.de