

EVALUATION DER LOGOPÄDIEAUSBILDUNG:

BERATUNG DER DOZENTEN UND INSTITUTIONELLE VERANKERUNG DES EVALUIERUNGSPROZESSES ALS BEDINGUNGEN FÜR EFFEKTIVE EVALUATIONEN

Schlüsselwörter:
Lehrevaluation, Logopädieausbildung,
Qualitätssicherung, Dozentenberatung,
Lehrqualität

Z u s a m m e n f a s s u n g

In der letzten Ausgabe von L.O.G.O.S.

interdisziplinär schilderten wir den Evaluationsansatz der Schule für Logopädie Reichenau. Mithilfe eines bewährten Fragebogens wurde dort die Mehrzahl der Lehrenden in ihrer Lehrqualität von den Studierenden eingeschätzt. Die statistisch aufbereitete Rückmeldung dieser Einschätzung war für die Lehrenden mit einem Beratungsgespräch gekoppelt. Erstes Ziel dieser Evaluation plus Beratung war die Optimierung der Lehrtätigkeit jedes einzelnen Dozenten¹. Nicht weniger wichtig waren jedoch beabsichtigte Veränderungen für die Lehranstalt als Ganzes: Die Evaluation sollte helfen, Bewertungsvorgänge im Verhältnis zwischen Dozenten und Studierenden symmetrischer zu gestalten. Angestrebt wurden Partnerschaftlichkeit und dialogische Gesprächsformen im Lehr-Lernprozess. Auch für die Dozenten untereinander wurde ein reger Austausch und gegenseitiges Fördern erhofft. Auf allen Seiten sollte das Verantwortungsbewusstsein für die Qualität der Ausbildung gesteigert werden. Während im ersten Teil des Artikels die statistische Auswertung der Fragebogenantworten im Zentrum des Interesses stand, wobei die Analysen klare Tendenzen zur Verbesserung der Lehrqualität - besonders bei zunächst kritisch bewerteten Dozenten - zeigten, geht es im Folgenden um die Schilderung individueller Erfahrungen dreier ausgewählter Lehrer. Zusätzlich werden Protokolle von Studenten- bzw. Dozentenkonferenzen wiedergegeben, die Auswirkungen der Evaluation auf institutioneller Ebene belegen. Abschließend wird ein kritisches Resümee gezogen sowie ein Vergleich mit anderen Maßnahmen zur Qualitätssicherung innerhalb der Logopädieausbildung vorgenommen.

¹ Aus Anonymisierungsgründen wird in diesem Beitrag ausschließlich die maskuline Form verwendet.

1. Qualitative Ergebnisse und Effekte

1.1 Protokolle der Feedback- bzw. Beratungsgespräche

Im Folgenden werden die Protokolle von den Beratungsgesprächen mit den Dozenten A, B und C wiedergegeben. Alle Protokolle wurden den Betreffenden zum Zwecke einer „kommunikativen Validierung“ (Lamnek, 1995, S. 166) mit der Bitte vorgelegt, zu prüfen, ob der Inhalt mit der Wahrnehmung aus ihrer Perspektive übereinstimmt. Diese Abstimmung wurde solange betrieben bis der Erstautor, der die Beratungsgespräche geführt hat, und der betreffende Dozent gemeinsam mit der Veröffentlichung einverstanden waren. In den Schilderungen der Protokolle taucht der Erstautor (J.K.) nun in „Ich“-Form auf.

1.1.1 Dozent A

Erste Messung – erstes Gespräch

Dozent A (Ergebnisse s. Abbildung 1) hatte sich für meine Hilfestellung zur Leseart der Daten (was sind Norm-

werte, Streuung usw.) kaum interessiert. Er meinte, die Gründe für das offensichtlich eher negative Feedback bei den Schülern gefunden zu haben: Sie hätten kein Interesse und wollten nicht mitarbeiten. In den freien Äußerungen wurde durchweg als Kritik sein absoluter Anspruch auf die eigene Methode genannt. Darauf entgegnete er, dass er nicht anders könne und von den Schülern erwarte, dass sie dies annehmen. Er rechtfertigte seine Methode mit den Erfolgen, die er bei anderen Schülern außerhalb der Logopädieausbildung hätte.

Ich versuchte, Erklärungen anzubieten, welche einer einseitigen Schuldzuweisung entgegenwirken. Ein wesentlicher Grund schien mir zu sein, dass seine anderen Schüler an einer anderen Institution freiwillig zu ihm kommen, während an der Reichenauer Lehranstalt die Schüler die Pflicht zur Teilnahme haben. Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen verlangen womöglich verschiedenartige Methoden im Unterricht. Darauf fand er weitere Erklärungen, die meine angebotenen Thesen widerlegten. Er meinte,

dass mit der vorangehenden Klasse alles gut gegangen wäre und dort die Pflichtteilnahme auch keine Rolle gespielt hätte. Ich hatte am Ende des Gesprächs den Eindruck, dass die negative Haltung gegenüber der Klasse bestehen blieb. Ich vermutete, dass sich seine Haltung gegenüber den „unwilligen“ Schülern verhärten würde, da er die Rückmeldung (Datenblätter) nicht mitnehmen wollte.

Wiederholungsmessung

Trotz des schwierigen Verlaufs der Beratung versuchte ich, Dozent A zu einer Wiederholungsmessung zu bewegen. Dabei erläuterte ich nochmals eingehend das Ziel der Evaluation und verdeutlichte die Chance für ihn, seinen Unterricht zu optimieren. Bei diesem Gespräch fiel mir auf, dass er grundsätzlich Probleme in der Bewertung durch Schüler sieht: Er möchte nicht um eine Meinung von Schülern bitten (dies geschieht dann, wenn die Dozenten die Fragebögen in ihrem Unterricht austeilen). Er lehnte den wiederholten Einsatz dementspre-

Rückmeldung (Dozent A)

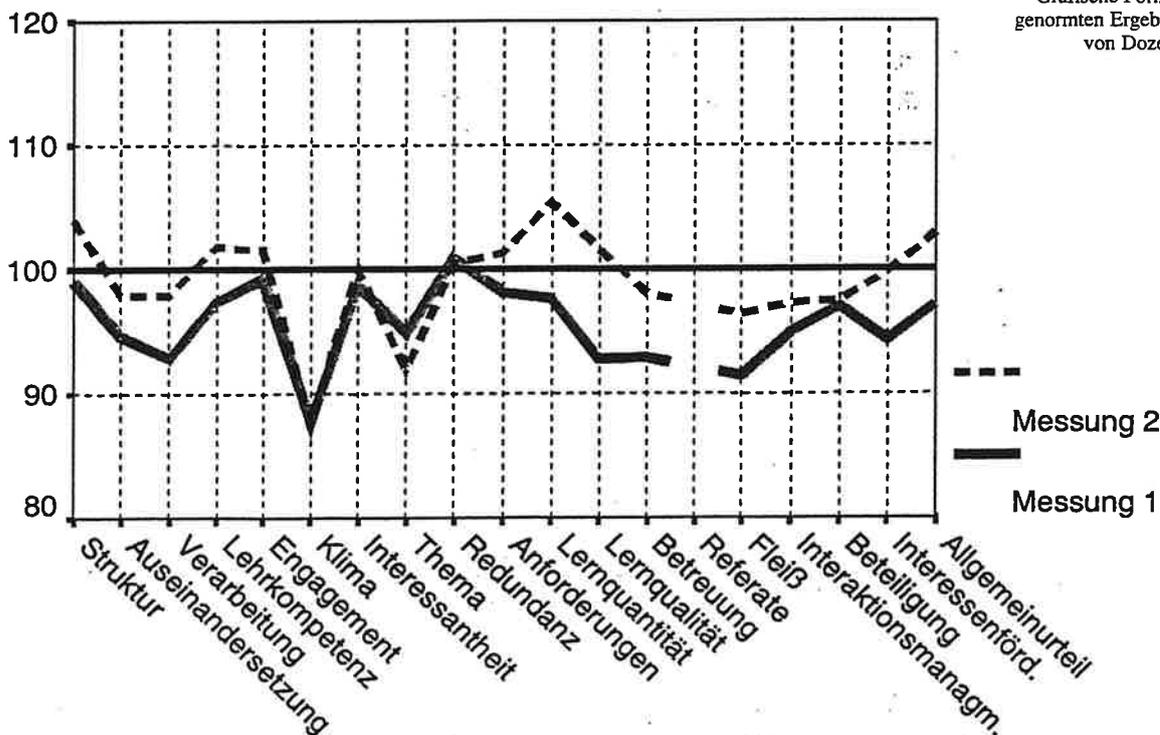


Abb. 1: Grafische Form der genormten Ergebnisse von Dozent A

milde vs. strenge Urteiler im Allgemeinurteil

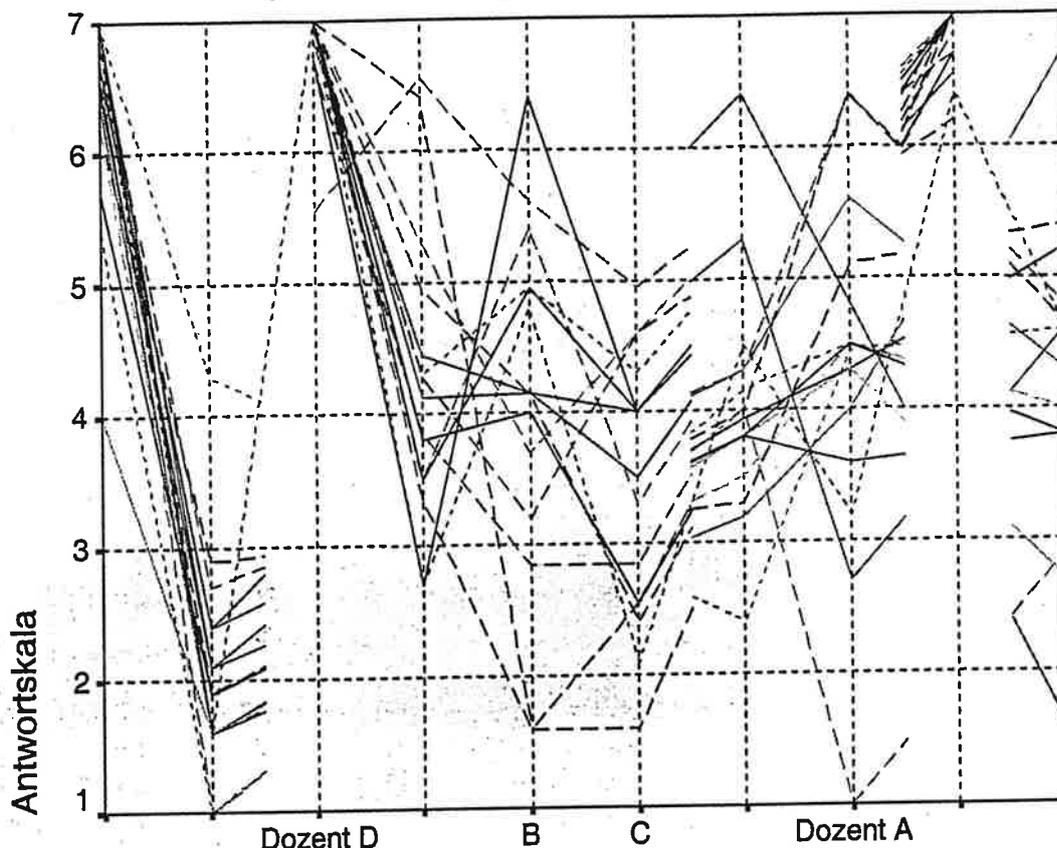


Abb. 2:
Urteilerübereinstimmung und -abweichung unter den Studierenden bei 10 verschiedenen Dozenten (nur im Text besprochene Dozenten A, B, C und D markiert)

Erläuterungen:
Jede Linie entspricht einer Urteilerperson, die verschiedene Dozenten im Allgemeinurteil einschätzt. Bei großer Heterogenität (z.B. bei Dozent A) gibt es unterschiedliche Urteile zwischen Studierenden, bei Homogenität (z.B. Dozent D) waren sich die Studierenden in ihrem Urteil einig. Die Linien sind unterbrochen, da nicht alle Studenten alle dargestellten Veranstaltungen (verschiedene Studienabschnitte) besuchen und die Dozenten einschätzen konnten.

chend ab. Umso mehr wunderte ich mich, als Dozent A einige Wochen später auf mich zukam und den Einsatz des Fragebogens nun von mir verlangte. Er nannte ausdrücklich als Grund für seinen Meinungsumschwung, dass es jetzt im Moment gut laufen würde. Die Wiederholungsmessung wurde durchgeführt. Das Ergebnis ist verbessert, in einer wichtigen Dimension (Klima) aber ähnlich kritisch wie beim ersten Mal.

Erstes Gespräch nach Wiederholungsmessung

Dozent A glaubte, dass die Verbesserungen nichts mit seinem Unterrichtsstil zu tun haben, sondern mit der Zusammensetzung der Klasse. Die Schüler, die ihn im Zuge der Wiederholungsmessung bewertet hatten, hätten seinen Unterricht besser verstanden.

Wir besprachen die „Zacken“: Klima sehr negativ, Lernquantität dagegen günstig (s. Abbildung 1, zweite Messung): Er stellte diese Ergebnisse sofort miteinander in Beziehung und hielt fest, dass ihm Lernqualität und -quantität wichtiger als Beliebtheit seien. Zitat: „Dafür werde ich doch bezahlt.“ Er spräche das Unangenehme an. Seine Didaktik sei „bohren“, „aufbrechen“ und die „Konfrontation“. Dabei glaubte er zu wissen, wie weit er gehen könne. Zitat: „Wenn ich nichts mache, dann passiert auch nichts.“

Ich las ihm die freien Rückmeldungen vor: launisch, wenig sensibel, einschüchternd, zu hoher Anspruch, schlechter Umgang mit Schülern.

Ich gab ihm zu verstehen, dass ich seine Didaktik in ihrer Authentizität akzeptiere und sie an unserer Schule als Bereicherung schätze, da die meisten

anderen Lehrer auf „weiche“ Methoden setzen.

Bei Betrachtung der Urteilerübereinstimmungen der Studierenden in der Bewertung der Dozenten (s. Abbildung 2) fiel auf, dass die Schüler bei der Bewertung des Dozenten A sich recht uneinig waren. Er wurde heterogen beurteilt. Dozent A hatte unter der Schülerschaft wohl Fans, aber auch Hörer, die ihn völlig ablehnen. Er polarisierte stark. Dagegen wurde Dozent D sehr einheitlich ohne große Abweichungen als „sehr gut“ eingeschätzt.

1.1.2 Dozent B

Erste Messung – Erstes Gespräch

Dozent B ordnete die Rückmeldung aus meiner Sicht sehr angemessen ein. Dabei zeigte er sich eher selbstkritisch: Er hatte keine Erfahrung als

Lehrer und musste erst lernen, mit der Lehrerrolle zurechtzukommen. Lehrer zu sein wäre etwas anderes als Therapeut zu sein. Er hatte nur eingeschränkt Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung. Er beginne erst jetzt langsam zu lernen, die Medien zu nutzen. Er habe mit dem angefangen, was er gut könne. Dies empfanden die Studierenden wohl als etwas einseitig, die Vielfalt des Faches kam offenbar zu kurz (durch die freien Rückmeldungen wurde diese Einseitigkeit kritisch beleuchtet). Es sei nun schwierig, das einmal entstandene Bild (er war Anfänger) aufzubrechen. Er empfand die Rückmeldung als Aufforderung, etwas zu tun (pädagogischer statt nur therapeutischer Fortbildung) und entwickelte in letzter Zeit mehr Mut, auch Ansätze zu präsentieren, die er selbst nicht so gut kenne. Ich stellte klar, dass sich das vorliegende Ergebnis auf den theoretischen Unterricht bezieht und keine Aussage zu seiner Tätigkeit als Praxisanleiter darstellen würde. Ansonsten unterstütze ich sein Vorhaben, das Ergebnis mit der Klasse gemeinsam zu reflektieren.

Wiederholungsmessung – Erstes Gespräch

Dozent B freute sich über die sofort erkennbare und offensichtliche Verbesserung gegenüber der ersten Bewertung. Er konnte mir sehr detailliert seine Entwicklung erklären. Die erste Evaluation war ihm dabei sehr hilfreich. Im Detail seine Defizite zu sehen, gab ihm die Möglichkeit, gezielt etwas dagegen zu tun. Er hat die Er-

K U R Z B I O G R A F I E

Jürgen Kohler (Jahrgang 1964) absolvierte seine Ausbildung zum Logopäden von 1985 bis 1988 in Heidelberg. Danach studierte er berufsbegleitend Psychologie in Mannheim, Heidelberg und San José (Costa Rica) und schloss 1996 mit dem Diplom ab.

1992 wechselte er in die Lehrlogopädie und seit Ende 1995 leitet er die Schule für Logopädie bei Reichenau Konstanz.



INTERDISZIPLINÄR
PROFILE

gebnisse mit der ersten Klasse besprochen und aus dieser Besprechung sehr viel gelernt: Die Besprechung sei wohl wollend-konstruktiv gewesen, man habe eine symmetrische Ebene gefunden. Das Ganze hätte zur Vertrauensbildung zwischen ihm und den Schülern beigetragen. Es sei für ihn bahnbrechend gewesen, sich vor die Klasse zu stellen und das Gefühl, „mit dem Rücken an der Wand zu stehen“, dadurch überwunden zu haben. Die Evaluation hätte mehr Objektivität in die Auseinandersetzung mit den Schülern gebracht.

Sehr wichtig wäre der Kontakt und die Hospitation bei einem erfahrenen Kollegen gewesen. Dadurch erhielt er entscheidende Impulse zur methodisch-didaktischen Aufbereitung des Stoffes. Er könnte nun theoretische Einzelteile und praktische Übungen einander viel besser zuordnen. Sein Unterrichtsstoff und seine Didaktik wären vielfältiger geworden, konkret: weniger Frontalunterricht, mehr Klein-gruppenarbeit.

1.1.3 Dozent C

Erste Messung – Erstes Gespräch

Dozent C versuchte die Rückmeldung spontan einzuordnen und nahm dies aus meiner Sicht sehr differenziert und ausgewogen vor. Er stellte dabei den Entwicklungsprozess in Vordergrund, den er über die Zeit wahrnahm.

Die Lehre war neu für ihn. Am Anfang hatte er den Vortragsstil verdammt. Erst mit der Zeit hatte er den Versuch unternommen, Unterrichtsmethoden zu kombinieren. Enttäuschung herrschte bei ihm über zu wenig Engagement bei den Schülern vor. Es wurden keine Texte gelesen, im Allgemeinen fand kaum Vorbereitung statt. Hier stellte ich die Frage, ob er nicht zu viel von den Schülern erwarte. Ich erzählte ihm von erfahrenen Lehrkräften, die der Meinung seien, die Logopädieausbildung stelle in gegenwärtiger Form für die Studierenden ein unlösbares zeitliches Problem dar, da die zu kurze Ausbildungszeit nicht zulasse, den umfangreichen und anspruchsvollen Stoff angemessen zu verarbeiten.

Beim Betrachten der normierten Ergebnisse, die einen Vergleich mit anderen Dozenten nahe legen, stellten wir gemeinsam fest, dass die verschiedenen Fächer nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Die Themenabhängigkeit bleibt in der Bewertung unberücksichtigt. Der theoretische Unterricht therapeutischer Tätigkeit ist vielleicht schwieriger als der Unterricht medizinischer Grundlagenfächer wie etwa Anatomie.

Dozent C wünschte sich den Austausch mit anderen Dozenten unter der

K U R Z B I O G R A F I E

Heiner Rindermann (Jahrgang 1966) studierte Psychologie in Heidelberg und schloss dieses Studium 1993 und 1995 mit Diplom und Promotion ab. 1994-1999 arbeitete er an der Universität München im Institut für Pädagogische Psychologie, seit 1999 lehrt und forscht er am Psychologischen Institut der Universität Magdeburg. Er beschäftigt sich vor allem mit den Themen Lehrevaluation und Unterrichtsforschung, Intelligenz und Hochbegabung, Selbstkonzept und Persönlichkeit; hierzu liegen zahlreiche Publikationen in Zeitschriften und Büchern vor.



INTERDISZIPLINÄR
PROFILE



*Maria + Schüler
Redundanz*

Fragestellung, wie die Entwicklung als Dozent wahrgenommen wurde: Inwiefern haben sich die Dozenten entwickeln „dürfen“? Er nahm sich vor, bei Kollegen zu hospitieren, um Anregungen zu erhalten.

Erste Messung – Zweites Gespräch

Dozent C hatte das Gespräch mit der Klasse gesucht, die ihn bewertet hatte. Er berichtete mir, daß „Theorie-Praxis-Bezug“ und „Struktur“ die wichtigsten Themen des Gespräches waren. Er machte sich mit den Schülern gemeinsam Gedanken, warum es manchmal langweilig war (diese Rückmeldung fanden wir fast durchgehend im freien Teil des Fragebogens). Im Zuge des Austausches, den er als konstruktiv bewertete, forderten die Schüler von ihm mehr Authentizität. Er zog folgende Parallele: Beginnen zu unterrichten sei wie der Beginn zu therapieren. Er stellte nochmals Vermutungen an, warum es manchmal nicht so gut lief: Man würde generell vorsichtiger, wenn mal was daneben geht (vereinzelte Misserfolge strahlten

auf die zukünftige Arbeit aus). Einzelne kritische Rückmeldungen von Schülern würden zu hoch gewichtet. Unsicherheit beeinflusse die Wahrnehmung im Allgemeinen. Er hätte sich von den Studierenden gewünscht, ihm früher und direkter Unzufriedenheit zurückzumelden. Die Studierenden gaben zu, dass sie das tatsächlich früher hätten tun müssen.

Erste Messung – Drittes (kurzes) Gespräch

Der Dozent benutzte die Evaluationsergebnisse aus der ersten Klasse, um auch in einer anderen Klasse ein Gespräch zur Unterrichtsgestaltung zu führen. Er lobte die konstruktive Atmosphäre bei diesen Gesprächen und führte das auch auf Folgendes zurück: Die Studierenden fühlten sich wertgeschätzt. Sie trügen etwas zum Unterricht und seiner Qualität bei und merkten den Effekt ihres Beitrages.

Wiederholungsmessung – Erstes Gespräch

Die positiven Ergebnisse der Wieder-

holungsmessung wurden von ihm mit Freude zur Kenntnis genommen. Er berichtete mir sehr differenziert von dem Prozess mit dieser zweiten Klasse. Alles in allem entsprach die positive Veränderung seinem Gefühl, obwohl er zum Abschluss mit der zweiten Klasse einen Dämpfer bekommen hatte (siehe weiter unten). Zur Zeit beschäftigte ihn der Sinn der guten Vorbereitung und des „vielen Gebens“ (z.B. Unterrichtsskript erstellen und austeilten). Diese Fragen würde er gerne im Rahmen einer Dozentenkonferenz diskutieren: Welchen Anspruch muss die Erwachsenenbildung eigentlich an sich stellen? Im Zusammenhang damit erzählte er mir von einem Schülerkommentar: „Als Dozent wirst du dafür bezahlt, also will ich ein Skript von dir.“

Im Detailergebnis „Redundanz“ hatte er eine andere Wahrnehmung als das Kursurteil: Er empfand nicht, dass zu viel wiederholt wird. Ich forderte ihn auf, gerade diese Überraschungen zum Gesprächsthema mit der Klasse zu machen.

Wiederholungsmessung – Zweites Gespräch

Dozent C berichtete mir von viel Frustration beim Unterricht mit der Klasse zwei. Die zweite Rückmeldung war zwar eher positiv, das letzte Gespräch mit der Klasse zwei darüber allerdings ziemlich negativ. Er konnte hier seine Stärken, nämlich die Praxis, nicht einsetzen. Ich stützte ihn, indem ich von meinem Weg erzählte und die Ziele des theoretischen Unterrichts in Bezug zur logopädischen Praxis relativierte.

Wiederholungsmessung – Drittes Gespräch

Bei einem Gespräch mit den Vertretern der Klasse zwei, dem Dozenten C und mir konnte einiges aufgelöst werden. Der Klassenvertreter berichtete sachlich von der Heterogenität der

Klasse und von den Ängsten sowie der Verunsicherung bei einigen. Die Diskrepanz zwischen Fragebogen-Rückmeldung (positiv) einerseits und dem Verlauf der Auseinandersetzung von Dozent C und Klasse zwei (negativ) konnte ich mir nicht erklären.

1.2 Zwischenfazit

Es wird deutlich, dass sich die Bedeutung der Evaluation nicht in der statistischen Verarbeitung erschöpft (vgl. Kohler & Rindermann, 2000). Die Einzelfalldarstellung zeigt den relevanten, zusätzlichen individuellen Kontext dieser Art von Qualitätssicherung. Erst durch die deskriptive Darstellung wird klar, welchen Prozess einzelne Dozenten durchlaufen haben (vgl. Witzel, 1982, S. 78).

Es ist nicht auszuschließen, dass im Fragebogen wichtige Determinanten

auf der Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern nicht erfasst werden können. Manchmal entstehen Widersprüche, die sich nicht aufklären lassen (wie bei Dozent C).

Einige Dozenten nutzten die Evaluation optimal. Bei ihnen zeigten sich auf allen Ebenen die anvisierten Effekte. Es stellt sich aber auch heraus, dass didaktische Beratung und Weiterbildung unverzichtbar sind. Sie muss nicht unbedingt formalpädagogisch veranstaltet werden. So kann etwa ein erfahrener Kollege (im Falle des Dozenten B) für andere Dozenten Modellcharakter für deren Lehrhandeln bieten. Optimal war in diesem konkreten Fall seine Verbindung von Fachwissen mit didaktischem Know-how. Hospitation bei Kollegen kann wichtige Impulse zur Verbesserung von methodisch-didaktischen Fähigkeiten setzen.

Auszug aus dem Protokoll einer Dozentenkonferenz

Es werden hier einzelne Stellungnahmen von Dozenten wiedergegeben bzw. stichwortartig Diskussionspunkte genannt, die in unmittelbarem Zusammenhang zum Evaluationsprojekt stehen. Das Evaluationsprojekt war wichtigster Tagesordnungspunkt der Konferenz.

Dozent 1 merkte an, dass bereits Gespräche zwischen ihm und den Studierenden vor der Evaluation stattgefunden hatten, die jedoch weniger differenziert und konstruktiv gewesen wären als die Gespräche, die sich auf Grund des Evaluationsergebnisses ergeben hatten.

Dozent 2 berichtete von seinem hohen Wert auf der Dimension „Überforderung/Anforderungen“ und entwickelte eine persönliche Erklärung dafür: Es läge an dem Dilemma, viel Stoff in wenig Zeit durchnehmen zu müssen, welches er in Form einer Gratwanderung zwischen Stoffreduktion und adäquater Wissensvermittlung zu lösen versuche. Zusätzlich wurden Vor- und Nachteile von Norm- versus Absolutwertrückmeldung diskutiert.

Dozent 3 sprach seinen niedrigen Wert auf der Dimension „Überforderung/Anforderungen“ an. Er hätte das Ergebnis mit den Studierenden besprochen und wichtige Erkenntnisse aus dieser Besprechung für die Unterrichtsgestaltung gezogen. Die Evaluation wäre für ihn aufregend gewesen. Das Verhältnis zu den Schülern hätte sich verändert, da das Gespräch Vertrauen gefördert habe.

Dozent 4 wurde durch die Evaluation klar, dass es beim Unterrichten auf viele Dinge ankomme und man das richtige Maß zwischen Wissensvermittlung, Spannung und Unterhaltung sowie Struktur finden müsse.

Dozent 3 meinte ergänzend, dass sich die Fächer durch ihre Thematik in der Unterrichtsstruktur unterscheiden. In einem Fach wäre eher Wissensvermittlung angesagt, in einem anderen käme es dagegen mehr auf Anwendung an.

Ein *Vertreter der Studierenden* ergriff auch das Wort: Der Fragebogen würde helfen, die Wahrnehmung zu strukturieren. Der Zeitpunkt der Evaluation wäre aber ganz entscheidend. So wäre es schade, dass die Klassen den Prozess der Veränderung der Dozenten nur teilweise verfolgen konnten. Er sähe den Sinn der Evaluation vor allem darin, den Austausch zwischen Studierenden und Dozenten anzuregen.

Dozent 5 stellte fest, dass diese Evaluation und sein Fragebogen - wie jedes andere Verfahren auch - statistische Mängel habe. Trotzdem wäre dieses Instrument ein nützliches und sensibles Verfahren. Er hätte einen niedrigen Wert bei der Dimension „Fleiß“. Er führte das darauf zurück, dass er den Studierenden zu viel Arbeit abnähme, indem er Zusammenfassungen des Unterrichts herausgäbe. Er nahm sich vor, dies in Zukunft einzuschränken und mehr Gewicht auf Referate und Präsentationen der Studierenden selbst zu legen.

Dozent 6 gab zu bedenken, dass es vorbereitungsintensive Fächer gäbe („Lernfächer“) und andere eher praxisorientierte, die u.U. weniger Vor- und Nachbereitung bräuchten. Ein niedriger Wert auf der Dimension „Fleiß“ könnte auch positiv gedeutet werden, vor allem wenn Beurteilungen in restlichen Dimensionen günstig ausfielen: Der Dozent schaffe es so, viel und Wertvolles zu vermitteln, ohne dass die Studierenden in großem Umfang unterrichtsexterne Zeit investieren müssten. In Anbetracht der kurzen Ausbildungszeit und der immensen Stofffülle wäre dies also im ökonomischen Sinne positiv.

Ich (J.K.) erwähnte die Möglichkeit des gegenseitigen Hospitierens und wog die Chancen und Risiken ab. Die große Chance sei, viel voneinander zu lernen und eine kollegiale Lernkultur vorzuleben. Die Gefahr sei aber, dass destruktives Konkurrenzdenken entstehen könnte.

Ich sprach die Vertreter der Studierenden direkt auf die Stimmung innerhalb der Schülerschaft gegenüber dem Projekt an. Ein *Studierendenvertreter* meinte, dass die Einstellung der Schülerschaft tendenziell positiv wäre, es gäbe aber auch Stimmen, die das Ganze für überflüssig hielten. Derselbe Studierendenvertreter meinte, dass die Gespräche zwischen evaluiertem Dozent und der Klasse, die bewertet hatte, das eigentlich Fruchtbare wäre. Die Ergebnisse des Fragebogens garantierten Sachlichkeit, zudem wäre es eine vertrauensbildende Maßnahme. Die Studierenden honorierten den Mut der gesprächsbereiten Dozenten, kritische Ergebnisse zu veröffentlichen und die damit verknüpfte Bereitschaft zur Änderung.

Dozent 8: Seiner Wahrnehmung nach hätte dieses „Outing“ auch die Kommunikation innerhalb eines Teils der Dozentenschaft gefördert. Es wurden Stärken und Schwächen transparent gemacht.

Dozent 9 wünschte sich für die gesamte Dozentenschaft wie auch für die Schülerschaft das Prinzip „Hurra, ein Fehler“, da man aus Fehlern am meisten lernen könne.

Auch hier werden einzelne Stellungnahmen von Studierenden wiedergegeben bzw. Diskussionspunkte stichwortartig genannt, die in unmittelbarem Zusammenhang zum Evaluationsprojekt stehen.

Student 1: Es wurden bei den Gesprächen zwischen Dozenten und Studierenden auf Grund der Evaluationsergebnisse kritische Punkte diskutiert und es ließen sich auch Veränderungen bemerken, allerdings eher kurzfristiger Natur.

Student 2 empfand die Gespräche mit den Dozenten als konstruktiv.

Student 3: Einige Dozenten hätten ein „dickes Fell“ und die Kritik prallte an ihnen ab.

Student 4 vermutete, dass der Faktor Sympathie ausschlaggebend für die Bewertung wäre.

Student 5: Es wäre schwierig, objektiv zu sein. Er hätte sich beim Ausfüllen der Bögen unbehaglich gefühlt.

Student 6 hätte sich ernst genommen gefühlt. Er gewinne so den Eindruck, etwas beizutragen.

Student 7: In Anspielung auf die stetig abnehmende Beteiligung innerhalb einer Klasse appellierte er an die Verantwortung der einzelnen Studierenden. Jeder solle mitmachen, um das Projekt am Laufen zu halten.

Student 8 meinte, dass allein die Konfrontation mit den Items des Fragebogens ihn zur Reflexion angeregt hätte. Ihm war vorher nicht bewusst gewesen, was es bedeutete, zu unterrichten.

Student 9 war überrascht von der teilweise enormen Heterogenität der Urteile (vgl. Abbildung 2).

Student 10 fand dagegen die Heterogenität wenig überraschend, da die einzelnen Leute innerhalb einer Klasse doch sehr verschieden seien.

Student 11 bemängelte das Zeitmanagement des Projekts. Viele Dozenten wären erst gegen Ende ihres gesamten Unterrichts evaluiert worden, die Klasse konnte so keine Veränderung mehr erleben.

1.3 Ergebnisse der Konferenzen

Die Diskussionen der Lehrenden und Studierenden zeigen, dass einige „indirekte“ Ziele des Evaluationsprojekts (günstiger Einfluss auf das Gesamtsystem Schule) realisiert werden konnten. Der Austausch unter den Dozenten wurde intensiviert, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gewann an Vertrauen. Kritische Stimmen zum Projekt lassen sich auf einer Dozenten- oder Studierendenkonferenz kaum erwarten, falls der Projektleiter (der Erstautor) mitanwesend ist. Solche Stimmen – falls es sie geben sollte – werden vielmehr indirekt oder anonym laut. So haben einige Studierende auf den Fragebögen den Platz der freien Äußerung genutzt, um das Projekt zu kritisieren: „Die ganze Sache ist reine Arbeitsbeschaffung.“ „Es bringt ja doch nichts.“

2. Kritische Reflexion des Evaluationsprojektes

2.1 Geringe Bereitschaft nur bei wenigen Dozenten

Bei manchen Dozenten waren kaum messbare Veränderungen festzustellen. Immerhin hatten sie sich dazu bereit erklärt, an dieser Maßnahme zur Qualitätssicherung teilzunehmen. Neben diesen gab es auch Dozenten, die sich der Teilnahme verweigerten oder von vornherein eine Veränderung nach Evaluation, Rückmeldung und Beratung ausschlossen. Dozent Y sagte beispielsweise, dass er es so mache, wie er es könne, und – egal welches Evaluationsergebnis er erzielen würde – nicht bereit sei, noch mehr Zeit für seine Unterrichtstätigkeit zu investieren. Bei diesem Dozenten wurde auf die Durchführung der Evaluation verzichtet.

Bei einigen Dozenten greift Evaluation als Maßnahme zur Qualitätssicherung nicht. Bei ihnen waren die Grundbedingungen zur Veränderung nicht ausreichend ausgeprägt: Der Wille bzw. die Motivation und die Bereitschaft, eigenes (Lehr-) Verhalten zu reflektieren und zu verändern (vgl. Wottawa & Thierau, 1998; Nagy, 1996).

2.2 Chancen und Gefahren der Rollendiffusion

Die verschiedenen Rollen als Initiator und Leiter des Evaluationsprojekts auf der einen Seite und als leitende Lehrkraft auf der anderen bergen Chancen und Gefahren in sich (vgl. auch Wottawa & Thierau, 1998; Rindermann, 2000). Da der Leiter selbst Dozent ist und eine eigene Entwicklung in diesem Arbeitsfeld durchgemacht hat, fällt es ihm leichter, Verständnis für die Schwierigkeiten seiner Kollegen zu entwickeln. So war es nicht schwierig, Beispiele aus der eigenen „Lehr- und Lern-Geschichte“ zu finden, die einen Bezug zur Situation des Kollegen herstellen konnten. Ähnliche Probleme und deren Lösung verbanden. Es ließ sich dadurch glaubhaft vermitteln, dass die Verbesserung des Unterrichts einen Prozess darstellt, der Zeit braucht.

Die Rolle als leitende Lehrkraft hat positive und negative Aspekte: Positiv ist, dass der Leiter sowohl die Studierenden als auch die Dozenten gut kennt. Hier lag die Chance, individuelle Probleme zwischen (einzelnen) Dozenten und (einzelnen) Studierenden nachvollziehen zu können. Und bedeutsam ist, dass durch die Bündelung von Leitung der Schule und Durchführung der Lehrevaluation in einer Hand die Relevanz des Projekts deutlich unterstrichen wird. Anders als an Universitäten kann so die Evaluation nicht als lästige Pflichtübung und irrelevante Verwaltungssache abgehakt werden. Negativ könnte sich auswirken, dass der Status als „Chef“ einen Konflikt mit Dozenten hervorrufen kann. Es besteht die Gefahr, dass sie dem Leiter als Berater in Unterrichtsfragen nicht vertrauen. Ebenso ist der Leiter „Chef“ für die Studierenden. Es ist nicht auszuschließen, dass die Wahrung der Anonymität nicht abgenommen wird. Nicht zu übergehen ist schließlich, dass die fehlende Distanz zur Schule oder die Rollenvielfalt in Funktion als Leiter, Dozent, Berater und Evaluator sich möglicherweise in einer Art und Weise negativ auswirken, die bislang nicht offenkundig wurde.

2.3 Knappe Ressource Zeit

Ungünstig ist zudem das knappe Zeitbudget, welches für das Projekt zur Verfügung stand, da es neben allen anderen „normalen“ Aufgaben zusätzlich bewältigt werden musste. Das Zeitmanagement des Projekts wurde von den Studierenden zurecht kritisiert (s.o.). Für die Dozenten stellt es dagegen eine relativ kostengünstige Variante der Fortbildung dar. Sie müssen (bisher) nichts dafür bezahlen und haben nur wenig zusätzliche Zeit aufzuwenden.

2.4. Verschiedene Bezugsnormen

Die Frage, inwiefern die einzelnen Fächer miteinander vergleichbar sind, wurde schon bei den Protokollen der Dozenten A, B und C aufgeworfen. Dies hat weniger Bedeutung für die Evaluation als solche, sehr wohl aber für deren Kriterien (Skalenauswahl) und für die Bedeutung der Normierung. Es wäre wahrscheinlich besser, den Fragebogen und dessen Konzeption an so unterschiedliche Fächer wie „Stimmbildung“ und „Anatomie“ individuell anzupassen. Allerdings würde dann die Vergleichbarkeit zwischen den Dozenten erschwert. Eine Normierung wäre kaum möglich. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Dozenten durch die Normierung nicht zu sehr auf eine soziale Bezugsnorm, also den Vergleich mit dem Schnitt der anderen, gelenkt werden. Eine Fokussierung der individuellen Bezugsnorm (Vorher-Nachher-Vergleiche) wird der Beratung des einzelnen eher gerecht.

2.5. Ungeplante Selektion

Ein deutlicher Zusammenhang ergab sich zwischen der kritischen Bewertung einzelner Dozenten und deren freiwilligem Ausscheiden aus der Unterrichtstätigkeit. Auch wenn hier alle selektiven institutionellen Maßnahmen unterblieben (keine Empfehlung in der Richtung, die Lehrtätigkeit aufzugeben), ist jedoch nicht zu übersehen, dass kritisch bewertete Dozenten eher die Unterrichtstätigkeit aufgaben als günstig bewertete, was im Nachhinein nicht unbedingt als unerwünscht für die jeweiligen Dozenten,

aber auch für die Schüler anzusehen ist (besser als umgekehrt!). Ziel war, die Lehrqualifikation aller Lehrenden anzuheben. Dies gelang bei den weiterhin unterrichtenden Dozenten (bei den anderen kann es nicht geprüft werden). Bei kritisch beurteilten Dozenten, die solche Modifikationen nicht einleiten können, liegt eine veränderte Schwerpunktlegung ihrer beruflichen Tätigkeit auf erfolgreichere Felder oder eine organisatorische Veränderung ihrer Lehrtätigkeit (z.B. mehr praktischen und weniger theoretischen Unterricht) auch in deren ureigenstem Interesse. Womöglich wurden schon lange vorbereitete Entscheidungen auf Grund der Ergebnisse der Evaluation nun umgesetzt.

Die Kombination von qualitativer und quantitativer Methodik erwies sich sowohl mess- und erhebungsmethodisch als auch praktisch (Akzeptanz, Veränderungspotenzial) als erfolgreich. Die Nutzung beider Evaluationsansätze scheint dem komplexen Gegenstand der Maßnahme, der Lehre an einem Ausbildungsinstitut für Logopädie, gerecht zu werden.

3. Ausblick im Vergleich mit anderen Maßnahmen

Bei der Lehrlogopädenschaft herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die bisherigen Anstrengungen zur Sicherung und Verbesserung der Ausbildungsqualität zu wenig prozesshaft angelegt waren (vgl. dbl, 1998). Der vorgestellte Ansatz stellt eine sinnvolle Alternative zu früheren Maßnahmen dar, der quantitative und qualitative Vorgehen auf wissenschaftlich abgesicherter Basis miteinander verbindet.

Der Evaluationsansatz setzt im Gegensatz zu herkömmlichen Fortbildungsmaßnahmen für Dozenten auch direkter am Unterrichtsgeschehen an, da Durchführungsort der Qualitätssicherung und Lehrtätigkeit zusammenfallen und die Kriterien des Fragebogens direkt das Unterrichtshandeln erfassen. Die Evaluations- und Beratungsmaßnahme erfasst eine breite Population der Dozentenschaft an

einer Lehranstalt. Die „dbl-LehrlogopädIn“² beispielsweise ist dagegen nur für Logopädinnen und Logopäden gedacht, tatsächlich unterrichten im theoretisch-praktischen Bereich aber in der Regel mehr Nicht-Logopäden. Dafür betrifft die hier vorgestellte Maßnahme, wie oben schon erwähnt, nur den theoretischen Ausbildungsbe- reich, während die „dbl-LehrlogopädIn“ auch Fähigkeiten zur praktischen Ausbildung erfasst. Grundsätzlich ist das Prinzip der Prozessevaluation auch in anderen Bereichen anwendbar. Neben dem praktischen Teil der Ausbildung könnten auch Organisationsprozesse aller Art an einer Lehranstalt evaluiert werden. Wichtig wäre in diesen Bereichen die konzeptuelle (Vor-) Arbeit, um die wirklich validen Kriterien der Bewertung zu finden. Das wäre sicherlich eine wünschenswerte Weiterentwicklung der „Mindestanforderungen zur Gründung und Qualitätssicherung von Lehranstalten für Logopädie“ (vgl. dbl, 1996), die bislang weniger Prozessqualität liefern, der statischen Strukturqualität verhaftet bleiben und deren Kriterien diskussionswürdig sind.

Allerdings stößt man hierbei schnell an eine ökonomische Grenze: Wer soll das bezahlen? Die recht „enge“ Evaluation des theoretisch-praktischen Unterrichts ist kostengünstig. Die Hauptkosten entstehen durch die statistische Auswertung und das Beratungsgespräch sowie durch allgemein organisatorische Tätigkeiten. Konzeptueller Aufwand zur Erstellung des Fragebogens entfällt weitgehend. Würden alle Dozenten eine pädagogische Fortbildung besuchen, wäre das insgesamt kostenaufwendiger. Allerdings stellt die Evaluation des Unterrichts mit Beratung keine ausreichende Alternative zur pädagogischen Aus-

oder Fortbildung dar. Sie ist vielmehr eine bedeutsame Ergänzung. Sie kann dann eine pragmatische und sinnvolle Alternative zur pädagogischen Aus- oder Fortbildung sein, wenn ein Großteil der Dozentenschaft einer Lehranstalt über keine pädagogische Ausbildung verfügt und auch keine Aussicht besteht, dass diese in absehbarer Zukunft erworben wird.

L I T E R A T U R

dbl (1996). Mindestanforderungen zur Gründung und Qualitätssicherung von Lehranstalten für Logopädie. *Forum Logopädie*, 3, 35 u. Einhefter III-V.

dbl (1998). *Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung*. Bonn: Unveröffentlichtes Schreiben des Vorstandes der Fachtagung der Lehrlogopäden an die Schulleiter der Logopädenlehranstalten.

Kohler, J. & Rindermann, H. (2000). Evaluation der Lehre als Maßnahme zur Qualitätssicherung in der Logopädieausbildung – Vorstellung des Reichenauer Modells und seine Effektivitätsprüfung. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 3, 164–171.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Nagy, M. (1996). Qualitätsmanagement - Chance in der logopädischen Ausbildung. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 1, 30–35.

Rindermann, H. (2000). Evaluation. In G. Weninger (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Stuttgart: Hans Huber.



Autoren:
Jürgen Kohler
Logopäde, Dipl.-Psychologe
Schule für Logopädie
Schloßstr. 1
78479 Reichenau

Dr. Heiner Rindermann
Dipl.-Psychologe
Institut für Psychologie, Otto-von-Guericke-
Universität Magdeburg
Postfach 4120
39016 Magdeburg
heiner.rindermann@gse-w.uni-magdeburg.de

² Die „dbl-LehrlogopädIn“ ist ein Zertifikat, das durch den Deutschen Bundesverband für Logopädie (dbl) an solche LogopädInnen vergeben wird, die eine bestimmte Art und Anzahl von Leistungen (Fortbildungen, schriftliche Unterrichtsvorbereitungen etc.) zu ihrer Qualifizierung als Lehrende erbracht haben.