



Niedersächsische
Schulinspektion



Periodischer Bericht

Oktober 2008

20/10

Niedersächsische
Schulinspektion



Niedersächsische Schulinspektion

Tel: 05403/7302 0
Fax: 05403/7302 555

Schloss, 49186 Bad Iburg

Internet: www.mk.niedersachsen.de
E-Mail: info@nschi.niedersachsen.de

Oktober 2008

Vorwort

Die NSchl bereitet die Ergebnisse der durchgeführten Schulinspektionen sowie ggf. weitere Evaluationsergebnisse aus unterschiedlichen Bereichen des Schulsystems in Form periodischer Berichte an das MK auf.“ (RdErl. d. MK v. 07.04.2006)

Erlassgemäß legt die Niedersächsische Schulinspektion hiermit dem Niedersächsischen Kultusministerium einen periodischen Bericht vor, der nach Vorarbeiten einer Arbeitsgruppe aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Behörde sowie Inspektorinnen und Inspektoren der verschiedenen Schulformen im Sommer 2008 in der NSchl erarbeitet wurde.

Die Errichtung der Inspektionsbehörde ist eine der Maßnahmen des Kultusministeriums, um die Qualität der niedersächsischen Schulen zu entwickeln und zu verbessern. Die Bewertung von Schulen auf der Grundlage eines standardisierten Qualitätsprofils und die detaillierte Rückmeldung von Stärken und Schwächen sollen allen an der jeweiligen Schule Beteiligten Anstöße für schulintern abzustimmende Entwicklungsmaßnahmen liefern. Der externen Evaluation kommt dabei im Hinblick auf die gesetzlich geregelte Eigenverantwortlichkeit der Schulen in Niedersachsen eine wachsende Bedeutung zu.

Im Mai 2005 hat die Niedersächsische Schulinspektion ihre Arbeit offiziell aufgenommen, inzwischen arbeiten in den Schulen des Landes 53 hauptamtliche Inspektorinnen und Inspektoren, deren Arbeit von acht schulfachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, sechs Verwaltungskräften und der Behördenleitung in Bad Iburg unterstützt wird. Für einen Großteil der Inspektorinnen und Inspektoren sind an deren Wohnorten in ganz Niedersachsen so genannte Telearbeitsplätze eingerichtet worden.

Nach zweieinhalb Jahren systematischer Inspektionstätigkeit umfasst der erste Bericht der Niedersächsischen Schulinspektion in den Analysen alle bis zum Schuljahresende 2007/2008 inspizierten Schulen. Der Bericht **präsentiert die Daten überwiegend in Diagrammen und weist aus Sicht der NSchl auf Auffälligkeiten hin**; er enthält aber auch Passagen, die über Zahlenergebnisse hinausgehen und Deutungscharakter annehmen. An dieser Stelle besteht Diskussions- und weiterer Untersuchungsbedarf, **der durch die umfassende, offene und transparente Ergebnisdarstellung mit dem Ziel der Professionalisierung und Weiterbildung nach innen und der Rechenschaftslegung nach außen hiermit angeregt werden soll.**

Ziel des Berichts ist es,

- einen Überblick über die mit dem Inspektionsverfahren bisher erfasste Schulqualität in Niedersachsen vorzulegen
- Impulse für die Qualitätsentwicklung durch Hinweise auf absolute und relative Stärken und Schwächen von Schulen zu setzen
- Material für die Diskussion um eine Weiterentwicklung der Inspektionsinstrumente zur Verfügung zu stellen.

Der letztgenannte Aspekt wird in Analysen vertieft, die an dieser Stelle nur in Ansätzen dargestellt werden.

Die Inspektion findet überwiegend große Akzeptanz in den Schulen. Entsprechende Rückmeldungen bescheinigen den Inspektorinnen und Inspektoren ebenso wie den weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Behörde ein hohes Maß an Kompetenz und Einsatz.

Für die geleistete Arbeit, die sich auch in diesem Bericht dokumentiert, danke ich sehr.



Leiter der Niedersächsischen Schulinspektion

Inhalt

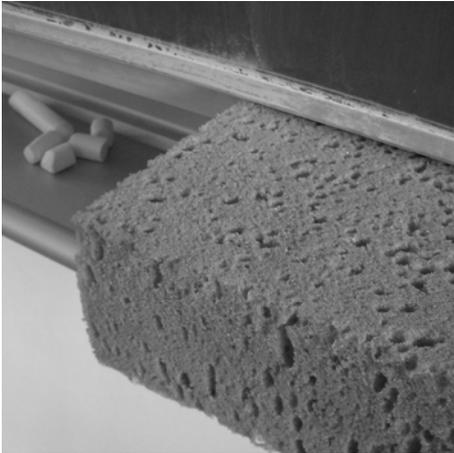
Vorwort	3
1 Der Aufbau der Inspektion in Niedersachsen	8
1.1 Zielsetzung und gesetzlicher Auftrag	8
1.2 Zusammenarbeit beim Aufbau und der Weiterentwicklung der Schulinspektion	9
1.3 Orientierungsrahmen Schulqualität	10
1.4 Elemente der Schulinspektion	13
1.4.1 Datengrundlage der Schulinspektion	13
1.4.2 Bewertung	14
1.5 Durchführung der Schulinspektion	16
1.5.1 Das Inspektionsverfahren	16
1.5.2 Das Nachinspektionsverfahren	20
1.6 Die Schulstruktur in Niedersachsen	21
1.7 Entwicklung der Inspektionszahlen	23
1.8 Personelle Entwicklung	26
2 Erste Ergebnisse der Schulinspektion in allgemein bildenden Schulen	28
2.1 Bewertung der allgemein bildenden Schulen in den 15 Qualitätskriterien	28
2.2 Stärkste und schwächste Bewertung nach Schulformen	29
2.3 Verteilung der durchschnittlichen Bewertungen	31
2.4 Bewertung der Qualitätskriterien in den allgemein bildenden Schulen	33
2.5 Nachinspektionen	45
2.5.1 Beantragte Nachinspektionen	45
2.5.2 Durchgeführte Nachinspektionen	50
2.6 Gute Schulen	51
2.7 Inspektionsergebnisse in den Schulformen	64
2.7.1 Inspektionsergebnisse in den Förderschulen	64
2.7.2 Inspektionsergebnisse in den Grundschulen	70
2.7.3 Inspektionsergebnisse in den Hauptschulen	80
2.7.4 Inspektionsergebnisse in den Realschulen	85
2.7.5 Inspektionsergebnisse in den Gymnasien	89
2.7.6 Inspektionsergebnisse in den Gesamtschulen	94
2.8 Lehren und Lernen in den Schulformen des allgemein bildenden Schulsystems	97

2.8.1	Auswertung der Stundenbewertungen in den Unterrichtsbeobachtungsbögen	97
2.9	Die Bewertung des Fachunterrichts in den Schulformen	112
2.9.1	Die Bewertung des Fachunterrichts in den Förderschulen	112
2.9.2	Die Bewertung des Fachunterrichts in Grundschulen	113
2.9.3	Die Bewertung des Fachunterrichts in Hauptschulen	115
2.9.4	Die Bewertung des Fachunterrichts in Realschulen	115
2.9.5	Die Bewertung des Fachunterrichts in Gymnasien	117
2.9.6	Die Bewertung des Fachunterrichts in Gesamtschulen	119
2.10	Aspekte des Einsatzes des Unterrichtsbeobachtungsbogens	121
2.10.1	Nicht-Bewertung von Teilkriterien	121
2.10.2	Akzeptanz der Unterrichtsbewertungen bei Lehrkräften	122
2.10.3	Beobachteter Stundenteil	123
2.10.4	Zeitliche Veränderung von Inspektionsbewertungen	124
2.10.5	Rolle der Ausschlusskriterien	126
3	Erste Ergebnisse der Inspektionen in berufsbildenden Schulen	128
3.1	Rahmenbedingungen der Inspektion in berufsbildenden Schulen	128
3.2	Übersicht	129
3.3	Bewertung der berufsbildenden Schulen in den Qualitätskriterien	129
3.4	Lehren und Lernen im berufsbildenden Schulwesen	140
4	Zusammenhänge zwischen Qualitätsergebnissen und Rahmenbedingungen	144
4.1	Lerngruppengröße	144
4.2	Schulgröße	146
4.3	Regionale Unterschiede in der Beurteilung von Schulen	147
4.3.1	Abteilungen der Landesschulbehörde	147
4.3.2	Vergleich auf Kreisebene	148
4.3.3	Größe der Städte und Gemeinden	149
4.4	Schulqualitätsbewertung in Abhängigkeit von Merkmalen der Schulleitung und der Inspektionsteams	150
5	Evaluation der Schulinspektion	155
5.1	Befragung der Schulen in den ersten beiden Jahren der Inspektion	155
5.2	Die veränderte Befragungsform	161
6	Ausblick	166
7	Anhang	170

7.1	Daten/Grafiken zu Kombisystemen, die nicht beschrieben sind: GHS und HRS	172
7.2	Zuordnung der Inspektionskriterien zu den EFQM Teilkriterien	181
	EFQM-Kriterien	181
	Qualitätskriterien	181
	Bemerkungen	181
7.3	Anteil inspizierter Schulen und Qualität in den Kreisen und kreisfreien Städten	194
7.4	Fachkürzel	195
7.5	Veröffentlichungen zur niedersächsischen Schulinspektion (MK, NSchl und Beteiligung von Inspektoren)	196
7.5.1	Entwicklung der Schulinspektion in Niedersachsen	196
7.5.2	Schulqualität in Niedersachsen	196
7.5.3	NSchG	196
7.5.4	Erlass zur Schulinspektion	196
7.5.5	Veröffentlichungen aus der Niedersächsischen Inspektion	196
7.5.6	Externe Veröffentlichungen zur Schulinspektion in Niedersachsen	197
7.5.7	Verwandte Themen	197
7.6	Qualitätsprofile zum Ausklappen	197

1 Der Aufbau der Inspektion in Niedersachsen

1.1 Zielsetzung und gesetzlicher Auftrag



Die Schulinspektion ist ein Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung für allgemein bildende und berufsbildende Schulen. Mit der Durchführung und der Ergebnisauswertung ist die Niedersächsische Schulinspektion (NSchl) beauftragt, die im Jahre 2005 per Kabinettsbeschluss als eigenständige Behörde errichtet wurde¹.

Bei der Schulinspektion handelt es sich um eine externe Evaluation, d. h. um eine systematische Bewertung der Schul- und Unterrichtsqualität durch Fachleute von außen.

Zum Auftrag der Niedersächsischen Schulinspektion wird im Niedersächsischen Schulgesetz (Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule vom 17. Juli 2006) in § 123a ausgeführt:

- „(1) Die Schulinspektion ermittelt als nachgeordnete Behörde der obersten Schulbehörde die Qualität der einzelnen Schulen des Landes und darüber hinaus die Qualität des Schulsystems für Maßnahmen der Qualitätsverbesserung.*
- (2) Der Schulinspektion obliegt die Durchführung von Schulinspektionen und erforderlicher weiterer Evaluationen zu Einzelaspekten des Schulsystems.*
- (3) Die Schulinspektion ermittelt die Qualität der einzelnen Schulen auf der Grundlage eines standardisierten Qualitätsprofils. Eine Bewertung einzelner Lehrkräfte findet nicht statt.*
- (4) Die Ergebnisse werden an die Schule, den Schulträger und an die nachgeordnete Schulbehörde übermittelt.“*

Darüber hinaus sind die Ziele, Aufgaben und die grundsätzlichen Regelungen der Schulinspektion im Erlass „Schulinspektion in Niedersachsen“ (RdErl. d. MK v. 07.04.2006, SVBl 5/2006, S. 154 ff.) unter Nr.1. geregelt. Dort heißt es im 5. Absatz:

„Die NSchl bereitet die Ergebnisse der durchgeführten Schulinspektionen sowie ggf. weitere Evaluationsergebnisse aus unterschiedlichen Bereichen des Schulsystems in Form periodischer Berichte an das MK auf.“ Das vorliegende Papier ist der erste dieser periodischen Berichte.

Die Ergebnisse der Schulinspektionen dienen nicht dazu, systematische Schulvergleiche vorzunehmen oder eine Rangfolge guter und weniger guter Schulen aufzustellen („Ranking“). Vielmehr sollen die Schulinspektionen fundierte Hinweise, Anregungen und Impulse für die Verbesserung der schulischen Arbeit liefern.

¹ Am 19.04.2005 hat die Niedersächsische Landesregierung die Errichtung der Schulinspektion beschlossen. Mit Wirkung vom 03.05.2005 nahm die Niedersächsische Schulinspektion (NSchl) als neue Behörde mit Sitz in Bad Iburg offiziell ihre Arbeit auf.
http://www.mk.niedersachsen.de/master/C10063461_L20

1.2 Zusammenarbeit beim Aufbau und der Weiterentwicklung der Schulinspektion

Kontakte in die Niederlande haben zum Aufbau der Niedersächsischen Schulinspektion wesentlich beigetragen. Erfahrene niederländische Inspektorinnen und Inspektoren haben die ersten Kolleginnen und Kollegen aus Niedersachsen bei der Entwicklung der Inspektionsinstrumente unterstützt, sie intensiv auf die Inspektionsarbeit vorbereitet und bei der Durchführung begleitet und beraten.

Experten aus Universität und Industrie haben als „Kritische Freunde“ ebenfalls ihre Erfahrung aus Qualitätsentwicklung und -beurteilung eingebracht.

Mit den Ländern Brandenburg, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen besteht seit 2006 eine Kooperation beim Aufbau der Schulinspektionen (bzw. Schulvisitation, Qualitätsanalyse ...). Diese Kooperation schließt jährliche Arbeitstagungen sowie die Organisation von „Peer Reviews“ im Rahmen abgestimmter Projekte bzw. Fragestellungen aus der Praxis ein. Weitere Bundesländer beteiligen sich an der Kooperation (u.a. Rheinland-Pfalz, Hamburg). Mitarbeiter der NSchl haben die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt bei der Einrichtung einer Inspektion der deutschen Auslandsschulen beraten, Inspektoren dafür ausgebildet und sie bei den ersten Inspektionen begleitet. [Inspektorinnen und Inspektoren der NSchl waren an Schulevaluation in verschiedenen Staaten federführend beteiligt \(Österreich, Italien\).](#)

Angestrebt wird der regelmäßige Austausch mit weiteren Einrichtungen der Schulinspektion bzw. Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Landes-, Bundes- und internationaler Ebene.

Ein Arbeitsbereich im Rahmen der Kooperation ist die Entwicklung einer Software zur Unterstützung der Inspektionsplanung und -abwicklung sowie der Sicherung und Analyse der anfallenden Daten.

Die wissenschaftlichen Mitarbeiter der mit Inspektion befassten Abteilungen der Länder Niedersachsen, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen (Gruppe der fünf kooperierenden Länder), Bayern, Baden-Württemberg (Inspektionsevaluation PH Freiburg), Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein haben sich auf zwei Treffen, eines davon in Bad Iburg, ausgetauscht.

Beteiligt ist in unterschiedlichen Projekten weiterhin die niederländische Inspectie van het Onderwijs, deren Inspektionsverfahren Grundlage für die Konzepte und Modelle der genannten Bundesländer war und ist. Über die niederländische Schulinspektion beteiligt sich die NSchl auch an internationalen bzw. EU-Projekten (z. B. „International Comparative Analysis auf Learning and Teaching“ ICALT).

In Kooperation mit dem Institut für Kognitive Mathematik der Universität Osnabrück hat im Sommer 2007 eine erste Untersuchung der Instrumentenqualität und Schulungen der Inspektorinnen und Inspektoren für die Unterrichtsbeobachtung stattgefunden. Die Zusammenarbeit wird fortgesetzt. Eine zweite Bundesländer übergreifende Untersuchung hat unter Leitung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund im Sommer 2008 stattgefunden; Ergebnisse liegen noch nicht vor. Über die Projektgruppe ProReKo ist das Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover in die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens für die zweite Runde an berufsbildenden Schulen eingebunden.

1.3 Orientierungsrahmen Schulqualität

Die Bewertung der Schulen auf der Grundlage festgelegter Bewertungskategorien wird aus dem **Orientierungsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“** abgeleitet.

Der Orientierungsrahmen wurde in Abgleich mit bereits vorhandenen Qualitätskonzepten entwickelt und mehrfach überarbeitet (2001, 2003, 2006). Er beschreibt die Arbeit der Schule anhand von sechs Qualitätsbereichen:

- 1 **Ergebnisse und Erfolge** der Schule
- 2 **Lernen und Lehren**
- 3 **Schulkultur**
- 4 **Schulmanagement**
- 5 **Lehrerprofessionalität**
- 6 **Ziele und Strategien** der Schulentwicklung.

Eine weitere Revision des Orientierungsrahmens ist nach Abschluss der ersten Inspektionsrunde (Erstinspektionen in allen Schulen des Landes) vorgesehen.

Der Zusammenhang zwischen den Qualitätsbereichen des Orientierungsrahmens und den Qualitätskriterien der Schulinspektion ist der Tabelle 1.3.1 auf der folgenden Seite zu entnehmen.

Der Orientierungsrahmen ist nicht nur Grundlage der Schulinspektion, er soll zudem

- Anregungen für eine schulinterne Debatte um Qualität und Qualitätsverbesserung geben
- eine Grundlage sein für Bestandsaufnahmen und andere Formen der internen Evaluation
- auch der einzelnen Schule helfen, Stärken und Verbesserungsbereiche zu identifizieren und in einem Schulprogramm zu beschreiben
- eine Grundlage sein für weitere Maßnahmen der Evaluation oder der Beratung (z. B. durch Kritische Freunde, die Schulaufsicht oder externe Einrichtungen und Fachleute)

Die Bedeutung des Orientierungsrahmens ergibt sich aus der Novelle des Niedersächsischen Schulgesetzes. In § 32 werden als zukünftige Aufgaben der Schule korrespondierend zur erweiterten Eigenverantwortung u. a. folgende Aspekte einer internen Qualitätskontrolle genannt

- Schulprogramm einschließlich Entwicklungsziele
- jährliche Überprüfung des Erfolgs der Arbeit
- Planung und Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen.

Diese drei Aspekte setzen interne und externe Evaluation als Grundlage zur Umsetzung des Orientierungsrahmens voraus.

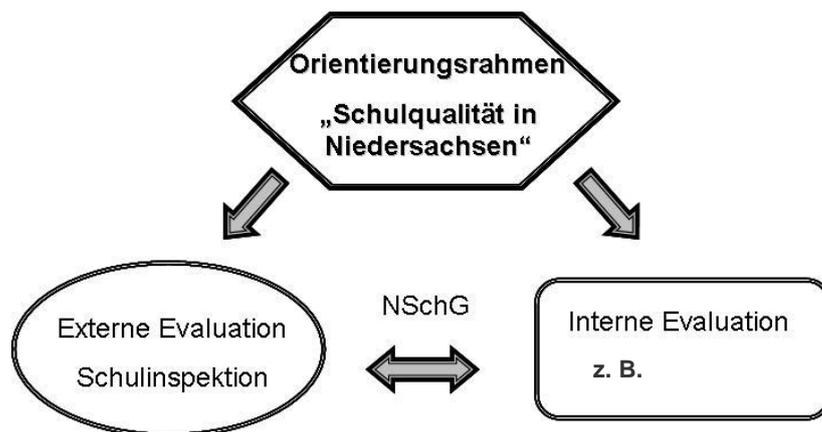


Abb. 1.3.1: Zusammenhang der Steuerungsaspekte

Orientierungsrahmen						Inspektionsinstrumentarium	
Ergebnisse u. Erfolge	Lernen und Lehren	Schulkultur	Schulmanagement	Lehrerprofessionalität	Schulentwicklung	Qualitätsbereiche	Qualitätskriterien
*						Ergebnisse	1. Ergebnisse und Erfolge der Schule (zzt. noch nicht bewertet)
						Lehr- und Lernerhalte	2. Schuleigenes Curriculum
						Lehrerhandeln im Unterricht	3. Zielorientierung und Strukturierung
							4. Stimmigkeit und Differenzierung
							5. Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
							6. Pädagogisches Klima
						Leistungsbewertung	7. Leistungsanforderungen und -kontrollen
						Schülerunterstützung	8. Unterstützung der Schüler im Lernprozess
							9. Schülerberatung und -betreuung
						Schulkultur	10. Schulklima und Schulleben
							11. Eltern- und Schülerbeteiligung
							12. Kooperation mit Kindertagesstätten, anderen Schulen und externen Partnern
						Schulmanagement	13. Führungsverantwortung der Schulleitung
							14. Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
						Lehrerprofessionalität	15. Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität
						Schulentwicklung	16. Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung

Tab: 1.3.1: Orientierungsrahmen „Schulqualität“ und Inspektionsinstrumentarium

*Die Färbung zeigt den Bezug zwischen Bereichen des Orientierungsrahmens und Qualitätskriterien der Schulinspektion auf.

1.4 Elemente der Schulinspektion

1.4.1 Datengrundlage der Schulinspektion

Die Inspektion einer Schule beruht im Wesentlichen auf vier Quellen der Informationsgewinnung und -bewertung:

- Daten- und Dokumentenanalyse
- Unterrichtsbeobachtungen
- Interviews mit an der Schule beteiligten Gruppen
- Schulrundgang.

▪ Daten- und Dokumentenanalyse

Dazu werden Daten aus der Schulstatistik und stichwortartige Informationen über Besonderheiten der jeweiligen Schule, die in einem sog. Erhebungsbogen erfasst werden, ausgewertet. Herangezogen werden auch wichtige Schuldokumente (z. B. Schulprogramm, pädagogische Konzepte, Konferenzbeschlüsse), die von der Schule in der Vorbereitungsphase eingesandt werden. Die Schulen erhalten neben dem Erhebungsbogen eine Liste möglicher Schuldokumente, die – sofern vorhanden – in schriftlicher oder elektronischer Form eingereicht oder während des Schulbesuchs bereitgestellt werden sollen. Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Schule sowie Entwicklungen der letzten Jahre, Leistungen und Erfolge, aber auch mögliche Schwächen können so schon im Vorfeld deutlich gemacht und dementsprechend während des Schulbesuchs überprüft bzw. berücksichtigt werden.

▪ Unterrichtsbeobachtungen

Diese stehen im Zentrum der Schulinspektion. Mindestens 50 % der Lehrkräfte werden im Unterricht besucht, an kleineren Schulen sind es zumeist alle Lehrkräfte und an Kleinstschulen werden die Lehrkräfte zur Gewährleistung der Anonymität sowie zur Validität des Ergebnisses mehrfach besucht. Über einen Beobachtungsbogen werden 20 Qualitätsaspekte (Teilkriterien) des Unterrichts bewertet, die zu vier Qualitätskriterien zusammengefasst sind:

- Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts
- Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts
- Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
- pädagogisches Klima.

Der Beobachtungsbogen liefert für alle Schulformen – so die bisherigen Erfahrungen – wichtige Hinweise für die Verbesserung der Unterrichtsqualität der jeweiligen Schule.

▪ Interviews mit beteiligten Gruppen

Mit der Schulleitung, einer Gruppe der Lehrkräfte, Gruppen der pädagogischen und sonstigen Mitarbeiter, einer Eltern- und einer Schülergruppe werden jeweils separat Gespräche geführt. Ein Gesprächsleitfaden beinhaltet die wichtigsten Themenbereiche. Der Schulpersonalrat kann an der Gesprächsrunde mit den Lehrkräften ebenso wie die Schulfrauenbeauftragte beteiligt sein. Auch mit den sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule wird ein Gespräch geführt. Schulinspektionen an berufsbildenden Schulen schließen zudem ein Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungs- bzw. Partnerbetriebe ein. Die Gespräche dienen dazu, alle Gruppen in die Schulinspektion einzubinden, ihre Ansichten und Erfahrungen in die Ergebnisse aufzunehmen sowie die Voraussetzungen für Offenheit und Akzeptanz zu schaffen.

▪ Schulrundgang

Mit Hilfe einer Checkliste werden das Schulgebäude, das Schulgelände, der Schulhof, die Sportstätten, einige Klassen- und Fachräume, die Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien inkl. IuK-Technologie und die Arbeitsplatzsituation der Schulleitung, der Lehrkräfte sowie aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Augenschein genommen. Vertreter des Schulträgers können sich am Schulrundgang beteiligen. Bei der Bewertung der Räume und der Ausstattung stehen ausschließlich die möglichen Auswirkungen auf die Lern- und Lehrprozesse im Vordergrund.

1.4.2 Bewertung

Die Bewertung der Schul- und Unterrichtsqualität wird auf der Grundlage eines „Qualitätsprofils“ vorgenommen, das 16 aus dem Orientierungsrahmen „Schulqualität“ abgeleitete Qualitätskriterien mit rund 100 Teilkriterien umfasst, die teilweise schulformspezifisch variieren. Diese niedersächsische Qualitätsrahmenvorgabe ist in einem mehrjährigen Diskussionsprozess und unter Sichtung internationaler Forschungsergebnisse und Qualitätskonzepte im Kultusministerium entwickelt worden.

Die Bewertung der Qualitätskriterien erfolgt, in Anlehnung an internationale Konzepte, auf einer 4-stufigen Skala von „4“ (stark), über „3“ (eher stark als schwach) und „2“ (eher schwach als stark) bis „1“ (schwach). Auf eine neutrale Bewertung (Mittelwert) wird bewusst verzichtet. Die Schule soll zu allen Kriterien eine klare Trendaussage erhalten.

Die Teilkriterien werden auf einer 3-stufigen Skala bewertet: „++“ (trifft in besonderem Maße zu), „+“ (trifft zu) und „-“ (trifft nicht zu). Auch hier geht es vor allem darum, der Schule durch eine Trendaussage ein Signal bezüglich möglicher Verbesserungsmaßnahmen zu geben.

Es ist durchaus möglich, dass das Inspektionsteam zu einzelnen Teilkriterien keine hinreichend validen Aussagen treffen kann; in diesen Fällen wird eine „0“ (keine Beurteilung möglich) eingetragen, dies sollte allerdings die Ausnahme sein.

Für die Bewertung der Qualitätskriterien sind Normen definiert worden:

1. Das Qualitätsprofil der Niedersächsischen Schulinspektion enthält Bewertungen zu 16 **Qualitätskriterien**, die, je nach Schulform, aus insgesamt 96 – 99 **Teilkriterien** bestehen.
2. Die Bewertung der **Qualitätskriterien** erfolgt nach vier Beurteilungskategorien:

4	stark	Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien nur Stärken auf.
3	eher stark als schwach	Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien mehr Stärken als Schwächen auf.
2	eher schwach als stark	Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien mehr Schwächen als Stärken auf.
1	schwach	Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien nur Schwächen auf.

3. Die Bewertung der **Teilkriterien** erfolgt nach den folgenden Beurteilungskategorien:

++	trifft in besonderem Maße zu
+	trifft zu
-	trifft nicht zu

0	keine Bewertung möglich
---	-------------------------

4. Bei der Bewertung der **Qualitätskriterien** gelten **grundsätzlich** folgende Normierungen:

Norm für 4	Alle bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ bewertet, mindestens 25% mit „++“.
Norm für 3	Mehr als 50% der bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ / „++“ bewertet.
Norm für 2	50% oder weniger als 50% der bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ / „++“ bewertet.
Norm für 1	Kein bewertetes Teilkriterium ist mit „+“ / „++“ bewertet.

- Es werden nur die Teilkriterien berücksichtigt, bei denen eine Bewertung möglich ist.
 - Können 50% oder mehr der Teilkriterien nicht bewertet werden, bleibt das Qualitätskriterium ohne Wertung.
5. Bei der Bewertung der **Qualitätskriterien 3 – 6** des Teilbereiches „Lehrerhandeln im Unterricht“ gelten **zusätzlich** folgende Normierungen:

Zusatznorm für 4	Mindestens 85% der Unterrichtseinsichtnahmen sind mit „3“ oder „4“, mindestens 25% mit „4“ bewertet.
Zusatznorm für 3	Mindestens 75% der Unterrichtseinsichtnahmen sind mit „3“ oder „4“ bewertet.
Zusatznorm für 2	Mindestens 50% der Unterrichtseinsichtnahmen sind mit „3“ oder „4“ bewertet.
	Ist die Zusatznorm für „2“ nicht erfüllt, wird das Qualitätskriterium mit „1“ bewertet.

6. Einige Qualitätskriterien beinhalten Teilkriterien von wesentlicher Bedeutung („**Ausschlusskriterien**“), die mindestens mit „+“ bewertet sein müssen, um die Bewertung „3“ oder „4“ erreichen zu können. Diese Teilkriterien sind im Qualitätsprofil (Langfassung) benannt und farblich unterlegt.

Die Normierungen sind in der Erprobungsphase wiederholt überprüft und verändert worden.

Mit dem Qualitätsprofil erhält die inspizierte Schule also eine Bewertung der 16 (15) Qualitätskriterien² bzw. ca. 100 Teilkriterien. Diese erfolgt auf der Grundlage der systematischen Beobachtungen während des Schulbesuchs und der Auswertung der eingesehenen Dokumente. Es ist aber hinreichend bekannt, dass die besonderen Rahmenbedingungen der Schule und das soziale Umfeld erheblichen Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit haben. Diese Variablen werden daher vom Inspektionsteam so weit wie möglich erfasst und bei der Kommentierung der Ergebnisse berücksichtigt. Eine Adjustierung der Schulqualität in Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen, wie sie z. B. in Schulleistungsvergleichen durch Einbeziehung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft vorgenommen wird um den von der Schule erbrachten Mehrwert (added value) genauer zu beziffern, ist nicht beabsichtigt. Zunächst interessiert eine auf die kriterialen Normen des Orientierungsrahmens Schulqualität bezogene Bestandsaufnahme. Für die Berücksichtigung äußerer Rahmenbedingungen fehlen sowohl die diese charakterisierenden Daten, die über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft hinaus u.a. die ökonomische Situation des Schulträgers wie auch die schulaufsichtliche Aufgabenerfüllung einzubeziehen hätte, als auch eine theoretische Aufarbeitung des Zusammenhangs von Schulprozessqualität und externen Rahmenbedingungen.

² Zurzeit werden 15 Qualitätskriterien beurteilt. Für die Bewertung der Fachleistung im „Output“-Kriterium QK 1 „Ergebnisse und Erfolge der Schule“ fehlt noch die Datengrundlage für „faire“ Vergleiche.

Die Schulinspektion berücksichtigt auch von der Schule bereitgestellte Dokumente der schulinternen Evaluation. Immer mehr Schulen nutzen zum Beispiel das in internationalen Projekten entwickelte Instrumentarium SEIS (Selbstevaluation in Schulen) der Bertelsmann-Stiftung. Die allgemein bildenden Schulen entscheiden selbst, welche Informationen und Dokumente der durchgeführten oder geplanten schulinternen Evaluationsmaßnahmen sie dem Inspektionsteam zur Verfügung stellen. **Wenn das geschieht, erwartet die Schulinspektion aber eine vollständige Offenlegung der Daten.**

Berufsbildende Schulen sind seit dem Jahr 2004 durch Erlass verpflichtet, Selbstbewertungen nach dem EFQM-Modell durchzuführen und auf dieser Basis ein modernes schulisches Qualitätsmanagement zu entwickeln. Daher wurde das im BBS-Bereich von der NSchl verwendete Qualitätsprofil bereits an die EFQM-Kriterien angeglichen. Zudem erhalten alle Schulinspektorinnen und -inspektoren im Rahmen ihrer Ausbildung eine Qualifizierung zu EFQM-Assessorinnen und -Assessoren. Der Stand und die Ergebnisse der EFQM-Entwicklung fließen bei den berufsbildenden Schulen in die Inspektion ein.

Die Schulinspektion könnte auf Dauer den Charakter einer sog. Meta-Evaluation annehmen, in dem sie Verfahren, Ergebnisse und Folgerungen der schulinternen Evaluation überprüft. Die Schule erhält dann durch den Bericht der Schulinspektion eine Bestätigung ihrer eigenen Evaluationsergebnisse oder aber Differenzierungen bzw. abweichende Bewertungen. Die Vernetzung von interner und externer Evaluation wird an Bedeutung gewinnen und evtl. zu Veränderungen des Schulinspektionsverfahrens führen.

1.5 Durchführung der Schulinspektion

Schulinspektionen sollen an allen öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen des Landes regelmäßig durchgeführt werden, das heißt in einem Zyklus von etwa vier Jahren. 2012 sollen alle Schulen des Landes mit dem Ziel einer ersten Bestandsaufnahme inspiziert worden sein.

1.5.1 Das Inspektionsverfahren

Schulen in freier Trägerschaft können auf Antrag der Schule bzw. des Schulträgers einbezogen werden. Die NSchl entscheidet darüber im Rahmen ihrer personellen und organisatorischen Möglichkeiten. Die schulgesetzlichen Grundlagen gebieten weder eine verpflichtende Teilnahme noch einen Anspruch dieser Schulen auf Schulinspektion. Die öffentlichen Schulen sind zur Teilnahme und Mitwirkung an den Schulinspektionen verpflichtet.

Die Auswahl der Schulen folgt durch die NSchl. Es gibt keine spezifischen Vorgaben für die Auswahl. Schulformen und Regionen sollten hinsichtlich der Anzahl der Schulen in gleichen Anteilen aufgenommen werden. Organisatorische Rahmenbedingungen wie Verfügbarkeit einer Inspektorin/eines Inspektors aus der Schulform und soweit möglich ein wohnortnaher Einsatz können zu kleineren Verzerrungen führen. In diesen Grenzen kann die „Zufallsauswahl“ der Schulen als repräsentativ für das niedersächsische Schulsystem angesehen werden.

Besondere und feststehende Ereignisse, die den normalen Schulalltag stark verändern, werden bei der Auswahl so weit wie möglich berücksichtigt.

Alle ausgewählten Schulen erhalten von der NSchl ein Schreiben, in dem Termine und einzureichende Unterlagen sowie die Mitglieder des Inspektionsteams benannt werden.

Die Dauer des Schulbesuchs richtet sich nach der Größe der Schule und liegt zwischen drei und fünf Tagen.

Die Leiterin oder der Leiter des Inspektionsteams stimmt anschließend den organisatorischen Ablauf des Schulbesuches mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter ab.

Vor dem Schulbesuch des Inspektionsteams erfolgt ein Informationsangebot durch die NSchl. In der Regel wird eine schulöffentliche Informationsveranstaltung organisiert. Die Schulleiterin oder der Schulleiter informiert alle an der Schule beteiligten Personen und Gremienvertreter sowie den Schulträger über den Termin. Auch die zuständige Dezerntin bzw. der zuständige Dezernent der LSchB kann teilnehmen. Bei berufsbildenden Schulen müssen auch die Partnerbetriebe informiert werden. Auf der Veranstaltung werden Ziele und Ablauf der Schulinspektion erläutert und die Inspektionsinstrumente und Bewertungskriterien vorgestellt. Es gehört zu den Grundsätzen der NSchl, die Vorgehensweise bei der Schulinspektion so transparent wie möglich zu gestalten. Alle Informationen können daher auch über die Homepage des Kultusministeriums eingeholt werden³.

Über die Abfolge und Dauer der einzelnen Phasen des Schulbesuchs entscheidet das Inspektionsteam. Dieses kann auch weitere Interviews einplanen oder um die Vorlage zusätzlicher Schuldokumente bitten.

Auch die Auswahl, Reihenfolge und Dauer der Unterrichtsbesuche werden vom Inspektionsteam festgelegt. Eine Besuchsplanung aufgrund der eingereichten Stundenpläne soll sicherstellen, dass anteilmäßig möglichst alle Unterrichtsfächer und alle Schuljahrgänge sowie mindestens 50 % der Lehrkräfte einbezogen werden⁴; aufgrund der vorgefundenen Situation in der Schule werden Modifikationen vorgenommen (z. B. bei Erkrankung von Lehrkräften, Stundenplanänderungen usw.). Die Lehrkräfte werden grundsätzlich nicht vorher informiert, ob bzw. wann sie im Unterricht besucht werden. Es kann auch sein, dass Lehrkräfte aufgrund der o. g. Auswahlkriterien mehrmals (in verschiedenen Fächern und/oder unterschiedlichen Schuljahrgängen) besucht werden. In der Regel dauert eine Unterrichtsbeobachtung etwa 20 Minuten. Die Beobachtung von „halben Unterrichtsstunden“ (bezogen auf die traditionelle 45-Minuten-Stunde) ist inzwischen – nach anfänglicher Skepsis – weitgehend akzeptiert und hat sich bewährt. Die Schulinspektorin bzw. der Schulinspektor erscheint demnach zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder etwa in deren Mitte. Es gehört zu den Verfahrensregeln, dass eine förmliche Vorstellung, Begrüßung, Verabschiedung etc. nicht stattfindet. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren versuchen, die Unterrichtssituation so wenig wie möglich zu beeinflussen, denn es geht darum, möglichst das „normale“ Unterrichtsgeschehen zu erleben und zu bewerten. Aus diesem Grund werden auch eigenverantwortlicher Unterricht von Anwärterinnen und Anwärtern bzw. Referendarinnen und Referendaren sowie Vertretungsunterricht einbezogen. Auch diese Stunden sind Teil des Unterrichtsalltags der Schule und tragen dementsprechend zur Unterrichtsqualität bei.

Die Gespräche mit den oben genannten Gruppen werden vom Inspektionsteam in der Regel gemeinsam geführt. Die Zusammenstellung der Gesprächsgruppen erfolgt durch die jeweiligen Gruppen, also durch den Schulleiterrat, den Schülerrat bzw. selbst organisiert durch das Kollegium. Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet, wer seitens der Schule an dem Gespräch mit „der Schulleitung“ teilnehmen soll und stimmt im BBS-Bereich auch die Gesprächsrunde mit den Partnerbetrieben ab. Vorgaben der

³ http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_DO_I579.html

⁴ In kleinen Schulen werden alle Lehrkräfte, z.T. auch mehrfach, besucht.

NSchl gibt es hierzu nicht. Empfohlen wird aufgrund der bisherigen Erfahrungen, die Gesprächsgruppen so zusammzusetzen, dass ein möglichst breites Spektrum der jeweiligen Gruppe repräsentiert ist. Die Gespräche haben das Ziel, möglichst viele Informationen über die Qualität der schulischen Arbeit zu sammeln. Sie sind kein Forum für pädagogische Grundsatzdebatten, bildungspolitische Diskussionen oder persönliche Beschwerden.

Personenbezogene Informationen werden vom Inspektionsteam grundsätzlich vertraulich behandelt. Es werden keine personenbezogenen Daten erhoben oder dokumentiert. Lediglich bei Verstößen gegen Dienstpflichten oder die Schulordnung werden die Schulleiterin oder der Schulleiter und ggf. die Schulaufsicht informiert.

Gegen Ende des Schulbesuchs wertet das Inspektionsteam die Ergebnisse aus und erstellt das Qualitätsprofil der Schule. Zunächst erfolgt eine ausführliche mündliche Rückmeldung an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter. Anschließend erhält die interessierte Schulöffentlichkeit eine erste zusammenfassende Rückmeldung der Ergebnisse. Insbesondere die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen werden ausführlich präsentiert – ohne den Bezug zu einzelnen Lehrkräften oder Unterrichtssequenzen herzustellen. Das Inspektionsverfahren sieht keine Diskussion der Ergebnisse bzw. der Bewertungen vor.

Etwa drei Wochen nach dem Schulbesuch erhält die Schulleiterin oder der Schulleiter den schriftlichen Inspektionsbericht. Es handelt sich zunächst um einen Entwurf, zu dem die Schule und der Schulträger innerhalb von zwei Wochen eine schriftliche Stellungnahme abgeben kann. Empfohlen wird, diese Stellungnahme schulintern abzustimmen, zumal sie dem abschließenden Inspektionsbericht beigelegt wird. Dieser wird im Regelfall nach zwei weiteren Wochen der Schule und dem Schulträger sowie der LSchB zugeleitet.

Der Bericht benennt die vom Inspektionsteam durchgeführten Erhebungen, Beobachtungen, Gespräche, beschreibt die Ausgangssituation der Schule und beinhaltet Aussagen zu Gebäude, Räumen und Ausstattung. Er enthält zudem das Qualitätsprofil mit einer Bewertung von 15 der 16 Qualitätskriterien und ca. 100 Teilkriterien (s. Tab. 1.3.1 und Anhang 7.6) sowie eine Beschreibung der Ergebnisse. Dabei werden die besonderen Stärken der Schule, aber auch die Schwächen bzw. die Verbesserungsbereiche benannt und kommentiert – unter Berücksichtigung der Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Schule.

Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung. Dort, wo das Inspektionsteam dringenden Handlungsbedarf sieht, wird dies deutlich zum Ausdruck gebracht. Es wird aber darauf verzichtet, der Schule konkrete Maßnahmen zu empfehlen oder Handlungsanweisungen zu geben. In zwei Anlagen sind die Bewertung der ca. 100 Teilkriterien sowie die Liste der von der Schule zur Verfügung gestellten Schuldokumente beigelegt.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter gibt den vollständigen Inspektionsbericht innerhalb einer Woche den Lehrkräften, dem Schulvorstand, dem Schullehrernrat, den Schülerrat und dem Schulpersonalrat zur Kenntnis. Alle schulischen Gremien müssen die Möglichkeit haben, den Bericht einzusehen. Dies gilt auch für die übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Auf diesem Weg kann es gelingen, die Schulgemeinschaft in den Prozess der Auswertung sowie der Planung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen einzubinden.

Die Inspektionsberichte werden durch die NSchl, den Schulträger oder die LSchB nicht an Dritte weitergegeben bzw. veröffentlicht. Damit soll deutlich werden, dass seitens

des Landes kein Schul-Ranking intendiert ist. Einige Schulen haben ihre Inspektionsberichte bereits auf ihrer Homepage veröffentlicht. Vergleiche mit anderen Schulen, die dadurch nahe gelegt werden, sind - wie erwähnt - aus unterschiedlichen Gründen nicht unproblematisch, insbesondere auch unter dem Aspekt, dass einige Qualitätskriterien und Normen im Verlauf der Erprobungsphase noch einmal verändert worden sind. Im Hinblick auf die oben genannten periodischen Berichte an das Kultusministerium, aber auch zur Überprüfung und Verbesserung des Inspektionsverfahrens erfolgt die hiermit vorgelegte Auswertung der Einzelberichte.

Es wird erwartet, dass die Schulen aus den im Bericht erläuterten Ergebnissen der Inspektion Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung ableiten und umsetzen. Die Verantwortung dafür liegt bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter.

Mit einem Evaluationsbogen ermittelt die NSchl in den Schulen nach der Übergabe der Endberichts, wie die Inspektion aus Sicht von Schulleitung, Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verlaufen ist. Gefragt wird unter anderem nach dem Ablauf der Schulinspektion, dem Auftreten des Inspektions-teams, den Formulierungen und Bewertungen im Bericht und der Relevanz für die eigene Schulentwicklung. Die Auswertung dieser Rückmeldungen ist Teil der Evaluation der NSchl.

Nach Abschluss einer Schulinspektion werden der abschließende Inspektionsbericht (inkl. der möglichen Stellungnahmen der Schule und des Schulträgers) sowie der erwähnte Evaluationsbogen dokumentiert. Auch der Erhebungsbogen (s. o.) wird aufbewahrt. Die Unterrichtsbeobachtungsbögen, Gesprächsprotokolle und sonstigen Aufzeichnungen werden vernichtet.

Im Erlass werden auch die Aufgaben der LSchB im Zusammenhang mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Schulinspektionen genauer bestimmt. Gemeinsam haben beide Behörden die Aufgabe, zur Qualitätsverbesserung der Schulen beizutragen. Eigenverantwortliche Schule, Schulaufsicht, Schulinspektion und Unterstützungssystem werden neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln müssen – nicht zuletzt aufgrund der Schulinspektion und ihrer Ergebnisse.

Die Auswertung des Inspektionsberichts ist grundsätzlich Aufgabe der Schule (s. o.). Bei Bedarf führen aber Schulleitung und zuständige Dezernentin bzw. zuständiger Dezernent ein gemeinsames Auswertungsgespräch. Besonders gefordert sind Schule und LSchB, wenn der Inspektionsbericht einen „dringenden Verbesserungsbedarf“ feststellt, also Mängel beschreibt, die möglichst rasch behoben werden sollten. Das kann selbstverständlich auch oberhalb der Schwelle einer Nachinspektion der Fall sein. Die LSchB sorgt im Rahmen ihrer Möglichkeiten dafür, dass solche Konzepte durch entsprechende Unterstützungsleistungen realisiert werden können. An dieser Stelle wird ein Umsteuern im Bereich der Unterstützungsangebote des Landes deutlich: Leistungen werden primär dort bereitgestellt, wo Schulen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen abgestimmte Konzepte mit klaren Zielbeschreibungen entwickeln und bedarfsgerecht umsetzen.

Dies gilt umso mehr in den Fällen, in denen die NSchl eine Nachinspektion festlegt. Dabei werden in der Regel mehrere Bereiche der Schul- und Unterrichtsqualität benannt, die dringender Verbesserung bedürfen. Um einzuleitende Schulentwicklungsmaßnahmen schließt die LSchB mit der Schulleitung eine Vereinbarung (Ziele, Maßnahmen, Unterstützungsleistungen) ab.

1.5.2 Das Nachinspektionsverfahren

Der Erlass „Schulinspektion in Niedersachsen“ (RdErl. d. MK v. 07.04.2006 – 25-80260/2 - VORIS 22410) legt in 2.2 (5) fest, dass in einer Schule bei gravierenden Mängeln eine Nachinspektion stattfindet, die sich auf die ermittelten Defizitbereiche konzentriert. Gravierende Mängel liegen vor, wenn die Urteile „eher schwach als stark“ bzw. „schwach“ bei acht der 15 zurzeit bewerteten Qualitätskriterien oder bei drei der Qualitätskriterien 3 – 6, der sogenannten „Unterrichtskriterien“ vorliegen.

Das Inspektionsteam stellt nach einem solchen Ergebnis bei der Leitung der NSchl einen Antrag auf Nachinspektion. Wird dieser positiv beschieden, wird diese Bewertung in den Inspektionsberichts der Schule aufgenommen. Die NSchl entscheidet über Umfang und Zeitpunkt der Nachinspektion. Diese soll feststellen, ob die Schule auf dem richtigen Weg ist, ob also die eingeleiteten Maßnahmen bereits erste Erfolge zeitigen.

Der Nachinspektionszeitpunkt wird in der Regel ein Jahr bis 18 Monate nach der Vollinspektion festgesetzt, um der Schule Zeit zu geben, an den festgestellten Defizitbereichen zu arbeiten und einen Prozess der Qualitätsverbesserung nachhaltig in Gang zu setzen.

Im Rahmen der Vorbereitung der Inspektion erstellt die Schule anhand eines Rasters einen Überblick über die seit der Erstinspektion eingeleiteten Schulentwicklungsmaßnahmen. Die schulfachliche Dezernentin / der schulfachliche Dezernent wird gebeten, zu den durch die Schule eingeleiteten Maßnahmen Stellung zu nehmen.

Das Nachinspektionsteam, bestehend aus mindestens zwei Inspektoren, die an der Vollinspektion nicht beteiligt waren, evaluiert die Qualitätskriterien 3 bis 6 und alle negativ bewerteten Qualitätskriterien in allen Teilkriterien. Dazu kommen gegebenenfalls Kriterien, die in der Erstinspektion auf „0“ gesetzt, d.h., nicht bewertet wurden (zurzeit noch mit Ausnahme des Qualitätskriteriums 1). Alle anderen Bereiche, die im ersten Verfahren die Norm erfüllten, werden im Rahmen der Nachinspektion grundsätzlich nicht erneut evaluiert, was nicht ausschließt, auch diese im Textteil des Berichts wertschätzend zu beschreiben, wenn sich im Zeitraum zwischen Vollinspektion und Nachinspektion deutliche Entwicklungen ergeben haben.

Im Rahmen der Nachinspektion finden in der Regel keine Vorinformation und kein Schulrundgang statt.

In den Unterrichtskriterien werden alle Teilkriterien neu bewertet. Dies gilt auch für Schulen, die in der Vollinspektion nicht in drei der vier Qualitätskriterien mit „2“ oder „1“ bewertet wurden.

Die Mindestanforderung für die Qualität einer Schule gilt als erfüllt, wenn die eingangs beschriebenen Standards erfüllt wurden. Kann eine Schule dies nicht erreichen, wird diese dem Kultusministerium gemeldet.

Das Berichtswesen ist dem der Vollinspektion vergleichbar. Der Schule, die LSchB und der Schulträger wird ein Berichtsentwurf mit der Möglichkeit der Stellungnahme zugestellt. Das Nachinspektionsverfahren endet mit der Zustellung des Endberichts.

1.6 Die Schulstruktur in Niedersachsen

Das Aufgabenfeld der Inspektion lässt sich anhand der Schulstruktur in Niedersachsen mit der Anzahl der Schulen der verschiedenen Schulformen, der Schulgrößen und der Schüler- und Lehrerzahlen veranschaulichen.

Die vorliegende Auswertung erstreckt sich auf die Inspektionen dreier Schuljahre - 2005/06 (ab Januar 2006), 2006/07 und 2007/08. Für bereits inspizierte Schulen werden die Rahmendaten zum Zeitpunkt der Inspektion beibehalten, daher entsprechen die hier berichteten Zahlen den offiziellen Landesdaten des Schuljahres 2007/08 nicht exakt.⁵

Bezogen auf das Basisjahr 2007/08 werden in Niedersachsens öffentlichen Schulen ca. 1.160.000 Schülerinnen und Schüler von nahezu 80.000 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Anzahl der Vollzeitlehrerstellen beträgt etwa 62.000. Durch Reduzierung der Stundenzahl vieler Lehrkräfte unterrichten ca. 28 % mehr Lehrende in den Schulen, als es der Zahl der Vollzeitlehreereinheiten entspricht.

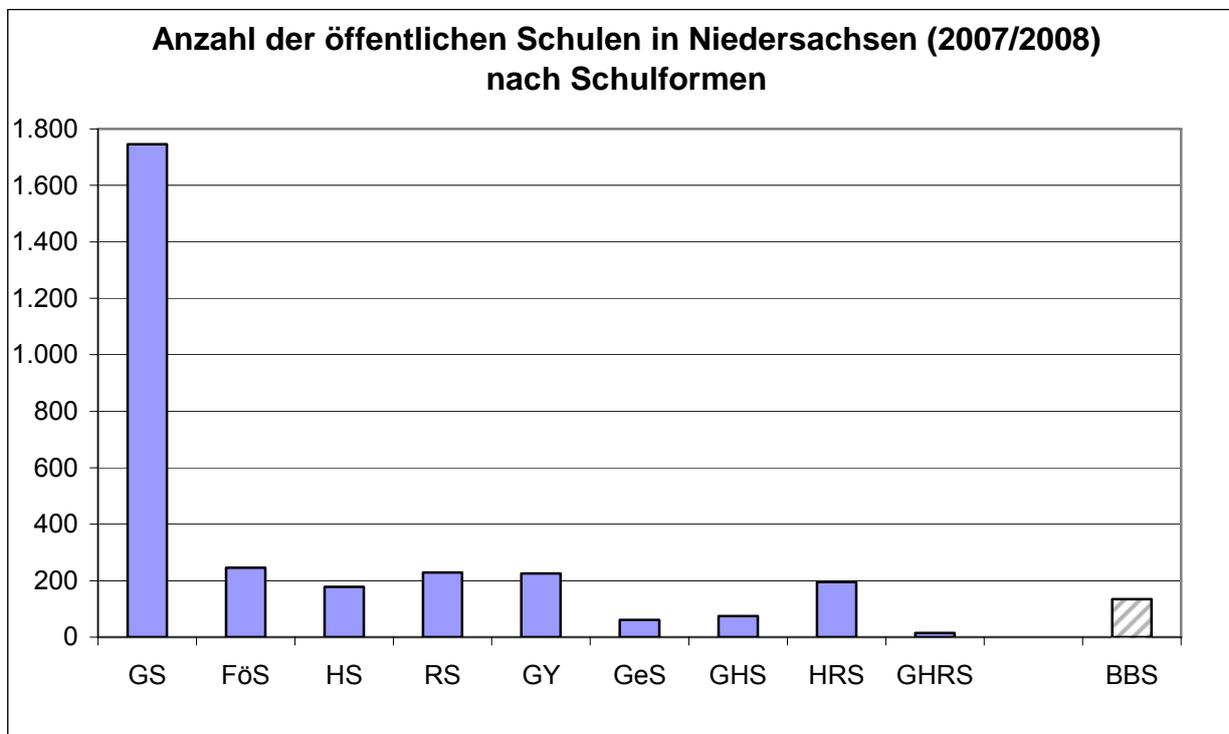


Abb. 1.6.1 Schulen in Niedersachsen

Mehr als die Hälfte der ca. 3100 öffentlichen Schulen in Niedersachsen sind Grundschulen. Diese Schulen sind häufig sehr klein, der Arbeitsaufwand für die Inspektion sinkt aber nicht annähernd in gleichem Maße, zumal das „Vier-Augen-Prinzip“ beibehalten wird, nach dem eine Inspektion nicht von einer einzelnen Inspektorin oder einem einzelnen Inspektor durchgeführt werden soll.

⁵ Schüler- und Lehrerzahlen variieren sich von Jahr zu Jahr, Schulen werden geschlossen, andere neu gegründet. Bzgl. der Zahl der Schulen wird der Stand zu Beginn des Schuljahres 2007/08 zugrunde gelegt.

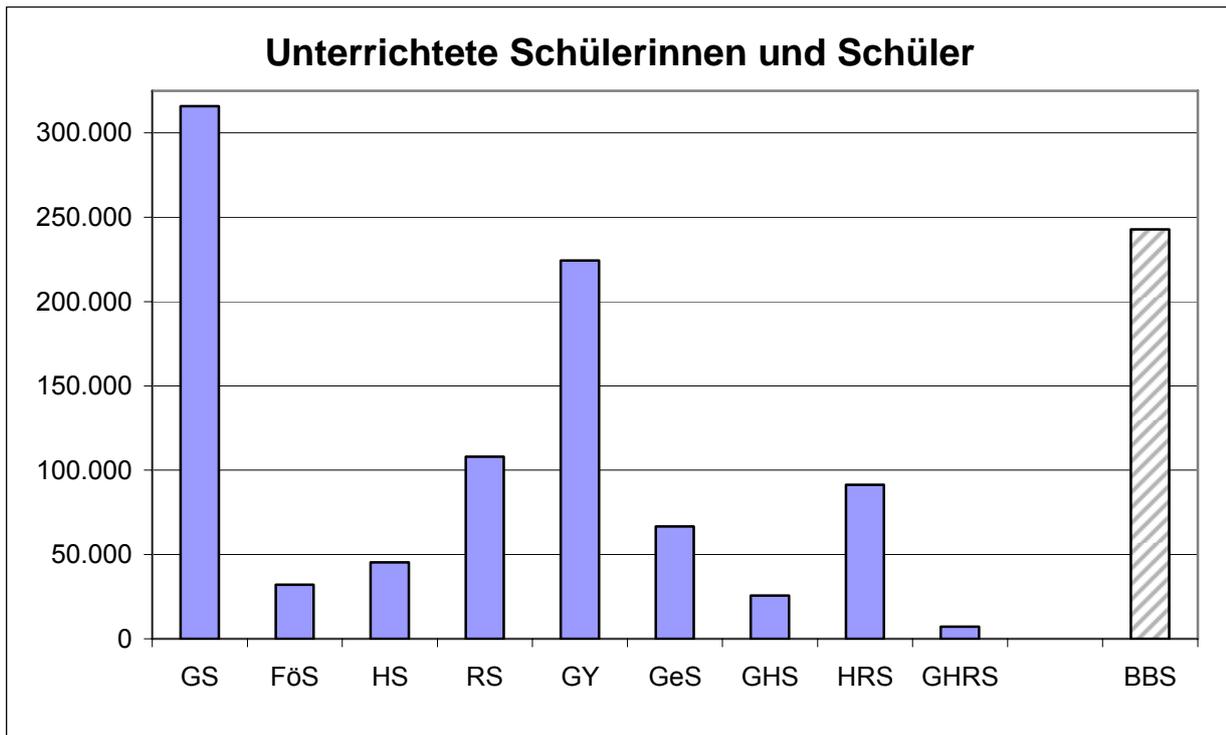


Abb. 1.6.2 Anzahl unterrichteter Schülerinnen und Schüler

Nach der Schülerzahl und besonderen schulischen Rahmenbedingungen der Schulform richtet sich das Unterrichts-„Soll“ der Schulen. Die Zahl der diesem Soll entsprechenden Vollzeitlehreinheiten (VZLE) ist niedriger als die Zahl der unterrichtenden Lehrkräfte (s. 1.6.3). Die Zahl der tatsächlich unterrichtenden Lehrkräfte ist eine der Variablen, von der der einzuplanende Inspektionsaufwand in den Schulen abhängt, da mindestens 50 % der Lehrerinnen und Lehrer der inspizierten Schulen im Unterricht besucht werden.

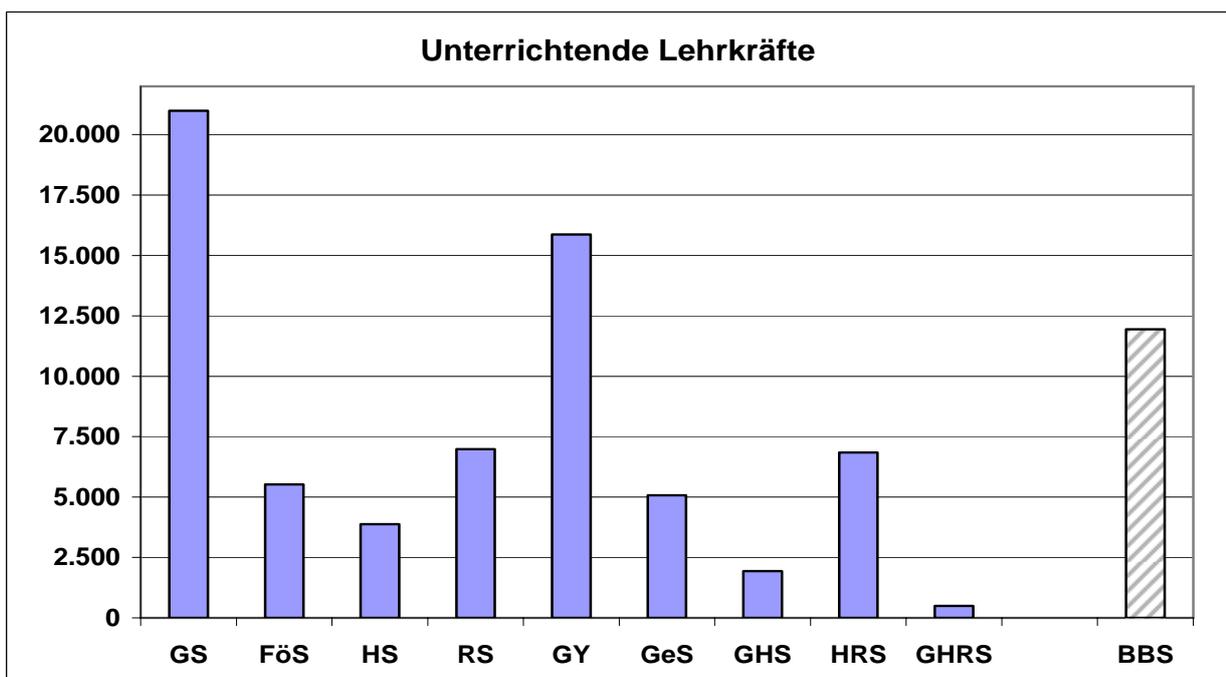


Abb. 1.6.3: Unterrichtende Lehrkräfte

1.7 Entwicklung der Inspektionszahlen

Offizieller Beginn der Schulinspektion in Niedersachsen war der 3. Mai 2005. Im Rahmen der Ausbildung der ersten Inspektorinnen und Inspektoren haben bereits ab 2003 erste Inspektionen in Niedersachsen stattgefunden. Ab 2006 begannen dann die Inspektionen mit einem festen Instrumentarium.

Die Grafiken zur Entwicklung der Inspektionszahlen sind Mitte des Jahres 2008 auf der Grundlage der Vorausplanung bis zum Ende des Jahres 2008 erstellt worden.

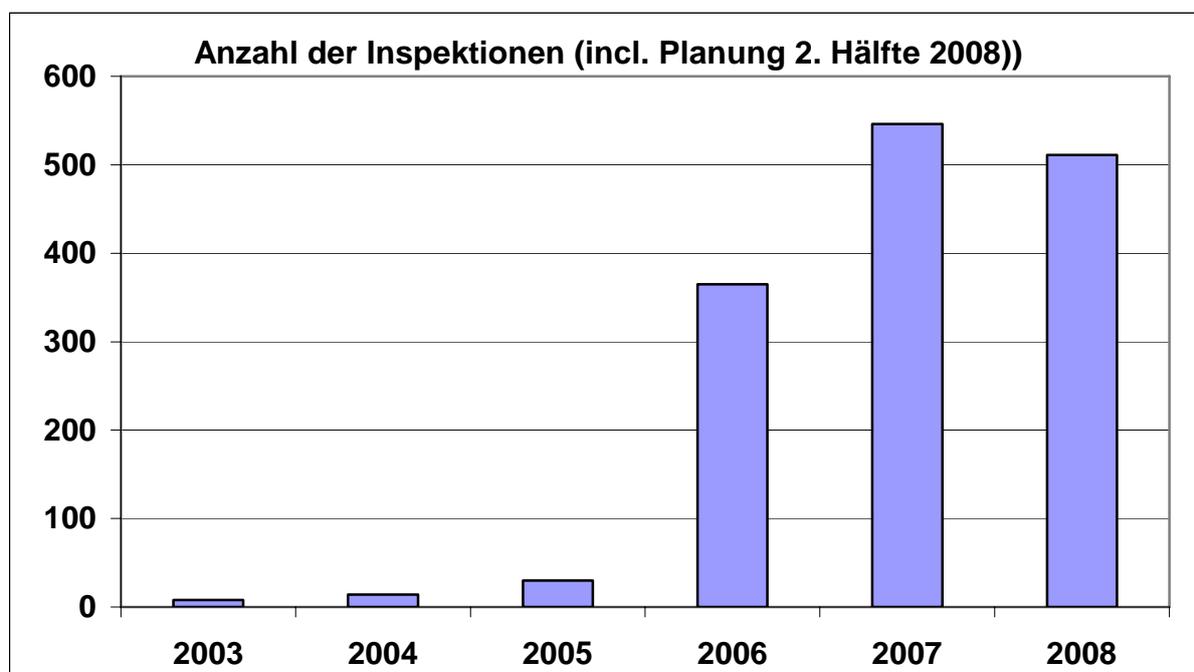


Abb. 1.7.1: Entwicklung der Inspektionszahlen

Bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 wurden 1259 Schulen, darunter einige wenige private Schulen in Niedersachsen inspiziert; das entspricht ca. 40 % der öffentlichen Schulen.

Die 55 Inspektionen, die bis zum Ende des Jahres 2005 durchgeführt wurden, werden einbezogen, gehen aber nicht in die Analyse der Ergebnisse ein, weil es sich 2003 und 2004 um Inspektionen im Rahmen der Erprobung und des Gewinnens von Erfahrungen mit diesem Verfahren der externen Evaluation handelte. Die Inspektionen in 2005 dienten vornehmlich der Ausbildung von Inspektorinnen und Inspektoren; in dieser Zeit wurden Instrumente und Normen teilweise noch erheblich verändert.

Man kann das Jahr 2006 als Beginn der systematischen Inspektionen betrachten, wobei allerdings erst zum Ende des Jahres die letzte Ausbildungsrunde abgeschlossen war und 55 der geplanten 63 Inspektorinnen und Inspektoren zur Verfügung standen. Die avisierte Zahl von ca. 800 Inspektionen im Jahr wird zurzeit nicht erreicht. Eine Inspektorin/ein Inspektor führte in den zur Verfügung stehenden Schulwochen bisher annähernd 22 Inspektionen durch. Die Inspektorinnen und Inspektoren arbeiten in Teams mindestens zu zweit, in sehr großen Systemen sind bis zu fünf von ihnen eingesetzt, damit die Inspektion in einer Woche abgeschlossen werden kann.

Zum Ende des Schuljahres 2007/08 sind ca. 40 % aller öffentlichen Schulen in Niedersachsen inspiziert worden. Abbildung 1.7.2 zeigt die Verteilung der Inspektionen auf die Schulformen. Das Verhältnis inspizierter zu nicht inspizierten Schulen ist in Relation zu den Anzahlen der Schulen zu sehen; so haben mit ca. 540 Inspektionen in Grundschulen mehr als dreimal so viele externe Evaluierungen stattgefunden wie an Gymnasien.

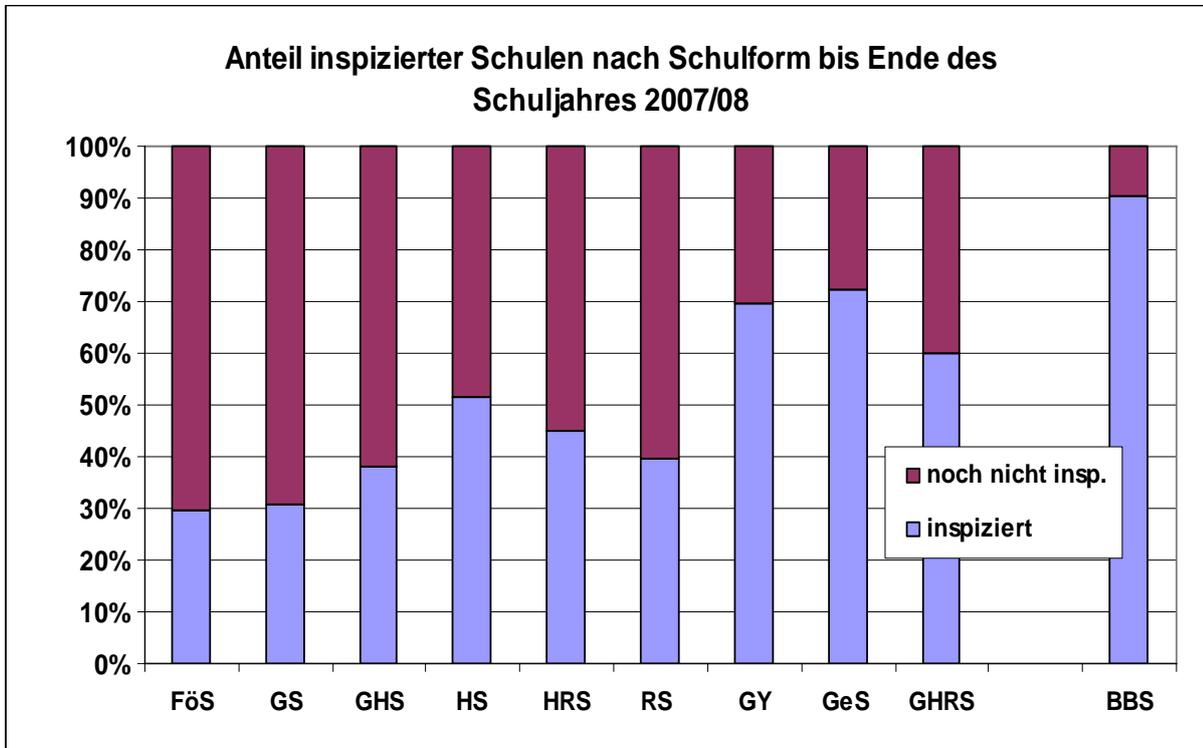


Abb. 1.7.2: Verhältnis inspizierter zu nicht inspizierten Schulen nach Schulformen

Abbildung 1.7.3 zeigt, wie viele Schulen der verschiedenen Schulformen in den Abteilungen der Landesschulbehörde inspiziert worden sind. Verteilungsunterschiede bei der Auswahl von Schulen verschiedener Schulformen sind anhand des Vergleichs der Balkenhöhen zu ziehen.

Die zweite Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Anteile der bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 in den Landkreisen inspizierten Schulen.

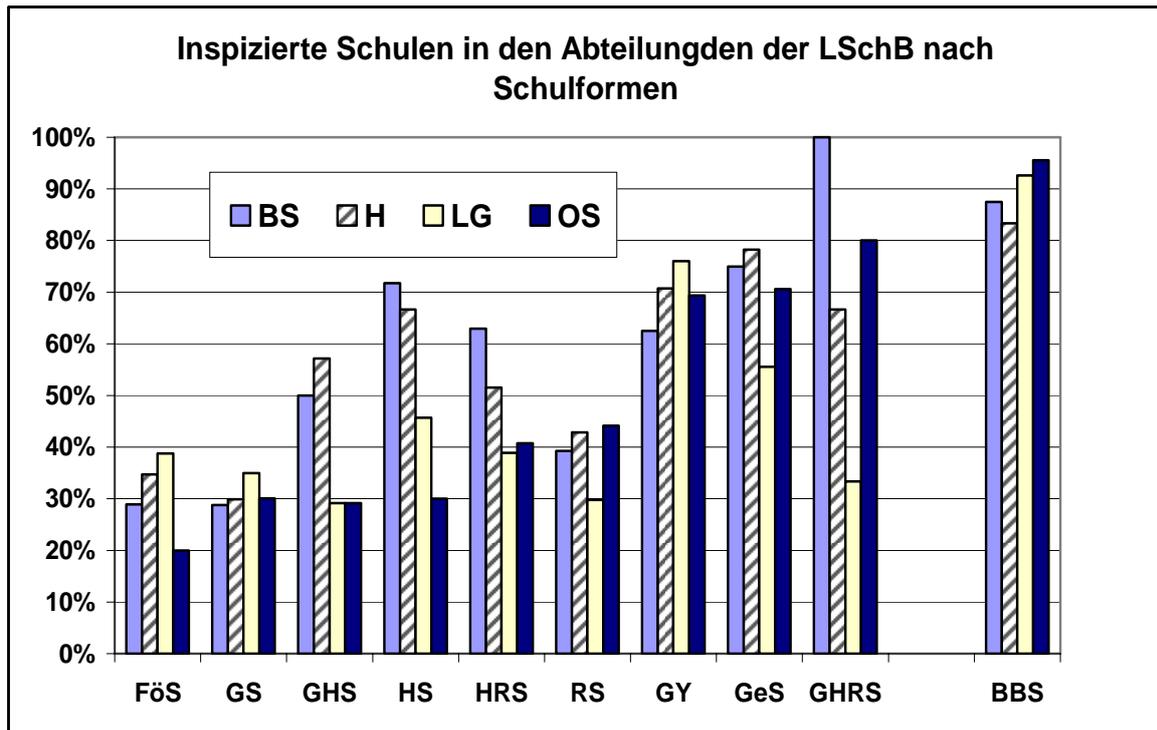


Abb. 1.7.3: Inspizierte Schulen nach Schulformen in den Abteilungen der LSchB

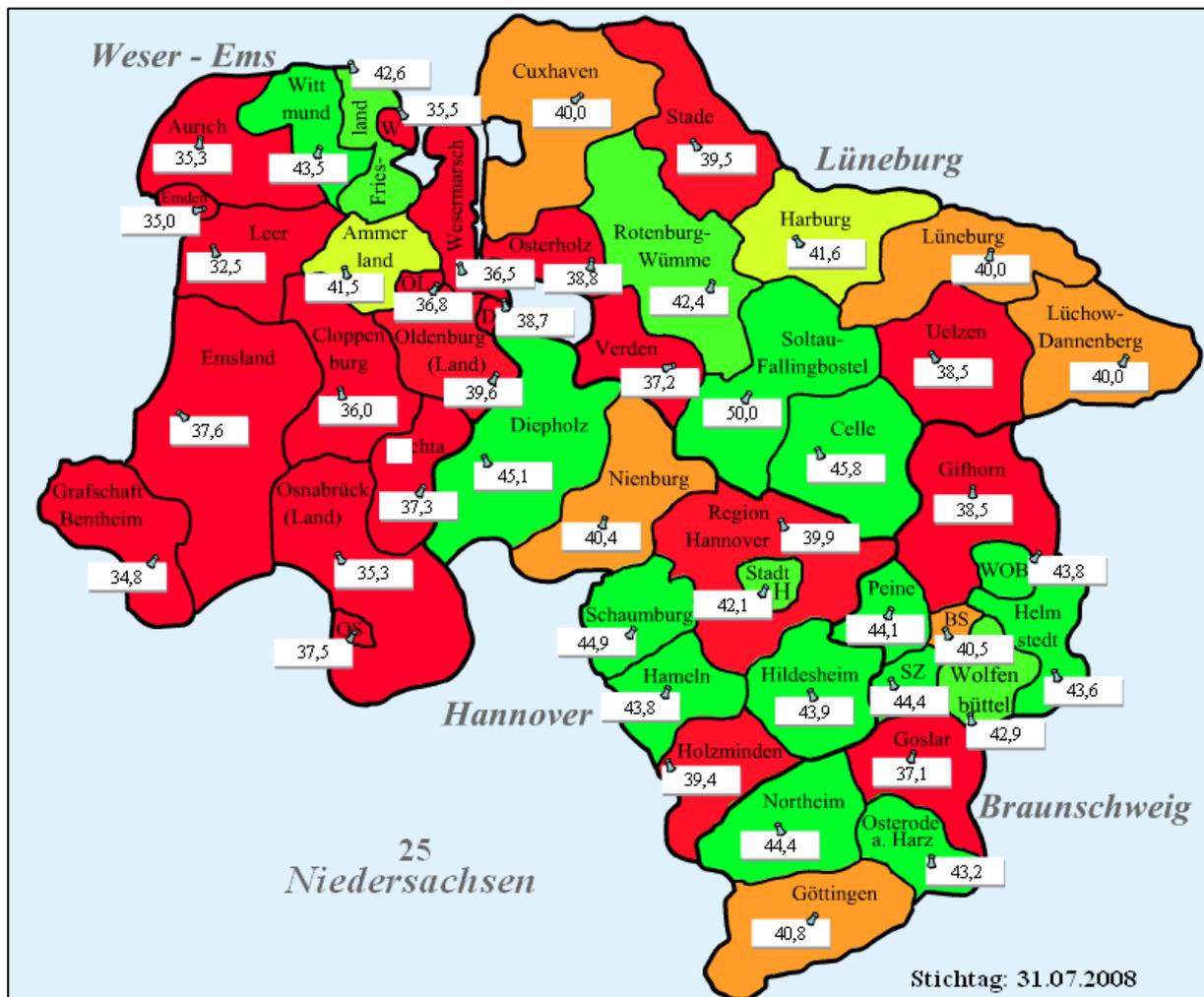


Abb. 1.7.4: In den Landkreisen inspizierte Schulen in Prozent

1.8 Personelle Entwicklung

In der NSchl sind zum Berichtsstand 74 Personen tätig. Neben der Präsidentenstelle sind alle Fachbereichsleitungen I (Grund- und Förderschulen), II (Haupt- und Realschulen), III (Gymnasien) und IV (Berufsbildende Schulen) besetzt. Im Bereich der Verwaltung gibt es sechs Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zehn schulfachliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen als abgeordnete Lehrkräfte die Inspektorinnen und Inspektoren bei der Organisation, der inhaltlichen Vorbereitung sowie der Auswertung der Schulinspektionen.

Die Schulinspektorinnen und -inspektoren verfügen über mehrjährige Leitungserfahrung in Schulen oder Schulbehörden. Sie haben sich im Rahmen eines Auswahlverfahrens als besonders geeignet erwiesen, eine etwa viermonatige Qualifizierung absolviert und diese mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossen.

Es ist vorgesehen, dass insgesamt 63 Schulinspektorinnen und -inspektoren zur Durchführung von Schulinspektionen zum Einsatz kommen. Derzeit sind es 53. Bis Juli 2008 wurden insgesamt 67 Schulinspektorinnen und -inspektoren ausgebildet. 14 von ihnen haben die NSchl z. B. aufgrund der Übernahme einer Funktionsstelle in einer neuen Schule, des Zurückkehrens in ihr früheres Amt oder aus persönlichen Gründen wieder verlassen.

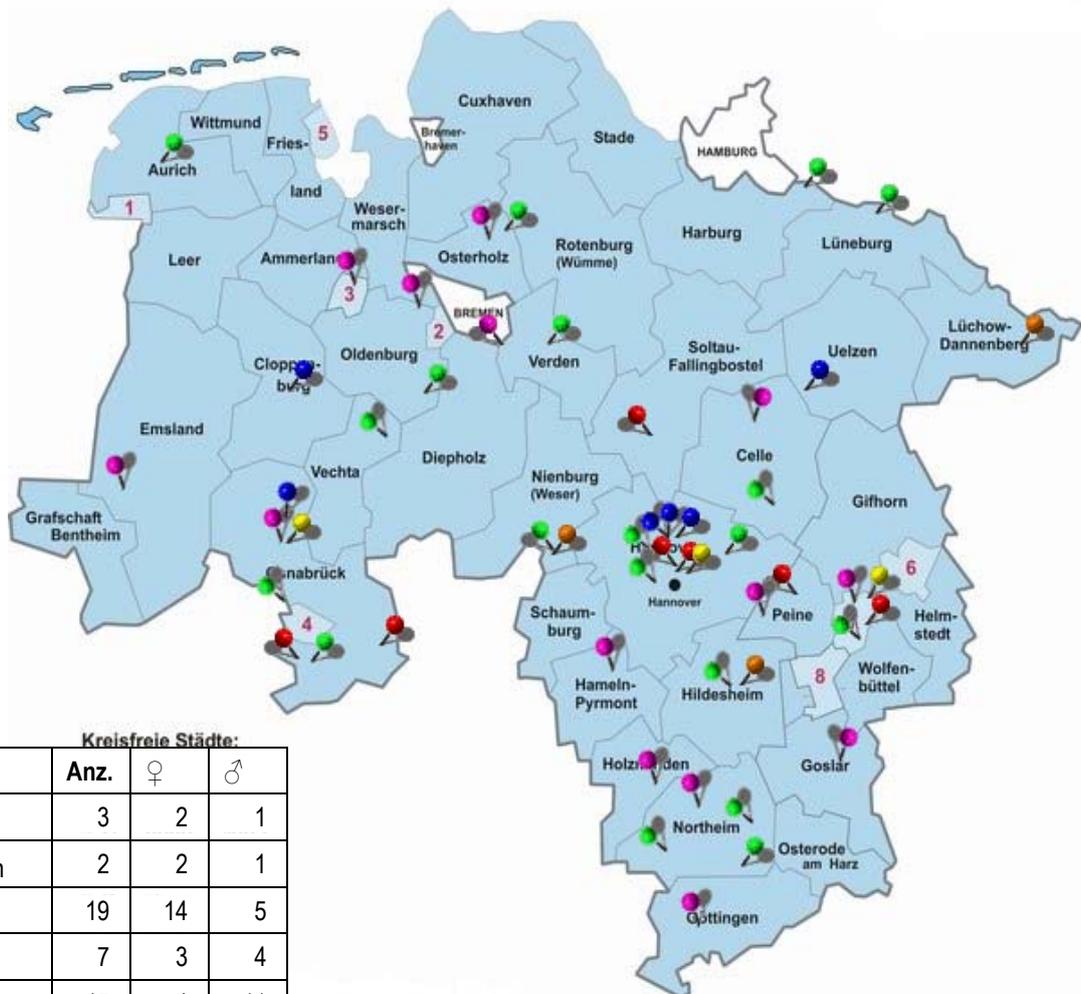
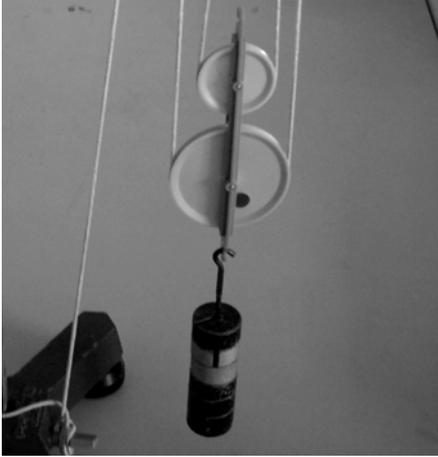


Abb. 1.81: Regionaler und schulformspezifischer Hintergrund der Schulinspektorinnen und -inspektoren

Der ursprünglich angestrebte wohnortnahe Einsatz von Schulinspektorinnen und -inspektoren erweist sich durch die tatsächliche regionale Herkunft als nicht umsetzbar (vgl. Abb. 1.8.1). Dennoch wird bei der Planung von Schulinspektionen versucht, einen möglichst regionalen Einsatz zu gewährleisten. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren arbeiten mehrheitlich von ihrer häuslichen Arbeitsstätte aus. Diese Arbeitsform wird als „mobile Telearbeit“ bezeichnet. Mit derzeit 49 Telearbeitsplätzen ist die NSchl als Behörde einzigartig in Niedersachsen.

2 Erste Ergebnisse der Schulinspektion in allgemein bildenden Schulen

2.1 Bewertung der allgemein bildenden Schulen in den 15 Qualitätskriterien



Einer Beschreibung der Inspektionsergebnisse der vergangenen zweieinhalb Jahre nähert sich der Jahresbericht auf verschiedene Weise.

Zunächst werden für jede Schulform die besten und die schwächsten Bewertungen gegenübergestellt (orientiert an der Anzahl der Bewertung „stark“ und „eher stark als schwach“).

Dann wird anhand der Mittelwerte über die 15 Qualitätsprofile die Verteilung der Inspektionsergebnisse dargestellt.

Im dritten Schritt werden zunächst für alle allgemein bildenden Schulen und dann für jede Schulform die

Bewertungen in den 15 Qualitätskriterien beschrieben, wobei auch auf die Bewertung in den Teilkriterien zurückgegriffen wird. Wenn möglich werden die Daten durch Beobachtungen aus den Inspektionen ergänzt.

Anschließend werden die Ergebnisse für die Schulen, für die eine Nachinspektion angesetzt worden ist, gesondert betrachtet; ihnen wird eine Gruppe von Schulen mit hervorragenden Ergebnissen gegenübergestellt.

Aus zweierlei Gründen sind Qualitätsprofile gegenüber denen, die die Schulen im Endbericht zurückgemeldet bekommen haben, vor der statistischen Bearbeitung rechnerisch modifiziert worden.

Im April 2006 wurden die Normen für die Bewertungen der Qualitätskriterien für die allgemein bildenden Schulen geändert. Reichten zuvor 50 % mit mindestens „++“ oder „+“ bewertete Teilkriterien für die Bewertung des Qualitätskriteriums als über Standard liegend aus, mussten es ab April 2006 mehr als 50 % sein. Besonders deutlich wirkt sich die Anhebung bei Qualitätskriterien aus, die auf wenigen Teilkriterien beruhen – vorher genügten bei vier Teilkriterien zwei positive Bewertungen, nach der Änderung mussten drei Kriterien entsprechend beurteilt werden. Ältere Qualitätsprofile sind rechnerisch an die neue Norm angepasst worden, so dass im Endbericht zurück gemeldete Profile von Schulen, die vor dem Stichtag inspiziert wurden, teilweise von den hier in die Auswertung eingehenden Daten abweichen können.

„Die NSchl ermittelt die Qualität der einzelnen Schulen durch Analyse der Stärken und Schwächen bzw. der Verbesserungspotenziale auf der Grundlage eines standardisierten Qualitätsprofils“ heißt es im Inspektionserlass des Landes Niedersachsen (Abs. 1, Satz (3)). Darüber hinaus sind die Inspektorinnen und Inspektoren speziell ausgebildet und den Maßstäben Objektivität und Vergleichbarkeit in den Bewertungen verpflichtet. Dennoch ist die Schulinspektion kein objektives „Messverfahren“, sondern wird einerseits durch den unterschiedlichen Erfahrungshintergrund der Inspektorinnen und Inspektoren und andererseits durch den mehrtägigen engen Kontakt zu schulischen Beteiligten und die Nähe zu schulischen Prozessen während der Inspektion beeinflusst. Die Teilkriterien stützen sich teilweise auf niedrig inferente Indikatoren, die unmittelbar zu

beobachten sind, aber auch auf hoch inferente Merkmale, deren Bewertung Deutungsprozesse seitens der Beobachter voraussetzen.

Es ist bei der Interpretation der folgenden Auswertungen daher immer zu berücksichtigen, dass

- die Inspektionsergebnisse auf einer Verknüpfung von Beurteilungsverfahren und -instrumenten einerseits und Beurteilern andererseits beruhen, die zurzeit nicht aufzulösen ist, weil die Zuordnung von Urteilen zu Beurteilern nicht festgehalten wird
- neben individuellen Beurteilungstendenzen vor allem Halo-Effekte nicht auszuschließen sind, die zu einer größeren Ähnlichkeit der Beurteilungen unterschiedlicher Bereiche einer Schule führen, als es der tatsächlichen Situation entspricht⁶
- die mögliche Varianz von Maßnahmen und Handlungen in Schule aufgrund nationaler Rahmenbedingungen und normativer und moralischer Vorstellungen zum Wohl der Schülerinnen und Schüler eingeschränkt ist (Internationale Vergleiche vermögen in dieser Beziehung den Blick zu öffnen. Es ist zu erwarten, dass sich Schulen in Erwartung der angekündigten Schulinspektion besonders darstellen und die Varianz noch weiter eingeschränkt ist als normal.)

Maßnahmen der NSchl zur Erhöhung der Beurteilerzuverlässigkeit und -übereinstimmung sind u.a.:

- gemeinsame Unterrichtsbeobachtungen des Inspektionsteams zu Beginn jeder Inspektion und Kalibrierung der Bewertung
- Präzisierung der Indikatoren
- Teilnahme an empirischen Untersuchungen zur Beobachterübereinstimmung
- Fortbildung der Inspektorinnen und Inspektoren
- Evaluation der Inspektionen.

Dennoch ist zu beachten, dass Einschränkungen der Urteilszuverlässigkeit den Nachweis von Zusammenhängen innerhalb der Inspektionsergebnisse und mit weiteren Merkmalen von Schulen beeinträchtigen.

2.2 Stärkste und schwächste Bewertung nach Schulformen

Der Beschreibung der erreichten „besten“ und „schwächsten“ Bewertungen liegt eine Sortierung nach der Anzahl der 4er-Bewertungen „stark“ (1. Sortierkriterium), dann der Anzahl der 3er-Bewertungen „eher stark als schwach“ (2. Sortierkriterium) usw. zugrunde. Andere Ansätze, z. B. ‚bei bester Bewertung darf keine Bewertung unter Standard liegen‘, würden evtl. andere Schulen am oberen Ende platzieren. Bei den Schulen, die schwach abschneiden, sind daher auch die Ergebnisse aufgeführt, die sich bei umgekehrter Reihenfolge der Berücksichtigung der Sortierkriterien ergeben (erst die Anzahl der 1er-Bewertungen, dann 2er-Bewertungen ...). Je nach Vorgehen werden z. B. unterschiedliche Förderschulen ausgewiesen, während sich bei den Grund- und Hauptschulen kein Unterschied ergibt.

⁶ Auch namhafte Erziehungswissenschaftler äußern sich gelegentlich dahingehend, dass die Qualität einer Schule schon beim Eintritt ins Gebäude oder nach wenigen Minuten gut zu erkennen sei. Diese „Dominanz des ersten Eindrucks“ könnte auch in einer Schulinspektion eine Rolle spielen.

Schulform	Anzahl der Bewertungen von „stark“ 4 bis „schwach“ 1							
	Gut beurteilte Schulen				Schwach beurteilte Schulen			
	4	3	2	1	4	3	2	1
FöS	13	2	0	0	0	3	12	0 ⁷
					1	7	6	1 ⁸
GS	14	1	0	0	0	3	12	0
					1	2	8	4
GHS	15	0	0	0	0	2	11	2 ⁹
GHR	6	7	2	0	0	9	6	0
HS	11	4	0	0	0	7	5	3
RS	8	6	1	0	0	6	7	2
HRS	9	6	0	0	0	7	7	1
GY	9	6	0	0	0	6	8	1
					0	7	6	2
GeS	11	3	1	0	0	11	4	0
					2	9	3	1
BBS ¹⁰	6	9	0	0	0	8	7	0
					1	8	5	1

Tab. 2.2.1: Beste und schlechteste Inspektionsresultate nach Schulformen

Die Tabelle 2.2.1 dient dazu, den Rahmen für die Bandbreite der vergebenen Bewertungsqualität abzustecken. Schulformunterschiede in der Schulqualität sind daraus nicht abzuleiten, da u. a. die Anzahl zugrunde liegender Inspektionsergebnisse sich in den Schulformen deutlich unterscheidet und die Verteilung bei dieser Darstellung der extremen Bewertungen nicht erkennbar ist.

Tabelle 2.2.1 zeigt, dass die Bandbreite der Beurteilungen in allen Schulformen sehr groß ist. Schulen von hoher Qualität stehen Schulen mit sehr großen Schwächen in zahlreichen Kriterien gegenüber. Die Bewertung „stark“ für eine sehr gute Qualität des Kriteriums wird häufig vergeben; die Bewertung „schwach“ auf der anderen Seite des Spektrums ist dagegen die Ausnahme. **Aus den Normierungsvorgaben folgt offensichtlich ein deutlich größerer Abstand zwischen „eher stark als schwach“ und „schwach“ als zwischen den anderen Ausprägungen. Erfreulich ist dennoch, dass derart große Schwächen in den Qualitätskriterien kaum vorliegen.**

⁷ Sortierung nach Anzahl der Bewertungen mit 4, dann 3, 2 und 1.

⁸ Sortierung nach Anzahl der Bewertungen mit 1, dann 2, 3 und 4.

⁹ Gleiches Ergebnis bei beiden Sortierungen.

¹⁰ Aufgrund der nur für allgemein bildende Schulen vollzogenen Normänderung sind die Bewertungen von ABS und BBS nicht vergleichbar.

2.3 Verteilung der durchschnittlichen Bewertungen

Eine andere Sicht auf die Inspektionsergebnisse gibt eine Verteilung der Mittelwerte über alle vorliegenden Kurzprofile.

Die Mittelwertberechnung als Grundlage der Darstellung ist nicht unproblematisch:

- Mittelwerte setzen ein Intervallskalenniveau, also eine Gleichabständigkeit der Ausprägungen der Ausgangswerte voraus; dass dies für die Ausprägungen „stark“ bis „eher schwach als stark“ vorliegt, ist nicht nachgewiesen, das Gegenteil aber auch nicht¹¹
- Mittelwerte reduzieren die Information. Ihnen ist nicht mehr anzusehen, auf welcher Verteilung der Ausgangswerte sie beruhen, ob z. B. alle Werte nahe beim Mittelwert liegen oder demselben Zahlenwert eine Mittelung extremer Teilbewertungen zugrunde liegt. Die Informationen des Qualitätsprofils, das Schulen charakterisiert und in dem sie sich bei gleichem Mittelwert deutlich unterscheiden können, gehen verloren; die Reduktion auf einen Zahlenwert macht dafür Aspekte der Inspektionsergebnisse aller inspizierten Schulen deutlicher
- In den Mittelwert gehen alle 15 Qualitätskriterien gleichgewichtig ein. Der der Berechnung zugrundeliegende Ansatz, dass alle Qualitätskriterien für die Beurteilung der Schulqualität gleich bedeutsam sind, wird nicht generell geteilt; insbesondere der Bedeutung von Unterricht als Kerngeschäft von Schule würde so nicht angemessen entsprochen. Diese Überlegungen werden bei der Entwicklung des Qualitätsprofils bedacht worden sein; Tatsache ist, dass im Qualitätsprofil der Schulinspektion nicht jeder Bereich des Qualitätsrahmens durch die gleiche Anzahl von Qualitätskriterien beschrieben wird. Das „Lehrerhandeln im Unterricht“ wird beispielsweise durch vier Qualitätskriterien erfasst, die „Eltern- und Schülerbeteiligung“ dagegen nur durch ein Kriterium. Dadurch kommt es in der Durchschnittsberechnung zu unterschiedlichen Gewichtungen von Qualitätsbereichen.

Dennoch ist eine Komprimierung von Daten zwecks Darstellung unverzichtbar. Auch dem Vergleich der Bewertungen von Schulformen oder der Unterrichtsqualität in den Fächern über Profildarstellungen liegen Mittelwertberechnungen zugrunde. Die beschriebenen Einschränkungen und Bedenken sind zu beachten, um überzogene Interpretationen zu vermeiden.

¹¹ Die Ausprägung „schwach“, die evtl. eine höhere Distanz zur nächst besseren Bewertung aufweist, ist sehr selten besetzt und wirkt sich in Berechnungen daher kaum aus.

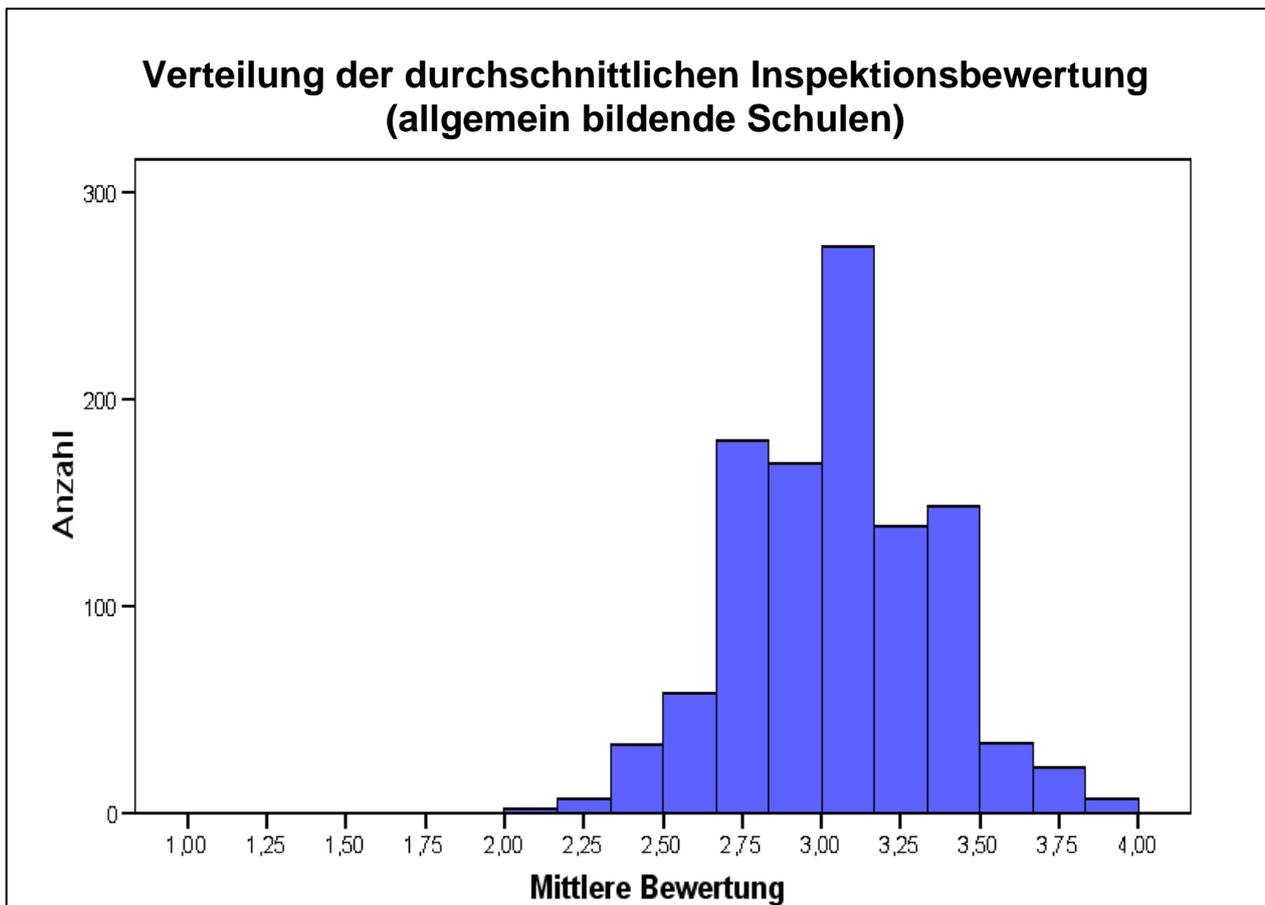


Abb. 2.3.1: Verteilung der Mittelwerte der Inspektionsergebnisse in allgemein bildenden Schulen

Die Anmerkung bei der Beschreibung der Tabelle 2.2.1, dass das obere Ende der Bewertungsskala ausgenutzt wird, das untere dagegen nicht, spiegelt sich in der Verteilung der Durchschnittswerte wider. Von der möglichen Spannweite von $1 \leq MW \leq 4$ wird der Bereich von $2 \leq MW < 4$ „ausgenutzt“ und die Verteilung ist bei einem Mittelwert nahe 3,0 annähernd symmetrisch.

2.4 Bewertung der Qualitätskriterien in den allgemein bildenden Schulen

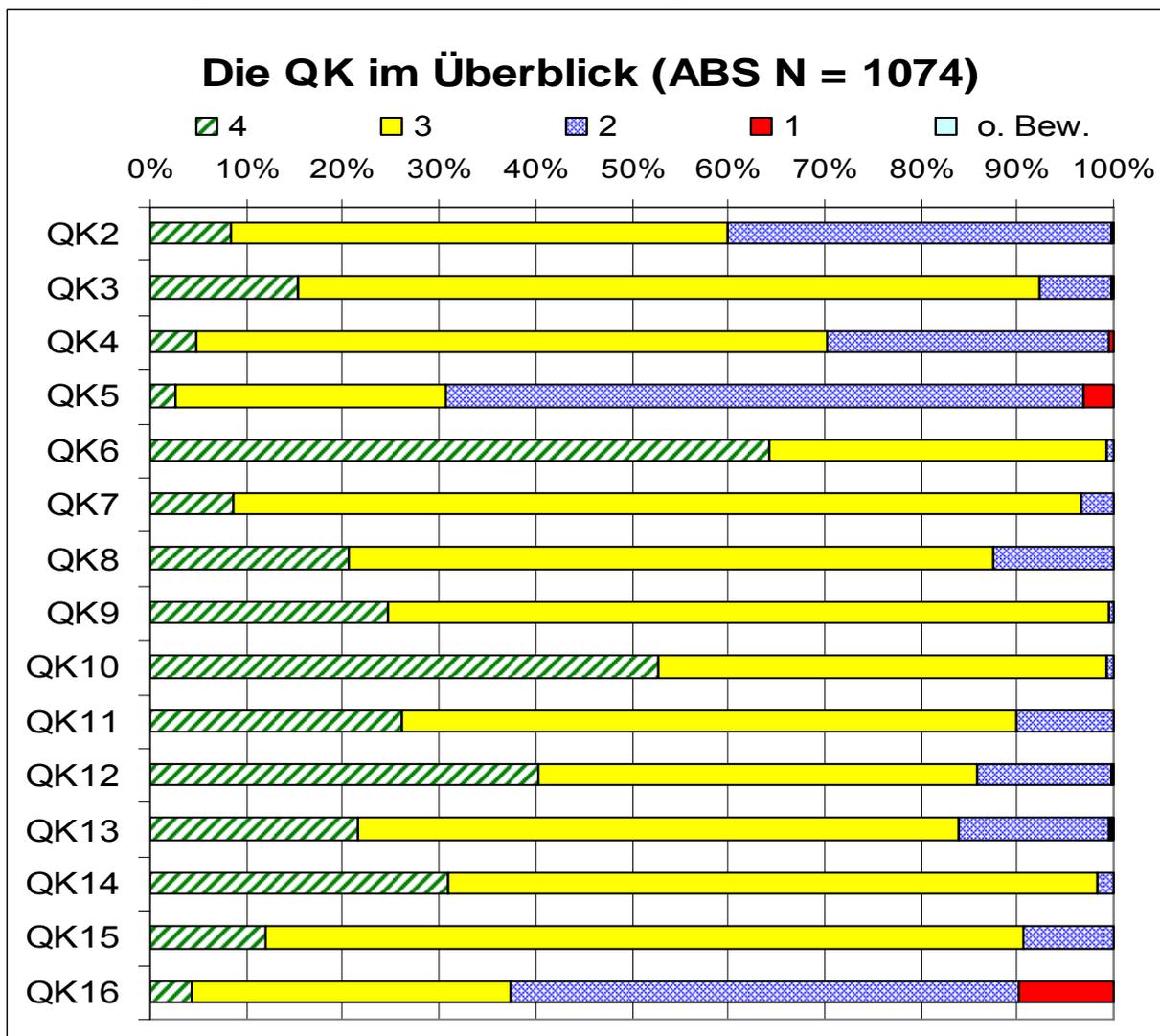


Abb. 2.4.1: Anteile der Urteile von stark (4) bis schwach (1) in den 15 bewerteten Qualitätskriterien

Abbildung 2.4.1 zeigt die prozentualen Anteile der Bewertungen in den einzelnen Qualitätskriterien für alle inspizierten und datenmäßig bis Ende Juli 2008 erfassten allgemein bildenden Schulen. Da die Schulformen bisher nicht zu gleichen Anteilen inspiziert worden sind (s. Abbildung 1.7.2, z. B. FöS ca. 29,7 %; GY ca. 69,5 %) sind schulformspezifische Bewertungsunterschiede, wie sie im Anschluss an die allgemeine Übersicht über die Ergebnisse dargestellt werden, bei den erfassten Daten nicht angemessen repräsentiert. Insbesondere sind bei einem höheren Anteil inspizierter Grundschulen in einigen Kriterien leichte Verschiebungen der Resultate in Richtung positiver Bewertungen zu erwarten. Eine Gewichtung ist möglich, über die Basis der Gewichtung - z. B. Schulzahl oder Schülerzahl - wäre aber vorab zu entscheiden. Die zu erwartenden Effekte sind klein und können aus den schulformspezifischen Ausführungen (s. u.) abgeleitet werden. Spätere längsschnittliche Vergleiche zur Entwicklung der Schulqualität werden die evtl. unterschiedlichen schulformspezifischen Zusammensetzungen der Schulgruppen berücksichtigen müssen.

In Abbildung 2.4.1 ist die prozentuale Verteilung der Bewertungen von „stark“ (4) über „eher stark als schwach“ (3), „eher schwach als stark“ (2) bis hin zu „schwach“ (1) dar-

gestellt. Nur in Einzelfällen wurde eines der 15 Qualitätskriterien in einer Schule nicht bewertet, d. h. den Bewertungen in den Qualitätskriterien sind für die bis Ende Juli 2008 erfassten 1074 allgemein bildenden Schulen nahezu vollständig. Bei den Teilkriterien ist das nicht immer der Fall.

Im Qualitätskriterium 2 „Schuleigenes Curriculum“ sind ca. 8 % der Schulen mit „stark“ beurteilt worden. Der Norm entsprechen weitere 51 % der Schulen und 40 % zeigen eine auf Verbesserungsbedarf hinweisende Bewertung „eher schwach als stark“ auf. Das Qualitätsurteil „schwach“ wurde bei diesem Kriterium zweimal vergeben, was in der Grafik allerdings nicht erkennbar ist.

In der Verteilung der Bewertungen sind bereits deutliche Unterschiede zwischen dem durch den „Orientierungsrahmen Schulqualität“ gesetzten Anspruch und seiner mit dem Inspektionsinstrumentarium und dessen Indikatoren und Normen erfassten Realisierung zu erkennen. Das Mittelwertprofil der Abbildung 2.4.2 zeigt diese Differenzen besonders deutlich.

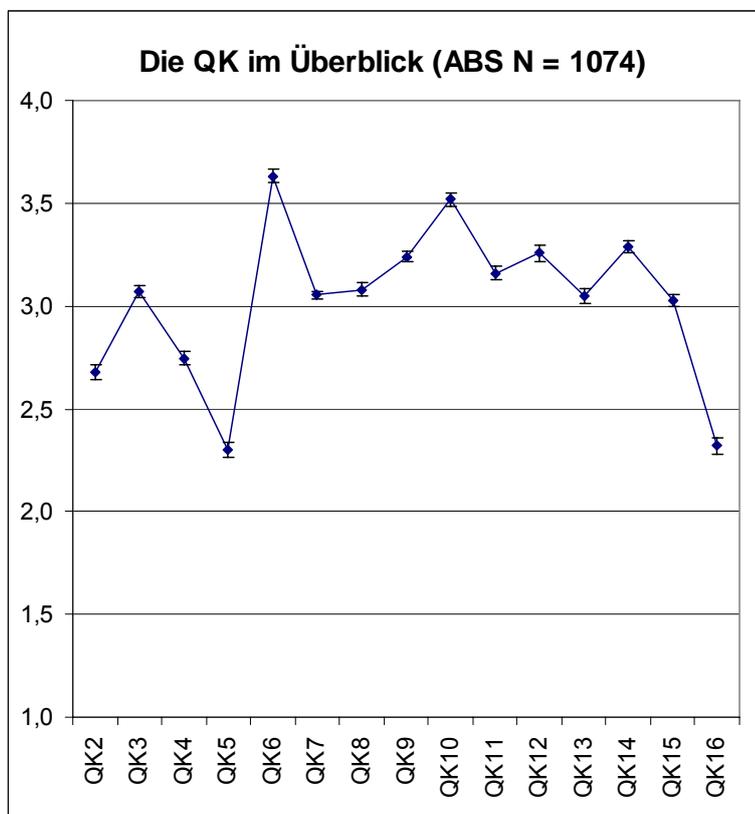


Abb. 2.4.2: Qualitätsprofil der allgemein bildenden Schulen

Bei der Zuordnung der Zahlenwerte 4 bis 1 zu den Bewertungen „stark“ bis „schwach“ ergibt sich ein theoretischer Mittelwert von 2,5.

In den Qualitätskriterien 6 „Pädagogisches Klima im Unterricht“ und 10 „Schulklima und Schulleben“ liegen die Stärken niedersächsischer Schulen, aber auch die Qualitätskriterien 9 „Schülerberatung und -betreuung“, 11 „Eltern- und Schülerbeteiligung“, 12 „Kooperation ...“ mit anderen Einrichtungen und 14 „Verwaltungs- und Ressourcenmanagement“ sind in der durchschnittlichen Bewertung deutlich über der Norm.

Oberhalb der theoretisch mittleren Bewertung liegen die Schulen außerdem in den Qualitätskriterien:

- QK 2 Lernen und Lehren: Schuleigenes Curriculum
- QK 3 Lernen und Lehren: Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts
- QK 4 Lernen und Lehren: Lehrerhandeln im Unterricht: Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts
- QK 7 Lernen und Lehren: Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen
- QK 8 Lernen und Lehren: Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess
- QK 13 Schulmanagement: Führungsverantwortung der Schulleitung
- QK 15 Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität.

In den Qualitätskriterien 5 „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ und 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“ besteht offensichtlich erheblicher Entwicklungsbedarf.

Durch die Schulinspektion werden ca. 100 Teilkriterien beurteilt, die in einem Qualitätsprofil zusammengefasst werden. Die Bewertungen der Teilkriterien stellen detaillierter als die Qualitätskriterien dar, wo Stärken und Schwächen in Schulen erkannt wurden.

Die Bewertung der Teilkriterien geschieht in den drei Stufen „++: trifft in besonderem Maße zu“, „+: trifft zu“ und „-: trifft nicht zu“. Eine Bewertung wird nicht vorgenommen (ohne Bewertung), wenn das aufgrund besonderer Umstände nicht angebracht erscheint.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 2 „Lernkultur - Schuleigenes Curriculum“**

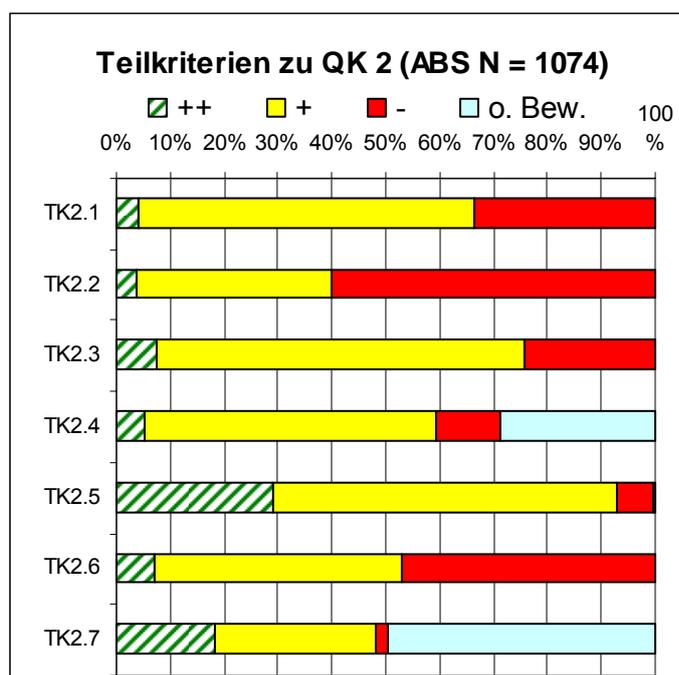


Abb. 2.4.3: Bewertung der Teilkriterien des QK 2

Abbildung 2.4.3 zeigt die Bewertungen im Qualitätskriterium 2 (Schuleigenes Curriculum). Die Bewertungen in 2.4 „Sprachförderung“ und 2.7 „Stärkung der beruflichen Orientierung an Förderschulen“ weisen einen hohen Prozentsatz unbewerteter Schulen auf, weil diese Merkmale nicht auf alle Schulen bzw. Schulformen anwendbar sind.

Besondere „Konzepte im Sinne des Niedersächsischen Schulgesetzes z. B. zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung“ (2.5) werden am häufigsten sehr positiv und im geringsten Umfang als nicht ausreichend bewertet. Aspekte, die fachübergreifend Grundlage des Unterrichts sind wie die Existenz, curriculare Verankerung und Umsetzung eines „Methodenkon-

zepts für Lern- und Arbeitstechniken“ (2.2) und eines „Konzepts für die Medienerziehung“ (2.6) sind dagegen in über 47 % (2.6) bzw. etwa 60 % (2.2) der Schulen wenig bzw. gar nicht entwickelt. Entwicklungsbedarf besteht auch hinsichtlich der „Erstellung schuleigener Arbeitspläne“ (2.1), die Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit auf der Ebene der Fachkonferenzen sichern.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 3 „Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung“**

Hinsichtlich der „Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts“ (QK 3, Abb. 2.4.4) ist der „geordnete Verlauf der Unterrichtsstunden/-sequenzen“ (3.5) und die „verständliche Erläuterung von Lehrstoff und Aufgaben“ (3.2) in nahezu allen allgemein bildenden niedersächsischen Schulen gewährleistet. Demgegenüber gibt es deutlich Schwächen in nahezu 50 % der Schulen hinsichtlich der „lernwirksamen Nutzung der Unterrichtszeit“ (3.4). Bei der „Verdeutlichung der Ziele und Leistungserwartungen“ (3.1) und bei der „Strukturierung des Lernprozesses“ (3.3) stehen gerade 10 % der Schulen mit besonders guten Unterrichtspraktiken den ca. 28 % der Schulen gegenüber, die bzgl. dieser Teilkriterien erheblichen Verbesserungsbedarf zeigen.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 4 „Lehrerhandeln im Unterricht – Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“**

Die Bewertung der „Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ im Qualitätskriterium 4 fällt unter den Kriterien, die noch oberhalb des theoretischen Mittelwerts liegen, neben QK 2 am schlechtesten aus. „Inhalte und Anforderungsniveau“ (4.1) sind in nahezu allen Schulen angemessen, „Lehrmaterialien und Medien“ (4.5) sind auf Schülerinnen und Schüler abgestimmt, wobei hinsichtlich des „Einsatzes von Lehrmaterialien“ (4.5) sowohl mehr sehr positive als auch mehr negative Urteile erteilt werden.

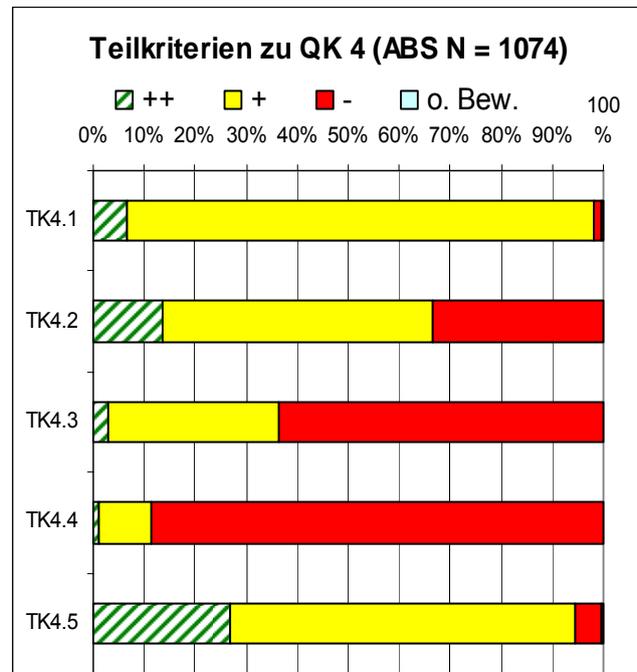
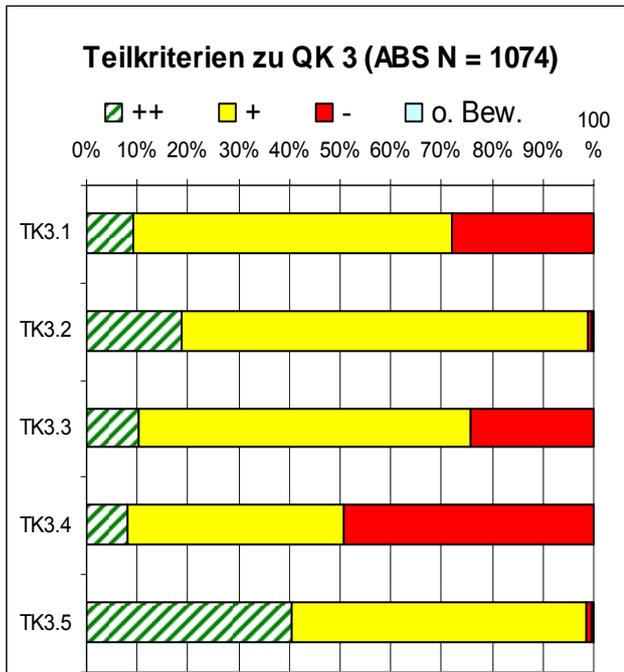


Abb. 2.4.4: Bewertung der Teilkriterien des QK 3 Abb. 2.4.5: Bewertung der Teilkriterien des QK 4

Die „Abgestimmtheit der Unterrichtsmethoden auf die Schülerinnen und Schüler und die Ziele und Anforderungen“ (4.2) ist dagegen schon in ca. 34 % der Schulen nicht gewährleistet, wenn auch mehr als 14 % Unterrichtsbeispiele erkannt werden, die im besonderen Maße dieses Kriterium erfüllen. Die „unterschiedlichen Anforderungsbereiche“ werden in den beobachteten Unterrichtssequenzen zu wenig angesprochen und „Problem lösendes Denken“ (4.3) wird nur in ca. 36 % der Schulen im Unterricht herausgefordert, davon werden nur ca. 3 % als „im besonderen Maße zutreffend“ eingeschätzt. Noch verbesserungswürdiger erscheinen im Urteil der Inspektionen die Defizite bzgl. der Unterrichtsdifferenzierung, dem Umgang mit Heterogenität in Form „unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlichem Lerntempo“ (4.4). In nahezu 90 % der Schulen geht der Unterricht nicht im ausreichenden Maße auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 5 „Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“**

Das Qualitätskriterium 5 „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ bezieht sich auf ein zentrales Merkmal der Unterrichtsqualität. Es wird unter allen 15 Qualitätskriterien am negativsten bewertet. Viele Schulen werden dem gestellten Anspruch nicht gerecht. Die Bewertung der Teilkriterien, aus denen sich das Urteil im Qualitätskriterium zusammensetzt, zeigt, wo Defizite gesehen werden. Um die Bewertung vergleichbar zu ma-

chen, sind im Profil der Abbildung 2.4.7 die vier Ausprägungen des Qualitätskriteriums und die drei der Teilkriterien auf den Bereich von 0 bis 1 transformiert worden.

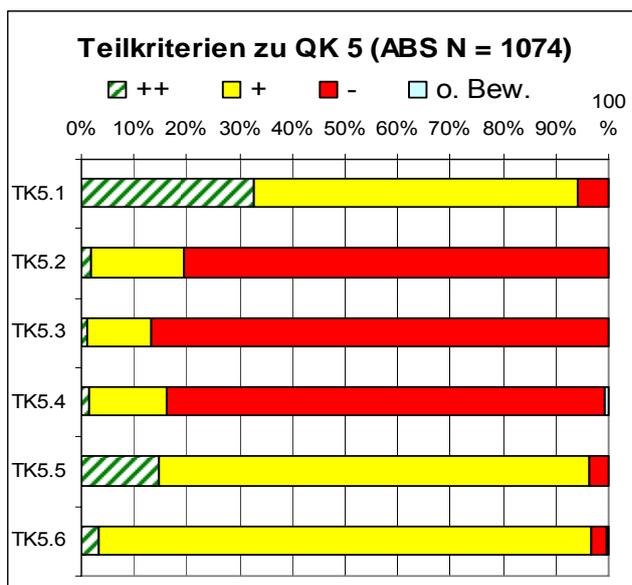


Abb. 2.4.6: Bewertung der Teilkriterien des QK 5

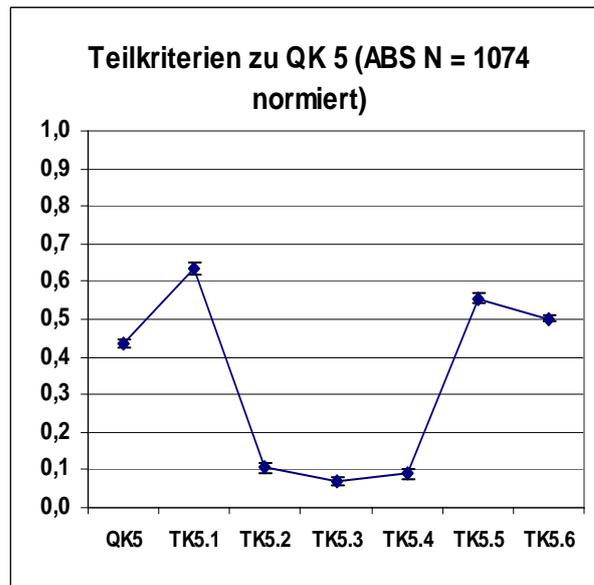


Abb. 2.4.7: Profil des QK 5 und der TK

Die Bewertung der sechs Teilkriterien fällt deutlich auseinander. „Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht“ (5.1), die „Wahrnehmung und Rückmeldung des Lernfortschritts durch die Lehrkräfte“ (5.5) und der „Lernfortschritt aus Sicht der Beobachter“ (5.6) erfüllen in ca. 95 % der Schulen den Anspruch, wenn auch die Bewertung „++“ (trifft in besonderem Maße zu) außer in Teilkriterium 5.1 und 5.5 nur selten vergeben wird.

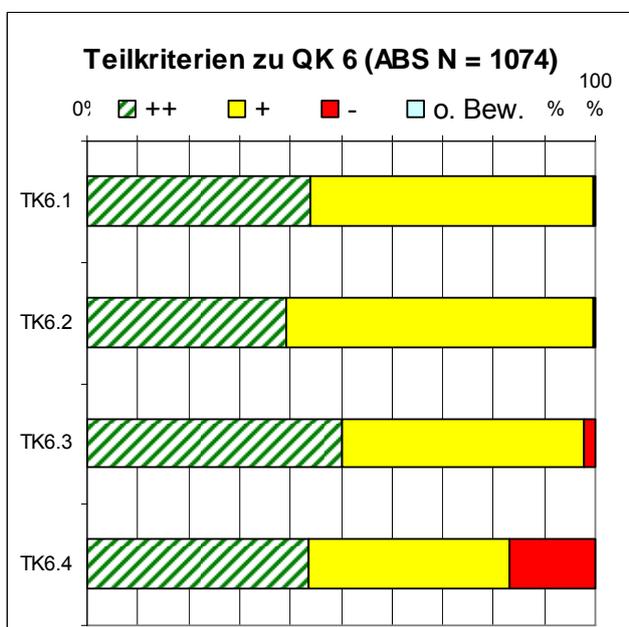


Abb. 2.4.8: Bewertung der Teilkriterien des QK 6

Im Gegensatz dazu werden die Bereiche „selbstständiges Lernen“ (5.2), „Partner- und Gruppenarbeit“ (5.3) und „Nutzung angemessener Medien“ (5.4) erheblich schwächer bewertet. In über 80 % der Schulen können im Unterricht die Indikatoren, auf denen die Beurteilung basiert, nicht in dem Maße beobachtet werden, wie es der Normierung zugrunde liegt.¹²

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“**

Das „Pädagogische Klima“ im Unterricht ist überwiegend „freundlich und konstruktiv“ (6.1), das „Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler“ wird gestärkt (6.2) und das „Auftreten der Lehrkräfte“ trägt zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre positiv bei (6.3). Bei häufiger positiver bzw. normgerechter Bewertung fallen bei der Beur-

¹² Die Beurteilungen der Schulen in den Teil- und Qualitätskriterien, denen Unterrichtsbeobachtungen zu Grunde liegen, fassen die Bewertungen über zahlreiche besuchte Unterrichtsstunden zusammen. Das Vorgehen bei der zusammenfassenden Bewertung ist in 1.4.2 beschrieben.

teilung des Beitrags der Lernumgebung zur positiven Lernatmosphäre (6.4) ca. 18 % negative Bewertungen auf. Gründe für die Negativbewertungen sind z. T. die in der Schule vorgefundene Raumsituation (klein, dunkel, wenig flexibel ...), häufiger das Fehlen einer räumlichen Gliederung des Unterrichtsraums (separate Arbeitsplätze, z. B. für Differenzierung, Computerarbeit u. ä.), eine wenig ansprechende Ausgestaltung der Räume z. B. mit Bildern, Blumen, Ablage- und Aufbewahrungsmöglichkeiten wie Regalen und das Fehlen aktueller Präsentationen von Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 7 „Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen“**

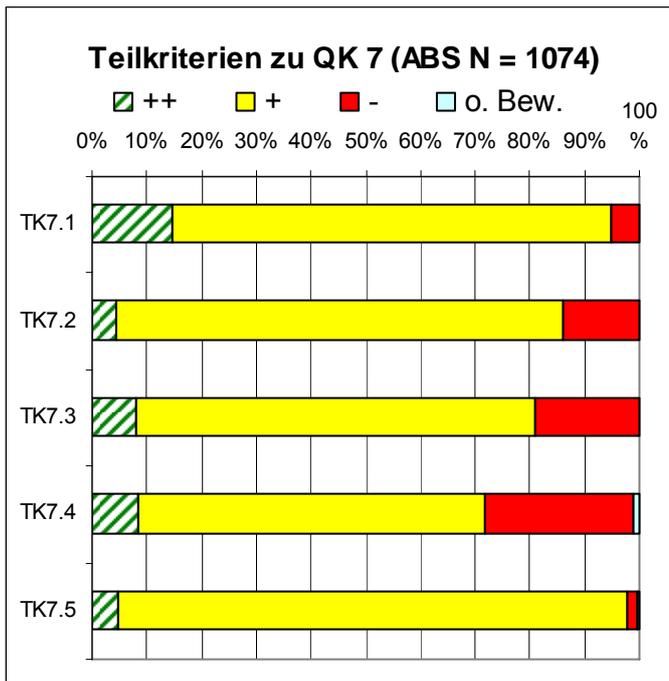


Abb. 2.4.9: Bewertung der Teilkriterien des QK 7

Die Bewertung des Umgangs mit „Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen“ im Qualitätskriterium 7 beruht im Wesentlichen auf der Analyse von Dokumenten, z. B. der Konferenzprotokolle und der Schulergebnisse in Vergleichsarbeiten, sowie auf den Interviews mit Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und Eltern. Es fließen aber auch Erkenntnisse aus den Unterrichtseinsichtnahmen ein.

Die Bemühungen der Schule um die Förderung der Lern- und Leistungsbereitschaft (7.1) ist erkennbar und der Informationsfluss zwischen Schule, Schülerinnen/Schülern und Eltern über Unterrichtsziele und erwartete Leistungen (7.2) sowie Regelungen zur Versetzung, Schullaufbahneempfehlung, zu Abschlüssen und zum Schul-

wechsel (7.5) ist gewährleistet. Defizite gibt es in knapp 30 % der Schulen bezüglich der Absprachen und Regeln über Hausaufgaben (7.4), es können dabei durchaus informelle Regelungen vorliegen, die aber nicht abgestimmt und fixiert sind.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 8 „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“**

Das Qualitätskriterium 8 bewertet Maßnahmen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess. Auffällig ist die hohe Zahl von Nichtbewertungen in 8.1, durch die die „Ermittlung und Dokumentation der Lernentwicklung“ beurteilt wird. Diese hohe Prozentzahl ist darauf zurückzuführen, dass erst seit Beginn des Schuljahres 2006/07 die Schulen zum Führen einer Dokumentation in den Jahrgangsstufen 1 und 5 verpflichtet sind, so dass erst ab Herbst 2006 Unterlagen zu erwarten waren. Mehr als 95 % aller Schulen geben Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten auch „über die Elternsprechtage hinaus die Möglichkeit, sich über die Lernentwicklung der Kinder zu informieren“ (8.2.).

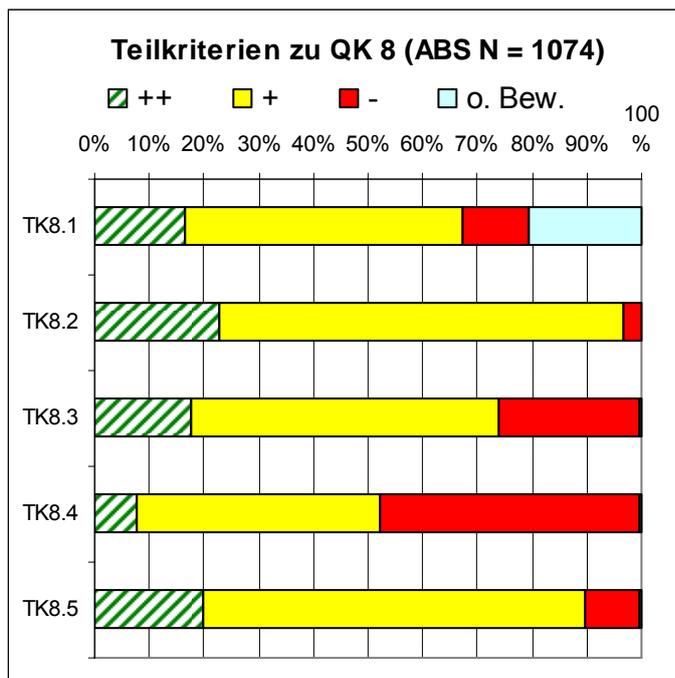


Abb. 2.4.10: Bewertung der Teilkriterien des QK 8

Die meisten Eltern und Schülerinnen/Schüler bestätigen in den Interviews, dass die Lehrkräfte für sie jederzeit ansprechbar sind. Die Defizite, die in vielen Schulen hinsichtlich der institutionalisierten „Förderung bei Lerndefiziten“ (8.3) oder „besonderen Begabungen“ (8.4) zu beobachten sind, korrespondieren mit entsprechenden Bewertungen aus den Unterrichtsbeobachtungen (s. o. insbesondere TK 4.4). „Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit“ (8.5) finden sich in etwa 90% der Schulen. Hervorhebenswert erscheint, dass in ca. 20 % der Schulen besondere Bemühungen registriert werden können.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“**

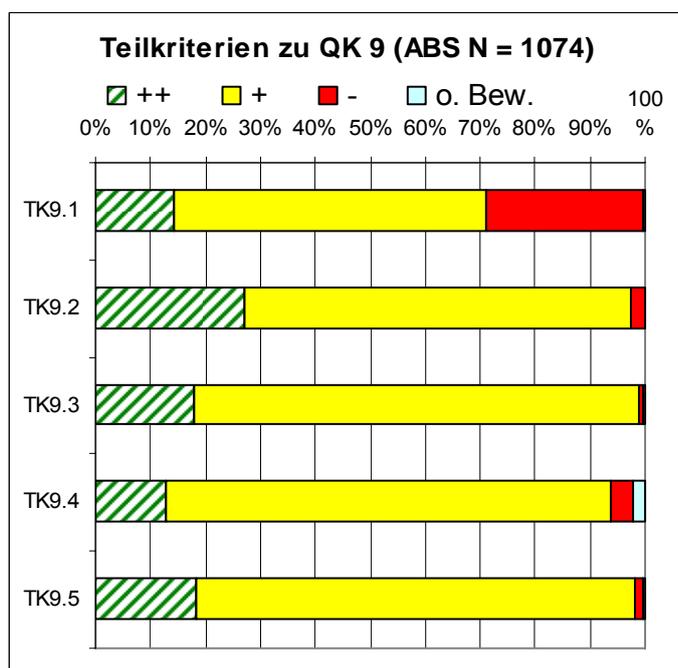


Abb. 2.4.11: Bewertung der Teilkriterien des QK 9

Im Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“ wird keine Schule unter Standard bewertet, andererseits aber auch nur ca. 24 % der Schulen als „stark“. Die Teilkriteriendarstellung konkretisiert die Bewertung. Nur das Teilkriterium 9.1 „Die Schule hat ein Beratungskonzept eingeführt“ ist in knapp 30% der Schulen nicht erfüllt, aber bis auf Teilkriterium 9.2 werden in keinem Teilkriterium mehr als 25 % besonders guter Beispiele beobachtet. Die Urteile in den Teilkriterien 9.2 bis 9.5 unterscheiden sich kaum, d. h. die „Schulen bieten Schülerinnen und Schülern, die Hilfe benötigen, frühzeitig Unterstützung an“ (9.2), sie arbeiten anlassbezogen auch z. B. mit „Fachleuten der Jugendhilfe, der schulpsychologischen Beratung“ zusammen (9.3), der „Umgang mit Schullaufbahn und Berufsentscheidung“ (9.4) und der „Beratung über Schullaufbahn und Berufsentscheidung“ ist geregelt.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 10 „Schulklima und Schulleben“**

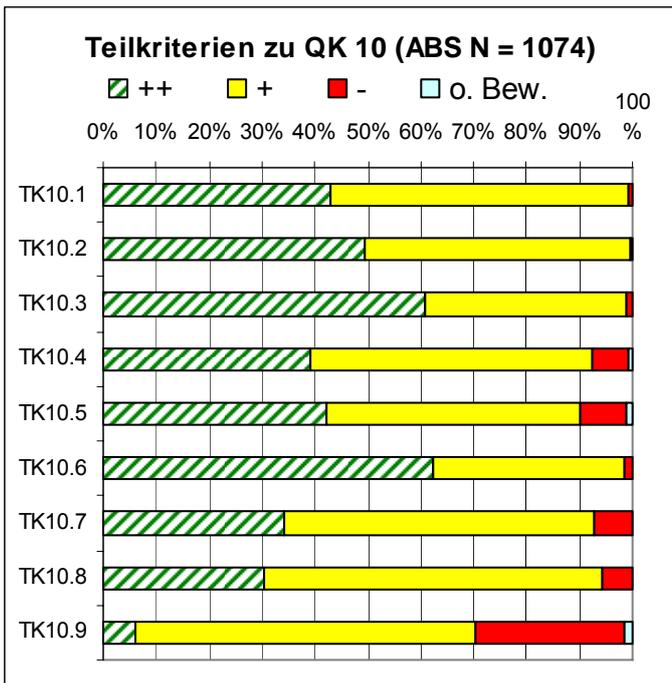


Abb. 2.4.12: Bewertung der Teilkriterien des QK 10

Qualitätskriterium 10 beurteilt das „Schulklima und Schulleben“. In der überwiegenden Zahl der Schulen wird der „Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als respektvoll und freundlich“ bewertet (10.1). Sowohl Schülerinnen und Schüler (10.2) als auch die Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter „fühlen sich sicher bzw. wohl“ (10.3). Dieses Teilkriterium und das Teilkriterium, welches sich auf die Entwicklung von „Angeboten für eine vielfältiges Schulleben“ (10.6) bezieht, besitzen einen über 50 %igen Anteil sehr positiver Bewertungen. In den anderen Teilkriterien, insbesondere dort, wo die „Gestaltung des Schulgeländes“ (10.5) und das „Drogen-Präventionskonzept“ (10.9) bewertet werden, sind Lücken

bzw. negative Bewertungen in substantieller Zahl zu beobachten.

Schul- und Unterrichtsklima (s. o. QK 6) sind die am besten bewerteten Qualitätskriterien. Das mag mit der negativen Erfahrung von Eltern über unangemessenes Lehrerverhalten und der öffentliche Wahrnehmung von schulischen Problemen konfliktieren. Berichte über extreme Ausfälle an einzelnen Schulen, aber auch über Seminare über Mobbing und Gewaltprävention in der Schule könnten den Eindruck erwecken, dass die Situation in Schule dramatisch ist. Die Ergebnisse der Inspektion sprechen eine andere Sprache. Dabei sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass Schulen und Lehrkräfte sich während der Inspektion sicherlich erwartungskonform verhalten und dass auch Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sich z. B. während der Interviews mit ihrer Schule solidarisieren, auch, weil es sich evtl. um eine ausgelesene und besonders engagierte Gruppen handelt, die stark in das Schulleben einbezogen sind.

Wie das Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“ beinhalten auch die Qualitätskriterien 11 „Eltern- und Schülerbeteiligung“ und 12 „Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern“ sowie 14 „Verwaltungs- und Ressourcenmanagement“ trotz positiver Tendenz auch Teilbereiche mit Verbesserungsbedarf.¹³

¹³ Ein Vergleich, beispielsweise von QK 10 und 9, muss die Anzahl der Teilkriterien, die einem Qualitätsurteil zugrunde liegen, berücksichtigen. Bei QK 9 darf nur ein Teilkriterium je Schule negativ bewertet werden, damit das Urteil „eher stark als schwach“ vergeben werden kann, in QK 10 sind es dagegen zwei.

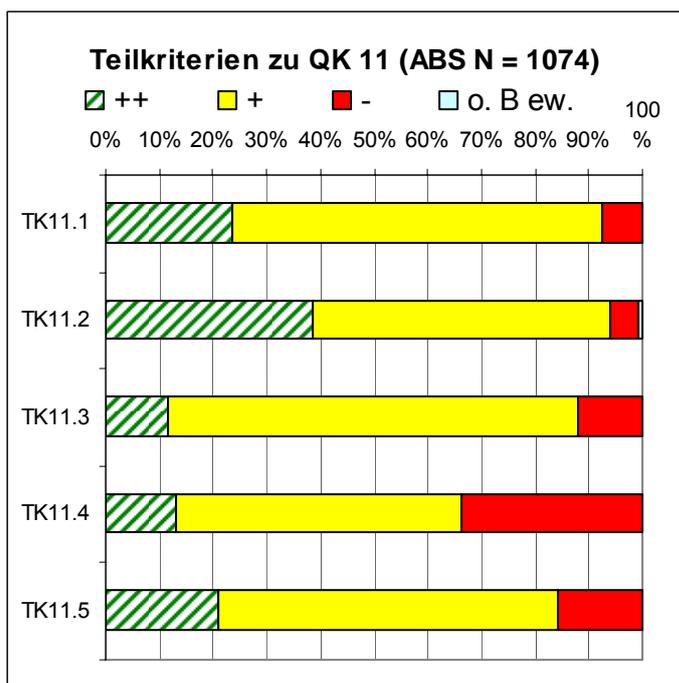


Abb. 2.4.13: Bewertung der Teilkriterien des QK 11

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 11 „Eltern- und Schülerbeteiligung“**

In Qualitätskriterium 11 wird die Einbindung der Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in schulische Entwicklungen und Entscheidungsprozesse analysiert. Die „aktive Beteiligung der Erziehungsberechtigten an Schulleben und -entwicklung“ (11.2) wird in fast 36 % als sehr positiv beurteilt; sie ist in ca. 6 % der Schulen aber seitens der Inspektion als nicht zutreffend bewertet worden. Größere Defizite lassen sich bei der „demokratischen Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler in der Schule“ (11.4) feststellen, da 30 % der Schulen fehlende Aktivitäten attestiert werden. Innerhalb des Bewertungs-

bereichs 11.5 „Die Schülerinnen und Schüler übernehmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule“ gibt es sowohl sehr positive als auch negative Beurteilungen. In 25 % der Schulen konnten hervorragende Beispiele wahrgenommen werden, in 14 % übernehmen die Schülerinnen und Schüler keine eigenständigen Gestaltungsaufgaben.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 12 „Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern“**

In Qualitätskriterium 12 geht es um die „Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, anderen Schulen und externen Partnern“.

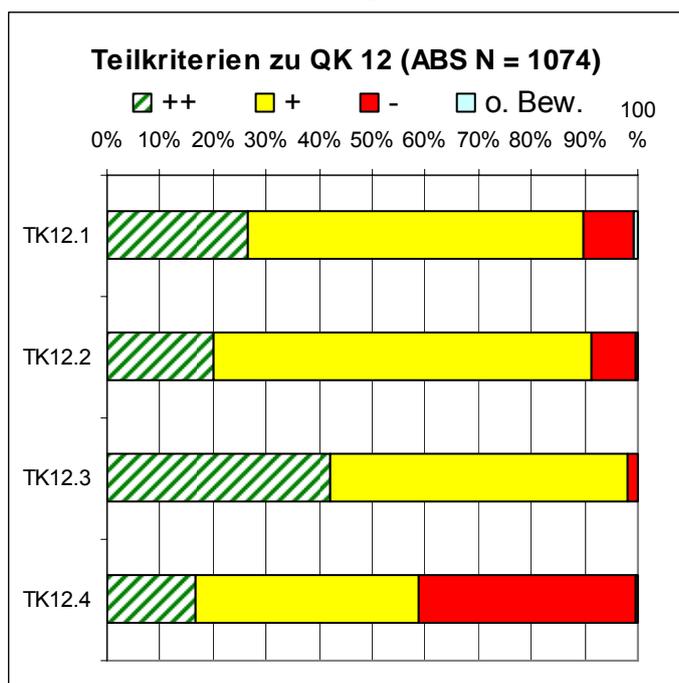


Abb. 2.4.14: Bewertung der Teilkriterien des QK 12

Ca. 43 % der Schulen weisen Formen der Kooperation auf, die mit „stark“ bewertet werden; ca. 13 % der Schulen werden unter Standard bewertet (s. Abb. 2.4.14).

Insbesondere „Kontakte zu Einrichtungen im Umfeld“, die die Lernangebote erweitern (12.3), werden in der Mehrzahl der Schulen ebenso positiv gewertet wie auch die „Kooperation mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen und der Jugendhilfe“ (12.2), die nur in ca. 6 % der Schulen nicht vorhanden ist. Die „Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene“ (12.4) werden gegenüber den anderen Teilkriterien defizitärer bewertet, wobei zu berücksichtigen ist, dass in die Bewer-

tung auch Grundschulen mit jungen Schülerinnen und Schülern eingehen, für die z. B. Schüleraustauschmaßnahmen noch keinen großen Stellenwert haben.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 13 „Führungsverantwortung der Schulleitung“**

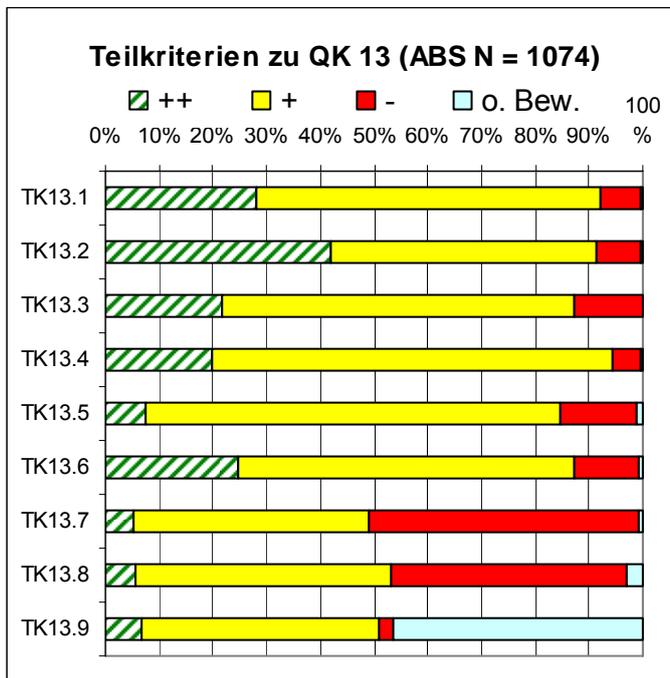


Abb. 2.4.15: Bewertung der Teilkriterien des QK 13

In der überwiegenden Zahl der Schulen in Niedersachsen nehmen die Schulleiterinnen und Schulleiter ihre „Führungsverantwortung“ wahr (Qualitätskriterium 13). Nur in einer Schule wird das Qualitätskriterium 13 mit „schwach“ bewertet, aber auch der ca. 15 %ige Anteil des Urteils „eher schwach als stark“ für die Ausübung der für die Schulentwicklung Ausschlag gebenden Führungsfunktion ist bedenklich. In jeweils ca. 10 % der Schulen ist das Bemühen der Schulleitung um einen „Konsens in den Grundsätzen der Erziehung“ (13.1), die „Vorbildfunktion für die Werte und pädagogischen Grundsätze der Schule“ (13.2) und die „Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und schulischen Gremien“ (13.3) nicht zu erkennen.

In allen drei Teilkriterien gibt es aber auch zahlreiche sehr positive Beispiele, z. B. stellen sich ca. 36 % der Schulleitungen aller Schulen hinsichtlich der Vorbildfunktion in besonderem Maße positiv dar. Die „Förderung von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung“ (13.5) und „Schulentwicklung“ (13.6) wird von der Schulleitung in ca. 13 % der Schulen nicht wahrgenommen, wobei der Anteil von ca. 6 % sehr positiver Beispiele für Bemühungen um Unterrichtsentwicklung deutlich gegenüber den 24 % der Schulleitungen abfällt, die z. B. durch „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung und die Einrichtung von Steuergruppen“ die Schulentwicklung (13.6) in besonderem Maße voranbringen. Da der „Unterrichtsentwicklung“ im Rahmen von Qualitätsentwicklung besondere Bedeutung zukommt, ist das Teilkriterium 13.5 ein so genanntes Ausschlusskriterium¹⁴, das mindestens mit „+“ bewertet werden muss, damit das Qualitätskriterium „Führungsverantwortung der Schulleitung“ über Standard liegt. In über 50 % der Schulen ist nicht festzustellen, dass die Schulleitung systematisch die „schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung“ überprüft (13.7) und u. a. dadurch Anspruchsniveau und Vergleichbarkeit der Unterrichtsziele sichert. Etwa 50 % der Schulleiterinnen und Schulleiter unterlegen die „Wirksamkeit des eigenen Führungsverhaltens“ (13.8) keiner regelmäßigen, außerhalb der rein informellen Ebene stattfindenden Evaluation. Die hohe Ausfallquote bei der „Förderung der Zusammenarbeit der in Mobilen Diensten und integrativen Maßnahmen tätigen Lehrkräfte“ (13.9) erklärt sich dadurch, dass es diese Zu-

¹⁴ Im § 43, Absatz 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes ist diese Aufgabe seit dem 1.7.2007 verpflichtend festgelegt: „Die Schulleiterin ist Vorgesetzte und der Schulleiter ist Vorgesetzter aller an der Schule tätigen Personen, besucht und berät die an der Schule tätigen Lehrkräfte im Unterricht und trifft Maßnahmen zur Personalwirtschaft einschließlich der Personalentwicklung.“

sammenarbeit in vielen Schulen nicht bzw. zum Zeitpunkt der Inspektion in der Regel deshalb nicht gibt, weil kein Bedarf besteht.

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 14 „Verwaltungs- und Ressourcenmanagement“**

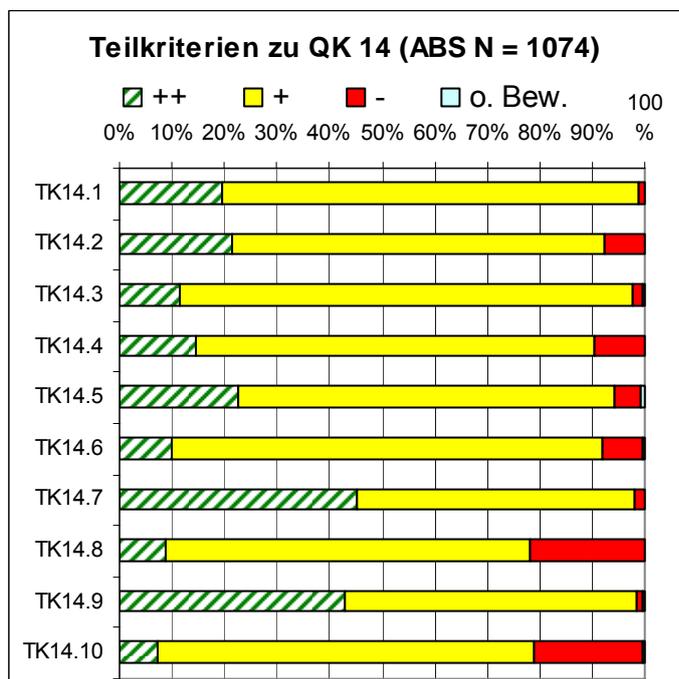


Abb. 2.4.16: Bewertung der Teilkriterien des QK 14

Im Qualitätskriterium 14, dem „Verwaltungs- und Ressourcenmanagement“ einer Schule, das vornehmlich zu den Aufgaben der Schulleitung gehört, entsprechen über 99 % der Schulen dem Standard; unter ihnen werden 2 % mit „stark“ bewertet.

„Unterrichtsergänzende Angebote und Pausenaufsicht“ (14.1), „Klassenbildung und Lehrereinsatz“ (14.3), „Erschließung weiterer finanzieller und personeller Ressourcen“ (14.7) und „Interessenvertretung gegenüber dem Schulträger“ (14.9) werden in weniger als 5 % der inspezierten Schulen als nicht hinreichend wahrgenommen. Deutliche Defizite in über 10 % der Schulen betreffen die Ausstattung mit „Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln“ (14.4), Mängel gibt es in über 20 %

hinsichtlich des „Umgangs mit natürlichen Ressourcen, der Vermeidung von Umweltbelastungen“ (14.8) und in nahezu 25 % der Schulen fehlt es an hinreichenden „Maßnahmen zur Arbeitssicherheit, zum Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen“ (14.10).

Im Bereich Lehr- und Lernmittel weist die Inspektion damit auf Mängel hin, die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen können.

Diese Defizite, in die auch die „Einsatzfähigkeit der IuK-Mittel“ (14.5) einbezogen werden kann, stehen evtl. im Zusammenhang mit Defiziten bei Konzepten zur „Verteilung der Haushaltsmittel“ (14.6).

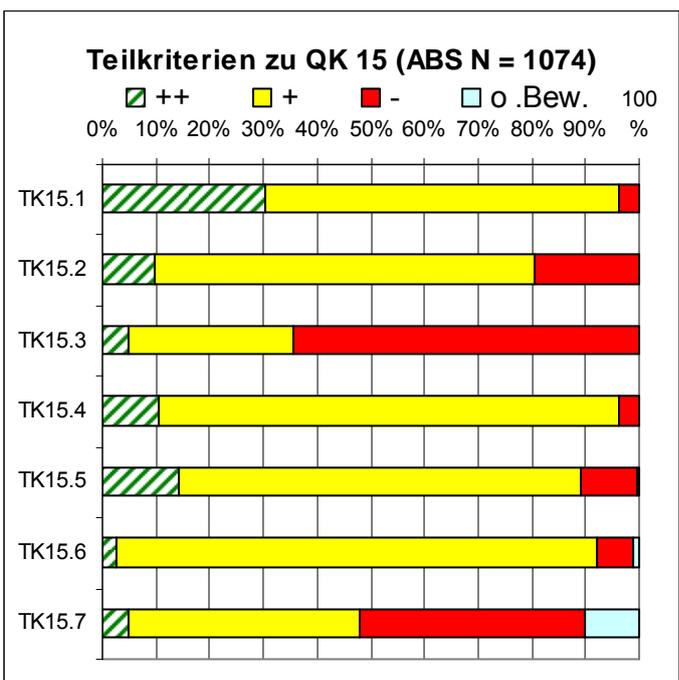


Abb. 2.4.17: Bewertung der Teilkriterien des QK 15

▪ **Bewertung im Qualitätskriterium 15 „Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität“**

Unter den Teilkriterien der „Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität“ (QK 15) werden sowohl die Fragestellungen, ob die Lehrkräfte ausreichend „Wertschätzung und Angebote angemessener Entwicklungsmöglichkeiten“ (15.1) erhalten, als auch das „Bemühen der Lehrkräfte um Erhalt und

Entwicklung der eigenen Professionalität“ (15.4) in ca. 95 % der Schulen positiv beurteilt. Allerdings gelingt es fast 20 % der Schulen nicht, „Lehrerteams durch geeignete Organisationspläne zu unterstützen“ (15.2), 11 % haben kein „Konzept für die Einführung neuer Lehrkräfte“ entwickelt (15.5) und 10 % der Schulen berücksichtigen „Aspekte der Personalentwicklung beim Lehrereinsatz“ (15.6) unzureichend. Nur ca. 35 % der Schulen besitzen ein „Fortbildungskonzept“ (15.3), das z. B. Bezüge zur Entwicklungsplanung aufweist. Regelmäßige Personalentwicklungsgespräche der Schulleitung (15.7) werden als ein wichtiger, wenn auch nicht durch einen Erlass geregelter Aspekt der Personalentwicklung angesehen, sie finden aber nur in fast 42 % der Schulen statt. Der fehlende Erlassbezug erklärt u. a. auch die mehr als 18 %igen Nicht-Bewertungen.

- **Bewertung im Qualitätskriterium 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“**

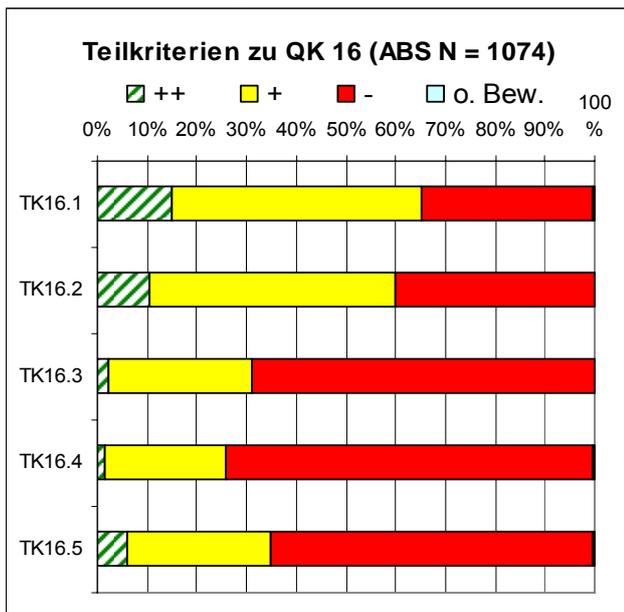


Abb. 2.4.18: Bewertung der Teilkriterien des QK 16

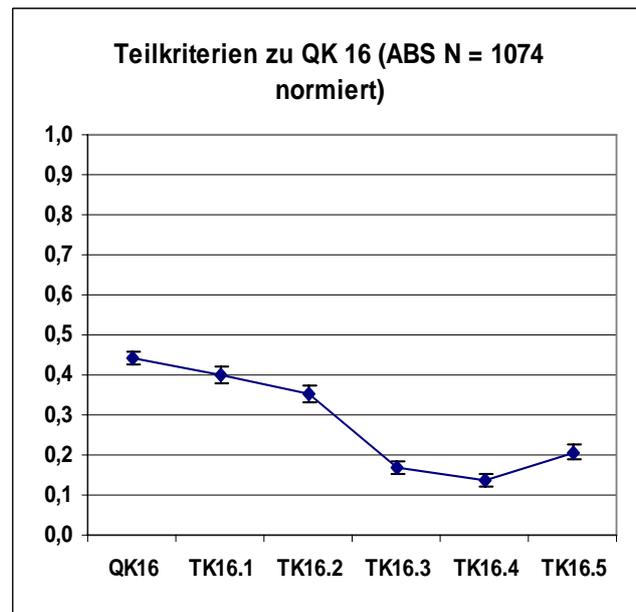


Abb. 2.4.19: Profil des QK 16 und der TK

Nur in den Qualitätskriterien 5 und 16 liegt der Mittelwert der niedersächsischen Schulen unter dem theoretischen Mittelwert 2,5, der die Grenze zwischen durchschnittlichem Erreichen und Unterschreiten der Norm durch die Schulen darstellt.

Aus Abbildung 2.4.1 ist abzulesen, dass der Anteil der Schulen, die die Norm im Qualitätskriterium 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“ erfüllen, bei 39 % liegt. Substanziell mit ca. 5 % ist auch der Anteil der Schulen, die die niedrigste Bewertung „schwach“ erhalten. Über ein „Leitbild“ (16.1) und eine „schulinterne Entwicklungsplanung“ (16.2) verfügen deutlich mehr als die Hälfte der Schulen. In 13 % bzw. ca. knapp 10 % der Schulen sind diese Bereiche besonders weit entwickelt. Nur 30 % - 40 % der inspeziierten Schulen erfüllen die Anforderungen des Qualitätsprofils hinsichtlich der „Verbesserung der Unterrichtsqualität“ (16.3), der „Bilanzierung und Nutzung der Leistungsentwicklungsdaten“ (16.4) und der „Ermittlung der Zufriedenheit mit ihrer Arbeit“ (16.5).

2.5 Nachinspektionen

2.5.1 Beantragte Nachinspektionen

Eine Nachinspektion wird veranlasst, wenn acht oder mehr der zurzeit bewerteten 15 Qualitätskriterien nicht die Norm erfüllen oder drei der vier Qualitätskriterien aus dem Bereich „Lehrerhandeln im Unterricht“ nur mit „1“ oder „2“ bewertet werden (s. 1.5.2).

Zum Zeitpunkt der Berichtserstellung am Ende des Schuljahres 2007/08 ist für 67 Schulen eine Nachinspektion angesetzt worden. Die folgende Tabelle untergliedert die 41 Schulen danach, welche der beiden Normen nicht erfüllt sind.

Gesamtes Qualitätsprofil		Unterrichtskriterien 3 bis 6		Summe
		weniger als 3 QK unter Standard	3 oder mehr QK unter Standard	
8 oder mehr QK unter Standard	davon 8 QK oder mehr im Bereich 2, 7 – 16	2 (3,0 %)	4 (6,0 %)	6 (9,0 %)
	davon weniger als 8 QK im Bereich 2, 7 – 16	15 (22,4 %)	14 (20,9 %)	29 (43,3 %)
weniger als 8 QK unter Standard		3 (4,5 %)	29 (43,3 %)	32 (47,8 %)
	Summe	20 (29,9 %)	47 (70,2 %)	67/ (100 % ¹⁵)

Tab. 2.5.1: Aufschlüsselung der Nachinspektionen nach nicht erreichter Norm

Die Summe in der ersten Datenzeile umfasst die sechs Schulen, die in acht und mehr Qualitätskriterien der QK 2 und 7 bis 16 unter Standard bewertet werden, also auch ohne Berücksichtigung der Unterrichtsqualität die Norm nicht erfüllen; zwei Schulen haben z. B. mehr als acht eher schwache oder schwache Bewertungen in diesen Qualitätskriterien, im Unterrichtsbereich dabei aber weniger als drei Schwächen.

Für 32 Schulen, in denen weniger als acht Qualitätskriterien mit „eher schwach als stark“ oder „schwach“ bewertet worden sind, wurde ebenfalls die Nachinspektion festgesetzt. 29 dieser Schulen erfüllen die Normen in den Unterrichtskriterien nicht. Bei drei Schulen oder 4,5 % ist eine Nachinspektion aus besonderen Gründen angesetzt worden, obwohl die Normen knapp erfüllt werden.

70,2 % der nachzuinspizierenden Schulen erreichen die Norm bezüglich der Unterrichtskriterien nicht; für mehr als die Hälfte (43,3 % der 67 Schulen) von ihnen wird die Nachinspektion aufgrund des Bereichs „Lehrerhandeln im Unterricht“ angesetzt. Die große Bedeutung dieses Nachinspektionskriteriums, das überspitzt formuliert auf den zwei Kriterien QK 3 und 4 basiert – QK 5 wird in der Regel nicht erfüllt (70% aller Schulen), QK 6 wird zu nahezu 100% als normgerecht beurteilt (s. Abb. 2.4.1) - verpflichtet die niedersächsische Schulinspektion zu besonderer Sorgfalt bzgl. der Bewertung dieser Qualitätsmerkmale als auch der Prüfung der Validität, Reliabilität und Objektivität dieser Nachinspektionsnorm.

¹⁵ Bei den Summen der Prozentsätze treten Rundungsfehler auf.

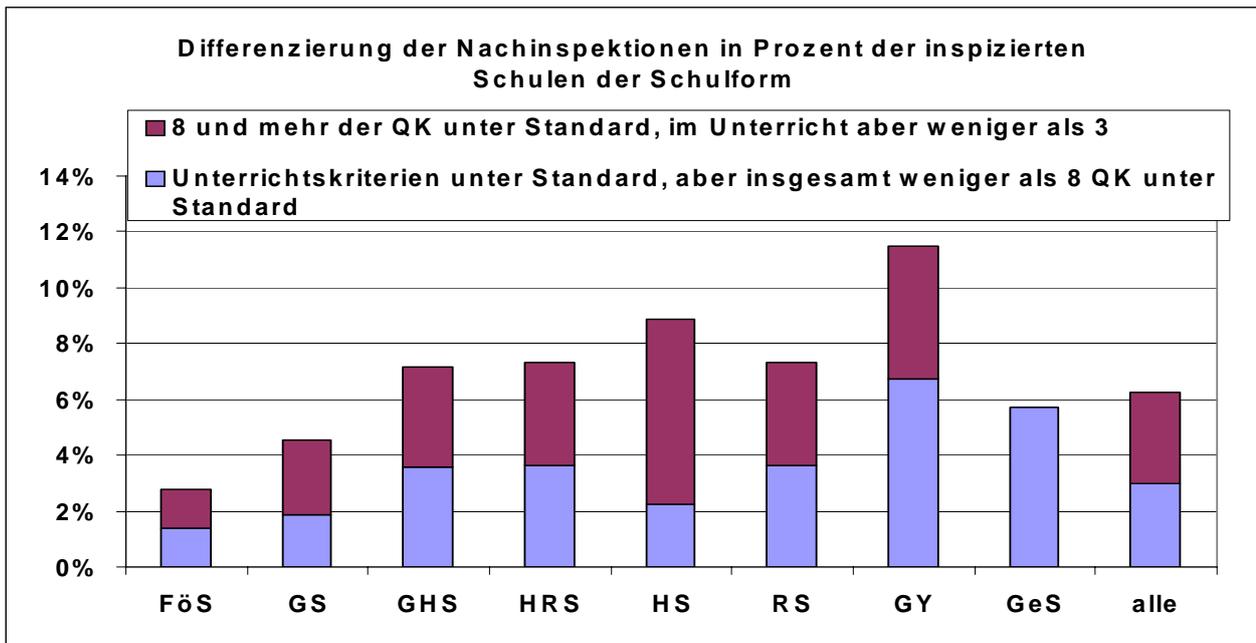


Abb. 2.5.1: Anteile nachzuinspizierender Schulen nach Schulformen

In Abbildung 2.5.1 zeigen sich deutliche Unterschiede der Schulformen in der Zahl der beantragten Nachinspektionen. Eine Bewertung dieser Daten muss die Zahl der pro Schulform inspizierten Schulen berücksichtigen (z. B. geringe Zahl von Gesamtschulen), das „Bewertungsniveau“ und das Schwächenprofil der Schulformen. Vorschnelle Deutungen verbieten sich daher.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Gruppe der Schulen, für die eine Nachinspektion angesetzt wurde, sehr heterogen ist. Vergleiche mit dem Ziel, Merkmale zu hierarchisieren, die diese Schulen mehr oder weniger von den anderen unterscheiden, lassen daher kaum eindeutige Befunde erwarten.

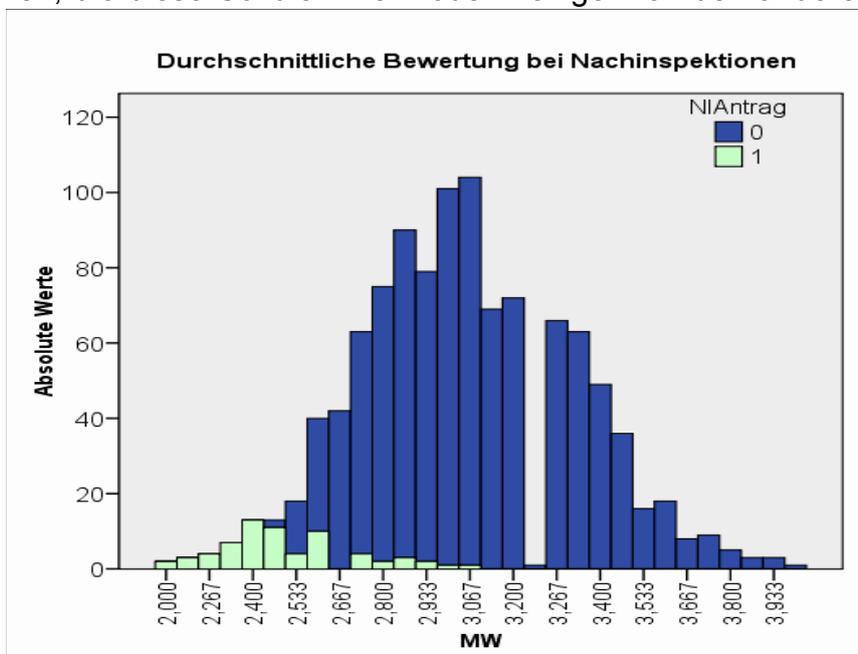


Abb. 2.5.2: Vergleich der durchschnittlichen Bewertung nachzuinspizierender Schulen mit den Schulen ohne Nachinspektion

Die weiteren Detailanalysen beziehen sich auf 67 Nachinspektionen des Datensatzes.

Abbildung 2.5.2 zeigt die Verteilung der Schulbewertungen aufgrund des Mittelwerts über alle bisher bewerteten fünfzehn Qualitätskriterien. In der Grafik ist zu abzulesen, wo die Schulen bei einer solchen Mittelwertbildung angesiedelt sind, bei denen eine Nachinspektion angesetzt wurde¹⁶.

¹⁶ Die „Lücke“ zwischen 3,2 und 3,7 in Abb. 2.5.2 ist ohne Bedeutung. Sie entsteht in Abhängigkeit von der in Grenzen frei wählbaren Klassenbreite für die Balken.

Theoretisch könnte eine Schule bei einer Nachinspektion aufgrund von drei der vier Kriterien des Lehrerhandelns im Unterricht bei Bewertung aller anderen Kriterien mit „stark“ noch einen Mittelwert von 3,6 erreichen. Wie man in Abbildung 2.5.3 sieht, sind die Beurteilungen der nachzuinspizierenden Schulen von dieser auch im Vergleich aller Schulen sehr guten Bewertung weit entfernt. Die Nachinspektionen konzentrieren sich auf den linken Rand der Verteilung. Wie aufgrund der Eintragungen in Tabelle 2.5.1 zu erwarten, liegen aber auch Globalbewertungen am Mittelwert aller inspizierten allgemein bildenden Schulen, wenn nur drei Unterrichtskriterien die Norm unterschreiten. Die 29 Schulen, die aufgrund von drei als schwach bewerteter Unterrichtskriterien nachinspiziert werden, können im Gesamtmittelwert durchaus durchschnittlich abschneiden.

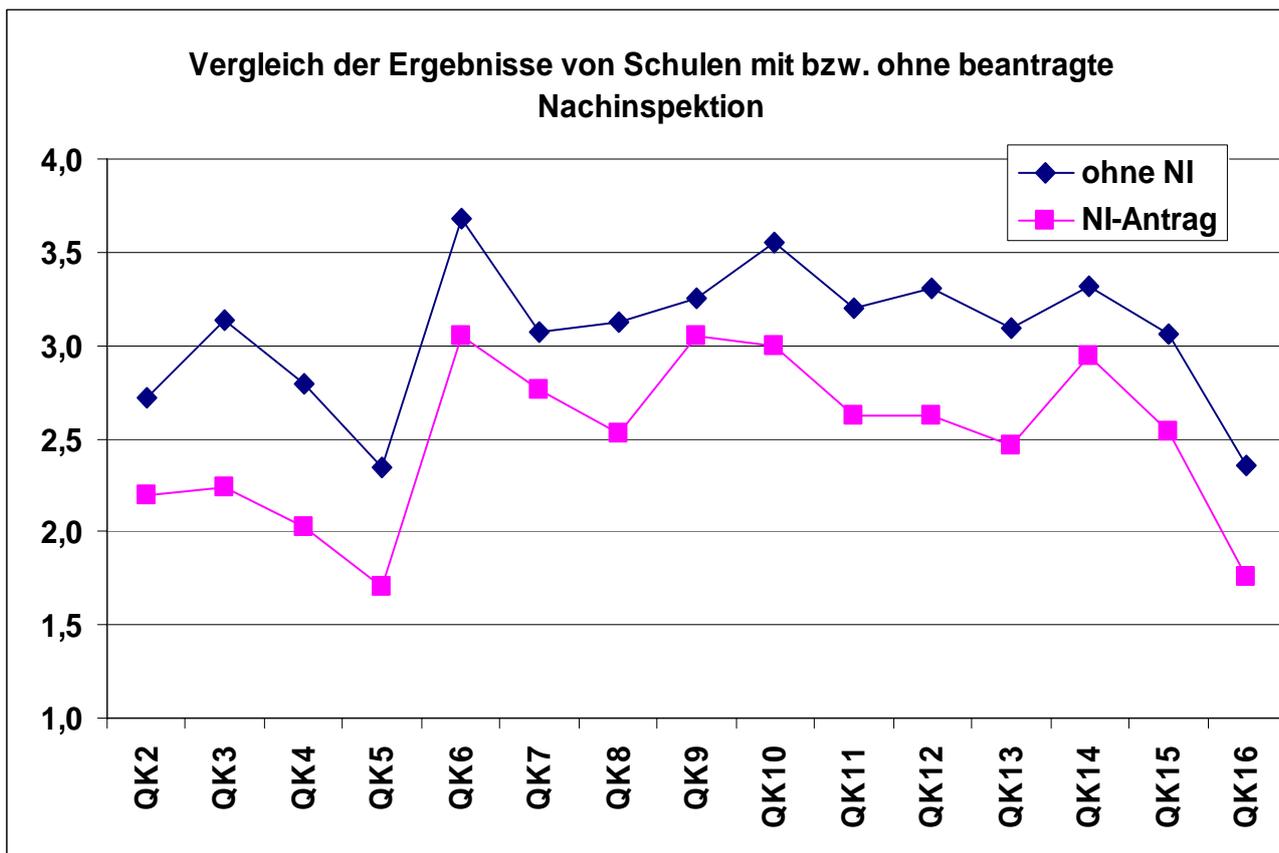


Abb. 2.5.3: Schulen ohne und mit Nachinspektionsveranlassung in den Qualitätskriterien

Die Korrelation des dichotomen Merkmals NI/ohne NI mit dem Qualitätsmittelwert beträgt $r = -.42$. In der relativ niedrigen Korrelation drückt sich die oben beschriebene Heterogenität der Gruppe der nachzuinspizierenden Schulen aus.

Welche Kriterien weisen die größten Differenzen zwischen Schulen mit und ohne Nachinspektion auf?

Nachzuinspizierende Schulen schneiden in allen Qualitätskriterien signifikant schlechter ab als die anderen Schulen aus dem allgemein bildenden Bereich. Die Effektstärke¹⁷

¹⁷ Bei großen Stichprobenumfängen werden auch kleine Differenzen signifikant. Die Effektstärke d setzt einen Mittelwertunterschied in Bezug zur Streuung der Werte und ist ein Maß für die praktische Bedeutsamkeit von Differenzen. Effektstärken von 0,2 werden als klein, von 0,5 als mittel und von 0,8 als stark angesehen. Die Bewertung hängt jedoch auch vom Gegenstandsbereich ab; in den internationalen Leistungsvergleichsstudien entspricht eine Effektstärke von ca. 0,3 dem in einem Schuljahr erreichten Lernfortschritt.

als Maß für die Größe der Unterschiede bezogen auf die Streuung ist für Qualitätskriterium 3 mit $d = 1,85$ am größten, liegt auch bei den Qualitätskriterien 4 bis 6, 8, 10, 13 und 15 über $d = 1$ und ist mit $d = 0,48$ im Qualitätskriterium 9 am geringsten.

Teilt man die Gruppe der Schulen anhand des Mittelwerts über die Bewertungen der Qualitätskriterien in vier Gruppen (Quartile), so kann man die nachzuinspezierenden Schulen mit den anderen Schulen in diesem schwächsten Viertel vergleichen.

Innerhalb der Gruppe der 25 % Schulen, die die schwächsten Inspektionsergebnisse rückgemeldet bekommen haben, setzt sich die Teilmenge der Nachinspektionsschulen weniger deutlich vom Rest ab.

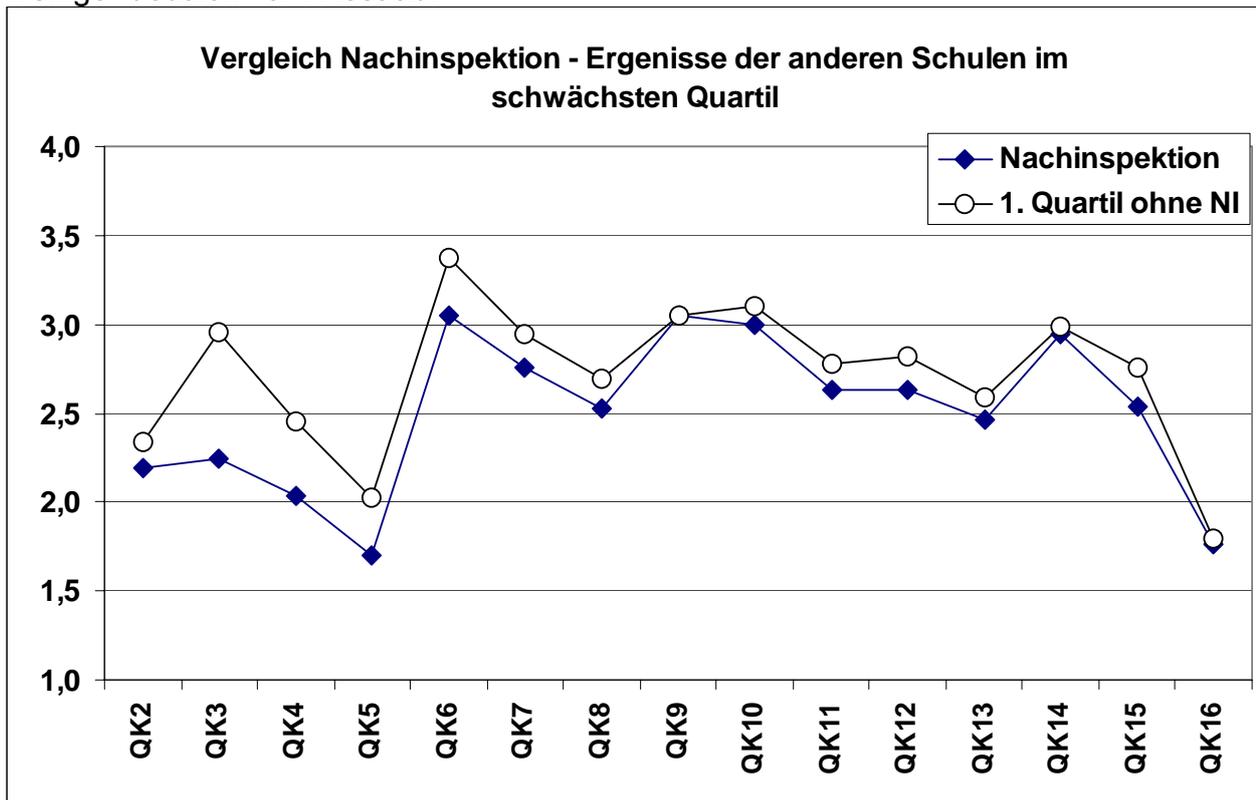


Abbildung 2.5.4: Differenzierung in der Gruppe der „schwachen“ Schulen nach dem Merkmal Nachinspektion

Es sind die Kriterien des Lehrerhandelns im Unterricht, die die Schulen bei Effektstärken von $d > 0,50$ am deutlichsten unterscheiden. Dabei kommt dem QK 3 besondere Bedeutung zu, weil die Nachinspektionsschulen hier die Norm nicht erfüllen, während anderen Schulen des 1. Quartils im Durchschnitt normgerecht bewertet werden. Da zahlreiche Nachinspektionsentscheidungen gefällt wurden, weil die Unterrichtsnorm nicht erreicht wurde, ist das Ergebnis nicht überraschend. Die Qualitätskriterien 7 und 15, die die Anstrengungen der Schule bezüglich der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und der Professionalitätsentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer bewerten, flankieren das Ergebnis aus den Unterrichtsbeobachtungen stimmig. In Qualitätskriterium 16 befinden sich beide Schulgruppen auf demselben niedrigen Niveau.

TK	2_7	9_5	7_5	13_7	4_4	4_1	5_3	9_4	14_3	16_5	5_4	14_6	16_4	11_2	5_2
MWalle	2,32	3,17	3,03	2,54	2,12	3,05	2,14	3,04	3,09	2,42	2,17	3,02	2,27	3,31	2,21
Diff. zu NI	0,09	0,11	0,12	0,13	0,13	0,15	0,15	0,15	0,19	0,19	0,19	0,19	0,20	0,21	0,21

TK	13_5	2_3	13_2	13_3	13_1	12_1	5_1	4_5	3_4	6_3	3_1	6_4	2_4	4_2	3_3
MWalle	2,91	2,84	3,32	3,09	3,19	3,15	3,27	3,21	2,59	3,47	2,81	3,26	2,24	2,80	2,86
Diff. zu NI	0,48	0,49	0,50	0,51	0,51	0,51	0,54	0,56	0,57	0,61	0,61	0,63	0,68	0,71	0,72

Tab. 2.5.2: Vergleich der Schulen mit und ohne Nachinspektion in den Teilkriterien

In Tabelle 2.5.2 sind oben die 15 Teilkriterien aufgeführt, in denen sich Schulen, die nachinspiziert werden, am geringsten von den anderen allgemein bilden Schulen unterscheiden, unten die Teilkriterien mit den größten Differenzen. In der jeweils zweiten Zeile sind die Mittelwerte über alle Schulen aufgeführt. Zu bedenken ist, dass niedrige Mittelwerte aller Schulen in der Nähe des theoretischen Minimums „2“ keine großen Differenzen erwarten lassen (z. B. TK 4.4, MW 2,12), weil der Wertebereich nach unten beschränkt ist, während bei guten durchschnittlichen Bewertungen (TK 11.2, MW 3.31) die nachzuinspizierenden Schulen theoretisch deutlich schwächer abschneiden könnten.

Festzustellen ist, dass sowohl bei den Teilkriterien mit kleinen als auch denen mit großen Mittelwertunterschieden zwischen den beiden Schulgruppen eine große Zahl von Qualitätskriterien einbezogen ist. Dabei treten innerhalb desselben Qualitätskriteriums auch erhebliche Unterschiede in der Größe der Differenzen der Teilkriterienbewertungen auf. Auf einige Aspekte wird im Folgenden hingewiesen, ohne die Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten an dieser Stelle voll ausschöpfen zu können.

- Qualitätskriterium 3: Zwischen Schulen mit und ohne Nachinspektion treten in den Teilkriterien 3.1, 3.3 und 3.4 große Unterschiede auf. Damit ist QK 3 häufig für die Beurteilung einer Schule als „nachzuinspizieren“ verantwortlich. Teilkriterium 3.1 betrifft das „deutlich Machen der Ziele und Leistungserwartungen“, 3.3 „deutliche Strukturierung des Lernprozesses, sinnvolle Verknüpfung der Lernschritte“ und 3.4 „lernwirksame Nutzung der Unterrichtszeit“. Das Ergebnis belegt, dass die Inspektion sowohl bei Merkmalen, die die „Oberflächen-“ (3.1), als auch solchen, die der „Tiefenstruktur“ (3.3 und 3.4) von Unterrichts erfassen, differenziert unterscheidet.
- Qualitätskriterium 4: Gering sind die Unterschiede in Teilkriterium 4.1 „Angemessenheit der Inhalte und des Anforderungsniveaus“ und Teilkriterium 4.4 „Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (bei sehr niedrigem MW, s. o.), groß dagegen in Teilkriterium 4.5 „Einsatz abgestimmter Lehrmaterialien und Medien“ und Teilkriterium 4.2 „abgestimmte Unterrichtsmethoden“. Die geringe Differenz in 4.1 könnte in der Orientierung der Auswahl an Lehrplänen und Schulbüchern begründet sein, die den Entscheidungsspielraum begrenzen. Die Fachkonferenz und die einzelnen Lehrkraft treffen dagegen die methodischen Entscheidungen einschließlich der Maßnahmen der Unterrichtsdifferenzierung. In den nachzuinspizierenden Schulen sind in diesem Bereich die Defizite deutlich größer. Die Freiräume werden anscheinend nicht angemessen genutzt.
- Qualitätskriterium 5: Bei niedrigem Gesamtmittelwert sind die Unterschiede in den Teilkriterien 5.2 „Förderung selbstständigen Lernens“, 5.3 „Förderung der Partner und Gruppenarbeit“ und 5.4 Nutzung angemessener Medien“ gering. Schulen, die insgesamt die Norm erfüllen, unterscheiden sich in diesen Teilkriterien kaum von den zu Nachinspektion vorgeschlagenen.

- Qualitätskriterium 6: Bei durchschnittlich guten Bewertungen treten dennoch große Unterschiede in 6.3 „Lehrkräfte tragen durch ihr Auftreten zu einer lernwirksamen Atmosphäre bei“ und in 6.4 „positiver Beitrag der Lernumgebung zur Lernatmosphäre“ deutlich auf. Wenn auch empirische Untersuchungen eine eher geringe Bedeutung von Klimavariablen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler belegen, scheinen Prozesse in der Schule, die die Schulinspektion in den Blick nimmt, wesentlich sensibler auf diese Merkmale zu reagieren.
- Qualitätskriterium 13: Klein sind die Unterschiede in Teilkriterium 13.7 „systematische Überprüfung schriftlicher Arbeiten“, groß dagegen in 13.1 „Sorgen für Konsens in Grundsätzen der Erziehung“, 13.2 „Vorbild für Werte und pädagogische Grundsätze“, 13.3 „Förderung innerschulische Zusammenarbeit“ und 13.5 „Förderung von Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts“. Damit ist die „Führungsverantwortung der Schulleitung“ ebenfalls wesentlich ursächlich für Nachinspektionsurteile.

2.5.2 Durchgeführte Nachinspektionen

Mit Beginn des Jahres 2008 wurde das Nachinspektionsverfahren entwickelt (s. 1.5.2). Bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 wurden 14 Nachinspektionsverfahren in einer Grund- und Hauptschule, drei Hauptschulen, zwei Haupt- und Realschulen, zwei Realschulen und sechs Gymnasien durchgeführt¹⁸.

Insgesamt haben sich 12 der 14 betroffenen Schulen soweit verbessert, dass die Norm für eine ausreichende Schulqualität überschritten wurde. Einer der zwei weiterhin unter Norm bewerteten Schulen bescheinigt das Inspektionsteam: „Die Schule ist auf dem Weg der Qualitätsverbesserung, aber entspricht zum Zeitpunkt der Nachinspektion nicht den Mindestanforderungen an Schulqualität, da drei der vier Unterrichtskriterien unter Standard liegen.“

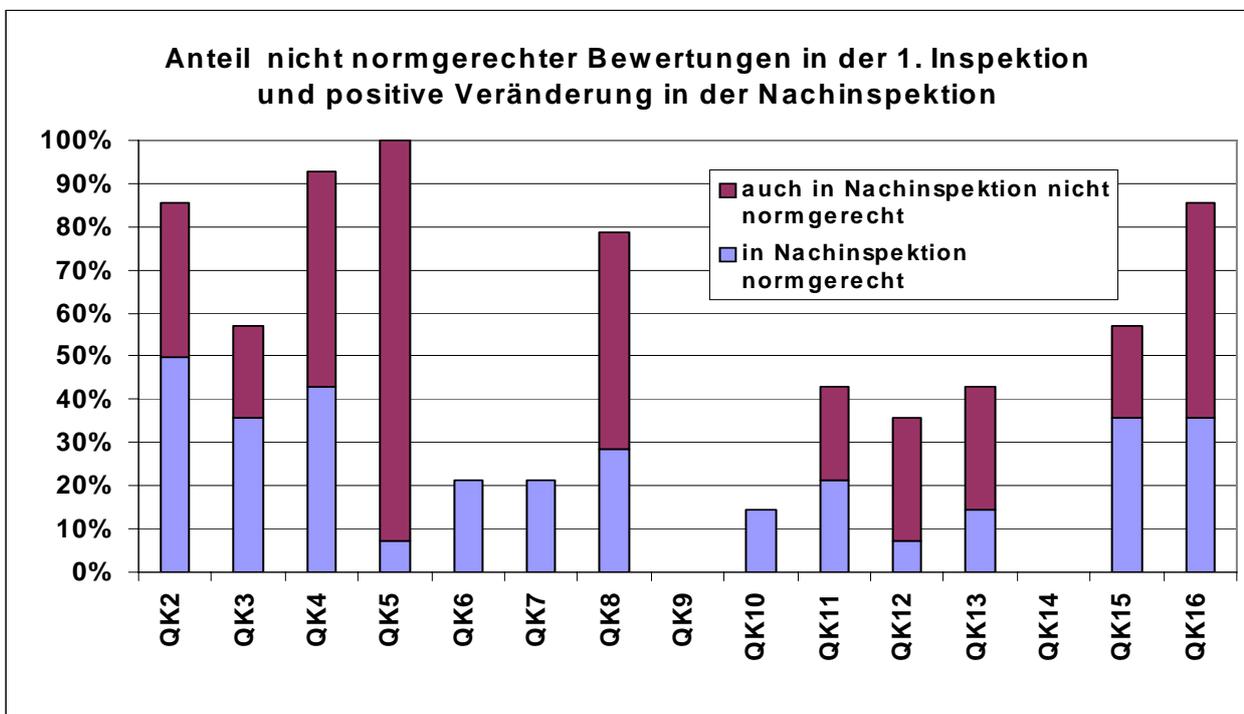


Abb. 2.5.5: Veränderung in der Anzahl der unter Norm bewerteten Qualitätskriterien

¹⁸ Für BBS liegen keine Nachinspektionsanträge vor.

Abb. 2.5.5 zeigt, in welchen Qualitätskriterien sich die Bewertung der Schulen so verbessert hat, dass die Norm erreicht bzw. überschritten wurde.

Im Qualitätskriterium 2 sind von den 14 nachinspizierten Schulen ca. 85 % in der 1. Inspektion mit „eher schwach als stark“ und „schwach“ beurteilt worden; 50% der 14 Schulen haben in der Nachinspektion besser abgeschnitten. In QK 6 lagen nur ca. 20 % der nachinspizierten Schulen unter Norm, von diesen haben bei der zweiten Inspektion alle die Norm erreicht.

Selten sind normgerechte Bewertungen weiterhin in QK 5; nur eine der 14 Schulen erreicht jetzt die Norm.

In der Grafik ist nicht erkennbar, dass fünf der 14 Schulen, die in der 1. Inspektion mit „schwach“ (1) bewertet worden sind, jetzt ist das Urteil „eher schwach als stark“ (2) - eine Verbesserung, allerdings weiterhin unterhalb der Norm - erhalten haben. In QK 16 hat sich eine Schule von „1“ auf „3“ verbessert, in QK 6 ist fünfmal das vorher als „eher schwach als stark“ (2) bewertet Unterrichtsklima jetzt mit „stark“ (4) bewertet worden, in QK 15 trat diese Verbesserung um zwei Stufen einmal auf.

2.6 Gute Schulen

Während schwache Schulen über die Kriterien der Nachinspektion definiert sind, liegt eine solche Normierung für „gute“ Schulen nicht vor. Sie ist aber als Benchmark von Interesse. Außerdem könnte eine empirisch gestützte Identifikation von Schul-Exzellenz zur Identifikation von Best-Practice-Beispielen beitragen, die Anregungen für andere Schulen geben.

Im folgenden Abschnitt werden mehrere Definitionen vorgeschlagen und Vergleiche der sich bildenden Gruppen von Schulen dargestellt. Schulen hätten bei einer über die Unterscheidung „Nachinspektion“ und „keine Nachinspektion“ hinausgehenden Differenzierung die Möglichkeit, ihr Inspektionsergebnis global einzuordnen um zu sehen, „wo sie stehen“. Ein Ranking ist damit nicht gegeben. MK und NSchl veröffentlichen keine Inspektionsergebnisse einzelner Schulen.

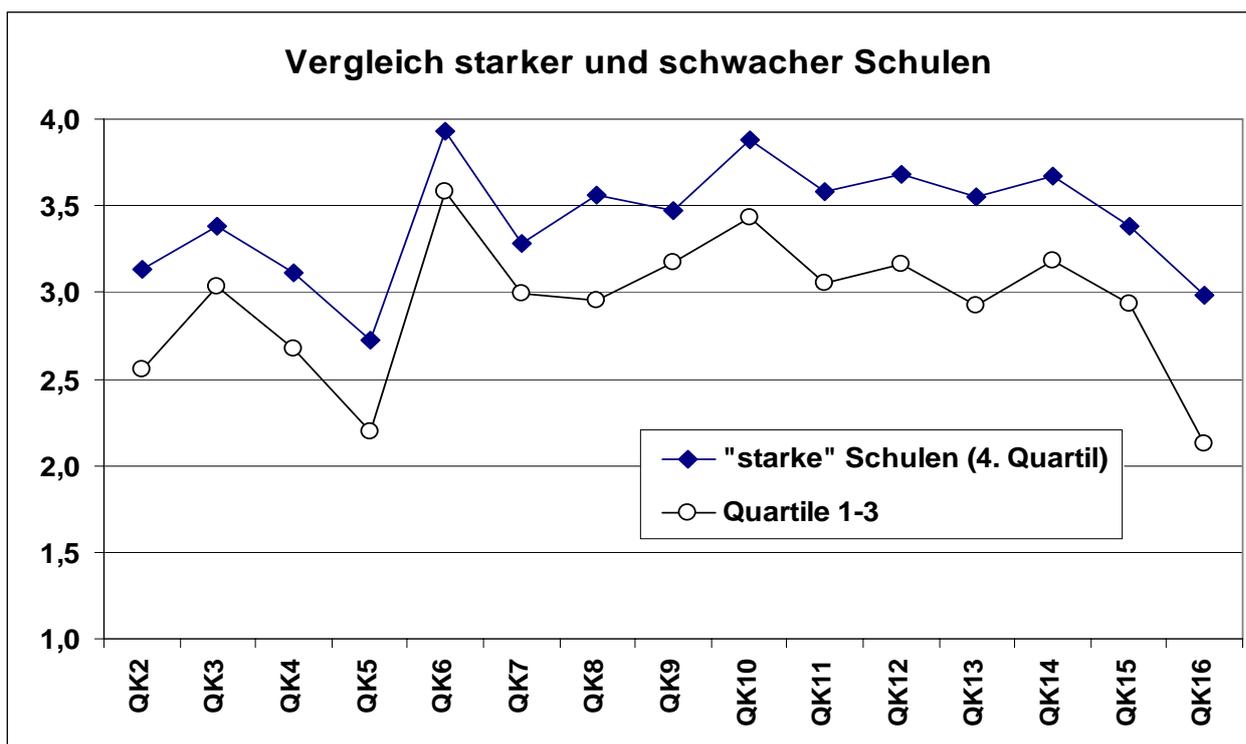


Abb. 2.6.1: Vergleich des Viertels der am besten bewerteten Schulen mit den anderen

▪ Orientierung an den Ergebnissen aller Schulen

1. Quartilbildung

Der erste Ansatz orientiert sich an einer gruppenspezifischen Norm, in der anhand der durchschnittlichen Bewertung im Kurzprofil der 15 bewerteten Qualitätskriterien eine Einteilung in vier Quartile vorgenommen wird. Aufgrund der spezifischen Verteilung der Mittelwerte sind die Gruppen nicht genau gleich groß; die vier Quartile umfassen zwischen 250 und 288 Schulen.

In der Abbildung 2.6.1 sind die Schulen des leistungsstärksten Quartils allen anderen gegenübergestellt. Das Profil der ca. 25 % Schulen, die in der durchschnittlichen Bewertung am besten abgeschnitten haben, zeigt, dass nur im Qualitätskriterium 5 der Wert 3 im Mittel verfehlt wird, d. h., wenn Bewertungen als „eher schwach als stark“ aufgetreten sein sollten, werden sie durch zahlreiche Bewertungen als „stark“ in anderen Qualitätskriterien „kompensiert“.

Die Kurve für die Quartile 1 - 3 basiert auf den 75 % restlichen Schulen. In den Profilen der Einzelschulen treten „2“er Bewertungen erheblich häufiger auf (QK 2, 4, 5, 7 und 16 deutlich, 8, 13 und 15 knapp). Der theoretische Mittelwert 2,5 wird in den Qualitätskriterien 5 und 16 unterschritten. Alle Unterschiede sind signifikant; die Effektstärken überschreiten alle $d = 0,70$, z. T. deutlich. Relativ betrachtet sind die Effektstärken in den Qualitätskriterien 16, 8, 14 und 13 am größten, in den Qualitätskriterien 9, 6 und 12 am geringsten. Es hat den Anschein, dass die Kriterien des Schulmanagements und der Qualitätssicherung und Entwicklung besonders erfolgreich arbeitende Schulen kennzeichnen, während sie sich in Merkmalen der Beratung, Kooperation und des Unterrichts

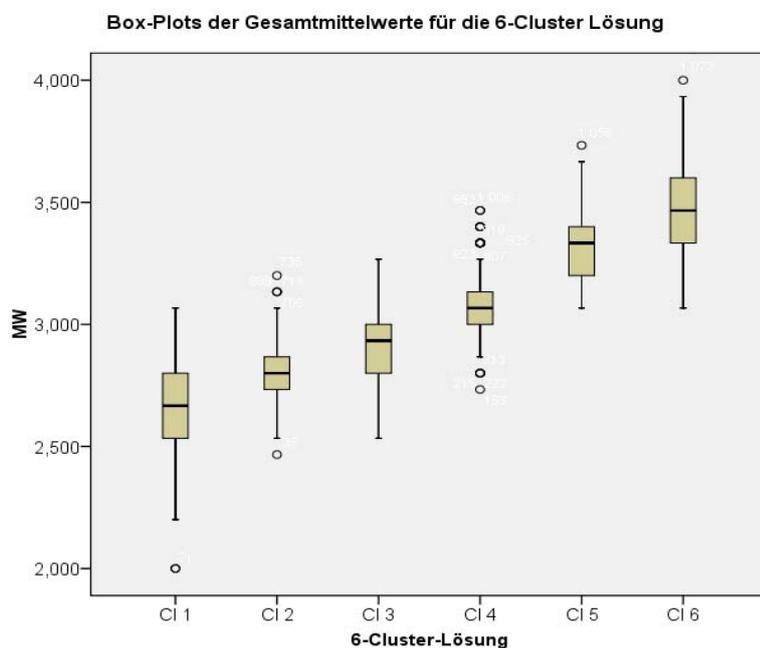


Abb. 2.6.2: Box-Plots der 6 Cluster

etwas weniger deutlich absetzen. Diese Interpretation ist aufgrund fehlender theoretischer Einbettung zurzeit aber noch wenig belastbar.

2. Clusterung

Für den unter 1. beschriebenen Ansatz muss zunächst ein Mittelwert auf Basis aller Qualitätskriterien für eine Schule berechnet werden. Clusteranalysen berücksichtigen bei der Gruppierung von Einzelobjekten dagegen Übereinstimmungen und Differenzen in mehreren Merkmalen gleichzeitig. So fließen die 15 Qualitätsurteile gleichwertig ein.¹⁹

¹⁹ Die Wahl des Klassifizierungsverfahrens und des Distanzmaßes sowie die Entscheidung über den Abbruch des Gruppierungsalgorithmus sind nicht zwingend festgelegt. In der vorliegenden Berechnung wird die hierarchische Clusteranalyse nach dem WARD-Algorithmus mit quadriertem euklidischen Abstand als Distanzmaß verwendet. Als Abbruchkriterium wird eine deutliche Zunahme der Distanzen empfohlen. Letzteres war den Daten nicht zu entnehmen. Clusterlösungen sind labil; der Algorithmus produziert immer eine Lösung, das Eliminieren einer frühzeitig in eine Clusterung einbezogenen Schule

Das Box-Plot-Diagramm zeigt eine deutliche Stufung der Schulen in der Durchschnittsbewertung, obwohl dieser Wert nicht direkt in die Clusterung einfließt.

Anders als beim „Quartilmodell“ sind die Gruppengrößen deutlich unterschiedlich – von 288 im CI 4 bis 114 im CI 6.

Wie verteilen sich die Schulformen auf die Cluster?

Cluster	1	2	3	4	5	6
GHS	39,3%	3,6%	10,7%	21,4%	17,9%	7,1%
FöS	8,5%	2,8%	12,7%	43,7%	23,9%	8,5%
GS	12,6%	4,5%	13,0%	33,7%	21,8%	14,3%
HS	22,0%	24,2%	7,7%	22,0%	7,7%	16,5%
RS	30,2%	16,3%	9,3%	17,4%	7,0%	19,8%
GY	40,9%	15,6%	0,6%	11,7%	7,8%	23,4%
GHS	25,0%	12,5%	0,0%	12,5%	25,0%	25,0%
HRS	28,2%	8,2%	14,1%	15,3%	7,1%	27,1%
GeS	46,2%	0,0%	2,6%	5,1%	10,3%	35,9%

Tab. 2.6.1: Verteilung Schulformen auf die Cluster

Für Gymnasien, Gesamtschulen und Realschulen (auch HRS und GHS) liegen zweigipfelige Verteilungen vor mit hohen Anteilen von Schulen in Cluster 1 und 6. In GS, HS und FöS ist die Verteilung gleichmäßiger.

	6-Cluster-Lösung						ges
	CI 1	CI 2	CI 3	CI 4	CI 5	CI 6	
Keine NI	136	126	151	286	192	114	1005
NI	54	3	7	2	1	0	67
	190	129	158	288	193	114	1072

Tab. 2.6.2: Verteilung der Nachinspektionen auf die Cluster

81 % aller Nachinspektionen werden dem Cluster 1 mit dem niedrigen Mittelwert²⁰ zugewiesen, eine Schule ist dem Cluster 5 zugeordnet, dessen Schulen im Mittel deutlich besser als der Durchschnitt beurteilt wurden²¹.

oder eines Kriteriums kann zu deutlich anderen Lösungen führen, Daten für eine externe Validierung der Clusterung an anderen Schulmerkmalen fehlen. Das ist bei allen Deutungen zu berücksichtigen.

²⁰ In Boxplots sind die Mediane eingezeichnet; im vorliegenden Fall sind die Abweichungen vom arithmetischen Mittel gering.

²¹ Diese Schule weist nur in drei Unterrichtskriterien nicht normgerechte Bewertungen auf.

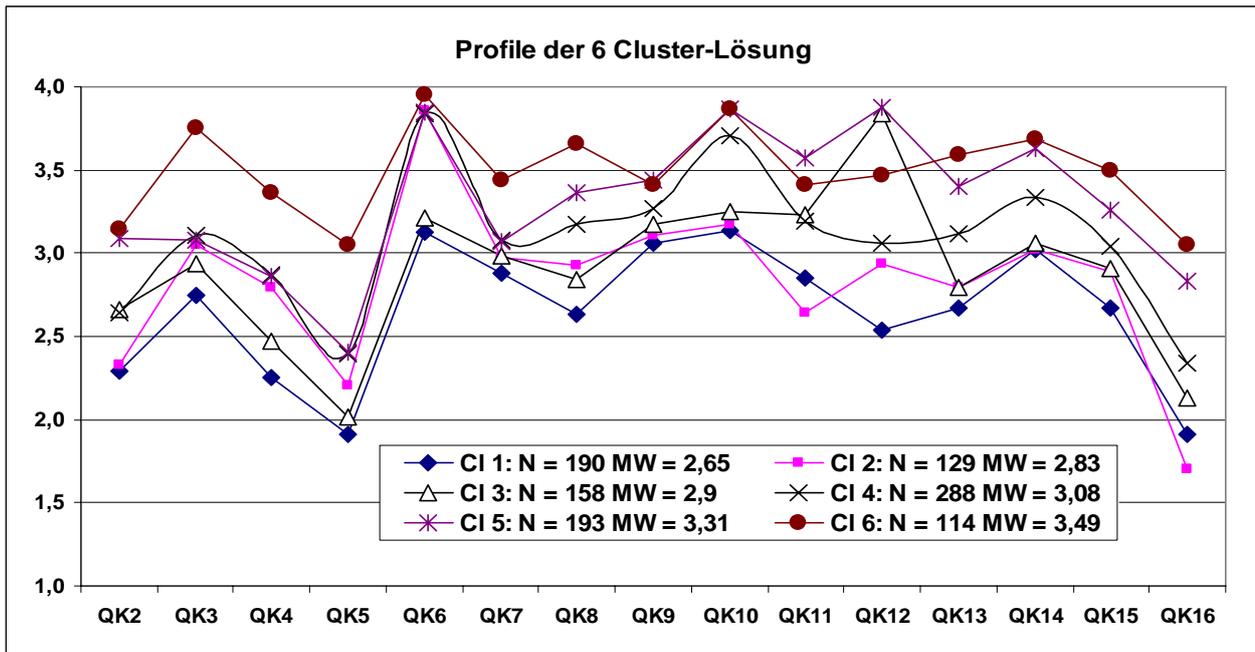


Abb. 2.6.3: Clusterprofile

Interessant ist, ob sich die Profile der Cluster soweit unterscheiden, dass unabhängig von der durchschnittlichen Bewertung unterschiedliche Qualitätsstrukturen identifiziert werden können.

Aufgrund der Unübersichtlichkeit der Abb.2.6.3 werden in Abb. 2.6.4 beispielhaft Gegenüberstellungen von jeweils zwei Clustern dargestellt:

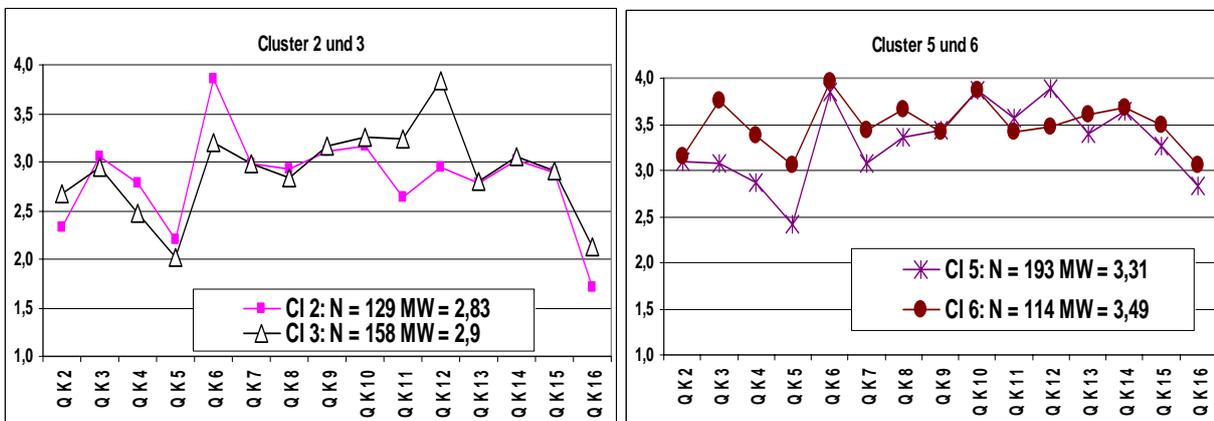


Abb. 2.6.4: Gegenüberstellung „benachbarter“ Cluster

Cluster 2 und 3 unterschieden sich im Gesamtmittelwert nur wenig. Die Schulgruppen unterscheiden sich deutlich in QK 6 - nahezu alle Schulen des Clusters 2 erreichen die Bewertung „stark“, sowie QK 11 und 12 - hier werden die Schulen des Clusters 3 deutlich besser bewertet.

Von den Clustern 5 und 6 der Schulen mit der besten Schulqualitätsbewertung schneidet die „schwächer“ bewertete Gruppe in den QK 3 bis 5 des Unterrichts und in den QK 7 und 8 der „unterrichtsflankierenden“ Aktivitäten deutlich schwächer, im Kriterium 12 bei fast durchgängig mit „stark“ bewerteter Kooperation deutlich besser ab.

Weitere Analysen müssen folgen. Bedauerlicherweise sind Daten über die schulische Situation kaum zugänglich, da zurzeit die Informationen des Erhebungsbogens nicht datentechnisch weiter verarbeitet werden können.

Aufgrund der unterschiedlichen Klassenbesetzungen stimmen Quartilbildung und Clusterung nicht überein. Das eröffnet eine weitere Möglichkeit, innerhalb der vier Quartile mit Schulen ähnlicher durchschnittlicher Bewertung nach Differenzierungen zu suchen, die sich bei Berücksichtigung aller Qualitätskriterien in der Clusterung weiter ausdifferenzieren.

	Quartile				ges
	1	2	3	4	1
CI 1	157	32	1	0	190
CI 2	71	44	14	0	129
CI 3	47	87	21	3	158
CI 4	5	107	138	38	288
CI 5	0	0	60	133	193
CI 6	0	0	11	103	114
ges	280	270	245	277	1072

Tab. 2.6.3: Aufteilung der Cluster auf die Quartile

In dem hier angesprochenen Zusammenhang interessiert die Charakterisierung der „guten“ Schulen aus dem Quartil 4, die den Clustern 4, 5 und 6 zugewiesen worden sind.

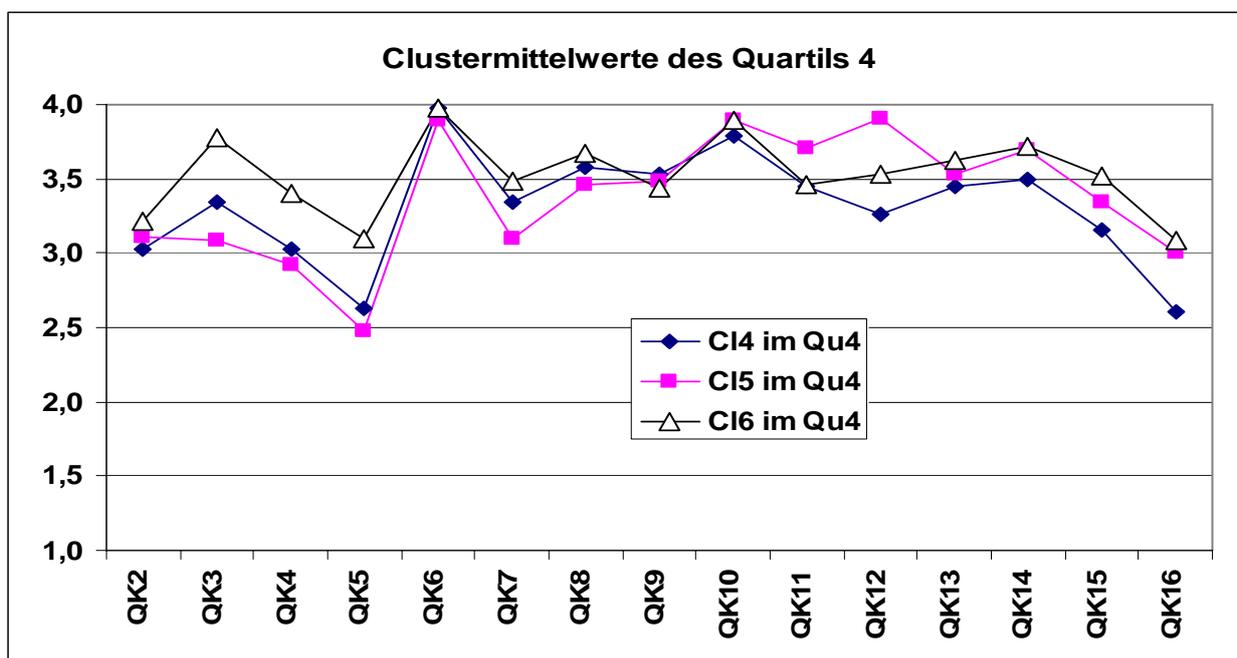


Abb. 2.6.3: Profile guter Schulen

Nicht signifikant sind die Clusterunterschiede innerhalb des am besten bewerteten Quartils 4 in den Qualitätskriterien 2 bis 7, 9, 12, 13 und 16. Die Schulen des besten Clusters 6 setzen sich bei der Unterrichtsbewertung in den QK 3 bis 6 von den beiden anderen Gruppen ab. Cluster 5 liegen bei (11 und) 12 an der Spitze und unterscheidet sich in 13 bis 16 kaum von Cluster 6. Der vom Handeln der Schulleitung bestimmte Bereich, insbesondere 16, aber auch die Qualität der Kooperation mit anderen Schulen

und externen Partnern in QK 12, jedoch nicht die unmittelbare Bewertung der Führungsverantwortung in QK 13, ist im Vergleich eine Schwäche der Schulen von Cluster 4.

▪ **Orientierung an einer Norm**

Die Komprimierung des Qualitätsprofils einer Schule zu einem „Gesamturteil“ impliziert eine weitere Normierung von Schulqualität über die vorhandenen Indikatoren und Regeln für die Zusammenfassung der Teilkriterien zu den 15 Qualitätskriterien hinaus. Ziel muss dabei eine Rückmeldung über die Schulqualität von hoher Verständlichkeit und Akzeptanz sein.

Es sind mehrere Entscheidungen zu treffen, wie sie z. B. in ähnlicher Weise in der Diskussion um Kompetenzstufen bei der Einordnung von Leistungstestergebnissen diskutiert werden:

- In wie viele Klassen sollen die Schulen eingeteilt werden?
- Wie sollen die Klassen bezeichnet werden?
- Wie werden die Klassen inhaltlich beschrieben?
- Wie sieht die prototypische Schule aus, die eine Klasse prägt (in der Mitte liegt)?
- Wie ist der Schwellenwert zu beschreiben, bei dem eine Schule die Schulqualität einer Klasse gerade erreicht?
- In welchem Zusammenhang steht eine solche Skala zu anderen Möglichkeiten der Klassifizierung?

Eine kriterienorientierte Norm ist nicht mit wissenschaftlichen Methoden festzulegen. Sie beruht im Wesentlichen auf politischen Entscheidungen. Die hier vorgelegten Ansätze sind als Diskussionsanregung zu verstehen.

Mit der Definition der Nachinspektion liegt eine solche Entscheidung vor. Für Entscheidungen über die Verteilung begrenzter Schulentwicklungsressourcen wäre eine Identifikation weiterer Schulen mit erheblichen Schwächen, für die aber eine Nachinspektion noch nicht angeordnet werden muss, hilfreich. Auf der anderen Seite kann es sinnvoll sein, „sehr gute“ Schulen zu ermitteln, da diese evtl. Konzepte entwickelt und umgesetzt haben, die als Best-Practice-Beispiele Anregungen für andere Schulen liefern können. Diese exzellenten Schulen sollen evtl. in jedem Kriterium die Norm erfüllen („eher stark als schwach“ oder „stark“) und dabei überwiegend mit „stark“ beurteilt werden. Der Bewertung als „stark“ könnte besondere Bedeutung beigemessen werden, indem Stärken zur Kompensation einzelner Schwächen herangezogen werden oder ein höheres Gewicht erhalten. Die Bedeutung der Unterrichtskriterien (nicht mehr als zwei Bewertungen unter Standard), wie sie sich in einer der Normen für die Nachinspektion ausdrückt, könnte auch für die Unterscheidung im mittleren Bereich herangezogen werden.

Die Darstellung von Möglichkeiten ist nicht abschließend und bedarf intensiver Diskussion. Zwei Ansätze und die Ergebnisse ihrer Anwendung auf die inspizierten Schulen werden vorgestellt.

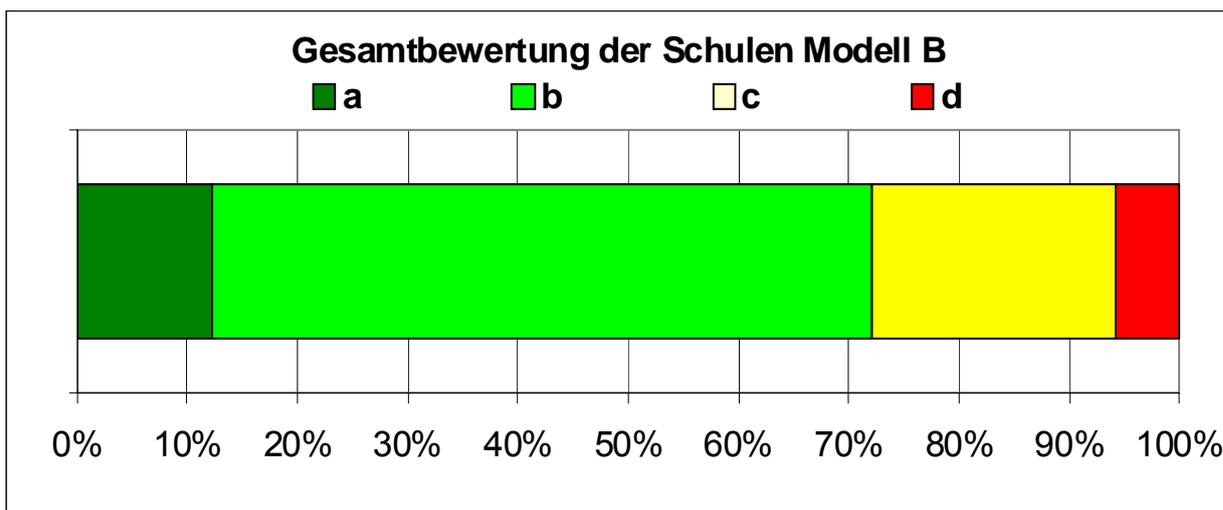


Abb. 2.6.4: Gesamtbewertung Modell 1(B)

Modell 1 (B): Grundlage sind die Anzahlen der vergebenen Bewertungen in den Qualitätskriterien von „stark“ bis „schwach“

- a: 100 % der QK sind mit 3 oder 4 bewertet worden; also kein Kriterium ist unter Norm bewertet worden
- b: ≥ 50 % der QK „stark“ oder „eher stark als schwach“
 > 50 % der 4 Unterrichtskriterien „stark“ oder „eher stark als schwach“
- c: ≥ 50 % der QK „stark“ oder „eher stark als schwach“
 50 % der Unterrichtskriterien als „stark“ oder „eher stark als schwach“
- d: Kriterien der Nachinspektion
 ≥ 50 % der QK „eher schwach als stark“ oder „schwach“ oder
 < 50 % der 4 Unterrichtskriterien „stark“ oder „eher stark als schwach“

Nach diesem Modell sind

- ca. 12 % der Schulen „sehr gut“, „exzellent“, „vorbildlich“ oder „von herausragender Qualität“
- ca. 60 % „gut“ oder „Schulen mit hoher Qualität in nahezu allen Feldern des Qualitätsrahmens; einzelne Bereiche können schulintern in der weiteren Entwicklungsplanung fokussiert werden“
- ca. 22 % „von befriedigender Schulqualität“ oder „Schulen mit Schwächen in mehreren Bereichen, die in gezielter Entwicklungsplanung anzugehen sind“
- ca. 6 % „von nicht ausreichender Schulqualität“ oder „mit Handlungsbedarf“ oder „mit unmittelbarem Handlungsbedarf, die Schulaufsicht ist informiert, es wurde die Maßnahme der Nachinspektion eingeleitet“.

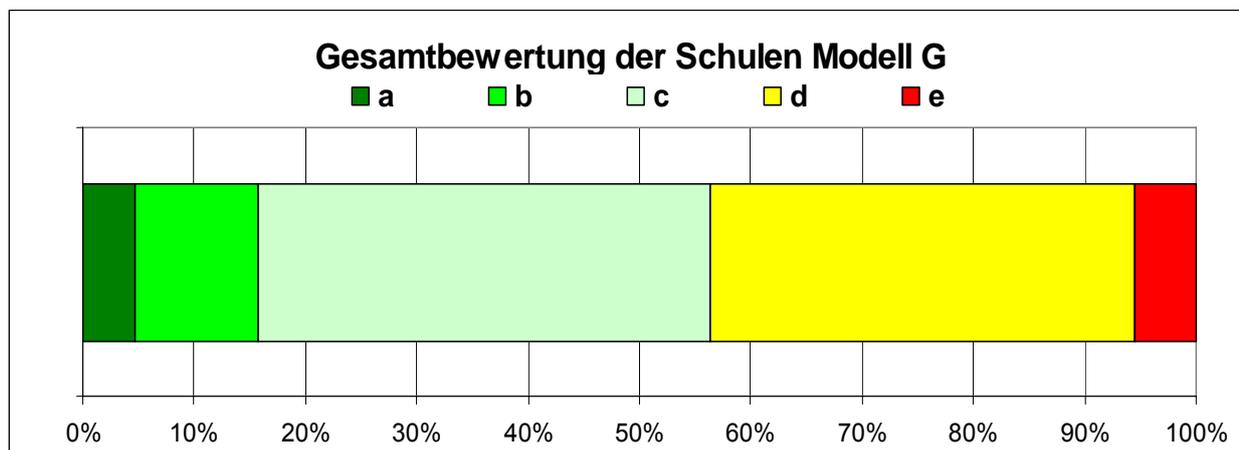


Abb. 2.6.5: Gesamtbewertung Modell 2 (G)

Modell 2 (G): Grundlage ist eine Punktesumme aufgrund der Bewertungen der Qualitätskriterien, wobei die Bewertung „stark“ doppelt gewichtet wird. Maximal sind 120 Punkte erreichbar ($15 \cdot 4 \cdot 2$). Minimale Punktesumme wäre 15.

- a: ≥ 85 Punkte (z. B. $8 \times 4 (X 2) + 7 \times 3$), keine 2 (max. erreichbar sind 120 Punkte)
- b: ≥ 70 Punkte (z. B. $5 \times 4 (X 2) + 10 \times 3$; höchstens eine Zwei)
- c: ≥ 45 Punkte (z. B. 15×3); max. drei Zweien und gleiche viele oder mehr Vieren als Zweien
- d: ≥ 38 Punkte (z. B. $8 \times 3 + 7 \times 2$)
- e: ≤ 37 Punkte; Nachinspektion (auch über die drei Unterrichtskriterien)

Nach dem Modell G

- ist der Bereich der Schulen von guter Qualität mit ca. 16 % etwas größer als im Modell 1; er wird aber noch einmal unterteilt. 4,7% der Schulen werden in mehr als der Hälfte der Qualitätskriterien als „stark“ beurteilt und sind an keiner Stelle unter Standard
- ist die Gruppe der Schulen mit deutlichem Entwicklungsbedarf mit ca. 44 % größer als im Modell B.

Modell 3 (IRT): Grundlage ist die eindimensionale Skalierung der Qualitätskriterien und ein daraufhin für die Schulen ermittelter Qualitätswert²²

In internationalen Vergleichsstudien ist es gängige Praxis, Testergebnisse eindimensional zu skalieren. Zugrunde liegt die Annahme, dass Aufgaben einer Skala aufgrund einer einzigen latenten Personenfähigkeit mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Psychometrische Modelle beschreiben den Zusammenhang zwischen Fähigkeit und Lösungsverhalten bei den einzelnen Aufgaben mathematisch. Um die Eindimensionalität eines Tests zu sichern, werden Aufgaben, die dem Modell nicht entsprechen, aufgrund einer Pilotierung identifiziert und modifiziert oder ausgeschlossen.

Durch die Eindimensionalität lassen sich Schüler und Aufgaben auf dieselbe Skala abbilden, was die Ergebnisinterpretation dadurch erleichtert, dass eine Schülerleistung durch Aufgaben charakterisiert werden kann. Durch Kompetenzmodelle wird die Aufgabenschwierigkeitsskala unterteilt und die Stufen anhand „typischer“ Aufgaben charakterisiert. Da die Probanden auf die gleiche Skala abgebildet werden, lässt sich das von ihnen erreichte Kompetenzniveau bestimmen und ihr Leistungsverhalten durch die auf dieser Stufe gerade noch (mit vorgegebener Wahrscheinlichkeit) lösbaren Aufgaben beschreiben.

Der Entwicklung der Qualitätskriterien der Schulinspektion lag nicht die Absicht zugrunde, eine eindimensionale Skala zu konstruieren, die die Schulqualität auf ein Kontinuum abbildet. Es ist im Gegenteil eher anzunehmen, dass versucht wurde, durch verschiedene Dimensionen ein hochkomplexes Konstrukt zu operationalisieren. Eine Prüfung auf Eindimensionalität führt aber zum Ergebnis, dass 14 der 15 bewerteten Qualitätskriterien den pragmatischen Ansprüchen an Eindimensionalität genügen, d.h. bis auf QK 12 lassen sich die Qualitätskriterien auf einer eindimensionalen Skala anordnen. In einem Partial-Credit-Modell, das die einzelnen Bewertungsstufen von 1 bis 4 auf ein Kontinuum abbildet, überschreiten die MSQN-Werte, die zur Beurteilung der Itempassung in das eindimensionale Modell herangezogen werden, von zwei Merkmalen (QK 3, Bewertung „1“ und QK 12, Bewertung „4“) den Toleranzbereich²³.

²² Abb. 2.6.6 basiert auf der Hälfte der inspizierten Schulen.

²³ Bei den Qualitätskriterien liegt nur QK 12 (MSQN = 1,26), bei den Bewertungen der QK nur 3 Stufe 1 (MSQN = 1,54) und 12 Stufe 4 (MSQN = 1,28) außerhalb des Toleranzbereichs des Item-Fits von $0,8 <$

Die folgende Abbildung zeigt, wo die Kriterien auf der Skala angeordnet werden. Die waagerechten Unterteilungen und die Beschriftung am linken Rand sind nachträglich eingefügt und werden unten beschrieben.

MSQN (weighted mean square) < 1,20. Eine zufallskritische Prüfung der Abweichungen von der Linearitätshypothese führt aufgrund der hohen Probanden(=Schul)zahl zu mehr signifikanten Abweichungen. Dass einige wenige Items die Modellvoraussetzungen verletzen, wird in der weiteren Darstellung ignoriert, da es sich um eine erste Erprobung des Ansatzes handelt.

Allgemeines Modell für die Qualitätskriterien		Partial-Credit Modell für die Bewertungsstufen der Qualitätskriterien	
			 5.4 4.4 16.4
$4 \leq IP$ über Stufe V	4 X X	4	X 7.4 X 15.4
$3 \leq IP < 4$ Stufe V	3 XX X XX XXX XXXX XXXX	3	XX 2.4 X XX 3.4 XXX XXXX XXXX 8.4 13.4
$2 \leq IP < 3$ Stufe IV	2 XXXXX XXXXXX XXXXXX XXXXXXX	2	XXXXX 9.4 XXXXXXX 5.3 11.4 XXXXXXX 14.4 XXXXXXX
$1 \leq IP < 2$ Stufe III	1 XXXXXXXXX XXXXXXXXX 5 XXXXXXXXX 16 XXXXXXXXX XXXXXXXXX 15 XXXXXXXXX 8	1	XXXXXXXXXX 16.3 XXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX 12.4 XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX 10.4
$0 \leq IP < 1$ Stufe II	0 XXXXXXXXX XXXXXXXXX 7 XXXXXXXXX 11 XXXXXXXXX 12 XXXXXXXXX 4 XXXXX	0	XXXXXXXXXX 6.4 XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX 2.3 XXXXXXXXXX 4.3 XXXXX
$-1 \leq IP < 0$ Stufe I	-1 XXXXX XXXXXX 2 XXX 14 XX 13 XX	-1	XXXXX XXXXXX XXX XX 8.3 13.3 XX 12.3
$IP < -1$ unter Stufe I	-2 XX 3 X 9 10 X 6 X X	-2	XX X X 15.3 16.2 X 11.3 X 3.3
	-3	-3	 5.2 7.3 10.3 14.3 6.3 9.3 10.1 10.2 11.1 11.2 12.1 12.2 13.1 13.2 14.1 14.2 15.1 2.1 2.2 3.1 3.2 4.1 4.2 5.1 6.1 6.2 7.1 7.2 8.1 8.2 9.1 9.2
	-4	-4	

Abb. 2.6.6: Anordnung der Qualitätskriterien auf einer eindimensionalen Skala

Die linke Grafik gibt die Position des Qualitätskriteriums auf der „Schwierigkeitsskala“ an. Die rechte Grafik stellt das „Schwierigkeitsniveau“ der jeweiligen Bewertung innerhalb der Qualitätskriterien dar. Ein Kreuz repräsentiert jeweils 3,8 Schulen, die das „Schwierigkeitsniveau“ des angezeigten Kriteriums mit der vorgegebenen Wahrscheinlichkeit von 50 % erreichen bzw. überschreiten, wenn dieses am unteren Rand der Stufe positioniert ist. Kriterien am oberen Rand einer Stufe werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit entsprechend bewertet.

Die linke Grafik zeigt, dass die Qualitätskriterien 3, 6, 9 und 10 von Schulen „leicht“ zu erfüllen sind, während eine normgerechte Bewertung der Qualitätskriterien 5 und 16 von weit weniger Schulen erreicht wird. Die Bewertung der Schulqualität auf Grundlage der Parameterschätzung der Qualitätskriterien differenziert im oberen Bereich der Qualitätsskala nicht ausreichend.

ifferenzierter stellt sich die Situation in der rechten Grafik dar, in der die Abstufungen der Bewertung der Qualitätskriterien einbezogen sind. Die niedrigste Bewertung „1“ ist natürlich von vornherein erreicht und ist vom Schwierigkeitsgrad am untersten Ende angesiedelt. Mit Ausnahme von QK 5 und 16 gilt das auch für die Bewertung 2, d.h. nur in 5 und 16 wird die Bewertung 2 von einer substantiellen Zahl von Schulen unterschritten. In den QK 6, 9, 10 und 14 erfüllen alle Schulen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die Norm und werden mit „3“ bewertet. Schul- und Unterrichtsklima, Schülerberatung und -betreuung sowie Verwaltungs- und Ressourcenmanagement entsprechen damit in nahezu allen Schulen zumindest dem Standard. In den Klimakriterien 6 und 10 wird dementsprechend auch die höchste Bewertung bereits von Schulen eines mittleren Qualitätsniveaus erreicht. Demgegenüber erfüllen in den QK 4, 5, 7 und 16 nur Schulen höchster Qualität mit entsprechender Wahrscheinlichkeit die Voraussetzungen für die Bewertung „4“.

Wie oben in den Vorbemerkungen zu den beiden anderen Modellen für die Klassifizierung von Schulen bezüglich der bewerteten Schulqualität bereits ausgeführt wurde, ist eine Klassenbildung nicht empirisch begründbar. Die eingezogenen Stufen in der Abbildung orientieren sich daran, mindestens vier Klassen zu unterscheiden, die Abstände zwischen den Grenzparameterwerten in Etwa gleich zu gestalten und wertemäßig nahe zusammen liegende Kriterien der gleichen Klasse zuzuordnen, also die Grenzen in Lücken zwischen Bewertungen der Qualitätskriterien zu legen.

Bei einer Stufung in 5 Klassen und zwei Randbereiche werden die Schulen in folgenden Anteilen eingeordnet:

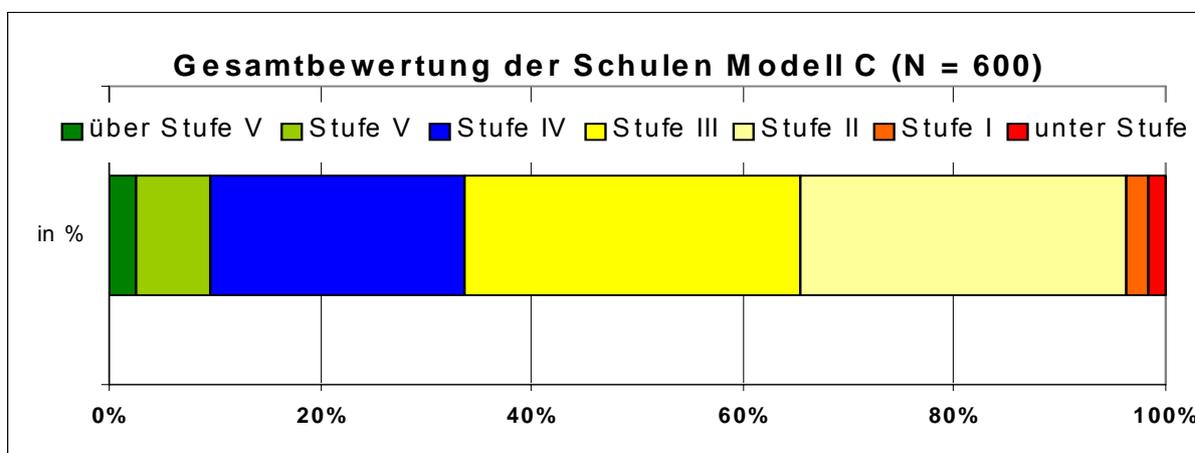


Abb. 2.6.7: Klassifizierung der Schulqualität auf Grundlage eines IRT-Modells mit Qualitätsstufen

Da Schulbewertung und Itembewertung auf derselben Skala angeordnet sind, lassen sich die Qualitätsstufen inhaltlich beschreiben.

Stufe	Anzahl in %	Charakterisierende Qualitätskriterien und Stufen	Charakterisierung der Schulen dieser Stufe
		Schulen, die sich von der Bewertung her auf dieser Stufe befinden, erreichen das Niveau der darunter liegenden Stufen und zusätzlich mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 % die ...	(Es bietet sich an, die Tabelle von unten nach oben zu lesen, weil dann jeweils die Qualitätsmerkmale erkennbar werden, die die Schulen der nächst höheren Stufe gegenüber denen der niedrigeren zusätzlich erfüllen.)
über Stufe V	2,7%	Bewertung 4 in QK 7 und 16	Außer in QK 4 und 5 werden alle Qualitätskriterien mit großer Wahrscheinlichkeit auf hohem Niveau erfüllt. Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen werden transparent und verbindlich kommuniziert und Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung sind deutlich beschrieben und umgesetzt. Auch in den 2,7 % der Schulen, die sich oberhalb der Stufe V befinden, wird der Unterricht in der Regel noch nicht in besonderem Maße stimmig und differenziert gestaltet.
Stufe V	6,8%	Bewertung 4 in QK 2, 3 und 15.	Auch das schuleigene Curriculum ist besonders entwickelt, der Unterricht in hohem Maße zielorientiert und strukturiert, Maßnahmen zur Personalentwicklung und -förderung sind vorbildlich.
Stufe IV	24,2%	Bewertung 4 in QK 9, 11, 13 und 14 Bewertung 3 in QK 5	Schülerberatung und Betreuung, Eltern- und Schülerbeteiligung, Führungsverantwortung der Schulleitung und Verwaltungs- und Ressourcenmanagement sind in Schulen, die auf dieser Stufe eingeordnet werden, mit hoher Wahrscheinlichkeit gut ausgebaut. Auf Stufe IV entspricht der Unterricht in allen vier Qualitätskriterien der Norm.
Stufe III	31,7%	Bewertung 4 in QK 12 Bewertung 3 in QK 16	Die Schulen dieser Stufe erreichen gegenüber der darunter liegenden Stufe noch in der Kooperation außerschulischer Einrichtungen das höchste Niveau. Schulen der Stufe III nehmen die Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung ausreichend wahr.
Stufe II	31,0%	Bewertung 4 in QK 6 und 10 Bewertung 3 in QK 2 und 3	Auf Stufe II treten erstmals mit hoher Wahrscheinlichkeit beste Bewertungen auf. Unterrichts- und Schulklima werden als „stark“ eingeschätzt. Als zweite Unterrichtsvariable erreicht die Zielorientierung und Strukturierung die Norm, so dass ab dieser Stufe mit großer Wahrscheinlichkeit Nachinspektionen nicht mehr veranlasst werden.

Stufe I	2,0%	Bewertung 3 in QK 8, 12 und 13	Gegenüber den Schulen unter Stufe I wird auf Stufe I die Norm bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess, der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Führungsverantwortung der Schulleitung zusätzlich erfüllt. In den Unterrichtskriterien 3 bis 5 erreicht die Bewertung die Norm nicht, so dass die Schulen aufgrund der Schwächen in den Kriterien des Lehrerhandelns im Unterricht nachinspiziert werden.
unter Stufe I	1,7%	Bewertung 3 in QK 6, 7, 9, 10, 11,14,15	Die Schulen erreichen die Norm nicht in drei der vier Unterrichtskriterien und außerdem bei der Qualitätssicherung und Schulentwicklung. Diese Schulen werden nachinspiziert, weil 8 der 15 Kriterien und/oder 3 der 4 Unterrichtskriterien mit „eher schwach als stark“ oder „schwach“ bewertet werden.

Tab. 2.6.4: Charakterisierung der Qualitätsstufen

Mit Modell 3 ist der Versuch unternommen worden, die Bewertungen in den 15 Qualitätskriterien der Schulqualität eindimensional zu skalieren, eine Stufung vorzunehmen und die Stufen durch zugeordnete Kriterien zu beschreiben.

Die Tragfähigkeit aller Klassifizierungsansätze wird sowohl statistisch als auch inhaltlich weiter kritisch zu prüfen sein.

- Der Nutzen der eindimensionalen Skalierung besteht darin, dass die gebildeten Klassen von Schulen inhaltlich charakterisiert werden können.
- Kompetenzstufenmodelle von Leistungsbereichen werden oft damit begründet, dass sie eine empirisch fundierte Unterrichtssequenzierung ermöglichen, in der bei Erreichen einer bestimmten Stufe angenommen wird, dass jetzt die Kompetenzen der nächst höheren Stufe in Angriff genommen werden. Ob das als Empfehlung für die Priorisierung von Maßnahmen der Schulentwicklung aus dem obigen Modell auch folgt, wäre näher zu untersuchen, ist aber fraglich.

2.7 Inspektionsergebnisse in den Schulformen

2.7.1 Inspektionsergebnisse in den Förderschulen

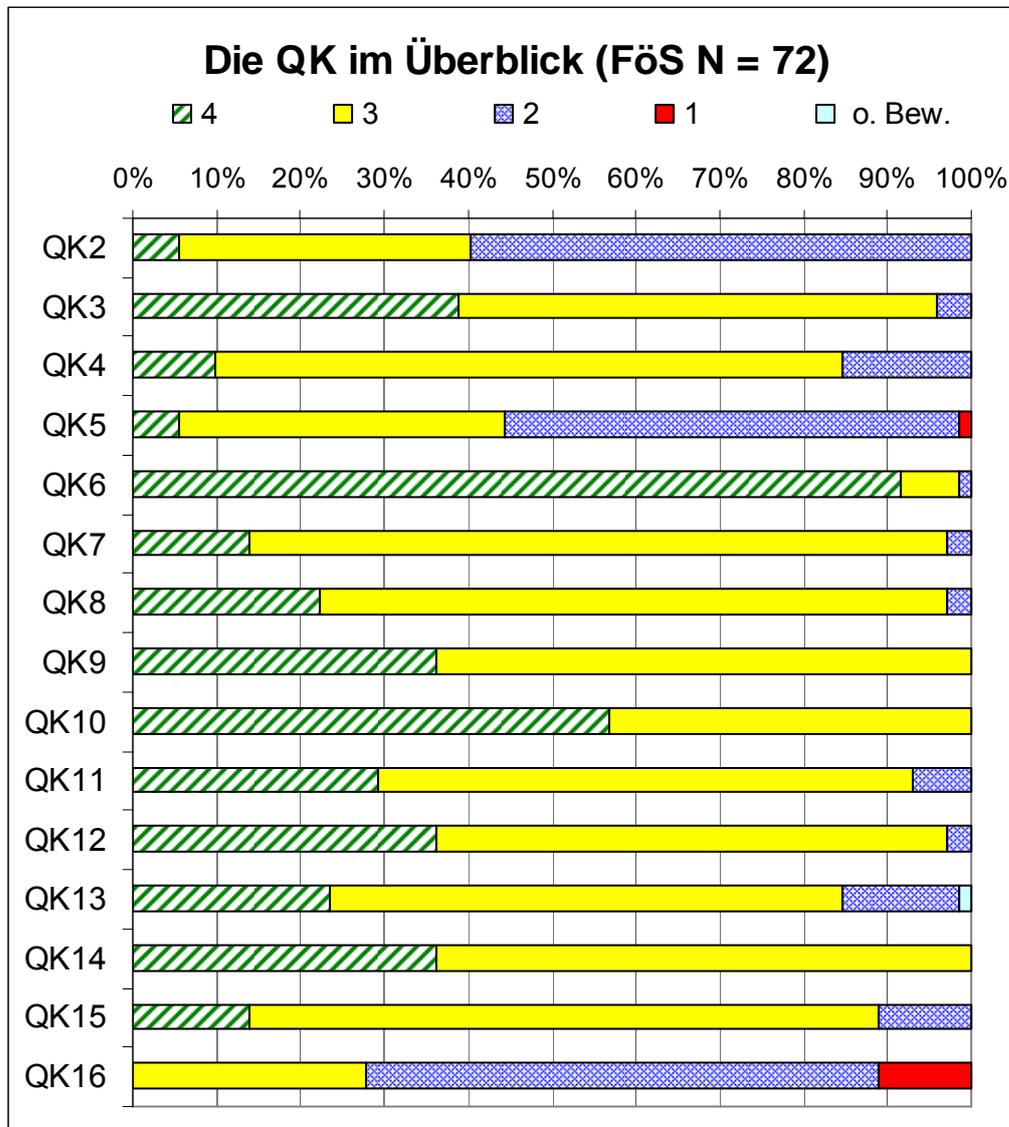


Abb. 2.7.1: Anteile der Urteile von stark (4) bis schwach (1) in den 15 bewerteten Qualitätskriterien der Förderschule

Abbildung 2.7.1 zeigt, welche Bewertung Förderschulen in den Qualitätskriterien 2 bis 16 erhalten haben.

Den folgenden Ausführungen liegt die Bewertung der Schulinspektion in 72 von 243 Förderschulen zugrunde. Zunächst wurden ausschließlich Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ oder Förderschulen mit den beiden Schulgliederungen „Lernen/Sprache“ und „Lernen/Geistige Entwicklung“ inspiziert, mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 sind auch die Förderschulen mit Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und „Motorische Entwicklung“ mit leichten Modifizierungen in das Verfahren der Schulinspektion aufgenommen worden.

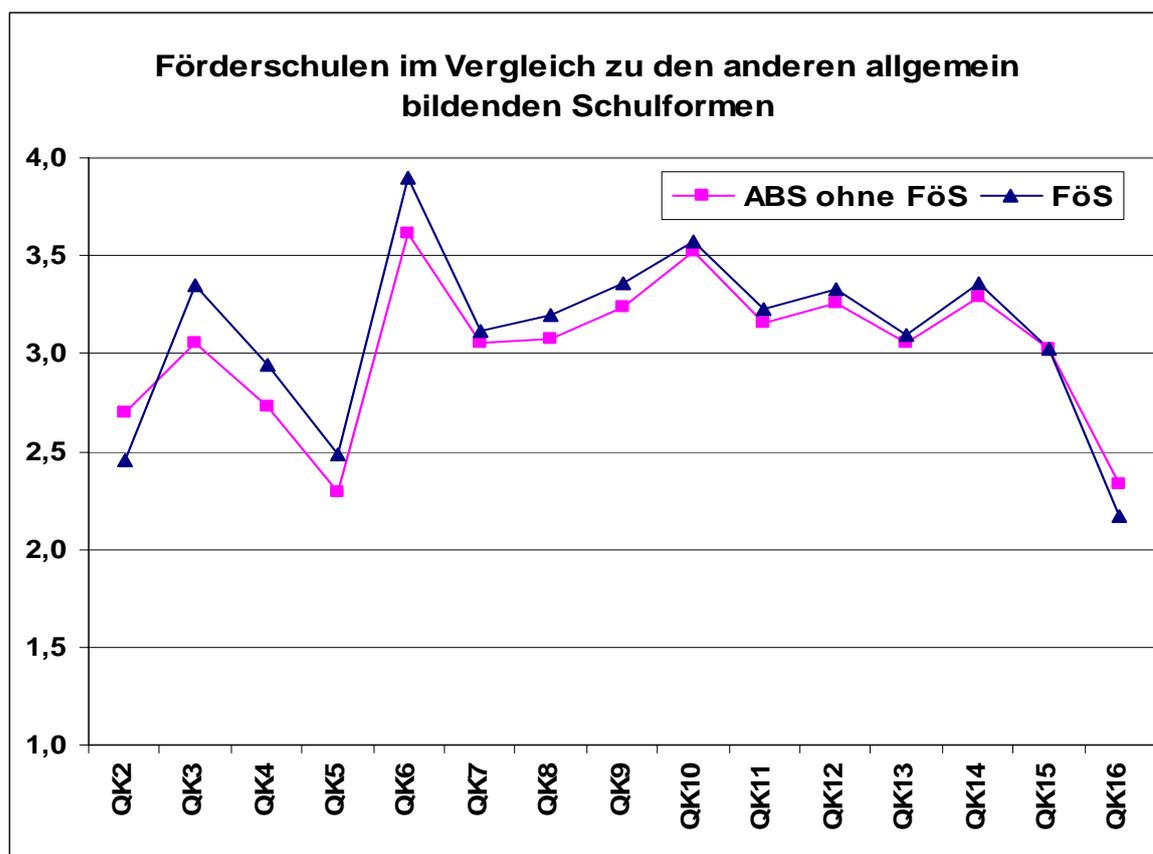


Abb. 2.7.2: Vergleich des Profils der Förderschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

Die geringe Anzahl und die förderbereichsspezifische Einschränkung ermöglichen noch keine sicheren Aussagen Repräsentativität der ersten Ergebnisse für das Förderschulsystem in Niedersachsen. Hier wird der augenblickliche Stand der Inspektionsergebnisse beschrieben.

Abbildung 2.7.2 zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich der Ergebnisse der Förderschulen mit denen der anderen allgemein bildenden Schulen.

In acht Qualitätskriterien erhalten die Förderschulen annähernd gleiche Bewertungen wie die anderen allgemein bildenden Schulen (Unterschiede nicht signifikant):

- QK 7 Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen
- QK 8 Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess
- QK 10 Schulklima und Schulleben
- QK 11 Eltern- und Schülerbeteiligung
- QK 12 Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern
- QK 13 Führungsverantwortung der Schulleitung
- QK 14 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
- QK 15 Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität
- QK 16 Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung

In einem Qualitätskriterium werden die Förderschulen signifikant schwächer bewertet:

- QK 2 Schuleigenes Curriculum

In folgenden Qualitätskriterien werden Förderschulen signifikant besser bewertet, davon in QK 3 und 6 mit mittelhoher Effektstärke:

- QK 3 Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichtes
- QK 4 Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichtes

- QK 5 Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
 QK 6 Pädagogisches Klima
 QK 9 Schülerberatung und -betreuung

Die abweichenden Qualitätskriterien 3 und 6 werden im Folgenden anhand der Teilkriterienprofile mit ihren schulformspezifischen Besonderheiten kommentiert. Obwohl die Effektstärke mit $d = 0,38$ unter der gesetzten Schwelle liegt, wird die einzige für Förderschulen negative Abweichung in QK 2 dennoch hier näher beschrieben.

▪ **Qualitätskriterium 2 „Lernkultur - Schuleigenes Curriculum“**

Im Qualitätskriterium 2 (Abb. 2.7.3) halten sich die stärkeren und die schwächeren Bewertungen fast die Waage. Ca. 36 % der Schulen werden mit „eher stark als schwach“, knapp 6 % werden mit „stark“ bewertet und gut 60 % weisen einen Verbesserungsbedarf auf.

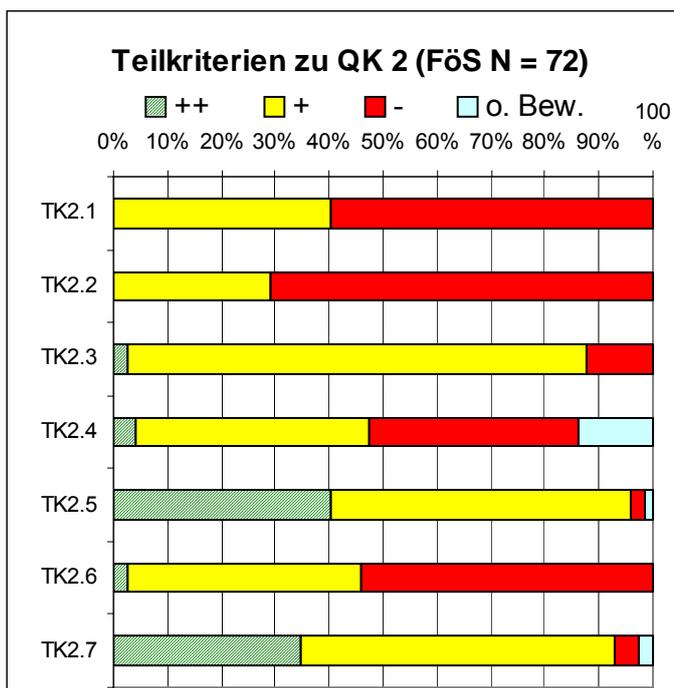


Abb. 2.7.3: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 2

Praxistage werden nach abgestimmten Regelungen durchgeführt und nach vorgegebenen Kriterien ausgewertet und nachbereitet.

Oftmals werden die Angebote Dritter im Verbund mit Haupt- und anderen Förderschulen genutzt. Die Schulen beteiligen sich an Berufsmessen oder richten gemeinsame Praktikumsbörsen ein.

Auch die Umsetzung besonderer „Konzepte zum Bildungsauftrag“ (TK 2.5) wird in ca. 95 % aller Förderschulen positiv bewertet. Die Schwerpunkte bilden dabei häufig Gewaltprävention in Verbindung mit Sozialem Lernen, Gesundheitsförderung, Umweltbildung sowie Familien- und Sexualerziehung.

Knapp über 40 % der Schulen erfüllen die Norm in besonderem Maße. Die Konzepte sind im Curriculum und im Schulleben fest verankert und die Maßnahmen nehmen mit dem Ziel aufeinander Bezug, die Schülerinnen und Schüler zu einem positiven Sozialverhalten und zur Übernahme von Selbstverantwortung, auch in Hinblick auf eine zukünftige Lebenswirklichkeit unter erschwerten Bedingungen, zu befähigen.

Anhand der Bewertung der Teilkriterien lassen sich die Unterschiede detaillierter beschreiben.

Zur „Stärkung der beruflichen Orientierung und der Ausbildungsfähigkeit“ (TK 2.7) haben alle Förderschulen sinnvolle Konzepte erarbeitet und in Kooperation mit berufsbildenden Schulen, Jugendwerkstätten, Betrieben, Innungen, der Agentur für Arbeit und Gemeinden vielfältige Maßnahmen entwickelt.

Ca. 35 % der Förderschulen erfüllen die Anforderungen in besonderem Maße und gestalten Handlungsfelder, in denen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen und Schlüsselqualifikationen ausbilden können. Vielfach betreiben die Schulen Schülerfirmen, teilweise sogar mehrere. Betriebspraktika und

Häufiger lässt sich feststellen, dass einzelne Projekte unverbunden nebeneinander stehen und in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit wieder verloren gehen.

„Fächerübergreifendes Lernen und Projektunterricht“ (TK 2.3) wird in knapp 88 % der Förderschulen als normgerecht oder besser (3 %) bewertet, gut 3 % erfüllen die Norm nicht. Ansätze fächerübergreifenden Lernens finden sich im Rahmen des Schullebens in Projektwochen, Projekttagen oder klasseninternen themenübergreifenden Projekten. Seltener werden Projekte als Bestandteil des Curriculums über die Jahrgänge hinweg regelmäßig und verbindlich durchgeführt.

Ein fast identisches Bild zeigt sich in den Teilkriterien „Schuleigene Arbeitspläne“ (TK 2.1) und „Konzept zur Medienerziehung“ (TK 2.6). Hier weisen über die Hälfte der Schulen einen Verbesserungsbedarf auf. Die vorgelegten „Arbeitspläne“ werden lediglich in ca. 40 % positiv bewertet, während in 35 % aller allgemein bildenden Schulen die Bewertung „trifft nicht zu“ vergeben wird. Vorwiegend für die Fächer Deutsch und Mathematik haben die Fachkonferenzen vorhandene Arbeitspläne auf der Grundlage der neuen curricularen Vorgaben für Grundschulen bzw. Hauptschulen überarbeitet. In den übrigen Fächern liegen Pläne in unterschiedlicher Struktur und Qualität vor und die Form der Erarbeitung ist aufgrund fehlender oder lückenhafter Dokumentation häufig nicht nachvollziehbar.

Schuleigene Arbeitspläne werden selten in Verbindung mit einer differenzierten Förderplanung betrachtet. Häufig werden verbindliche Inhalte und Lernziele als nicht vereinbar mit „individueller Förderung“ dargestellt.

Die Teilkriterien 2.1 und 2.7 bilden die beiden Ausschlusskriterien im Qualitätskriterium „Schuleigenes Curriculum“. Eine Bewertung mit „trifft nicht zu“ führt zwingend zu einer Gesamtbewertung „eher schwach als stark“. Alle Schulen, die im Qualitätskriterium 2 unter Standard beurteilt werden, erfüllen das Teilkriterium 2.1 nicht hinreichend.

Auch „Konzepte zur Medienerziehung“ (2.6) sind in über der Hälfte der Schulen nicht entwickelt, ca. 45 % erfüllen die Norm. Im Bereich der IuK-Technologie sind zahlreiche Bausteine (Grundlagenschulung, PC-Führerschein, Berücksichtigung durch Lernprogramme) vorhanden und die Kompetenzen im Umgang mit Computer und Internet werden im Unterricht gefördert. Die Schulen verfügen in der Regel über eine angemessene Ausstattung mit Computern, überwiegend in separaten Räumen. Oftmals beschreiben die Schulen die allgemeinen Ziele sowie den Organisationsrahmen der Medienerziehung in Form von Handlungsabsichten, für deren Umsetzung kaum Indizien beobachtet werden können. Nur selten werden die zu vermittelnden Kompetenzen in den einzelnen Jahrgängen sowie die unterrichtliche Einbindung bzw. der angestrebte Einsatz in den Fächern benannt.

Den größten Verbesserungsbereich weisen die Förderschulen im Teilkriterium 2.2. auf. In mehr als 70 % legen sie kein „Konzept zur Stärkung der Grundfertigkeiten“ in den Bereichen Kulturtechniken, Lern- und Arbeitstechniken und im Arbeits- und Sozialverhalten vor, ca. 29 % der Schulen werden mit „trifft zu“ bewertet.

Unterrichtsformen zur Förderung des eigenständigen Lernens und Arbeitens der Schülerinnen und Schüler gehören teilweise zum methodischen Repertoire der Lehrkräfte und werden individuell umgesetzt. Einige Schulen haben ein Methodencurriculum erstellt, das jedoch keine Verbindung zu Fächern und Inhalten aufweist.

Bei der Umsetzung von „Sprachfördermaßnahmen“ (TK 2.4) sind alle Bewertungen vertreten. Ca. 14 % der Schulen werden in diesem Teilkriterium nicht bewertet. Hierbei handelt es sich um Schulgliederungen, in denen überwiegend Schülerinnen und Schü-

ler mit einem umfänglichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Sprechens und der Sprache beschult werden. Etwa die Hälfte der Schulen weist einen Verbesserungsbedarf auf.

Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen werden selten gezielt auf der Basis eines Konzeptes der Schule umgesetzt. Sie sind eher unsystematisch in den Unterricht eingebunden.

In ca. 47 % erfüllen die inspizierten Schulen die Norm und führen Sprachfördermaßnahmen auf der Grundlage eines inhaltlich und organisatorisch beschriebenen Verfahrens durch.

Knapp 4 % der Schulen genügen dagegen den Anforderungen in besonderem Maße und haben Konzepte erstellt, in denen auch der Einsatz der individuellen Förderpläne beschrieben wird.

Sprachfördermaßnahmen werden bedarfsorientiert und klassenübergreifend in Förderbändern, im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung, der LRS-Förderung oder über Differenzierung in Fachleistungskursen durchgeführt.

▪ **Qualitätskriterium 3 „Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung“**

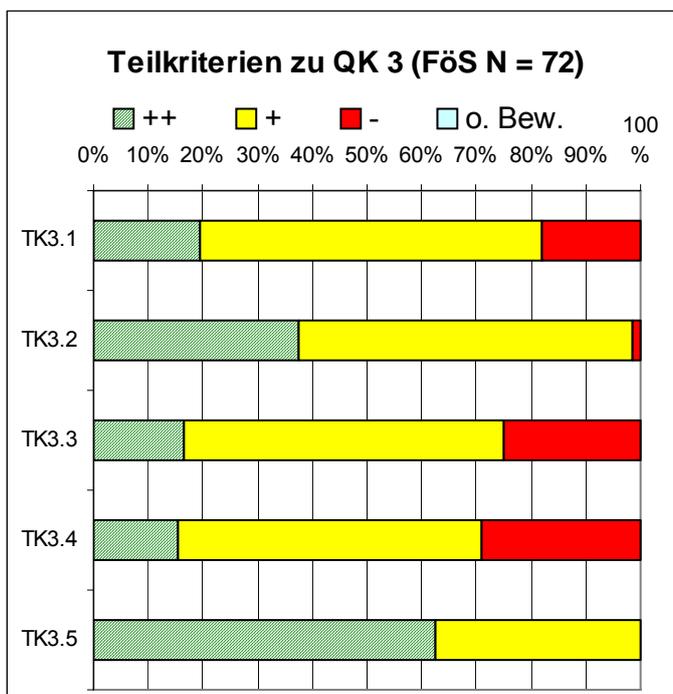


Abb. 2.7.4: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 3

In diesem Kriterium liegen gut 96 % der Schulen im positiven Bereich, davon werden ca. 39 % mit „stark“ bewertet. Etwa 4 % weisen einen Verbesserungsbedarf auf.

Gegenüber allen allgemein bildenden Schulen sind die Anteile der „++“-Bewertungen bei allen Teilkriterien in den Förderschulen deutlich höher, während die Anteile der „-“-Bewertungen sich außer in TK 3.4 kaum unterscheiden; bei der lernwirksamen Unterrichtszeitnutzung ist der Anteil der negativen Bewertungen in der Förderschule ca. 20 % geringer.

In den Teilkriterien zeigt sich eine Stärke im geordneten Verlauf der Unterrichtssequenzen (3.5). Alle Schulen erfüllen dieses Merkmal, davon fast 63 % in besonderem Maße. Der breite Konsens aller Lehrkräfte in

erzieherischen Belangen in Verbindung mit eindeutigen Regeln und einem verlässlichen Rahmen spiegelt sich u. a. in einem störungsfreien Unterricht.

Dies wird in über 80 % bzw. 98 % der Förderschulen dadurch verstärkt, dass die Lehrkräfte die Ziele bzw. die Leistungserwartungen verdeutlichen (3.1) und die Aufgaben verständlich erläutern (3.2).

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten ohne Verzögerung konzentriert und aufgabenorientiert und die Lehrkräfte vergewissern sich mit einer sicheren Kenntnis über den Lernstand, ob die Aufgaben verstanden werden.

In den Teilkriterien 3.3. und 3.4. zeigt sich ein uneinheitlicheres Bild. Die Strukturierung der Lernprozesse wird in ca. 75 % der Schulen positiv bewertet. In etwa 17 % sind die Lernschritte bezogen auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler besonders nachvollziehbar und mit einem erfahrbaren Lernzuwachs verbunden. 25 % der Schulen zeigen diesbezüglich einen Verbesserungsbedarf. Die lernwirksame Nutzung der Unterrichtszeit (3.4) wird in über 70 % positiv, davon in 15 % sogar mit „++“ bewertet. Dieses Teilkriterium weist mit fast 30 % Minus-Bewertungen aber auch den deutlichsten Verbesserungsbedarf auf.

Der Unterricht beginnt überwiegend pünktlich und die benötigten Materialien und Geräte liegen bereit. Die Lernzeit wird dann besonders ergiebig genutzt, wenn die Themenstellung und der Ablauf bekannt sind und die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird.

▪ Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“

Das pädagogische Klima im Unterricht ist eine besondere Stärke der Förderschulen. In diesem Qualitätskriterium spiegeln sich deutlich die pädagogischen Handlungsmaximen wider, die in den Leitbildern formuliert sind. Die Gesamtübersicht in Abb. 2.7.1 zeigt, dass es sich um das am besten bewertete Qualitätskriterium handelt.

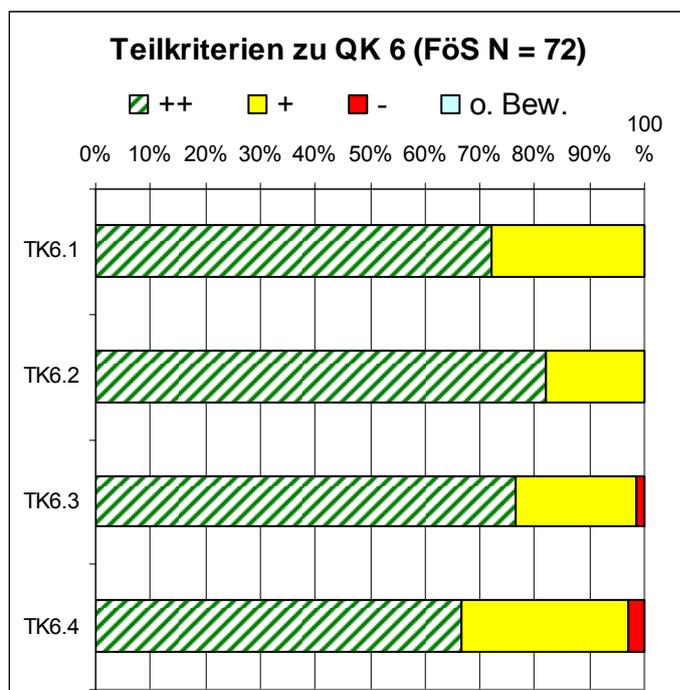


Abb. 2.7.5: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6

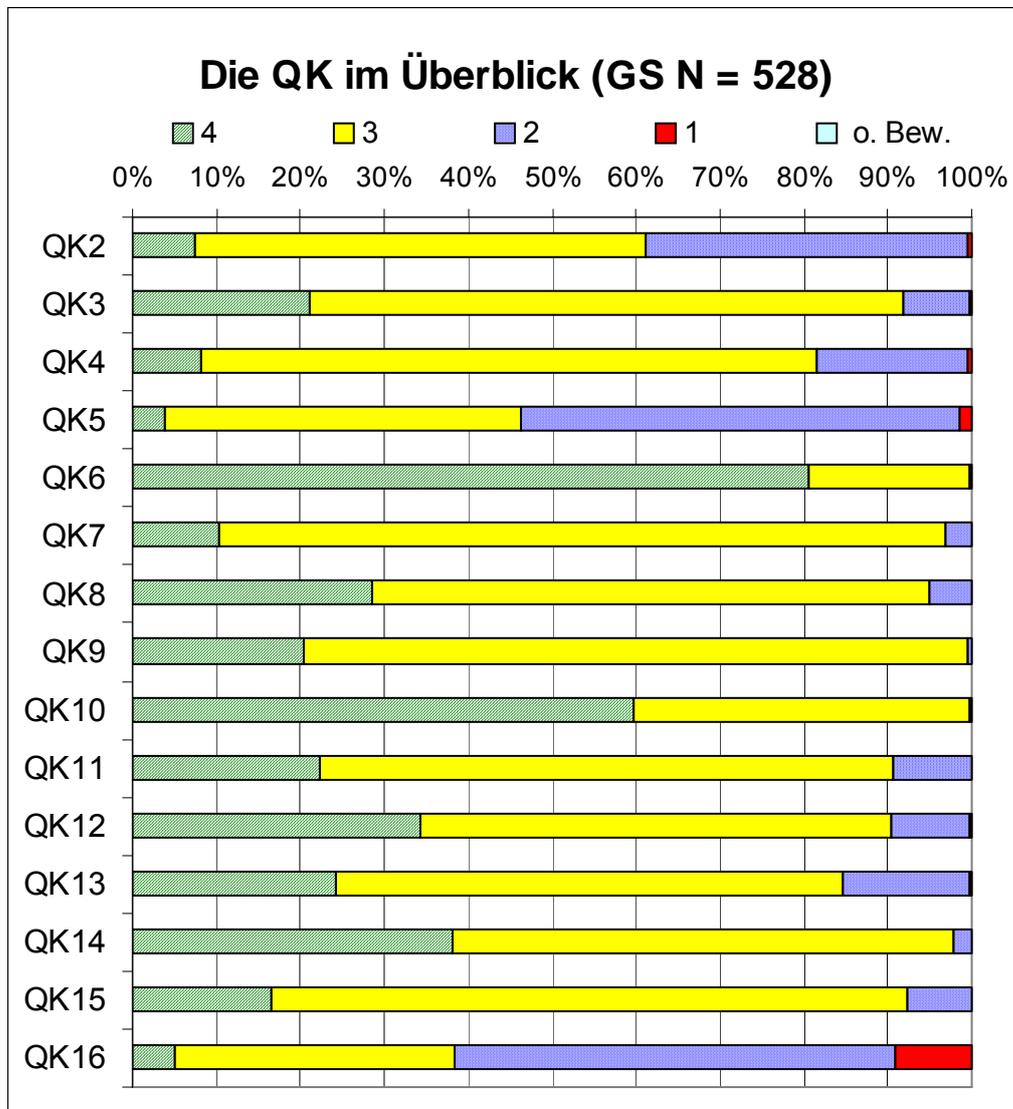
In allen vier Teilkriterien werden die Anforderungen in weit über der Hälfte der Förderschulen in hervorragender Weise erfüllt; die entsprechenden Anteile der besten Bewertung in den anderen allgemein bildenden Schulen liegen zwischen 30 % und 45 %. In den Teilkriterien 6.1 und 6.2 gibt es in Förderschulen keine negative Bewertung; sie liegen damit in der Bewertung der Teilkriterien 6.1 bis 6.3 noch über den Grundschulen.

Im Unterrichtsgeschehen wird in allen Förderschulen eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (6.1) wahrgenommen, die in mehr als 70 % in ganz besonderem Maße durch gegenseitigen Respekt, wertschätzende Interaktion und Humor geprägt wird. Ebenfalls wird in allen Schulen das Selbstvertrauen der Schülerinnen

und Schüler durch eine positive Leistungserwartung unterstützt und in über 80 % in exzellenter Weise durch differenzierte und individuelle Formen der Bestätigung und Ermutigung bestärkt (6.2). In ca. 98 % tragen die Lehrkräfte durch ihr Auftreten zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre bei (6.3). Sie präsentieren sich in ihrer Rolle eindeutig und sind erkennbar an den Fachinhalten interessiert. In knapp 76 % wird dieses Merkmal in vorbildlicher Weise erfüllt und die Lehrkräfte dienen den Schülerinnen und Schülern als Modell in Hinblick auf ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. In 97 % der Schulen trägt die Lernumgebung zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei. In ca. 67 % werden die Anforderungen vorbildlich umgesetzt. Gemeinsam erarbeitete Lernplakate und Schülerarbeiten werden als Dokumentation der Unterrichtsergebnisse ausgestellt;

Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch besondere Wertschätzung. In der Anordnung und Gestaltung der Unterrichtsräume zeigt sich eine vorbereitete Lernumgebung, die deutlich auf die Unterstützung eines aktiven Lernprozesses zielt.

2.7.2 Inspektionsergebnisse in den Grundschulen



**Abb. 2.7.6: Anteile der Urteile von „stark“ (4) bis „schwach“ (1) für die inspi-
zierten Grundschulen**

Abbildung 2.7.6 zeigt, welche Bewertungen in den Qualitätskriterien 2 bis 16 die 528 Grundschulen erhalten haben, die seit dem 01.01.2006 inspiziert worden sind und für die Ende Juli 2007 Daten vorliegen.

Es fallen die hervorragenden Bewertungen in den Qualitätskriterien 6 und 10 auf, in denen mehr als 80 % bzw. 60 % der Grundschulen als „stark“ beurteilt werden. Auf der anderen Seite des Bewertungsspektrums sind die Schwächen in den Qualitätskriterien 5 und 16 unübersehbar, in denen jeweils mehr als 50 % der Schulen die Norm nicht erfüllen.

Abbildung 2.7.7 zeigt im Vergleich der Qualitätsprofile Gemeinsamkeiten und Unterschiede der für Grundschulen vergebenen Bewertungen in allen Qualitätskriterien zu denen der anderen allgemein bildenden Schulen.

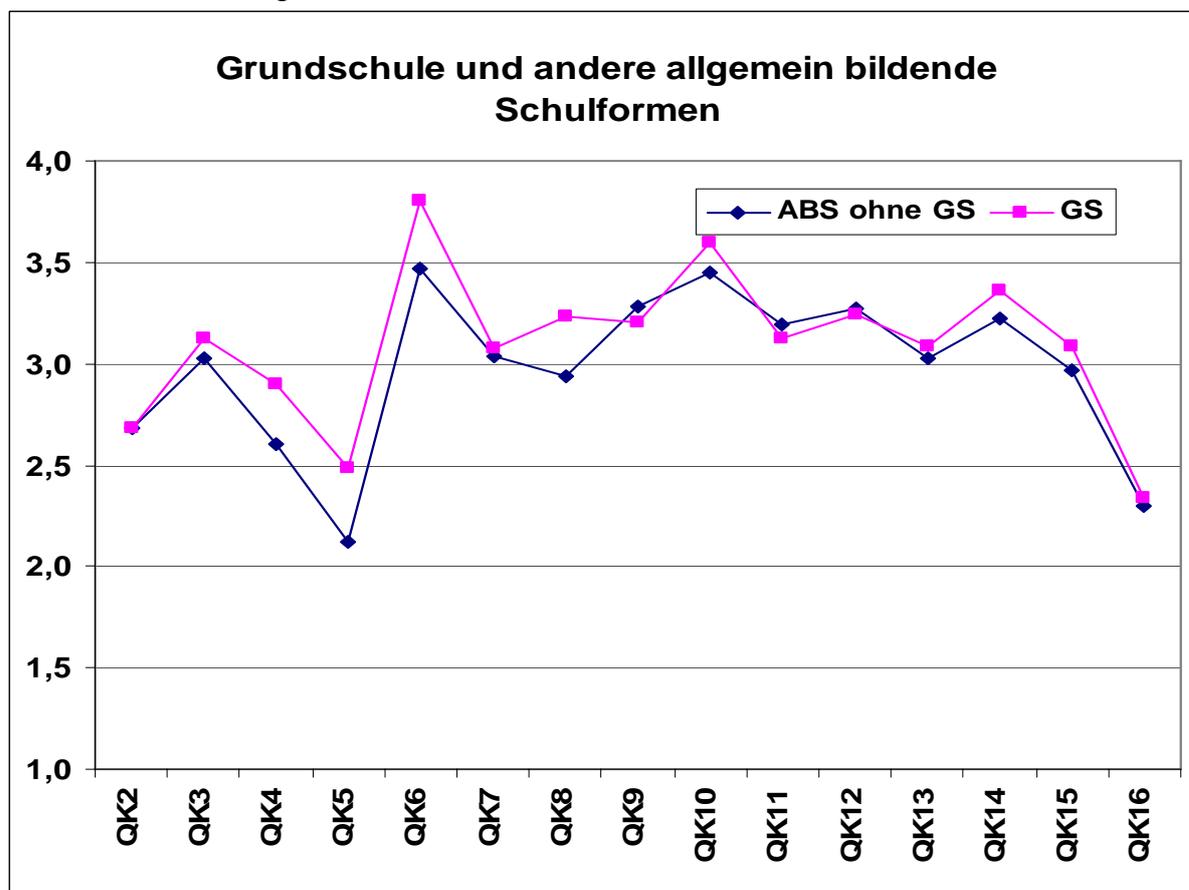


Abb. 2.7.7: Vergleich des Profils der Grundschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

Es ist auffällig, dass Grundschulen nur in den zwei Qualitätskriterien 9 und 11 signifikant unterhalb der Werte für die anderen Schulformen liegen. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass sich die Grundschulen in der Bewertung der Qualitätskriteriums 13 „Führungsverantwortung der Schulleitung“ und 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“ nicht signifikant von den anderen allgemein bildenden Schulen unterscheiden, d.h., die geringe Größe des Schulleitungsteams in Grundschulen und ein geringer Anteil von Entlastungsstunden für Verwaltungsaufgaben bildet sich in den Bewertungen von QK 13 ebenso wenig wie in QK 16 ab. Großes Engagement der Schulleitungen und situationsangepasste Beurteilung in der Inspektion bieten sich als Begründungen an.

Signifikant sind die Differenzen zugunsten der Grundschulen in den Qualitätskriterien 3 bis 6, 8 bis 11, 14 und 15. Bei mittleren bis hohen Effektstärken schneiden die Grundschulen vor allem in den Qualitätskriterien 4 bis 6 und 8 deutlich besser ab als die anderen allgemein bildenden Schulen. Nur diese Qualitätskriterien werden im Folgenden kommentiert.

- **Qualitätskriterium 4 „Lehrerhandeln im Unterricht – Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“**

Im Vergleich zu allen allgemein bildenden Schulen weisen die Grundschulen im Qualitätskriterium 4 mehr Bewertungen mit „stark“ auf; die Bewertung „eher schwach als

stark“ findet sich in allen allgemein bildenden Schulen mit 30 % ca. 10 % häufiger als in der Grundschule (Abbildung 2.7.8).

Die Bewertung im Qualitätskriterium 4 streut innerhalb der Schulform Grundschule wenig. Mehr als 70 % der Schulen werden mit „eher stark als schwach“ bewertet, positivere Urteile „++“ sind mit ca. 8 % etwa halb so häufig wie die negativen.

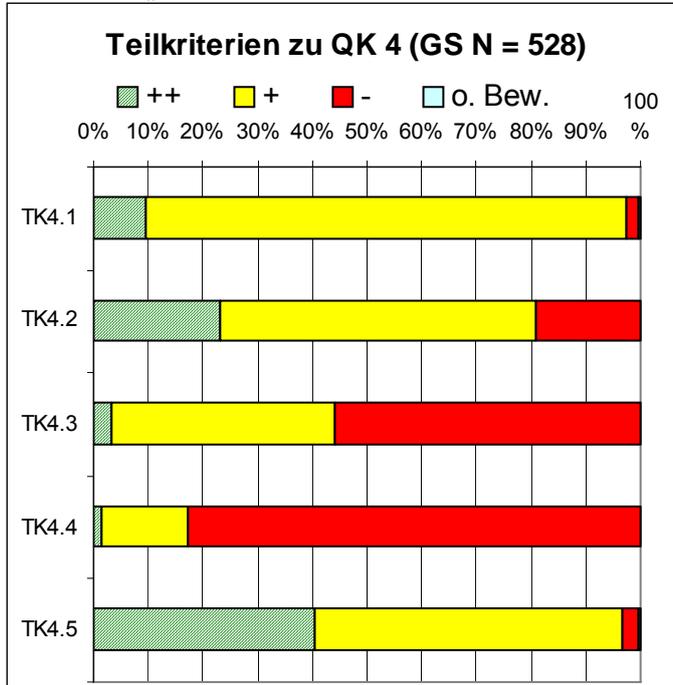


Abb. 2.7.8: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 4

In den Bewertungen der Teilkriterien zu „Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ zeigen sich dagegen deutlichere Unterschiede.

Im Unterricht nahezu aller Grundschulen sind die „Inhalte und das Anforderungsniveau der Unterrichtsstunden“ (TK 4.1) angemessen. Auf diese Weise fordert der Unterricht fast ausnahmslos die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler heraus. Die Ziele und Inhalte beziehen sich auf den aktuellen Stand der Bildungsstandards bzw. der curricularen Vorgaben für die Jahrgangsstufe und das Fach.

Auch die „Abstimmung der Unterrichtsmethoden auf die Schülerinnen und Schüler und die Ziele und

Inhalte“ (TK 4.2) wird in über 80 % der Grundschulen als normgerecht oder besser bewertet. Ein sinnvoller Wechsel zwischen Lehrgang und selbstständigem Lernen findet statt, Wiederholungs- und Übungsphasen werden in den Lernprozess integriert, Hausaufgaben oft sinnvoll mit dem Lernprozess verknüpft.

Insgesamt in über 95 % der Schulen werden die „Abstimmung der Lehrmaterialien und Medien“ (4.5) auf Schülerinnen und Schüler sowie Ziele und Inhalte im Unterricht positiv wahrgenommen, bei 40 % der Schulen sogar sehr gut bewertet. Die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien sind lernanregend und effektiv, sie unterstützen den Lehrprozess, es findet keine „Überfrachtung“ mit Materialien statt und die Folien, Arbeitsblätter und Tafelbilder sind zumeist anschaulich und verständlich.

Größere Schwächen weisen die Grundschulen in den Teilkriterien 4.3 und vor allem 4.4 auf. Hier sind die Unterschiede zur Bewertung aller allgemein bildenden Schulen geringer.

In fast 55 % der Schulen konnte im Unterricht nicht hinreichend beobachtet werden, dass an die Schülerinnen und Schüler auch höhere kognitive Anforderungen bis hin zum Problem lösenden Denken gestellt werden (4.3). Weniger als 5 % der Grundschulen genügen dieser Forderung in hohem Maße. Selten werden u. a. die Vermittlung allgemeiner und fachspezifischer Lernstrategien, das Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die Verknüpfung der Unterrichtsinhalte mit Vorerfahrungen und/oder weiterführenden Fragestellungen, die bewusste Anwendung des Gelernten auf andere Sachverhalte oder Aufgaben, die problembezogenes Denken und entdeckendes Lernen fördern, beobachtet.

Hinsichtlich der Berücksichtigung der „unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und des unterschiedlichen Lerntempos“ (4.4) der Schülerinnen und Schüler ist das Ergebnis der Unterrichtsbeobachtungen bedenklich. In über 80 % der Schulen wird die Norm nicht erfüllt, weniger als 2 % der Schulen erfüllen die Norm in besonderem Maße. Lehrkräfte unterstützen intensiv einzelne Schülerinnen und Schüler, indem sie beispielsweise ergänzende Anleitungen geben oder sich zur Unterstützung zu ihnen setzen um Phasen des Unterrichtsverlaufs mit ihnen zu wiederholen. Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, sich gegenseitig zu helfen. Wenn Differenzierung beobachtet werden kann, so wird überwiegend quantitativ differenziert, indem die schnelleren Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Aufgaben, die von allen zu erledigen sind, zusätzliche Aufgaben erhalten. Gerade unter dem Aspekt des Verlustes lernwirksamer Unterrichtszeit ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler selten gezielt qualitative und quantitative Differenzierungsangebote erhalten. Zu wenig ist zu erkennen, dass von vornherein unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben oder Aufgaben eingeplant sind, die unterschiedliche Zugänge und Lösungswege zulassen, oder dass Schülerinnen und Schülern unterschiedlich viel Zeit für die Erledigung der Aufgaben schon bei der Erteilung zugestanden wird. Differenzierungsbemühungen sind in der Regel Reaktionen auf eine Auseinanderentwicklung in der einzelnen Unterrichtsstunde, selten jedoch Element der langfristigen, auf Schülerdiagnose basierenden Unterrichtsplanung. Auch „Lernen mit allen Sinnen“ findet ausgesprochen wenig Berücksichtigung im Unterricht der Grundschulen.

▪ **Qualitätskriterium 5 „Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“**

Das Qualitätskriterium 5 ist im Gesamtprofil der Grundschule das am schwächsten bewertete Qualitätskriterium. Obwohl die Grundschule im Vergleich zu den anderen allgemein bildenden Schulen deutlich besser bewertet wird und im Durchschnitt den theoretischen Mittelwert von 2,5 fast erreicht, ist festzustellen, dass Unterrichtsmethoden, die deutlich der Unterstützung eines aktiven Lernprozesses dienen, insgesamt betrachtet

in nur geringem Umfang im Unterrichtsalltag umgesetzt werden. Der Unterricht in gut 55 % aller Grundschulen erfüllt die vorgegebene Norm nicht. In etwa 45 % aller Schulen wird die Norm erfüllt, davon in weniger als 5 % in besonderem Maße.

In der Bewertung der Teilkriterien zur „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ treten die Schwächen dieses Qualitätskriteriums deutlich hervor.

Die Teilkriterien 5.2 „Die Lehrkraft fördert selbstständiges Lernen“, 5.3 „Die Lehrkraft fördert Partner- und Gruppenarbeit“ und 5.4 „Die Lehrkraft fördert die selbstständige Nutzung angemessener Medien, auch der IuK-Technologien“ stellen in der Mehrheit aller Grundschulen ein deutliches Verbesserungspotenzial dar.

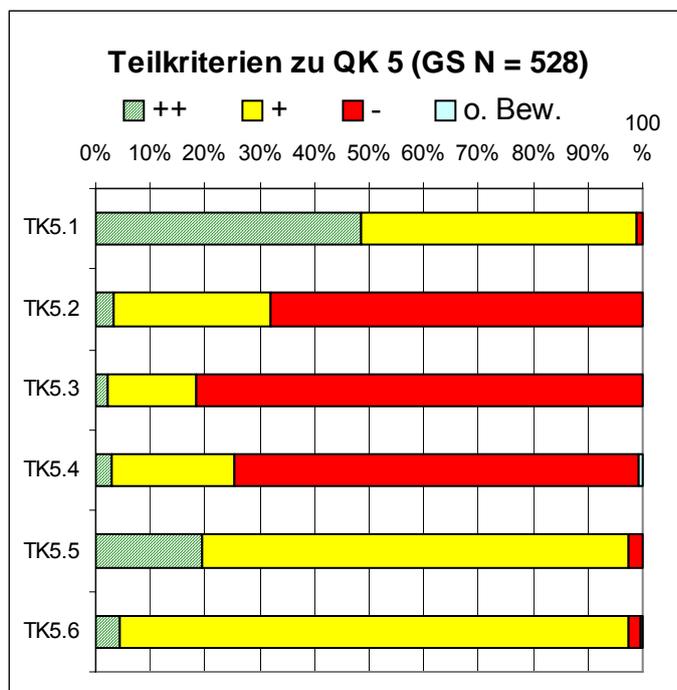


Abb. 2.7.9: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 5

Unterrichtsformen zur „Förderung des selbstständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler“ wie z. B. Stationslernen, Wochenplanunterricht oder die selbstständige Kontrolle und Korrektur von Arbeitsergebnissen gehören oft zum methodischen Repertoire einzelner Lehrkräfte und werden dementsprechend individuell umgesetzt. Dieses geschieht insgesamt jedoch nicht in ausreichendem Umfang und kann nur in 32 % aller Schulen normgerecht bewertet werden. Dabei bieten die Schülerinnen und Schüler oft gute Voraussetzungen in einem stärkeren Maß als gesehen Lernprozesse oder Teile davon selbstständig planen zu lassen. Impulse zum entdeckenden Lernen, Experimentieren, Ausprobieren, praktischen Arbeiten etc. erhalten die Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen nur in Ausnahmefällen. Bezug nehmend auf die Fächer werden diese Arbeitsformen am ehesten im Sachunterricht eingesetzt. Auch das Suchen und Vorstellen verschiedener Lösungswege durch die Schülerinnen und Schüler sowie das Referieren und Präsentieren haben im schulischen Alltag der Grundschulen nur einen geringen Stellenwert. Hier liegt ein Zusammenhang zu den Teilkriterien 4.3, 4.4 (s. o.) sowie 3.4 „Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt“ vor.

In 81 % aller Unterrichtseinsichtnahmen können Gelegenheiten zur „Partner- und Gruppenarbeit“, bei denen durch die gestellten Aufgaben eine Zusammenarbeit und ein Meinungs- bzw. Erfahrungsaustausch erforderlich sind, nicht hinreichend beobachtet werden. Nur 2 % der Grundschulen genügt dieser unterrichtlichen Forderung in hohem Maße. Zu selten kann auch die gemeinsame Erarbeitung von Gruppenergebnissen sowie die anschließende kriterienorientierte Präsentation beobachtet und bewertet werden. Im Unterrichtsalltag ist das nur in Ausnahmefällen Praxis.

Die „Förderung der selbstständigen Nutzung angemessener Medien, auch der IuK-Technologien“, lässt sich in den Unterrichtsbeobachtungen ebenso wenig erkennen. Auch in diesem Teilkriterium konnte die Norm in 74 % aller Unterrichtseinsichtnahmen nicht erreicht werden. Die Förderung der selbstständigen Nutzung angemessener Medien, auch der IuK-Technologien, wird in seiner Bedeutung in den Grundschulen insgesamt anerkannt, jedoch im Unterricht lediglich in 25 % aller Unterrichtseinsichtnahmen normgerecht umgesetzt, davon nur in 3 % in besonderem Maße. In den beobachteten Unterrichtssequenzen kommt der Computer selten zum Einsatz. Aufgaben, die eine Nutzung von Medien bzw. Recherchen im Internet oder in der Bibliothek nahe legen, werden kaum gestellt. Die Nutzung angemessener Medien, neben dem Computer auch Nachschlagewerke und andere Informationsquellen, Experimentiergeräte, Overheadprojektoren, Plakate etc., fehlt ebenso in ausreichendem Umfang.

Positiv ausgeprägt ist der Unterricht an den Grundschulen in den verbleibenden Teilkriterien 5.1, 5.5 und 5.6. In fast allen aller Unterrichtseinsichtnahmen „beteiligen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht“ (5.1), der fast durchgängig zu einem erkennbaren Lernzuwachs (5.6) führt. Insgesamt wird eine besonders ausgeprägte Schüleraktivität („++“) in 49 % der Grundschulen festgestellt. Es werden auch die Schülerinnen und Schüler mit einbezogen, die sich nicht melden. Die Lehrkräfte an den Grundschulen haben zu ihren Schülerinnen und Schülern ein sehr persönliches Verhältnis, sie nehmen sie als Individuen wahr und ihnen gerät kaum jemand „aus dem Blick“. Aktivierende Gesprächsformen, die dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander ins Gespräch kommen, werden seltener eingesetzt. Die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler ist in den Grundschulen deutlich stärker ausgeprägt im Vergleich zur Gesamtbewertung der allgemein bildenden Schulen.

Die Lehrkräfte nehmen in 97 % aller Grundschulen den Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler wahr und melden ihn adäquat zurück. Dieses geschieht in 20 % der

Schulen in besonderem Maße. Sie vergewissern sich sehr genau, ob die Aufgaben richtig ausgeführt werden, erkennen Lernschwierigkeiten und reagieren bei Bedarf unterstützend. Auch erhalten die Schülerinnen und Schüler sinnvolle Hinweise, wie sie sich verbessern können. Seltener ist zu beobachten, dass Fehler einzelner Schülerinnen und Schüler gezielt als Lernchance genutzt und mit allen Schülerinnen und Schülern thematisiert werden. Auch die Reflexion und Verbalisierung des eigenen Lernprozesses (Lernfortschritte oder Lernprobleme) ist in dem Zusammenhang nicht selbstverständlicher Bestandteil der Unterrichtspraxis.

In 97 % aller Grundschulen führt der Unterricht zu einem erkennbaren Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern. In der Regel können die Schülerinnen und Schüler das Gelernte anwenden. Weniger häufig bringen sie selbst Unterrichtsergebnisse ein, formulieren neue Erkenntnisse, verknüpfen neue und bekannte Erkenntnisse oder stellen kritische und weiterführende Fragen. Der Unterricht an den Grundschulen fördert nur teilweise die Reflexion von Alltagserfahrungen sowie die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler. Die beiden letztgenannten Aspekte sind in den jeweiligen Fächern unterschiedlich stark ausgeprägt.

▪ **Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“**

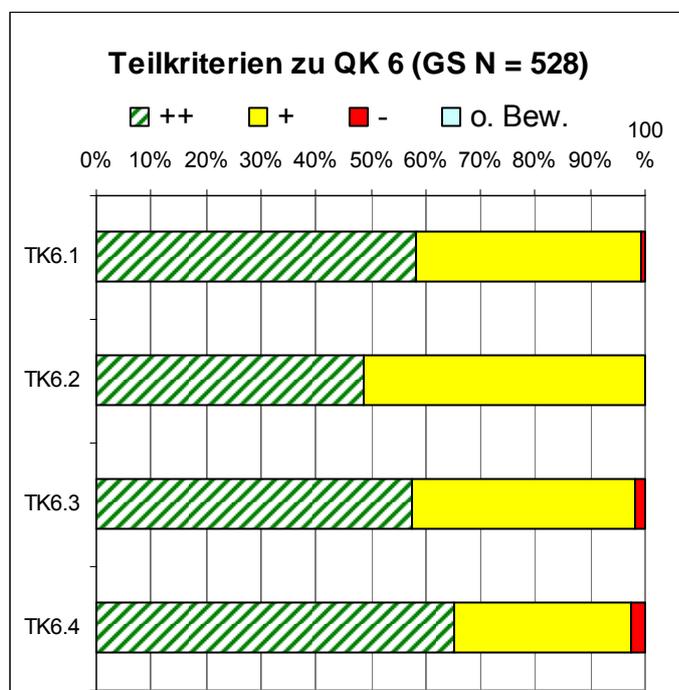


Abb. 2.7.10: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6

Das Qualitätskriterium 6 „Pädagogisches Klima im Unterricht“ ist das deutlich stärkste Qualitätskriterium im Gesamtprofil der Grundschulen und liegt noch vor dem Qualitätskriterium 10. Seine Bewertung streut sehr wenig. Fast alle Grundschulen erreichen die Norm. Von ihnen werden 81 % mit „stark“ und entsprechend 18 % mit „eher stark als schwach“ bewertet. QK 16 ist im Vergleich zu den allgemein bildenden Schulen in allen Teilkriterien positiver ausgeprägt.

Im Qualitätskriterium 6 kommt unter anderem das sehr enge Verhältnis der Grundschülerinnen und -schüler zu ihren Lehrkräften und umgekehrt zum Ausdruck. Die Schule wird oftmals als zweites Zuhause erlebt, Autorität und Akzeptanz der Lehrkräfte sind hoch. Diese fühlen sich in hohem Maße für

den Lernprozess und den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Sie identifizieren sich sehr stark mit ihrer Arbeit, die neben der Vermittlung von Wissen sehr stark von erzieherischen Aspekten geprägt ist. Die Grundschule ist ein Stück „Lebensraum“ der Schülerinnen und Schüler, der auch als solcher gestaltet wird. Der Alltag ist geprägt durch rhythmisierte Tagesabläufe und den Schülerinnen und Schüler ist eine überschaubare Anzahl an festen Bezugspersonen vertraut, deutlich unterstrichen durch das Klassenlehrerprinzip. Die Grundschulen pflegen einen engen und intensiven Kontakt zu den Erziehungsberechtigten und bieten eine planvoll gestaltete, anregende Lernumgebung, die zu einer insgesamt positiven Arbeitsatmosphäre beiträgt. In der Schule ist man „zu Hause“.

Die oben aufgeführten Stärken in den Qualitätskriterien 4 und 5 hängen in hohem Maße mit dem „Pädagogischen Klima“ im Unterricht der Grundschule zusammen.

In 98 % der Grundschulen ist auf die „lernanregend gestaltete positive Arbeitsatmosphäre“ hinzuweisen. In deutlichem Unterschied zu allen allgemein bildenden Schulen treten mit ca. 65 % annähernd doppelt so viele „++“ und nahezu keine „-“ - Bewertungen auf. Die positive Arbeitsatmosphäre zeigt sich nicht nur in den einzelnen Klassenräumen, sondern ist in Grundschulen in besonderer Weise im gesamten Schulgebäude erkennbar. Ansprechende und ästhetisch gestaltete aktuelle Dekorationen, in Form von Präsentationen der Produkte bzw. Lernergebnisse des Unterrichts, Dokumentationen von Unterrichtsprozessen und besonderen Aktionen oder die Präsentation von Lernregeln und visuellen Unterstützungshilfen etc., zeigen das hohe Maß an Aktivität der schulischen Arbeit und wertschätzen diese in besonderer Weise. Das pädagogische Klima steht in evtl. Beziehung zu dem überwiegend vorhandenen Klassenlehrerprinzip. Die Lehrkräfte gestalten die Klassenräume gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern oft über vier Schuljahre hinweg. Die Zugänglichkeit von Lernmaterialien, Insbesondere in offenen Unterrichtsformen wie ‚Stationslernen‘ oder ‚Wochenplanunterricht‘ ist stark ausgeprägt ebenso wie die Sitzordnung in den meisten Grundschulen den Lernprozessen sehr förderlich ist. Darüber hinaus finden sich Klassenregeln und andere Grundsätze, die den Aspekt des sozialen Miteinanders im Schulleben deutlich unterstützen, im Unterricht erkennbar platziert. Somit wird eine Lernumgebung gestaltet, die als „grundschulspezifisch“ bezeichnet werden kann.

Die Lehrkräfte tragen insbesondere durch ihr Auftreten im Unterricht zu einer „lernwirksamen Arbeitsatmosphäre“ (6.3) in allen Grundschulen bei. Sie leben überwiegend vor, was sie von den Schülerinnen und Schülern erwarten, präsentieren sich in ihrer Lehrerrolle in hohem Maße eindeutig und sind erkennbar an den Fachinhalten interessiert. In diesem Teilkriterium kommen das besonders hohe Engagement und die Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte in den Grundschulen zum Ausdruck. In ca. 57 % aller Schulen zeigen sich diese Aspekte in besonderem Maße ausgeprägt.

Auch eine „freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre“ (6.1) zeigt sich in fast allen Grundschulen. Dieses Teilkriterium ist in 58 % der Grundschulen in besonderem Maße beobachtbar. Kommunikation und Interaktion aller am Unterrichtsprozess Beteiligten sind getragen von gegenseitigem Respekt. Die Lehrkräfte sind erkennbar an den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler interessiert. Ein positiver Umgang mit Fehlern ist erkennbar; sie belasten genauso wenig das Arbeitsklima wie überraschende Fragestellungen oder Beiträge der Schülerinnen und Schüler.

In allen Grundschulen haben die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler als Individuen im Blick und unterstützen deren Selbstvertrauen in hohem Maße durch kontinuierliche Bestätigung und Ermutigung in differenzierter Form (6.2). Bezogen auf die individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess besteht eine Beziehung zu den Teilkriterien 5.5 und 4.4 (s. o.). In fast der Hälfte aller Schulen wird die Reaktion auf die Anstrengungen und Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler sehr positiv bewertet.

▪ **Qualitätskriterium 8 „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“**

Auch die Bewertung im Qualitätskriterium 8 streut in den Grundschulen sehr wenig. 95 % der Grundschulen erreichen die Norm. Von ihnen werden 29 % mit „stark“ bewert-

tet. Nur 5 % erreichen die Norm nicht und werden dementsprechend mit „eher schwach als stark“ bewertet.

In den Bewertungen der Teilkriterien zu „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“ zeigen sich dagegen Unterschiede.

Das Teilkriterium 8.4 „Die Schule erkennt und fördert besondere Begabungen“ zeigt sich an den Grundschulen als ein Teilkriterium mit einem deutlichen Verbesserungspotenzial. Die anderen vier Teilkriterien weisen eine positivere Ausprägung auf.

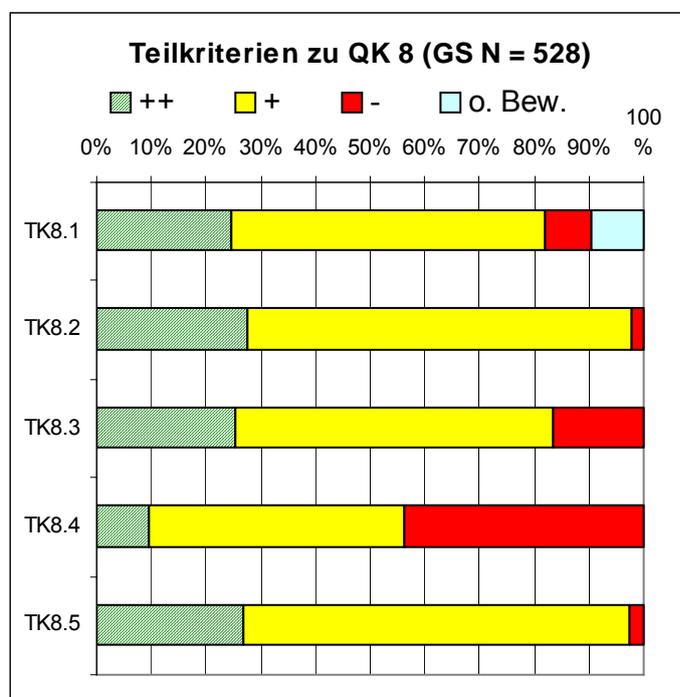


Abb. 2.7.11: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 8

das Gespräch gesucht wird, wodurch ihre allgemein wertschätzende Haltung deutlich zum Ausdruck kommt. Das ausgesprochen hohe Engagement der Lehrkräfte wird in den Interviewgruppen immer wieder in besonderer Weise gewürdigt.

Seit August 2006 ermitteln und dokumentieren die Grundschulen die „individuelle Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler“ (8.1) im ersten Jahrgang. Dieses Teilkriterium wurde zu Beginn der Schulinspektion nicht bewertet (10 % in Abb. 2.7.11), nach Einsetzen der Bewertung erreichen ca. 82 % aller Schulen die Norm, 25 % von ihnen im besonderen Maße und ca. 9 % gelingt es nicht, die Norm zu erfüllen. Grundlage für viele Schulen sind die Dokumentationsbögen der in den Schulen eingeführten Zeugnisprogramme. Standardisierte Diagnoseformen zur Feststellung der Lernausganglage werden nur teilweise angewendet. Dieses geschieht oft durch die zum eingeführten Lehrwerk gehörenden Diagnoseinstrumente. In den Fällen, in denen Grundschulen im Rahmen der Zusammenarbeit mit entsprechenden Förderschulen kooperieren, werden die Diagnosen teilweise mit Hilfe der bzw. durch die Förderschullehrkräfte durchgeführt. Bei entsprechender Diagnose wird als Grundlage von Fördermaßnahmen in einigen Schulen ein individueller Förder- oder Förderplan, zumeist für die Hauptfächer, erstellt, der Aussagen über den aktuellen Leistungsstand, angestrebte Entwicklungsziele und durchzuführende Maßnahmen enthält. Die Förderpläne sind oftmals noch sehr wenig ausdifferenziert.

Die Schulen befinden sich derzeit diesbezüglich in der Erprobungsphase. Sie kooperieren in dem Zusammenhang nur bedingt mit anderen Grundschulen bzw. den weiterführenden Schulen.

„Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Leistungsfähigkeit“ (TK 8.5) sind Bestandteil aller Bemühungen der Lehrkräfte in fast allen Grundschulen und können in den Unterrichtssequenzen immer wieder beobachtet werden, in 27 % in besonderem Maße. Beispielhaft sind hier Stilleübungen, Braingym, Bewegungs- und Konzentrationsspiele oder die tägliche Vorlesezeit zu nennen, die entweder individuell von den Lehrkräften eingesetzt werden oder auch schulisch implementiert sind und zur Rhythmisierung des Schulalltags gehören. Daneben gibt es eine deutliche Verbindung zu bestehenden schulischen Konzepten und dem schuleigenen Curriculum (primär im Bereich Gesundheit und Gewaltprävention). Anzuführen sind hier auch die Sportfeste, das gesunde Frühstück, freiwillige Hausaufgabenbetreuung, die Angebote für eine „Bewegte Pause“, die vielfältigen Angebote im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften oder auch die Rhythmisierung des Schulvormittags in festen Lernblöcken.

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass in vielen Grundschulen die positive Atmosphäre im schulischen Alltag förderlich für die Konzentration der Schülerinnen und Schüler ist und somit dem Aufbau von Stress vorbeugt.

Größere Schwächen weisen die Grundschulen in den Teilkriterien 8.3 und 8.4 auf.

Das „Erkennen und Fördern besonderer Begabungen“ (8.4) ist eine Stärke der Grundschulen. In knapp 57 % aller Schulen wird die Norm erreicht, in ca. 10 % in besonderem Maße. Gut 44 % aller Grundschulen lassen hinsichtlich dieses Teilkriteriums ein deutliches Verbesserungspotenzial erkennen. Die Lehrkräfte haben primär die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler im Blick. Auch die vorgelegten Förderkonzepte haben ihren Schwerpunkt eindeutig auf dem Fördern und nicht auf dem Fordern. Abgestimmte Verfahren oder standardisierte Diagnoseformen zur Erfassung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler oder zum Erkennen besonderer Begabungen werden von den Grundschulen in der Regel nicht angewendet. Das Fordern soll nach Angaben vieler Förderkonzepte ebenso wie das Fördern überwiegend in Form innerer Differenzierung geschehen, durch Helfersysteme während des Klassenunterrichts oder durch die Förderung selbstständigen Arbeitens in einer offenen Gestaltung des Unterrichts. Dieses kann durch die Unterrichtsbeobachtungen nicht umfassend bestätigt werden (Bezüge zu den Teilkriterien 4.3, 4.4, 5.2, 5.3 und 5.4). Gerade binnendifferenzierende Maßnahmen finden relativ wenig umfangreich, differenziert und individuell Anwendung. Zum Teil halten die Schulen ein umfassendes AG-Angebot vor, das auch leistungsstarken Schülerinnen und Schülern Anregungen bietet. In dem Zusammenhang ist zudem auf die Teilnahme an unterschiedlichen Wettbewerben hinzuweisen (z. B. Sport- oder Lesewettbewerbe) (vgl. Teilkriterium 1.7). Es gibt Schulen, die schulorganisatorische Maßnahmen wie die Möglichkeit der Teilnahme am Unterricht einer höheren Klasse in einem Fach oder das Überspringen eines Jahrgangs anbieten. Insbesondere unter Berücksichtigung der im Grundschulalter sehr oft noch hohen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fehlen gelegentlich zusätzliche verbindliche Förderangebote.

„Übergabe-Dienstbesprechungen“ beim Wechsel in die weiterführenden Schulen bzw. beim Wechsel vom Kindergarten in die Schule sind kaum institutionalisiert.

Zufrieden stellende Fördermaßnahmen finden sich in knapp 83 % der Grundschulen, in knapp 25 % ist die Qualität der diesbezüglichen Arbeit besonders gut entwickelt. Die Schulen legen oftmals Förderkonzepte vor, welche teilweise nur eine Auflistung der zur

Verfügung stehenden Stunden und ihres Einsatzes darstellen. Auch beinhalten viele Konzepte beispielsweise keine abgestimmten Diagnoseverfahren, Zuständigkeiten und Zeitpunkte zur Erfassung von Leistungsschwächen der Schülerinnen und Schüler, welche im Schulalltag umgesetzt werden können. Selten erschließt sich aus der Verteilung der zur Verfügung stehenden Förderstunden, warum die jeweilige Klasse die entsprechende Stundenzahl bekommt und die jeweilige Förderlehrkraft eingesetzt wird. Die Durchführung von Förderkonferenzen ist derzeit nicht umfassend im schulischen Alltag der Grundschulen implementiert. Die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler findet an den Grundschulen nach Angaben der Konzepte (aufgrund der für die Förderung zur Verfügung stehenden Stundenzahl) bzw. nach Aussagen in den Interviews oft primär in Form innerer Differenzierung und individueller Unterstützung durch die Lehrkräfte statt. Hier gilt, was auch hinsichtlich des Forderns Gültigkeit hat, dass dieses von den Inspektionsteams durch die Unterrichtsbeobachtungen nicht umfassend bestätigt werden kann (vgl. Teilkriterium 4.4 „Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler“). Neben binnendifferenzierenden Maßnahmen wird Förderung in Form von Doppelbesetzung, Kleingruppen- und Einzelförderung gelungen durchgeführt (dieses auch unabhängig von Konzepten); teilweise parallel oder zusätzlich zum Unterricht. Es zeigt sich aber auch, dass die den Schulen zur Verfügung stehenden Förderstunden zum Teil zu anderen unterrichtlichen Zwecken verwendet werden. Viele Grundschulen bieten darüber hinaus freiwillige Angebote zur Hausaufgabenbetreuung und den Einsatz von unterstützenden Erziehungsberechtigten („Lesemütter“) an. Mit Förderschulen findet häufig eine enge Zusammenarbeit statt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte der Grundschulen überwiegend deutlich um den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler bemüht sind. Auch wissen sie häufig um deren Defizite bzw. Stärken, wenngleich nicht immer sehr differenziert oder fundiert, da nur relativ selten standardisierte Diagnoseverfahren zum Einsatz kommen. Organisatorische Unzulänglichkeiten versuchen die Lehrkräfte über ein Höchstmaß an persönlichem Engagement und Einsatz auszugleichen. Das Gefühl, jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglich fördern und unterstützen zu wollen, in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, wird von den überwiegend in Teilzeit beschäftigten Lehrkräften als besondere Belastung benannt. Eine zielgerichtete systematische Steuerung der Qualitätsentwicklung und der Teamarbeit hinsichtlich dieses Kriteriums würde im schulischen Alltag der Grundschulen zu einer deutlichen Entlastung der Lehrkräfte führen. Der Einsatz standardisierter Diagnoseverfahren, die Erhöhung der Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte durch zielgerichtete Fortbildung sowie gut strukturierte Förder- bzw. Förderkonzepte, die im schulischen Alltag umsetzbar sind, wären ein erster Schritt zur Qualitätsentwicklung und somit zur Entlastung der Lehrkräfte.

2.7.3 Inspektionsergebnisse in den Hauptschulen

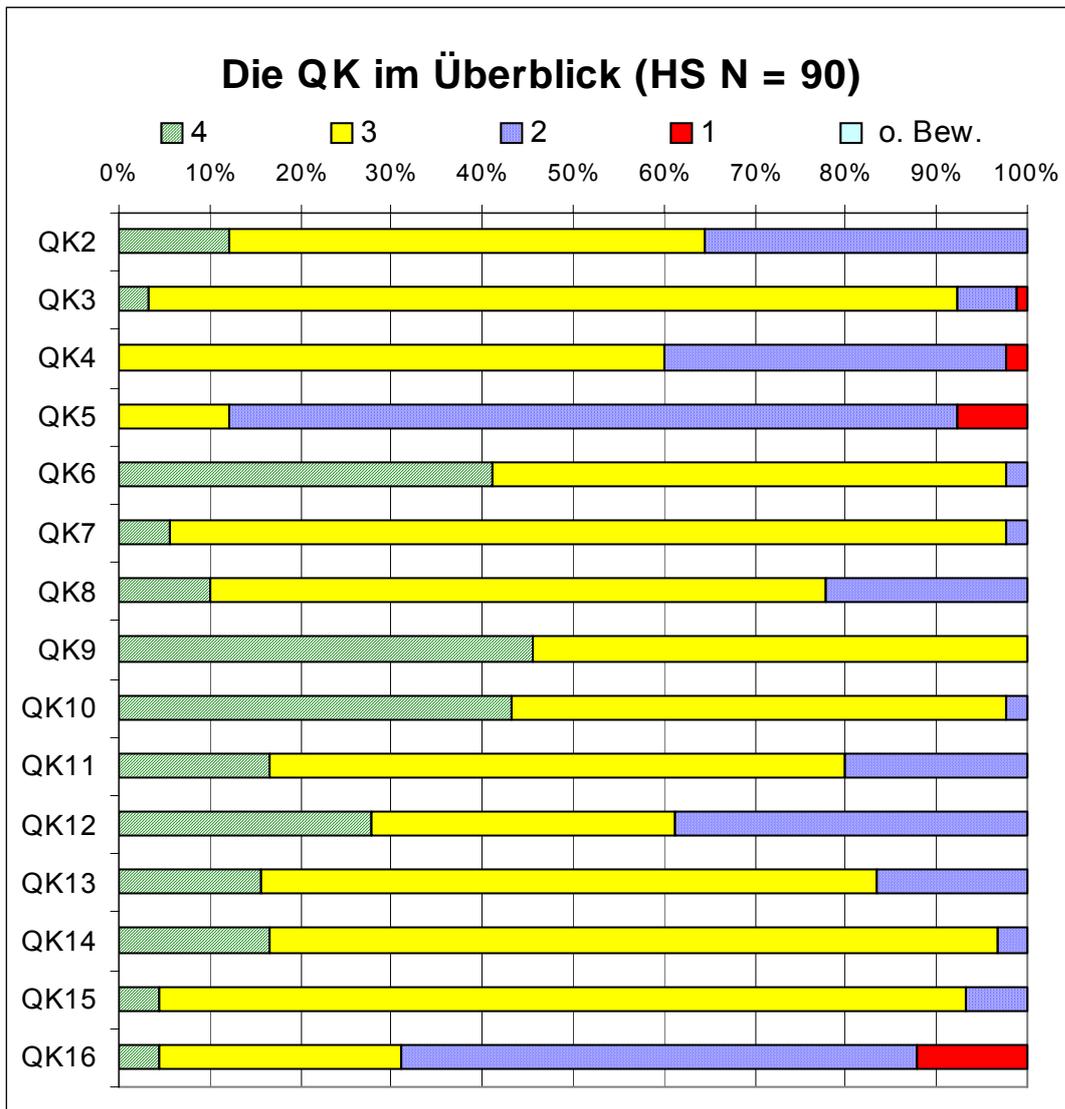


Abb. 2.7.12: Anteile der Urteile von „stark“ (4) bis „schwach“ (1) für die inspizierten Hauptschulen

Das Qualitätsprofil der 90 inspizierten Hauptschulen ist im Verlauf dem der anderen allgemein bildenden Schulen ähnlich.

Signifikant abweichend bei positivem Trend für die Hauptschule und mittlerer Effektstärke ist die Bewertung des Qualitätskriteriums

QK 9 Schülerberatung und -betreuung, hier mit deutlicher Effektstärke im positiven Bereich.

Signifikant schwächer bewertet werden Hauptschulen dagegen in:

QK 3 Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts

QK 4 Lehrerhandeln im Unterricht – Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts

QK 5 Lehrerhandeln im Unterricht - Unterstützung eines aktiven Lernprozesses

QK 6 Lehrerhandeln im Unterricht - Pädagogisches Klima

QK 8 Unterstützung der Schülerinnen und Schüler aktiven Lernprozesses

- QK 10 Schulklima und Schulleben
 QK 11 Eltern- und Schülerbeteiligung
 QK 12 Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern
 QK 14 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

Davon weisen die Unterschiede für die Qualitätskriterien 6 und 12 mittlere Effektstärke auf.

Im Folgenden werden diese Abweichungen zwischen Hauptschulen und allgemein bil-

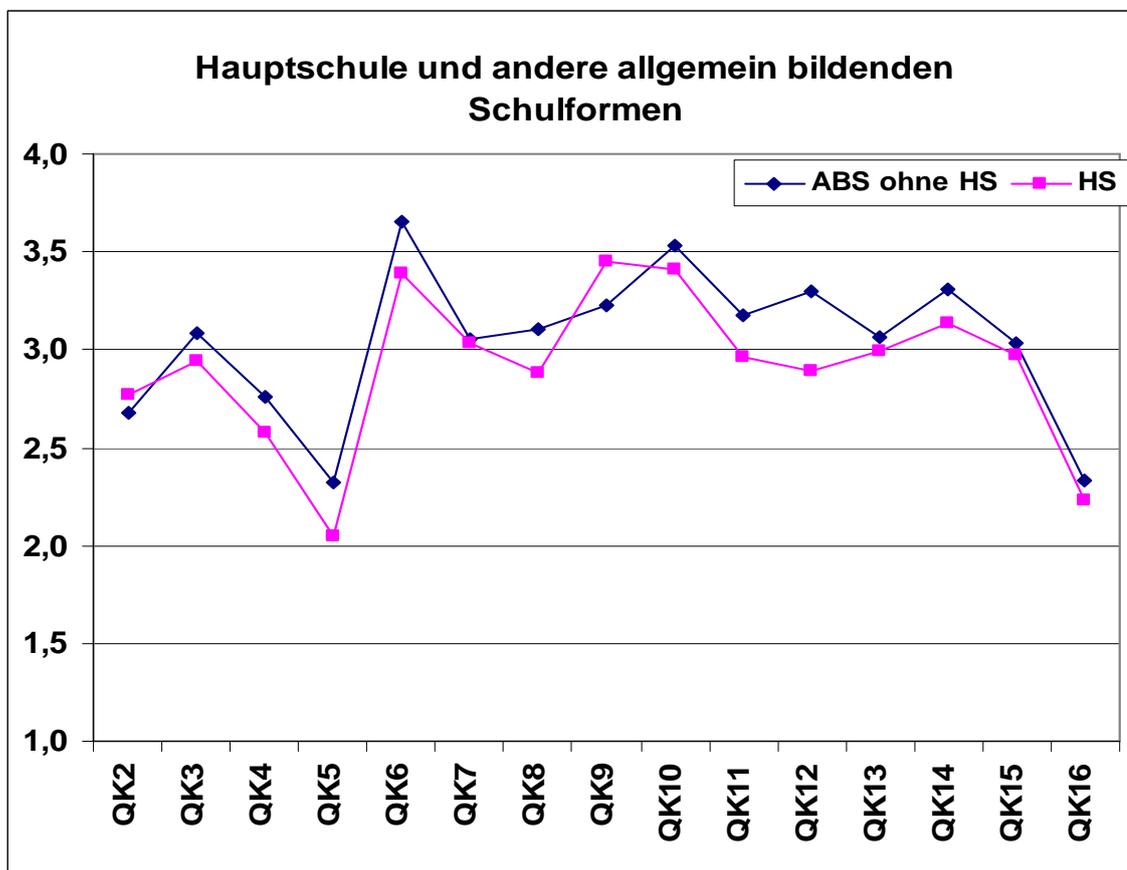


Abb. 2.7.13: Vergleich des Profils der Hauptschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

denden Schulen anhand der Teilkriterien erläutert.

Zunächst werden die Teilkriterienergebnisse in den tendenziell schwächer bewerteten Qualitätskriterien 6 und 12 verglichen, gefolgt vom Qualitätskriterium 9, in welchem die Hauptschulen besser bewertet werden als die anderen allgemein bildenden Schulen.

▪ **Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“**

Das Qualitätskriterium 6 aus dem Bereich Lernen und Lehren ist an den allgemein bildenden Schulen insgesamt deutlich positiv bewertet worden, für die Hauptschulen allerdings in etwas geringerem Maße als für die anderen Schulformen. Diese Differenz zeigt sich in allen vier Teilkriterien.

Das Ausschlusskriterium 6.2 „Die Lehrkräfte unterstützen das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, sie bestätigen und ermutigen sie“ wurde in keiner Hauptschule mit „-“ bewertet, d.h., in alle Hauptschulen wird die Norm erfüllt; im „++“-Bereich liegt die Bewertung für Hauptschulen allerdings etwa 13 % unter dem Wert der anderen allgemein bildenden Schulen. Ein Verweis auf Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“, auf das weiter unten noch näher eingegangen wird, ist inhaltlich sinn-

voll. Faires und gerechtes Handeln und nachvollziehbare Begründungen von Bewertungen durch die Lehrkräfte fehlen im Unterricht der Hauptschule nicht, die Förderung von gegenseitigem Zuhören und auch von Humor hat einen festen Platz. Lob wird in differenzierter Form geäußert.

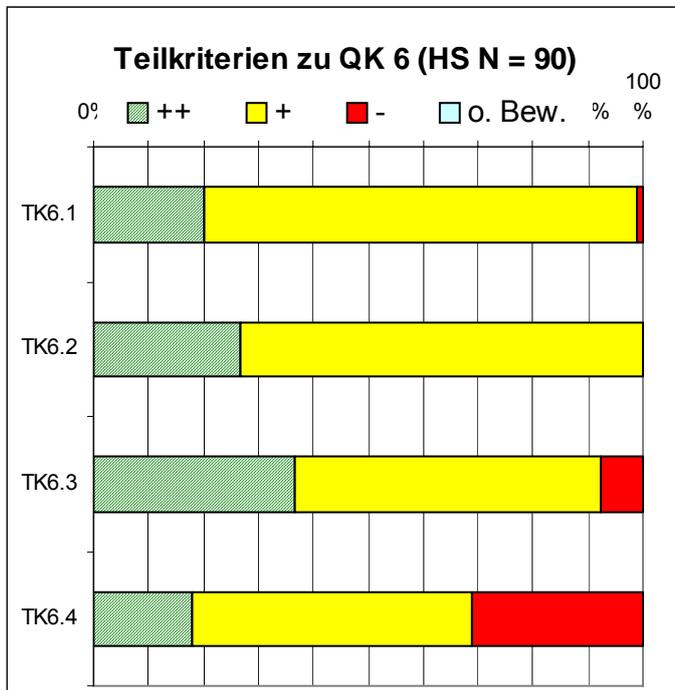


Abb. 2.7.14: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6

Das eingeleitete oder unterstützende Lehrmaterialien nicht in ausreichendem Maße zugänglich sind, korrespondiert mit Feststellungen zum Teilkriterium 5.4 zur Nutzung angemessener Medien und dem Zusammenhang zu Teilkriterium 5.2 der Förderung selbstständigen Lernens, die beide als deutliche Verbesserungsbereiche ausgewiesen sind.

TK 6.3 „Die Lehrkräfte tragen durch ihr Auftreten zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre bei“ ist im „-“-Bereich gleich mit den anderen allgemein bildenden Schulen, im „++“-Bereich etwas stärker, dies begründet inhaltlich die positive Bewertung der anderen Teilkriterien dieses Qualitätskriteriums und darüber hinaus die Plusbewertungen anderer Teilkriterien im Bereich Lernen und Lehren. Professioneller Gebrauch von Stimme und Körpersprache und eindeutiges Präsentieren in der Lehrerrolle unterstützen die Einschätzbarkeit der Lehrkräfte und ermöglichen ihnen zugleich, authentisch auf Unvorhergesehenes flexibel zu reagieren, was gerade in der Hauptschule eine erforderliche Kompetenz darstellt.

▪ **Qualitätskriterium 12 „Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern“**

Das Qualitätskriterium 12 ist an den allgemein bildenden Schulen insgesamt im positiven Bereich bewertet worden, für die Hauptschulen allerdings in geringerem Maße als für die anderen Schulformen.

Das Ausschlusskriterium 12.1 „Die Schule arbeitet mit den Grundschulen zur Förderung eines problemlosen Übergangs der Schülerinnen und Schüler zusammen“ ist für die Hauptschule sowohl im „++“ -, als auch im „-“ - Bereich deutlich schwächer bewertet worden als für die anderen allgemein bildenden Schulen. Dass eine enge Zusammenarbeit mit Grundschulen und eine für Eltern und Schülerinnen und Schüler anregende Information über den Bildungsauftrag und die Leistungen von Hauptschulen die Anmel-

Die Teilkriterien 6.1 und 6.4 „Im Unterricht herrscht eine freundliche, konstruktive Arbeitsatmosphäre./ Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei“ sind im „++“-Bereich für die Hauptschulen deutlich schwächer bewertet worden, im „-“-Bereich geringfügig schlechter als die allgemein bildenden Schulen. Beide Teilkriterien sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten: Wenn Ausstattung, Sitzordnung und Pflege sowie Gestaltungszustand in Unterrichtsräumen zu 31 % als unzureichend zu bewerten sind, ist die vergleichsweise positive Bewertung der Arbeitsatmosphäre (6.1) mit fast 99 % im Normbereich als besondere Leistung der Beteiligten anzusehen.

Dass eingeplante oder unterstützende Lehrmaterialien nicht in ausreichendem

dungszahlen positiv beeinflusst, ist bei den inspizierten Hauptschulen erkennbar, die im Teilkriterium 12.1 exzellente Ergebnisse gezeigt haben (etwa 4 %).

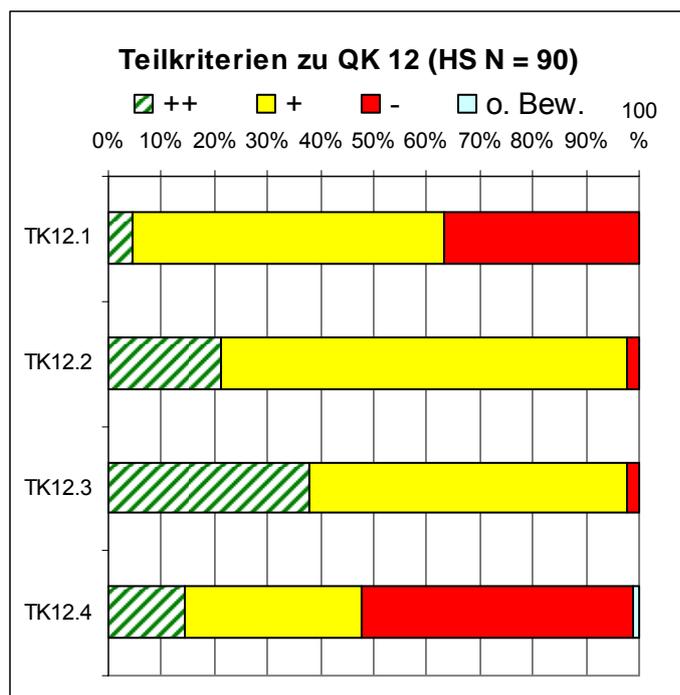


Abb. 2.7.15: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 12

In Teilkriterium 12.2 „Die Schule kooperiert mit anderen Schulen des Sekundarbereichs I und Einrichtungen der Jugendhilfe und Betrieben, um eine optimale Fortsetzung des Bildungsgangs der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten“ treten nur wenige Minus-Bewertung auf und im positiven Bereich werden Hauptschulen ähnlich bewertet wie andere Schulformen. Häufig liegen Vereinbarungen mit externen Partnern für ein differenziertes Unterrichtsangebot nach § 25 NSchG vor und diese werden kontinuierlich umgesetzt. Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, auch bei Hilfeplanungen nach dem KJHG, ist an vielen Hauptschulen mit klar benannten Ansprechpartnern organisiert. In diesem Bereich haben häufig die Schulsozialarbeiter eine positive

Rolle eingenommen; insgesamt unterstreicht auch die Bewertung des Teilkriteriums 12.2 das gute Abschneiden im Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“.

Im Teilkriterium 12.3 „Die Schule unterhält regelmäßige Kontakte zu Einrichtungen im Umfeld / Betriebe, Büchereien, Umweltzentren, Musikschulen, Vereine, Kirchen usw. / um die Lernangebote zu erweitern“ ist durch mehr als 98 % normgerechter Bewertungen, darunter 38 % im „++“-Bereich, belegt, dass Hauptschulen vielfältige Kontakte zur Bereicherung der Lernumgebung ihrer Schülerinnen und Schüler pflegen. Beziehungen zu Betrieben im Rahmen von Praktika und Berufsvorbereitung werden sicherlich dominieren (vgl. 9.5), auch wenn das aus den Daten selbst nicht hervorgeht.

Die überregionalen Kontakte werden für die Hauptschulen mit ca. 51 % im „-“-Bereich etwas schwächer beurteilt als für die anderen Schulformen (Teilkriterium 12.4: „Die Schule unterhält Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern“). Allerdings haben knapp 48 % der inspizierten Hauptschulen auch überregionale oder internationale Partnerschaften mit anderen Schulen vereinbart; in diesen Fällen werden durchaus gegenseitige Besuche, gemeinsame Klassenfahrten oder auch Unterrichtsvorhaben durchgeführt. In einigen Fällen sind internationale Solidaritäts- und Hilfsaktionen Anlass für solche Partnerschaften. Bei etwa 14 % der besuchten Hauptschulen wurde für dies Teilkriterium ein „++“ vergeben, weil eine exzellente Praxis vorgefunden wurde, die durch klare Vereinbarungen und abgestimmte Konzepte abgesichert ist.

▪ Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“

Das Qualitätskriterium 9 aus dem Bereich „Schülerunterstützung“ ist an den allgemein bildenden Schulen insgesamt deutlich im positiven Bereich bewertet worden, für die Hauptschulen mit erkennbarer Effektstärke in noch höherem Maße als für die anderen Schulformen. Nur im Teilkriterium 9.4 wurden die Hauptschulen schwächer bewertet als

die übrigen allgemein bildenden Schulen; hier werden mit ca. 12 % deutlich mehr Schulen unter Norm bewertet.

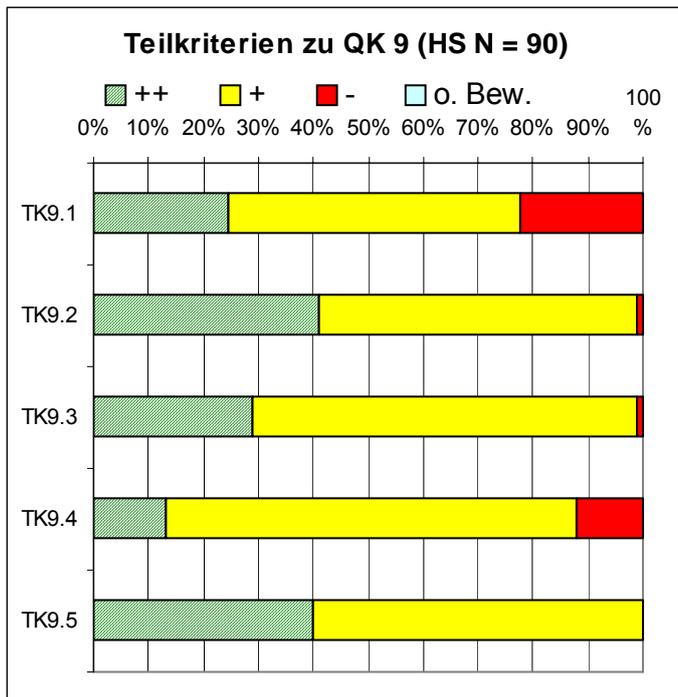


Abb. 2.7.16: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 9

Hauptschulen zwar unterschiedlich intensiv gestaltet, gehören aber grundsätzlich zum Schulalltag.

Ebenfalls, zwar in unterschiedlicher Ausprägung, aber als selbstverständlicher Bestandteil der schulischen Praxis ist die Schullaufbahn- und Berufsberatung in Hauptschulen vorzufinden. Schülerinnen und Schüler werden über die Möglichkeiten von Schulformwechsel und den Übergang ins Berufsleben gut informiert, in knapp 40 % der bewerteten Schulen sogar in besonders gutem Maße. Praktika werden in allen Fällen erlassgemäß durchgeführt und Kooperationen mit berufsbildenden Schulen sind gängige Praxis.

Deutlich besser als die anderen allgemein bildenden Schulen wurde das Teilkriterium 9.2 „Die Schule bietet Schülerinnen und Schülern, die Hilfe brauchen, frühzeitig Unterstützung an“ an Hauptschulen im „++“-Bereich bewertet. In gut 41 % der Hauptschulen wurde eine hervorragende Bewertung in diesem Teilkriterium vorgenommen. Die Schülerinnen und Schüler wissen, an wen sie sich in Konfliktfällen wenden können und auch ihre Eltern bestätigen, dass Lernprobleme frühzeitig erkannt werden und Hilfe angeboten wird. In vielen Fällen wird die Schullaufbahn- und Berufsberatung durch anlassbezogene Lebensberatung ergänzt.

Das Teilkriterium 9.1 „Die Schule hat ein Beratungskonzept eingeführt.“ ist in Hauptschulen ebenfalls etwas besser bewertet worden als in den anderen Schulformen, wenn auch nicht so positiv, wie das Teilkriterium 9.2 (s. o.). 22 % der Hauptschulen haben kein Beratungskonzept – die Beratungspraxis ist demnach sehr viel besser als ihre konzeptionelle Absicherung. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich Beratung und Unterstützung eher reaktiv als präventiv ereignet. Auch mag die im Qualitätskriterium 6 gezeigte positive, zuwandte Grundhaltung vieler Hauptschullehrkräfte und das Klassen-

In dem Teilkriterium 9.3 „Lehrkräfte und Fachleute der Jugendhilfe, schulpsychologischen Beratung, mobilen Dienste, der Kinder- und Jugendgesundheitsdienste und Erziehungsberatungsstellen sowie aus Betrieben wirken bei der Beratung und Betreuung von Schülerinnen oder Schülern zusammen.“ und dem Teilkriterium 9.5 „Die Schule organisiert die Schullaufbahnberatung und die Berufsberatung umfassend und differenziert.“ finden sich bei den anderen allgemein bildenden Schulen „-“-Bewertungen, in den Hauptschulen im Gegensatz dazu allerdings nicht. D. h. Kooperationen mit mobilen Diensten, dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst, der Jugendhilfe und auch mit Betrieben und Bildungspartnern werden an den

Lehrerprinzip die Erfahrung des Nutzens von personenübergreifenden Konzepten in den Hintergrund drängen.

Ein „abgestimmtes Verfahren zum Umgang mit Schulversäumnissen“ wurde in der Hauptschule ähnlich häufige mit „++“ bewertet als in den übrigen allgemein bildenden Schulen. Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern werden dokumentiert, Konsequenzen sind formuliert und werden einheitlich umgesetzt, Abläufe und Zuständigkeiten sind – bestenfalls durch Konferenzbeschluss – festgelegt. Gut 12 % der Schulen arbeiten allerdings ganz ohne Absentismuskonzept, d. h. sie nehmen Abwesenheiten nicht lückenlos wahr oder reagieren situativ und nach Lehrkräften unterschiedlich.

2.7.4 Inspektionsergebnisse in den Realschulen

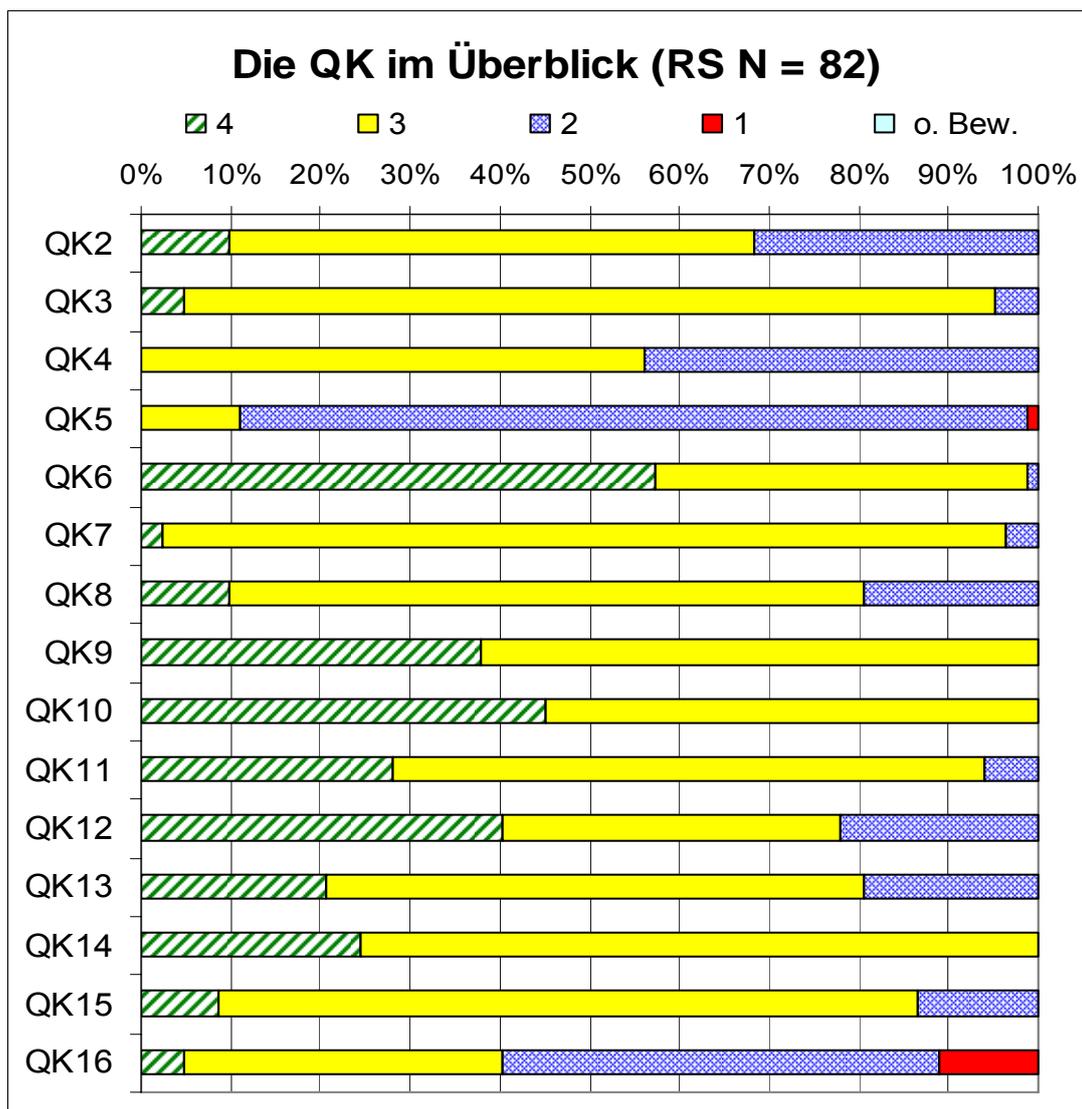


Abb. 2.7.17: Anteile der Urteile von „stark“ (4) bis „schwach“ (1) für die inspizierten Realschulen

Die Auswertung bezieht sich auf 82 inspizierte Realschulen. Abbildung 2.7.17 zeigt die in den Realschulen vergebenen Bewertungen in den 15 Qualitätskriterien. Abzulesen ist daraus die Verteilung der Bewertungen von „stark“ (4) über „eher stark als schwach“ (3), „eher schwach als stark“ (2) bis hin zu „schwach“ (1).

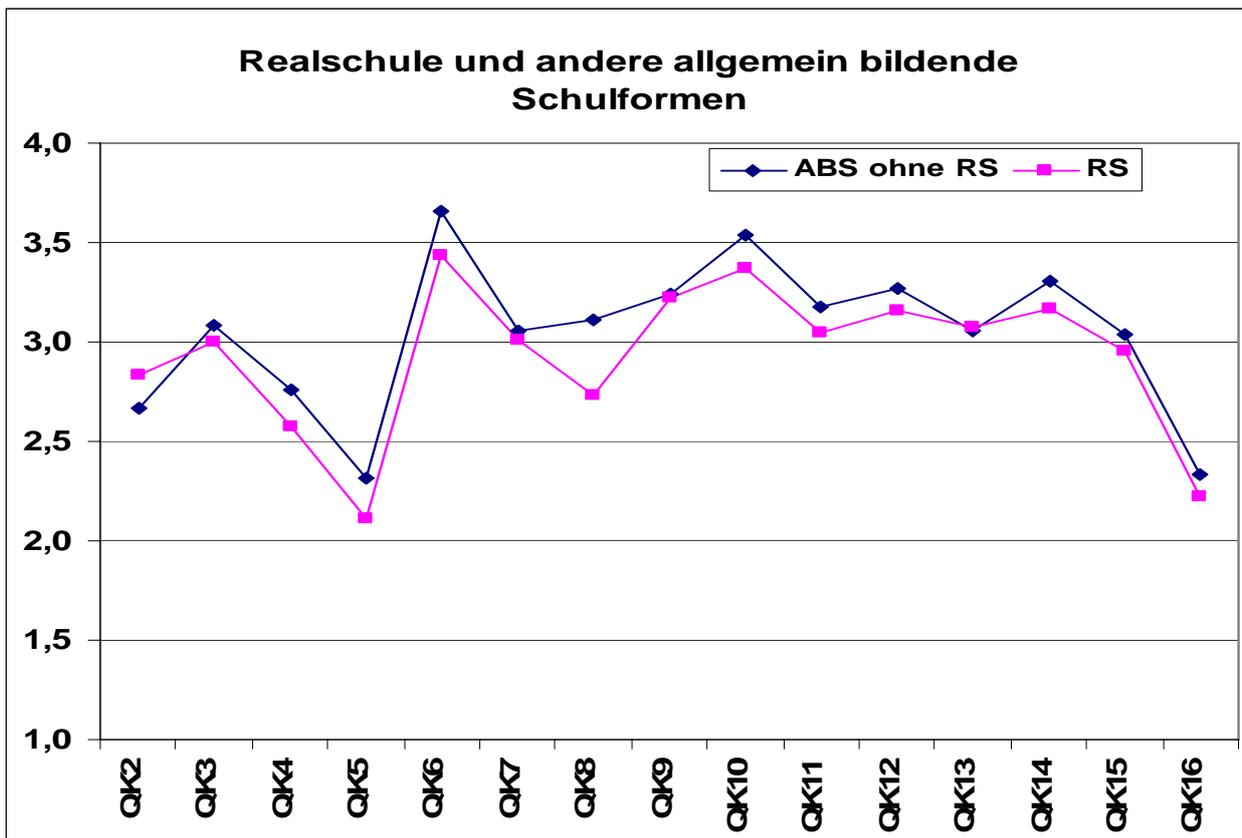


Abb. 2.7.18: Vergleich des Profils der Realschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

Der Profilvergleich der Abbildung 2.7.18 lässt erkennen, dass die inspizierten Realschulen in 13 der 15 Kriterien schlechter bewertet werden als die anderen allgemein bildenden Schulen, wenn auch z. T. nur geringfügig. Ein signifikanter Unterschied lässt sich für die Kriterien 2, 4 bis 6, 8, 10 und 14 nachweisen, doch nur für das Qualitätskriterium 8 ist die Differenz von der Effektstärke her mittelhoch.

Im Bereich der Unterrichtskriterien 4-6 ist auffällig, dass in den Qualitätskriterien 4 und 5 - im Gegensatz zu den anderen allgemein bildenden Schulen - an Realschule selten die Bewertung „stark“ vergeben wurde. Im Qualitätskriterium 5 wurde zudem in mehr als 88 % der Schulen die Bewertung „eher schwach als stark“ und sogar in über 1 % „schwach“ vorgenommen.

Die Lehrkräfte tragen überwiegend mit ihrer Lehrerpersönlichkeit dazu bei, dass eine lernwirksame Arbeitsatmosphäre vorhanden ist. Sie sorgen für einen geordneten Verlauf der Unterrichtsstunden. Der Unterricht berücksichtigt jedoch nicht in ausreichendem Maße die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler. Selbstständiges Lernen, Partner- und Gruppenarbeit sowie eine effektive Nutzung der in der Regel vorhandenen IuK-Ausstattung werden nicht genügend beobachtet. Die Unterrichtszeit wird nicht immer lernwirksam genutzt.

In vielen Realschulen besteht sehr stark das „Fachlehrerprinzip“, was gelegentlich zu weniger intensiven Bezügen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern führt.

- **Qualitätskriterium 8 „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“**

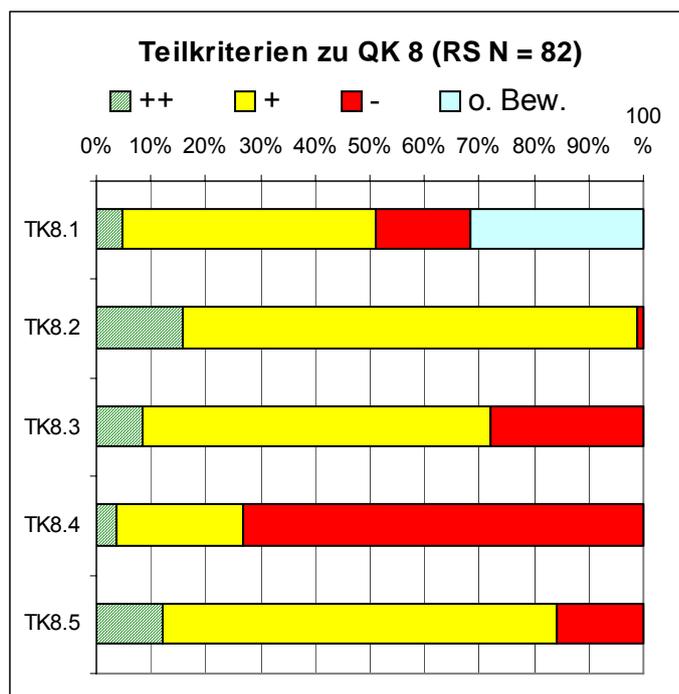


Abb. 2.7.19: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 8

bzw. Dokumentationen von Absprachen über ein weiteres Vorgehen sind selten vorzufinden. In der Regel wird die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler noch nicht systematisch durch Führung von Lernentwicklungsbögen und durch Gespräche in Team- und Dienstbesprechungen analysiert und in nachvollziehbarer Weise schriftlich dokumentiert. In einigen Schulen sind Arbeitsgruppen eingesetzt, die – insbesondere in Zusammenarbeit mit Grundschul- und ehemaligen Orientierungsstufen-Kollegen – versuchen, praktikable und aussagekräftige Dokumentationsformen zu entwickeln.

In nahezu allen Realschulen bestätigten die Gesprächspartner, dass sie über die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler gut informiert sind (TK 8.2), deutliche Schwächen (ca. 1 %) sind geringer als besondere Stärken (ca. 16 %). Neben den Zeugnissen und Elternsprechtagen werden für die Erziehungsberechtigten viele persönliche Gesprächsangebote vorgehalten. Auch suchen Lehrkräfte in problematischen Situationen häufig den direkten Kontakt zu ihnen. Feste Lehrersprechzeiten sind nur in wenigen Schulen eingerichtet, Telefonlisten – insbesondere von den Klassenlehrern – liegen häufig vor.

Ein besonderer Verbesserungsbedarf liegt im Bereich der Teilkriterien 8.3 bis 8.5.

In nahezu 30 % der Schulen fehlt ein Konzept zum Erkennen und zur Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. In fast 9 % der bisher inspizierten Realschulen, etwa halb so oft wie in den anderen allgemeine bildenden Schulen, wird im Teilkriterium 8.3 die Bewertung „trifft in besonderem Maße zu“ vergeben.

Häufig sind Verfahren zur Erfassung, zur institutionalisierten Weitergabe und vor allem zur regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung von diagnostischen Informationen und Förderansätzen nicht vorhanden. Hinweise aus den Interviews auf binnendifferenzierende Maßnahmen im Unterricht finden nicht immer eine Bestätigung in den Unterrichtseinsichtnahmen. Auch Kleingruppenförderung parallel zum Unterricht wird nicht angeboten. Unterstützung erhalten Lehrkräfte eher in kombinierten Systemen durch

Im Qualitätskriterium 8 zeigt sich die stärkste Abweichung gegenüber dem Mittelwert der anderen allgemein bildenden Schulen. Dabei differiert die Bewertung deutlich. 80 % der Realschulen erreichen die Norm. Von ihnen werden fast 10 % mit „stark“ bewertet. Insgesamt 20 % der Realschulen erreichen die Norm nicht.

In einem Drittel der inspizierten Realschulen fand noch keine Bewertung des Teilkriteriums 8.1 „Ermittlung und Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ statt, da eine Bewertung erst seit Beginn des Schuljahres 2006/07 erfolgt. Bezogen auf die bewerteten Schulen erreichen ca. 7 % das Urteil „trifft in besonderem Maße zu“. Herausragende Lernentwicklungsbeschreibungen sowie Diagnoseverfahren und Vereinbarungen

mitarbeitende Förderschullehrkräfte, Integrationshelfer oder sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Das Erkennen und Fördern von leistungsstarken Schülern bzw. Schülern mit besonderen Begabungen findet in fast 73 % der Realschulen nicht statt. Zwar gibt es einige hervorragende Beispiele (4 %), doch fehlt es meist an einem grundsätzlichen Diagnoseverfahren sowie der Planung und Bereitstellung entsprechender Ressourcen. Die Mitarbeit z. B. in einem Hochbegabungsverbund mit seinen entsprechenden Möglichkeiten, die Kooperation mit anderen Schulen des Sekundarbereichs, das Angebot äußerer Differenzierungsmaßnahmen oder ganz grundsätzlich die Verständigung auf gemeinsame Vereinbarungen im Anschluss an konzeptionelle Überlegungen in Konferenzen sind nur in Ausnahmefällen, dann allerdings mit innovativen Ideen, beobachtbar.

Angebote z. B. zur Vorbereitung auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe finden sich nur in wenigen Schulen.

Im Bereich der „Organisation von Angeboten zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit“ besteht für ca. 16 % der Realschulen Verbesserungsbedarf. Zwar erhielten 84 % der Schulen die Bewertung „trifft zu“, doch sind Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit nicht durchgängig Bestandteil der schulischen Arbeit. In einigen wenigen Realschulen werden diese in besonderer Weise umgesetzt, z. B. durch vielfältige Arbeitsgemeinschaften, die dem speziellen schulischen Betrieb angepassten Pausenzeiten am Vormittag, ein umfangreiches Bewegungskonzept, die bewegte Pause mit einer Spielgeräteausrüstung, ein „gesundes Frühstück“, das Einbeziehen „Außerschulischer Lernorte“ und die Kooperation mit Vereinen – gerade im Ganztagsbereich.

2.7.5 Inspektionsergebnisse in den Gymnasien

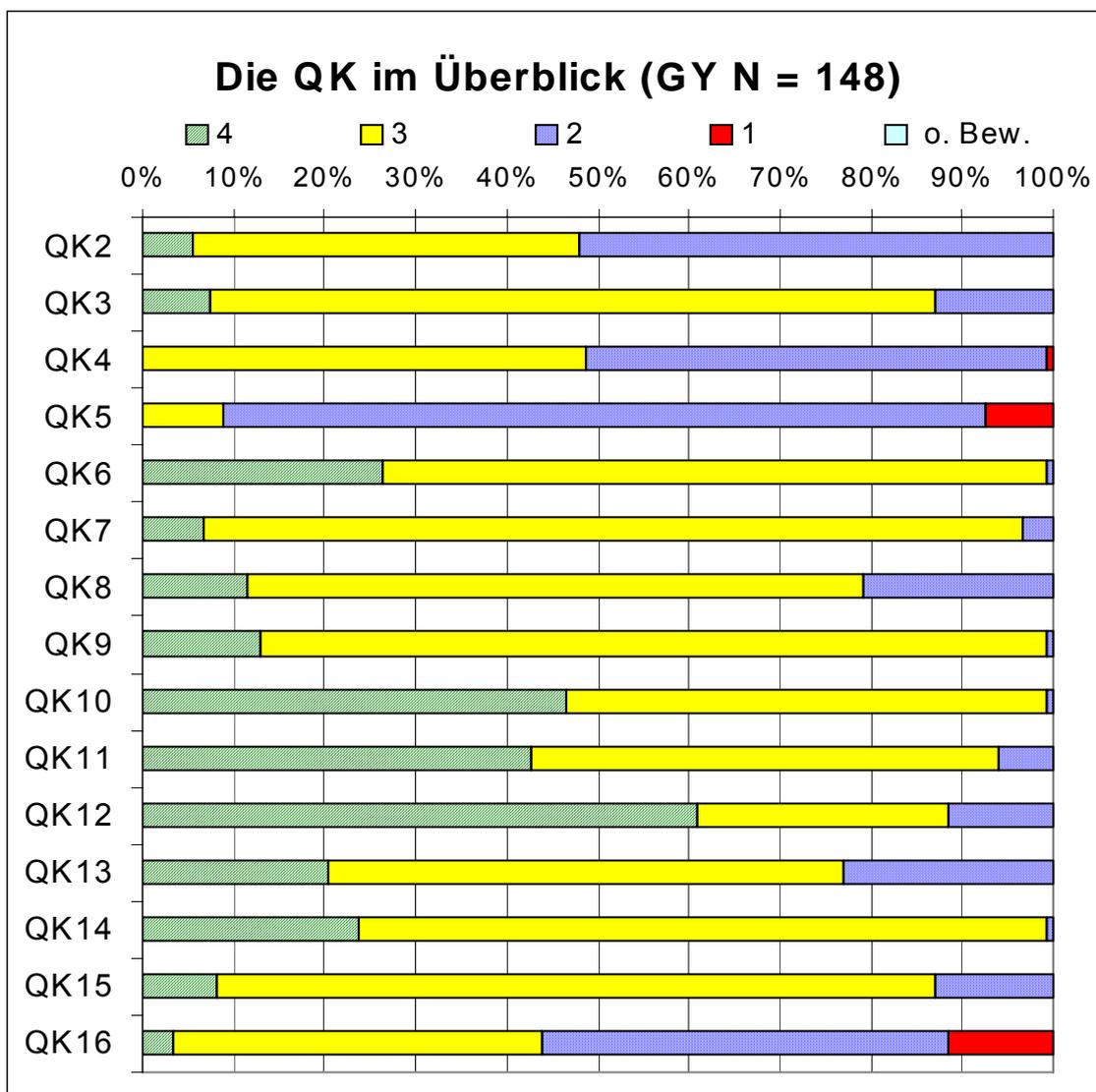


Abb. 2.7.20: Anteile der Urteile von „stark“ (4) bis „schwach“ (1) für die inspizierten Gymnasien

Innerhalb der Gymnasien sind es die Qualitätskriterien 10 bis 12, die diese Schulform in besonderem Maße auszeichnen, da sich die Schulen in diesem Bereich mit Abstand am häufigsten (>40 % bzw. >60 %) durch die Bewertung „4“ kennzeichnen. Ein sehr positives Bild ergibt sich, vergleichbar den Bewertungen anderer Schulformen, auch im Qualitätskriterium 10. Dementsprechend gelingt es den Gymnasien das Schulklima und das Schulleben nicht nur lernanregend zu gestalten, sondern auch dem Sicherheits- und Wohlfühlbedürfnis ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Ebenso positiv bewertet wird im Bereich des Qualitätskriteriums „Schulkultur“ die Schüler- und Elternbeteiligung, die die Gymnasien sowohl durch Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten als auch durch klare und fundierte Informationsstrukturen fördert.

Besonders hervorzuheben ist das Qualitätskriterium 12, das nicht nur die Kooperationsformen mit Schulen im regionalen und überregionalen Bereich bewertet, sondern auch die Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, Vereinen und Institution beurteilt, die das Lernangebot der Schülerinnen und Schüler in besonderem

Maße erweitert. Allerdings werden ca. 12 % der Gymnasien in Qualitätskriterium 12 als „eher schwach als stark“ bewertet.

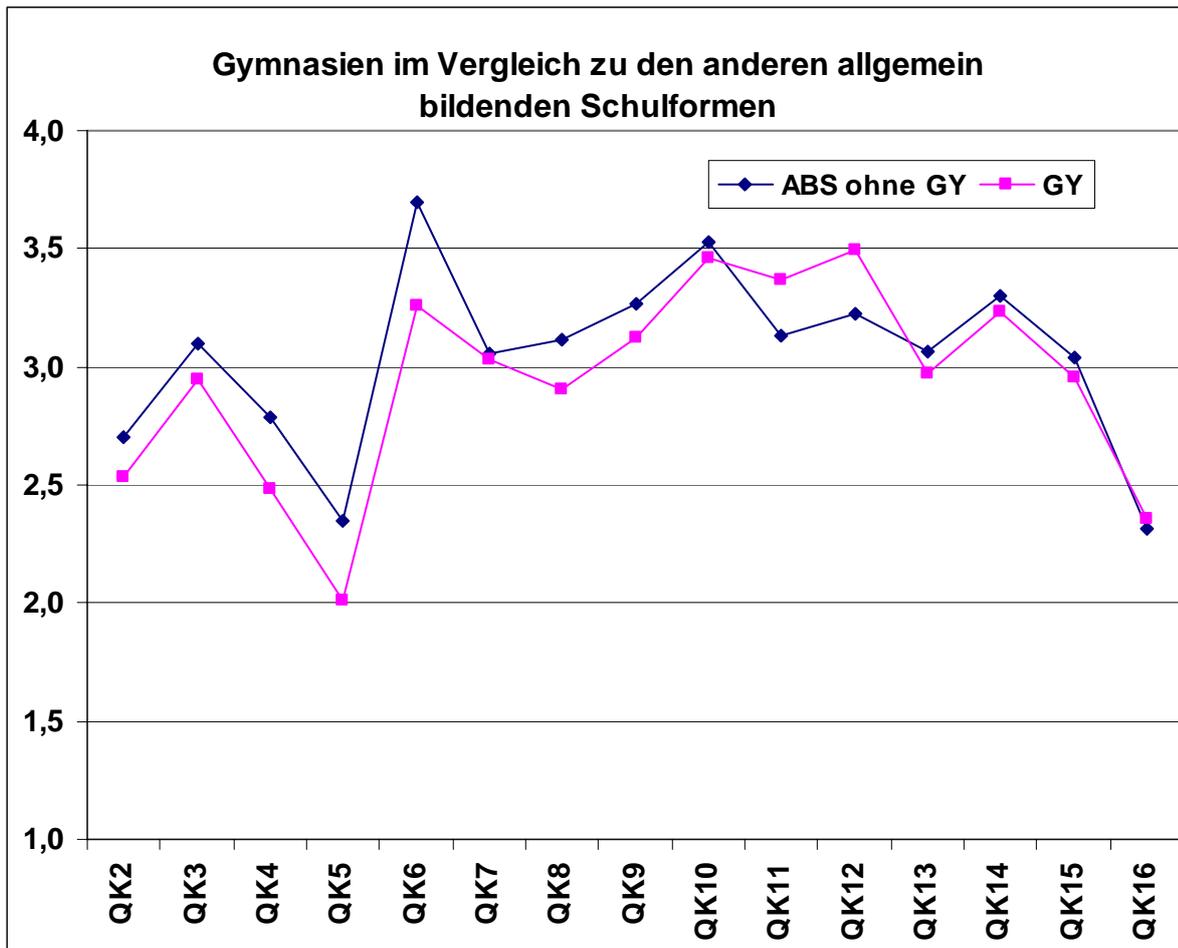


Abb. 2.7.21: Vergleich des Profils der Gymnasien mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

Diesem Bereich der sehr positiven Beurteilung stehen die fünf Qualitätskriterien 2, 4, 5, 8 und 16 gegenüber, in denen die Gymnasien erheblichen Entwicklungsbedarf aufweisen und die aufgrund der Defizite im Folgenden detaillierter beschrieben werden.

In den übrigen acht Qualitätskriterien 3, 6, 7, 9, 14 und 15 weisen die Gymnasien in über 80 % der Fälle eine normgerechte Beurteilung auf, in QK 13 ist der Anteil nur wenig geringer.

Die Beurteilung des Gymnasiums verläuft, sieht man von den Qualitätskriterien 10 – 12 ab, die bereits als eindeutige Stärken dieser Schulform gekennzeichnet wurden, in allen anderen Qualitätsbereichen weitestgehend parallel zu den Bewertungen der übrigen allgemein bildenden Schulformen. Auffallend ist allerdings, dass die Kurve in nahezu allen Qualitätsbereichen unter den Durchschnittsbewertungen der anderen allgemein bildenden Schulen liegt. Lediglich in den Qualitätskriterien 7, 10, 14, 15 und 16 stellt sich die Bewertung nahezu deckungsgleich dar. Signifikant sind die Unterschiede des Gymnasiums zu den anderen allgemein bildenden Schulen in den Qualitätskriterien 2 bis 6, 8, 9, 11, 12 und 15. Die Unterschiede in Qualitätskriterium 4, 5 und 6 sind von mittlerer bis hoher Effektstärke.

▪ **Qualitätskriterium 4 „Lehrerhandeln im Unterricht – Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“**

Dieses Qualitätskriterium, das sich wiederum in zwei Gruppen aufteilen lässt, weist eine signifikant schwächere Bewertung im Vergleich zu den anderen Schulformen des allgemein bildenden Bereichs auf.

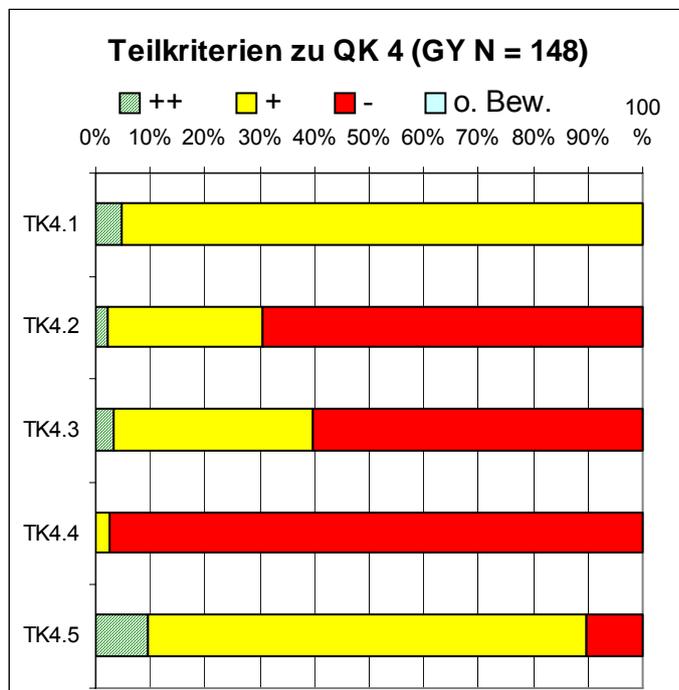


Abb. 2.7.22: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 4

Die, sieht man von immerhin 10 % Negativbewertung im Teilkriterium 4.5 ab, insgesamt positive Bewertung der Teilkriterien 4.1 und 4.5 belegt, dass der Unterricht an den Gymnasien angemessen, in allerdings nur wenigen Fällen sogar anspruchsvoll vorbereitet und durch geeignete Lehrmaterialien bzw. Medien gestützt wird. Da Inhalte und Anspruchsniveau angemessen sind, nur in den seltensten Fällen fachliche Mängel beobachtet wurden, muss betont werden, dass die inhaltliche Qualität des gymnasialen Unterrichts sich positiv darstellt.

Defizitär zeigen sich gemäß den Ergebnissen der Niedersächsischen Schulinspektion die Teilkriterien 4.2, 4.3 und 4.4, die sich im Wesentlichen auf die abgestimmte Anwendung

geeigneter Methoden und auf die Binnendifferenzierung beziehen. Zu selten findet ein sinnvoller Wechsel der Sozialformen des Unterrichts statt, in die Wiederholungs- und Übungsphasen integriert sind, die insbesondere auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Lerninhalte noch einmal abzurufen bzw. zu festigen. Insgesamt berücksichtigt der gymnasiale Unterricht zu selten die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler, indem zum Beispiel einzelnen Schülerinnen und Schülern zusätzliche bzw. differenzierte Aufgaben erteilt werden, um diese Schülergruppen speziell zu fördern bzw. fordern. Die Tatsache, dass die Lerngruppen unterschiedliche Lerntypen umfassen, mag in der Gesamtheit des gymnasialen Unterrichtsangebots berücksichtigt werden, findet sich jedoch in den Einzelstunden selten wieder. Dementsprechend ruft der Unterricht zu selten gezielt die unterschiedlichen Anforderungsbereiche bis hin zum Problem lösenden Denken ab. Aufgaben, die bewusst Bezüge zur Lebenswelt herstellen oder die übergreifende Fragestellungen aufgreifen, sind ebenso selten zu beobachten wie eine bewusst und gezielt angewandte Impulsgebung, die auf alle drei Anforderungsbereiche abzielt.

▪ **Qualitätskriterium 5 „Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“**

Das Qualitätskriterium 5 weist im Vergleich zu anderen Schulformen des allgemein bildenden Bereichs ebenfalls eine signifikant schwächere Bewertung auf, da lediglich 1 bis 5 % der Gymnasien der Norm für die Teilkriterien 5.2 bis 5.4 gerecht werden. Für alle allgemein bildenden Schulen beträgt der Anteil immerhin 13 bis 19 %. Insgesamt erhalten Schülerinnen und Schüler insbesondere im Gymnasium somit zu selten Impulse, die das selbstständige Erkunden, Experimentieren, eigenständige Planen und Bewerten initiieren. Die Gruppen- und Partnerarbeit vernachlässigt häufig, dass neben der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben die Präsentation und die kriterienorientierte Bewertung Bestandteil dieser Sozialform des Unterrichts sind. Dementsprechend selten werden von Schülerinnen und Schülern auch selbstständig Präsentationsmedien eingesetzt. Aber auch in allen anderen Kriterien werden Unterschiede zu den anderen allgemein bildenden Schulformen deutlich. Während das Teilkriterium 5.1 in 30 % der Gymnasien nicht hinreichend erfüllt ist, liegt der Wert über alle allgemein bildenden Schulen bei 6 %. In mehr als 90 % der Gymnasien entsprechen die Rückmeldungen über den Lernfortschritt und -erfolg der Schülerinnen und Schüler dem Standard, im Teilkriterium 5.5 werden aber z. B. nahezu 15 % aller Schulen mit „++“ bewertet, von den Gymnasien sind es lediglich 4 %.

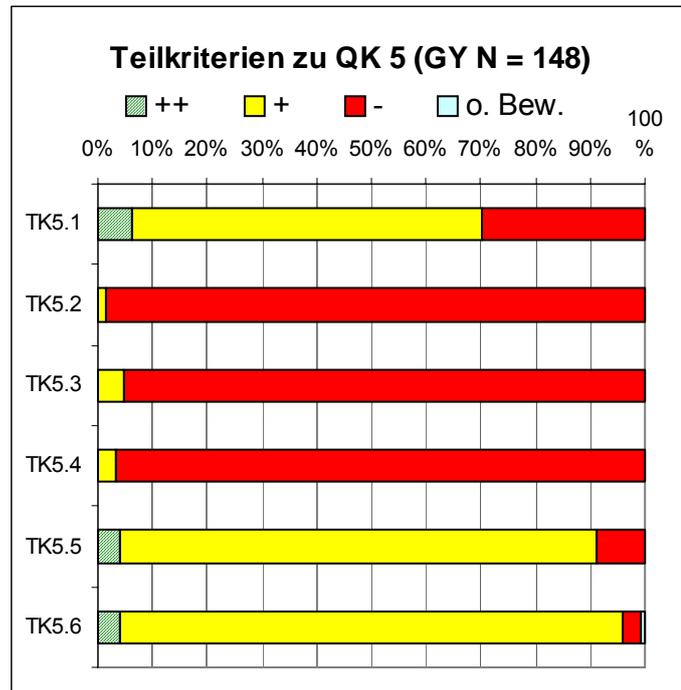


Abb. 2.7.23: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 5

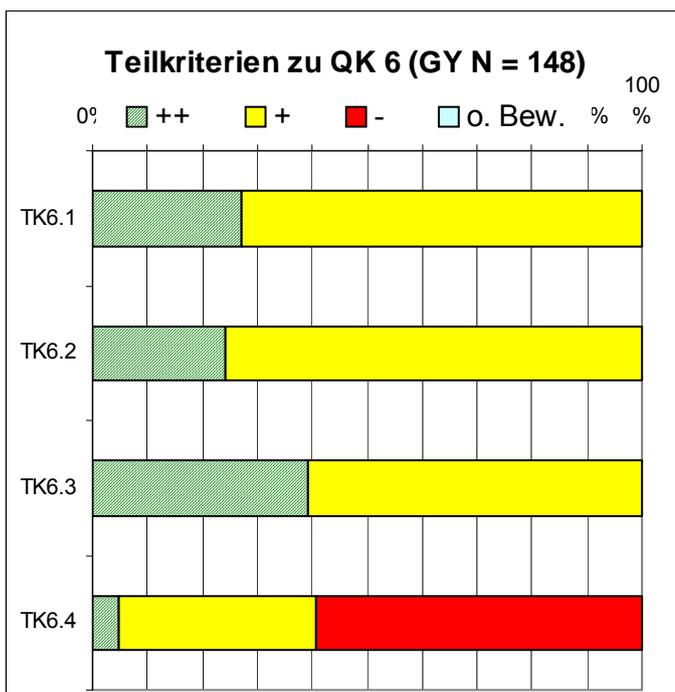


Abb. 2.7.24: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6

▪ **Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“**

Das Qualitätskriterium 6 weist im Vergleich zu anderen Schulformen des allgemein bildenden Bereichs ebenfalls eine signifikant schwächere Bewertung auf, die insbesondere durch die Bewertung im Teilkriterium 6.4 bedingt ist sowie dadurch, dass die anderen drei Teilkriterien 6.1 bis 6.3 Arbeitsatmosphäre und Ermutigung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft seltener mit „trifft in besonderem Maße zu“ beurteilt werden.

Die schwächere Bewertung der Lernumgebung wird möglicherweise dadurch hervorgerufen, dass viele Gymnasien die Folgen der Schulstrukturreform noch nicht aufgefangen haben und daher sehr häufig unter Raumnot und Enge zu leiden haben. Insbesondere in den Klassenräumen der Eingangsklassen mit hohen Schülerzahlen bestehen kaum Variationsmöglichkeiten bezüglich der Sitzordnung, was Einschränkungen im Hinblick auf umsetzbare Sozialformen mit sich bringt. Außerdem führt die beschränkte Raumkapazität dazu, dass nicht allen Klassen eigene Klassenräume zur Verfügung stehen, was die Bereitschaft zur Identität stiftenden Klassenraumgestaltung mindert. Erwähnt werden muss jedoch auch, dass in den Gymnasien mit Klassenstufe 5 beginnend die lernaktivierende Gestaltung und Ausstattung der Klassenräume nahezu kontinuierlich nachlässt.

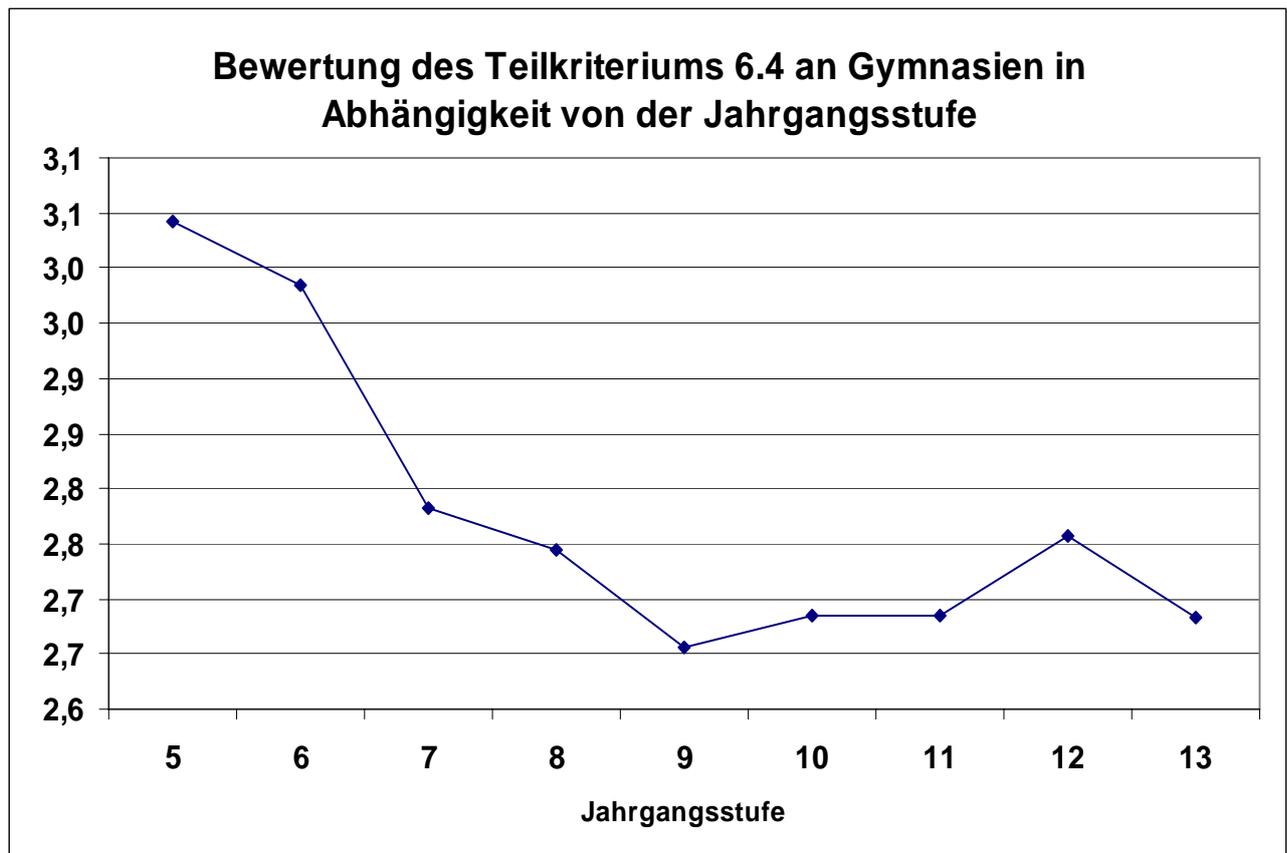


Abb. 2.7.25: Bewertung der Lernumgebung am Gymnasium in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe

2.7.6 Inspektionsergebnisse in den Gesamtschulen

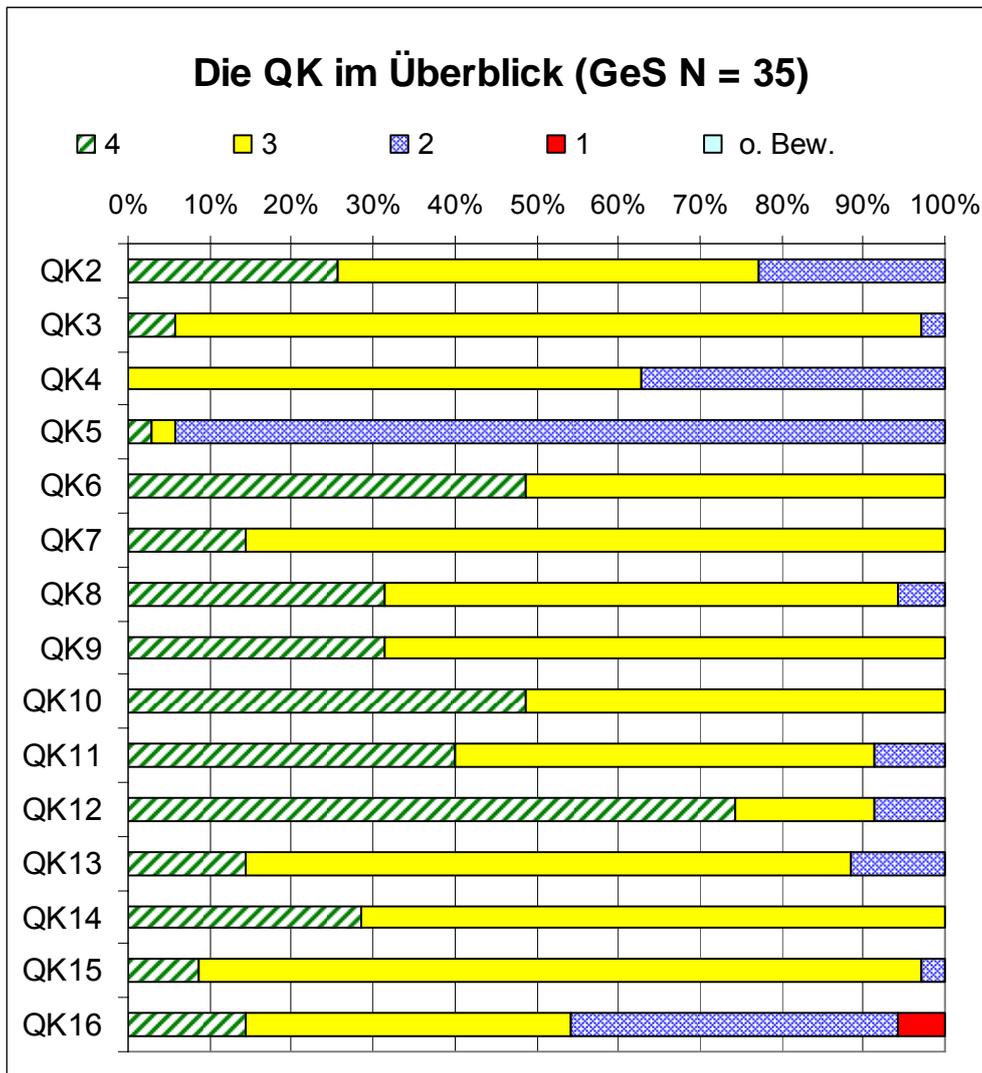


Abb. 2.7.26: Anteile der Urteile von „stark“ (4) bis „schwach“ (1) für die inspizierten Gesamtschulen

Den folgenden Ausführungen liegt die Bewertung der Schulinspektionen in 35 Gesamtschulen zugrunde. Zwischen integrierten und kooperativen Gesamtschulen wird im Folgenden nicht differenziert. Die folgenden Interpretationen der Daten haben die relativ geringe Anzahl der inspizierten Schulen zu berücksichtigen.

Die Profile von Gesamtschulen und sonstigen allgemein bildenden Schulen verlaufen annähernd parallel. Von den im Vergleich der Profile sichtbar werdenden Differenzen sind die Bewertungsunterschiede in den Qualitätskriterien 2, 5, 12 und 16 signifikant und erreichen für die QK 2, 12 und 16 mittlere Effektstärke. In diesen drei Qualitätskriterien werden die Gesamtschulen deutlich besser als die anderen allgemein bildenden Schulen bewertet.

Nach der allgemeinen Übersicht werden die drei Qualitätskriterien anhand der Teilkriterienprofile näher beschrieben.

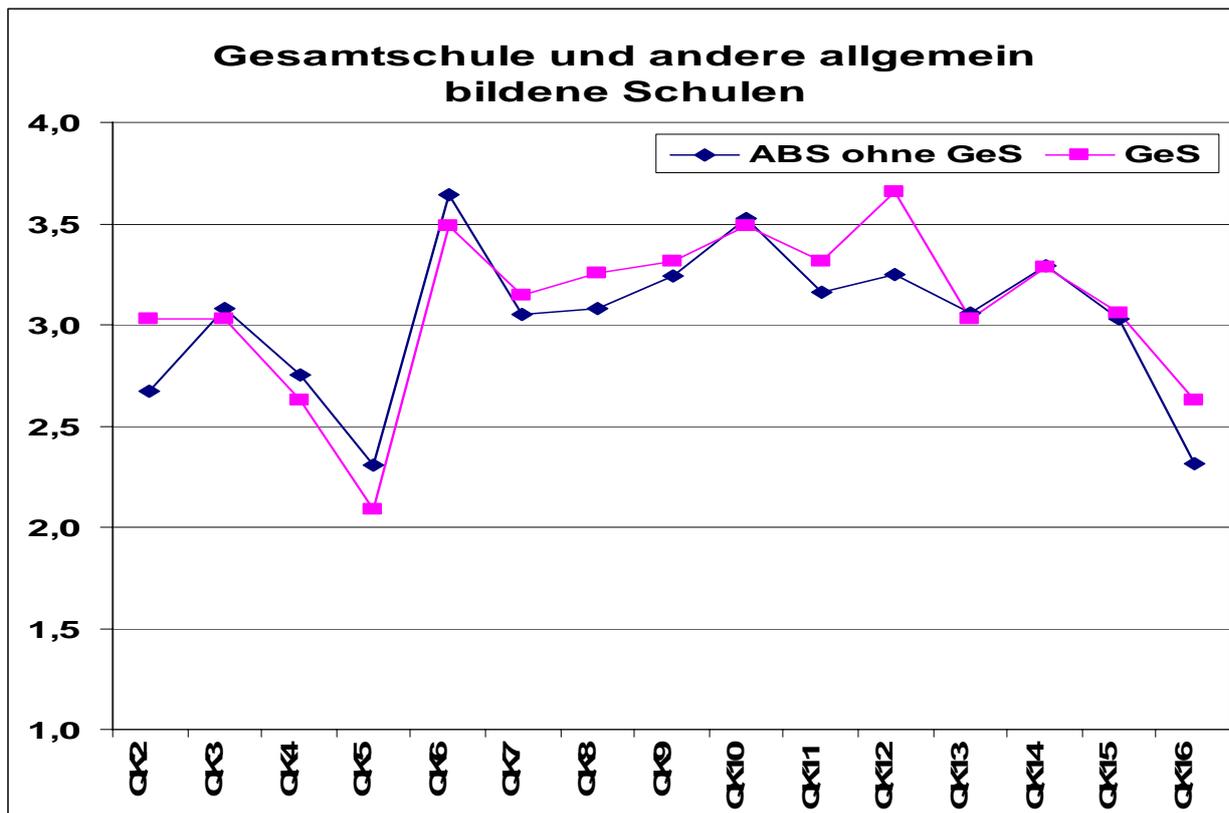


Abb. 2.7.27: Vergleich des Profils der Gesamtschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

▪ **Qualitätskriterium 2 „Schuleigenes Curriculum“**

Im Vergleich zum Teilkriterienprofil aller allgemein bildenden Schulen (Abb. 2.7.1) fällt in

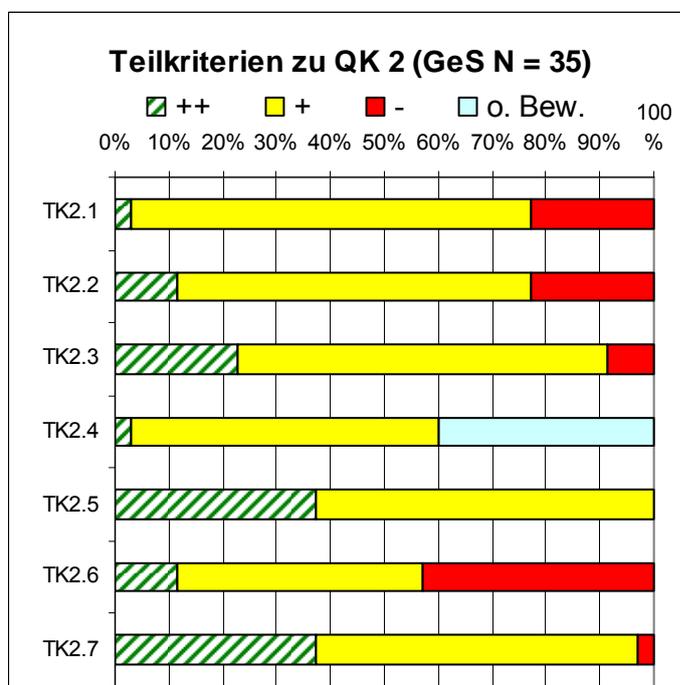


Abb. 2.7.28: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 2

den Gesamtschulen der geringere Anteil bzw. das völlige Fehlen negativer Bewertungen in den Teilkriterien 2.4 und 2.5 auf, während die Unterschiede der Verteilung der Bewertungen in den anderen Teilkriterien gering sind.

In fast 80 % aller Gesamtschulen sind „Konzepte zur Einführung der methodischen Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Lern- und Arbeitstechniken“ (TK 2.2) implementiert worden. „Fächerübergreifende Vorhaben und Projektunterricht“ finden sich in über 90 % der Arbeitspläne wieder (TK 2.3). Gesamtschulen gelingt es durch eine Vielzahl von Projekten und Vorhaben ihre Jahresarbeitspläne zu strukturieren und anzureichern.

„Konzepte zur Umsetzung des Bildungsauftrages“ sind in allen Gesamtschulen eingeführt worden. Zwischen den Teilkriterien 2.2, 2.3 und 2.5 können Zusammenhänge gesehen werden, da in allen Kriterien das Schulcurriculum angesprochen wird. Ebenso kann eine Verbindung zur Schulpro-

grammentwicklung bestehen, die in Teilkriterien des Qualitätskriteriums 16 beurteilt wird (s. u.).

Auch in Gesamtschulen ist bei ca. 43 % negativer Bewertungen das Fehlen von „Konzepten zur Medienerziehung“ als Defizitbereich einzuschätzen. Dieses steht in einem gewissen Gegensatz zur überwiegend positiven Einschätzung der sonstigen Lehrplanarbeit.

In etwa 37 % der Gesamtschulen wird die Berufsvorbereitung in den schuleigenen Plänen mit „++“ bewertet (TK 2.7). Diese sehr positive Bewertung ist deutlich häufiger als in den anderen allgemein bildenden Schulen. Damit zeigt sich, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit Hauptschul- oder Realschulempfehlungen, die zu einem erheblichen Teil in die berufliche Bildung wechseln werden, als auch Abgänger der gymnasialen Oberstufe an den meisten Gesamtschulen auf ihre weitere Laufbahn gut vorbereitet werden.

„Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen auf der Basis eines Konzeptes der Schule“ sind nur in etwa 60 % der Gesamtschulen bewertet worden; alle bewerteten Schulen erfüllen die Norm.

▪ **Qualitätskriterium 12 „Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, anderen Schulen und externen Partnern“**

Im Qualitätskriterium 12 (Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern) fallen die Bewertungen in Teilkriterium 12.1 „Übergang von den Grundschulen“, und Teilkriterium 12.2 „Kooperation mit anderen Schulen und Einrichtungen“ besonders auf. In beiden Fällen sind mehr als 90 % der Schulen mit mindestens „trifft zu“ bewertet worden. In den Teilkriterien 12.2 und 12.3 treten keine negativen Bewertungen auf.

Auffällig ist im Vergleich zu den anderen allgemein bildenden Schulen in Teilkriterium 12.1 der erheblich geringere Anteil sehr positiver Bewertungen der Kooperation mit

Grundschulen. In der Regel umfasst das Einzugsgebiet von Gesamtschulen eine größere Zahl von Grundschulen der näheren und weiteren Umgebung, was die Intensität der Kooperation erschweren kann.

Durch „Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene“ (12.4) zeichnen sich Gesamtschulen besonders aus. In 46 % ist die Bewertung „++“, nur in 11 % der Gesamtschulen ist diese Kontaktebene nicht ausreichend entwickelt. Zum Vergleich: Unter allen allgemein bildenden Schulen – einschließlich der Grundschulen – besitzen über 40 % keine derartigen Kontakte zu anderen Schulen und außerschulischen Partnern.

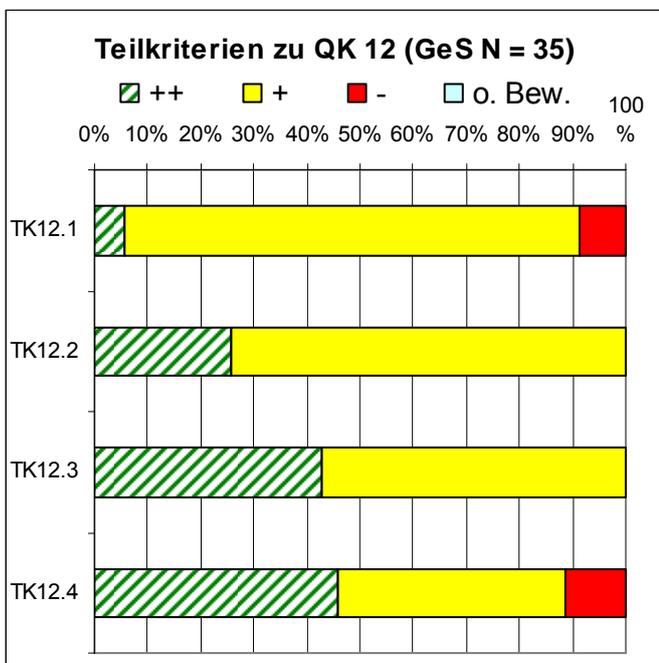


Abb. 2.7.29: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 12

▪ **Qualitätskriterium 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“**

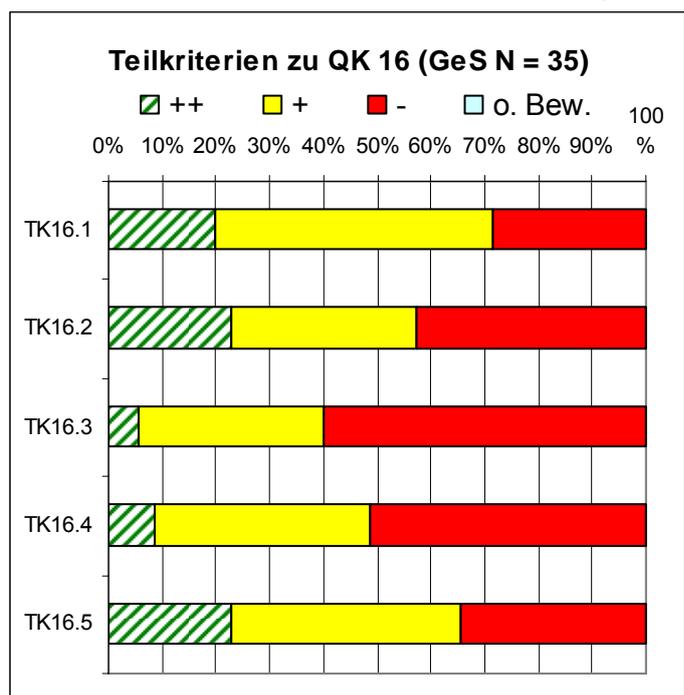


Abb. 2.7.30: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 16

Zur Bewertung des Qualitätskriteriums 16 ist im oberen Abschnitt bereits Stellung genommen worden. Nur in diesem Qualitätskriterium weisen Gesamtschulen die Bewertung „1 schwach“ auf (ca. 6 %). Auf die Teilkriterien 16.1 und 16.2 ist in Verbindung mit den Ausführungen zur Curriculararbeit bereits Bezug genommen worden. Der Anteil von Gesamtschulen mit sehr guter Bewertung liegt über den entsprechenden Bewertungen der anderen allgemein bildenden Schulen, besonders deutlich in 16.2, der schulintern abgestimmten Entwicklungsplanung. Weitere Unterschiede zu den anderen allgemein bildenden Schulen treten in den Teilkriterien 16.4 „Bilanzierung und Dokumentation der Leistungs- und Entwicklungsdaten“ und 16.5 „Erfassung der Zufriedenheit der Abnehmer und Ableitung von Maßnahmen aus diesen internen Evaluationen“ auf. Die Gesamtschulen erfüllen zu 49 % bzw. fast 76 % die Norm, während in insgesamt 73 % bzw. 65 % aller anderen Schulen Ansätze nicht hinreichend zu beobachten waren.

Aufgrund der komplexen Struktur von Gesamtschulen und der Größe vieler dieser Schulen verfügen Gesamtschulsysteme über eine spezifische Leitungsstruktur (u. a. didaktische Leiter) und haben offensichtlich Schulentwicklungsplanungen und Evaluationsarbeiten frühzeitig in Angriff genommen.

2.8 Lehren und Lernen in den Schulformen des allgemein bildenden Schulsystems

2.8.1 Auswertung der Stundenbewertungen in den Unterrichtsbeobachtungsbögen

Die den Einsichtnahmen zugrunde liegenden Bewertungen basieren auf den gemäß des „Orientierungsrahmens Schulqualität“ gesetzten Maßstäben von ‚gutem Unterricht‘ in Niedersachsen und den daraus resultierenden 20 Unterrichtsteilkriterien. Mit Hilfe der vom Kultusministerium in Zusammenarbeit mit Fachleuten entwickelten Kriterien und Indikatoren wird der Unterricht in allen Schulformen nach gleichen Kriterien beobachtet und beurteilt.

Im Rahmen der Schulinspektion sollen mindestens 50 % der Lehrkräfte im Unterricht besucht werden. In großen Systemen finden bis zu 100 Unterrichtseinsichtnahmen statt, in sehr kleinen Grundschulen werden Lehrkräfte mehrfach besucht, um zumindest 8 bis 10 Unterrichtsbeobachtungen als Basis der Bewertung der Schulqualität in den Qualitätskriterien 3 bis 6 zu erhalten. Bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 sind, ein-

schließlich der berufsbildenden Schulen, mehr als 31000 Bewertungen von Unterrichtsstunden vorgenommen worden.

Die Daten aus den Unterrichtsbewertungen liegen in anonymisierter Form als EXCEL-Datei vor. Da mit den Stundenbewertungen Schulform, Fach, Jahrgangsstufe, Schülerzahl und Stundenhälfte festgehalten werden, verspricht eine Auswertung der Unterrichtsprotokolle Ergebnisse zu Aspekten, die über die Aussagen aus den Qualitätsprofilen hinaus gehen. Außerdem sind nur an diesen Daten Untersuchungen der Qualität des Unterrichtsbeobachtungsinstruments möglich. Diese Instrumentenanalysen werden vorgenommen, ihre Ergebnisse sind aber nicht Teil des Jahresberichts.

Wenn im Folgenden eine Auswertung der Unterrichtsbewertungen erfolgt, ist bei der Interpretation immer zu berücksichtigen, dass nachgewiesene Unterschiede in der Bewertung sowohl fachspezifische Besonderheiten des tatsächlich realisierten Unterrichts (Fachstruktur, Fachdidaktik, Relation Fach-Schüler, z. B. Jahrgangsstufe) als auch eine Verletzung der intendierten Fachneutralität des Beobachtungsinstruments widerspiegeln können. Der letztgenannte Vorbehalt gegen die Aussagefähigkeit der Beobachtungskriterien lässt sich um Beobachtereinflüsse durch die Inspektorinnen und Inspektoren in Form von globalen oder personenspezifischen Beurteilungstendenzen erweitern (evtl. in Verbindung mit Schulform, Fachausbildung, Alter usw.). Fachspezifische Unterschiede in der Bewertung können also vielfältige Ursachen haben. Die folgenden Ausführungen beschreiben den Ist-Zustand und stellen damit das Material für eine Diskussion bereit.

Aufgrund der aggregierten Bewertungen im Qualitätsprofil lassen sich evtl. valide Aussagen über Aspekte der Unterrichtsqualität einer Schule treffen. Nicht jedes Merkmal eignet sich aber zur Beurteilung der Qualität einer einzelnen Stunde, die entgegen dem Vorliegen oder Fehlen eines Aspekts hervorragend oder weniger gut sein könnte. So kann eine geringe Zahl von beobachteten Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit über alle beobachteten Stunden einer Schule ein valider Beleg für gering ausgeprägte Methodenvielfalt in dieser Schule sein und damit eine Schwäche der Schule widerspiegeln. Eine Einzelstunde kann aber auch bei direkter Instruktion, also dem Fehlen einer Phase mit stärkerer Eigenverantwortung und Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler, von hervorragender Qualität sein.

▪ Anzahl von Beobachtungen

Aus allgemein bildenden Schulen liegen ca. 27500 Datensätze vor. Dabei treten mehr als 200 verschiedene Fachbezeichnungen auf. 141 Fachbezeichnungen kommen weniger als fünfmal vor; davon 90 nur einmal, u. a., um sehr spezifische Unterrichtssituationen zu kennzeichnen.

In die folgende Tabelle, die die Verteilung der Stunden auf Schulformen und Fächer zeigt, sind nur die Unterrichtsbeobachtungen aufgenommen worden, für die mindestens 100 Beurteilungen vorliegen. Ergänzende Angaben in der Fachbezeichnung, z. B. zum Fachbezug des Förderunterrichts, führen dazu, dass inhaltlich evtl. vergleichbarer Unterricht diesen Fächern nicht zugeordnet wird und daher nicht in den Summen enthalten ist. Unerwartete Zuordnungen von Fächern zu Schulformen sind in der Tabelle beibehalten worden, da eine faktenbasierte Korrektur nicht mehr möglich ist.

Verteilung der Unterrichtseinsichtnahmen nach Schulformen und Fächern											
Fach	FöS	GS	GHS	GHR	HS	HRS	RS	HRGY	GY	GeS	ges
DE	299	1819	112	38	296	363	335	6	874	234	4376
MA	252	1862	119	49	291	320	310	4	889	206	4302
EN	88	640	63	32	244	302	312	4	827	217	2729
SU	92	1245	49	15	0	0	0	0	0	2	1403
SP	72	559	38	14	99	121	101	1	244	62	1311
KU	57	487	21	10	60	92	96	2	315	61	1201
MU	57	459	25	14	48	92	80	1	305	52	1133
RE	29	504	25	11	46	96	86	2	273	49	1121
BI	55	2	25	11	99	141	131	1	439	58	962
GE	34	0	11	15	67	94	116	0	444	88	869
PH	42	1	17	11	78	112	104	0	402	59	826
EK	48	0	11	11	71	109	109	0	302	36	697
CH	13	2	10	7	68	100	83	3	356	50	692
FR	0	1	0	6	1	106	97	0	414	59	684
EU	46	541	17	4	0	0	0	0	0	0	608
FÖ	45	437	10	0	23	20	15	4	9	19	582
PO	13	1	8	6	36	51	51	0	294	30	490
LA	0	0	0	0	0	0	0	0	366	23	389
WE	35	174	15	1	42	48	34	0	1	15	365
IF	16	19	7	5	18	70	63	0	75	37	310
TG	29	156	12	2	31	28	22	0	1	6	287
WI	19	2	10	3	75	87	67	0	8	10	281
HW	50	4	11	2	60	56	23	0	0	18	224
WN	17	4	8	1	24	18	26	0	86	24	208
TE	17	7	11	4	53	29	14	1	0	21	157
AG	27	91	4	0	5	3	0	0	18	5	153
SN	0	1	0	0	0	0	1	0	95	20	117
GSW	2	0	12	1	46	30	12	0	0	13	116
AW	20	0	7	0	21	18	16	1	0	31	114
und weitere Fächer											
alle F.	1556	9257	670	282	1942	2570	2339	31	7200	1672	27519

Tab. 2.8.1: Anzahl vorliegender Stundenbewertungen über Schulformen und Fächer

Entsprechend der unterschiedlichen Vorgaben der Stundentafeln sind so genannte Langfächer häufiger vertreten als Kurzfächer. Die Verteilung auf die Klassenstufen sollte jeweils etwa gleich sein, wobei Unterschiede im Sekundarbereich I auf der Einbeziehung mehrerer Schulformen beruhen könnten.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Schulform und Jahrgangsstufen.

Unterrichtseinsichtnahmen in den Jahrgangsstufen											
Schulform											
Jahrg	FoS	GS	HS	RS	GY	GeS	GHS	GHR	HRS	HRGY	ges
0	8	88	22	0	2	3	6	2	34	0	165
1	107	1913	1	0	3	6	64	25	0	0	2119
2	84	2075	0	0	2	5	67	22	0	0	2255
3	125	2552	0	33	33	4	117	29	0	0	2893
4	126	2587	0	0	0	4	81	30	0	0	2828
5	170	9	258	377	851	250	50	49	384	7	2405
6	188	4	298	382	807	252	53	39	405	6	2434
7	174	5	352	386	879	253	74	38	447	3	2611
8	181	7	325	389	878	234	62	38	455	3	2572
9	210	11	385	384	820	218	57	37	438	10	2570
10	94	3	342	417	825	252	39	24	407	2	2405
11	11	1	0	0	782	80	0	0	0	0	874
12	16	1	0	0	817	65	0	0	0	0	899
13	0	0	0	0	419	46	0	0	0	0	465
Ges	1494	9256	1983	2368	7118	1672	670	333	2570	31	27495

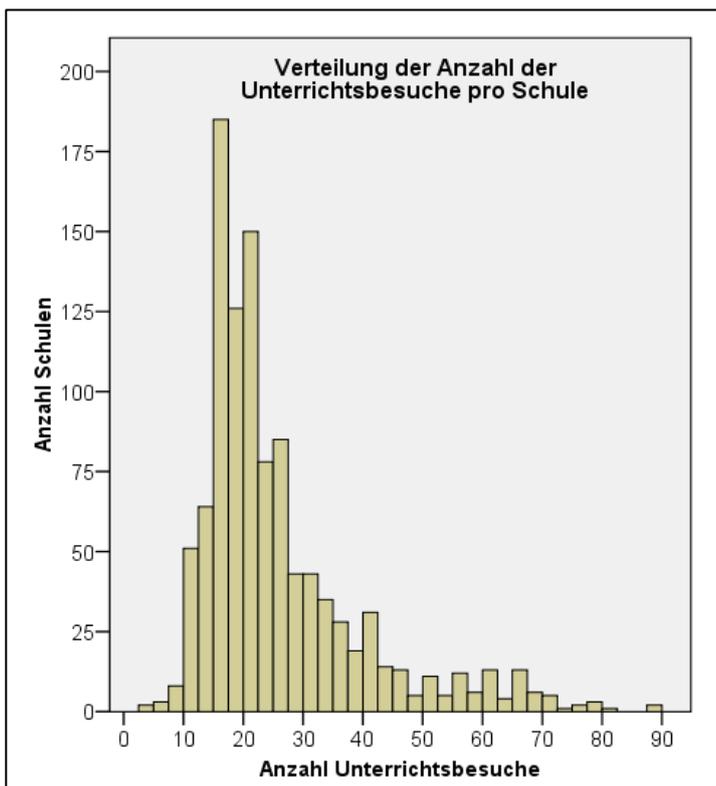


Abb. 2.8.1: Verteilung der Häufigkeit der Unterrichtseinsichtnahmen

Tab.2.8.2: Erfasste Stundenbewertungen nach Jahrgangsstufen

Im Unterricht sollen mindestens 50 % der Lehrkräfte einer Schule besucht werden. Die Zahl der Unterrichtseinsichtnahmen einer Schule schwankt daher in Abhängigkeit von der Schulgröße stark. Abbildung 2.8.1 zeigt die rechtschiefe Verteilung. Ein Mittelwert beschreibt die Daten daher nur unzureichend, der Median, d.h., die Anzahl der Unterrichtseinsichtnahmen in der mittleren der nach Besuchszahl geordneten Rangreihe der Schulen beträgt $Med = 21,0$ Stunden²⁴.

Die Stunden verteilen sich sehr ungleichmäßig auf die Schulformen, wie die folgende Abbildung der schulformspezifischen Mediane zeigt, die in der Darstellung von den minimalen und maximalen Besuchszahlen flankiert werden.

²⁴ Einige der Zahlen am linken Rand der Verteilung liegen unterhalb der Vorgaben für kleine Schulen und lassen keine zuverlässige Beurteilung der Unterrichtsqualität einer Schule erwarten. Fehler im Datensatz, z. B. durch Übersendung unvollständiger Sammelformulare, sind nicht auszuschließen.

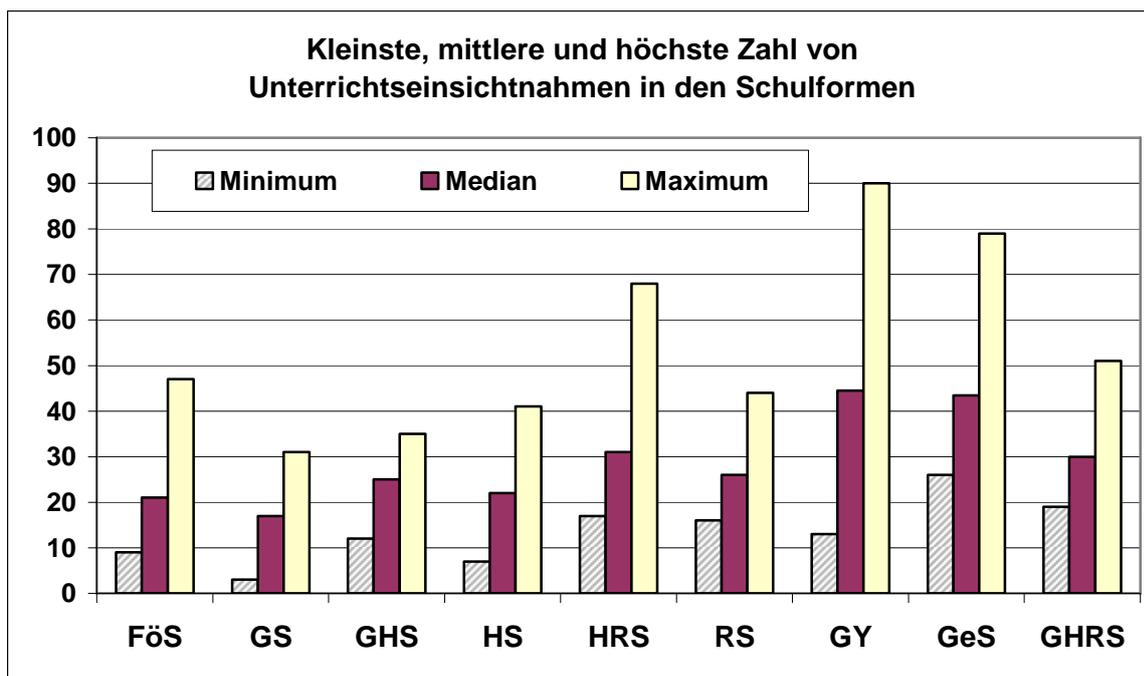


Abb. 2.8.2: Zahl der Unterrichtseinsichtnahmen in den Schulformen

Es ist zu bedenken, dass die großen Unterschiede in der Zahl der Unterrichtseinsichtnahmen mit Unterschieden in der Zuverlässigkeit der Urteile korrespondieren. Unter diesem fehlerstatistischen Gesichtspunkt ist der Bedeutung der Kriterien QK 3 bis 6 in der zweiten Nachinspektionsnorm nicht unproblematisch.

▪ **Stundenqualität anhand der mittleren Bewertung²⁵**

Für die folgenden Auswertungen sind die Bewertungen jeder Stunde über alle Teilkriterien gemittelt worden. Die Mittelwertbildung lässt sich mit der Skalenqualität des Instruments gut begründen. Die Unterrichtsbewertungen zeichnen sich über alle Kriterien hinweg durch eine hohe innere Konsistenz aus (Cronbachs $\alpha = 0,93$). Die Teilkriterienkorrelationen des jeweiligen Merkmals mit dem um korrigierten Mittelwert überschreiten mit Ausnahme von Teilkriterium 6.4 ($r_{tt} = 0,43$) den Wert von 0,5 deutlich. In einer Prüfung auf Eindimensionalität liegt nur für TK 6.4 ein Überschreiten der pragmatischen Grenzen des MSQN (s. Fußnote 23) vor.

Die beste Vorhersage des korrigierten Gesamtwerts erreichen als Einzelkriterien mit Korrelation von $r > 0,7$ die Teilkriterien 3.4 „lernwirksame Nutzung der Unterrichtszeit“ und Teilkriterium 4.2 „auf Schülerinnen und Schüler sowie Ziele und Inhalte abgestimmte Unterrichtsmethoden“. 82 % der Varianz des unkorrigierten Gesamtmittelwerts klärt eine Linearkombination der Teilkriterien 4.2, 6.3 „Auftreten der Lehrkraft“ und 5.2 „Förderung selbständigen Lernens“ auf ($r_{mult} > 0,9$).

²⁵ Die vollzogenen Bewertungen in den Teilkriterien mit „++“, „+“ und „-“ sind für die Auswertung mit 4, 3 und 2 codiert worden.

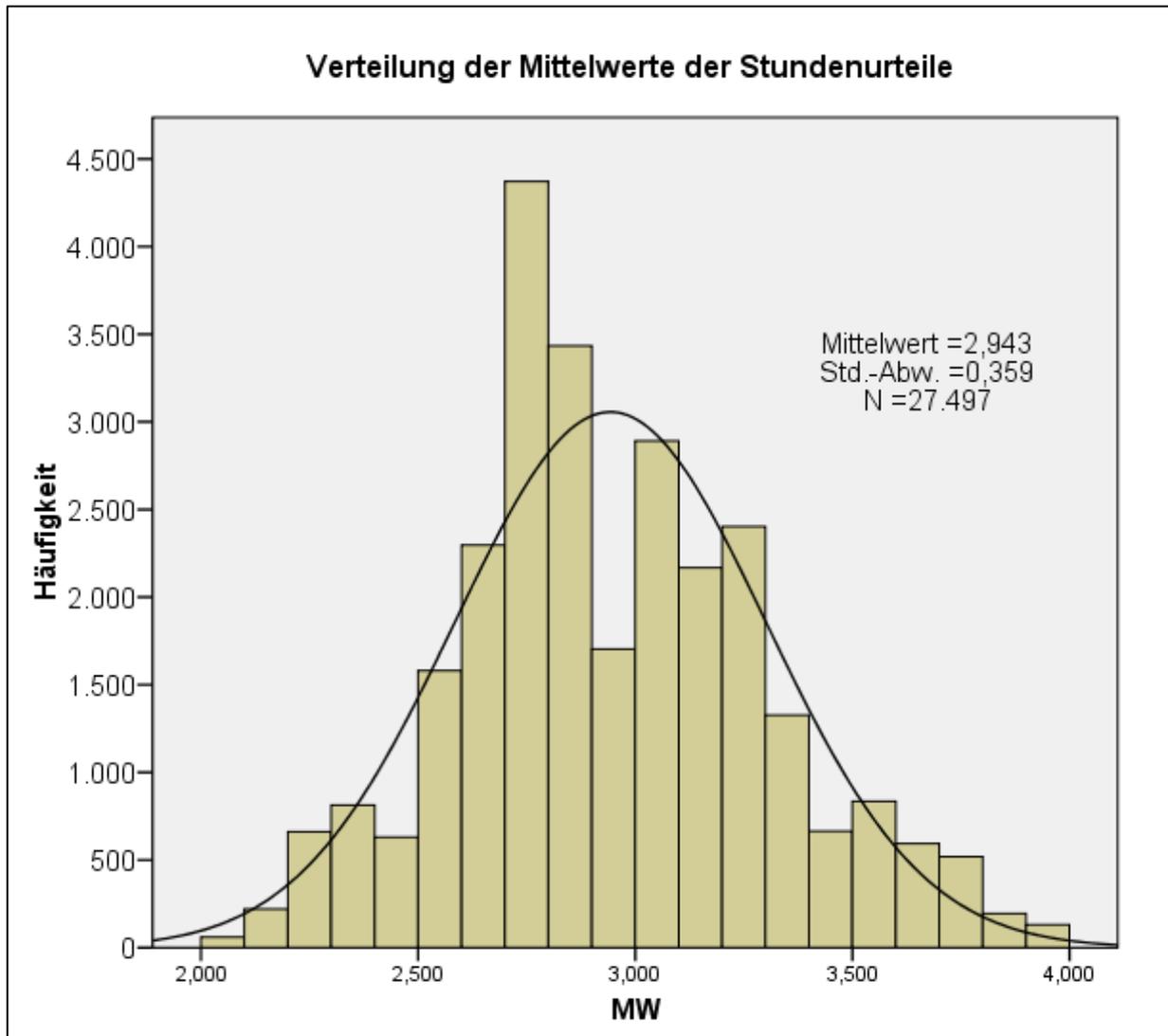


Abb. 2.8.3: Verteilung der gemittelten Einzelstundenbewertungen

Die Verteilung in Abbildung 2.8.3 ist nicht ganz symmetrisch; hervorragenden Bewertungen stehen aber ebenso viele Stunden gegenüber, denen erhebliche Schwächen attestiert werden. Mit einem Mittelwert der Stundenbewertungen von 2.94 wird der gesetzte Standard knapp unterschritten. Die bei der Codierung 4, 3 und 2 für „++“, „+“ und „-“ mögliche Bandbreite wird voll ausgeschöpft. 22 Stunden oder 0,1 % aller Unterrichtseinsichtnahmen sind durchgehend mit „trifft nicht zu“ bewertet worden, in 70 Stunden oder 0,3 % ist jedes Teilkriterium mit „trifft in vollem Maße zu“ bewertet worden.

Die Profile in Abbildung 2.8.4 zeigen die Bewertungen der Teilkriterien aus den Unterrichtseinsichtnahmen für Schulen (Langprofil; einschließlich der Bewertung der vier Qualitätskriterien) und Unterrichtsstunden (Sammelformular, nur Teilkriterien). Da die Schwächen und Stärken bereits oben bei der Beschreibung der Profile genannt sind, wird hier darauf nicht noch einmal eingegangen.

Die Verlaufsunterschiede der Schul- und Stundenprofile sind in der Normierung begründet, die der Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Einzelstunden zugrunde liegt. Um als Schule in einem Teilkriterium ein „++“ zu erzielen, müssen 85 % der Stunden mit „++“ oder „+“ bewertet worden sein und es darf keine „-“-Bewertung erfolgt sein. In Qualitätskriterien, die relativ gut bewertet werden, wie Qualitätskriterium 3, decken sich die Verläufe nahezu; in Qualitätskriterium 6 fällt die Bewertung der Schulen sogar

besser aus als die der Stunden, weil die 15 % oder 25 % negativen Bewertungen bei Überschreiten der nötigen Mindestprozentsätze praktisch unberücksichtigt bleiben.

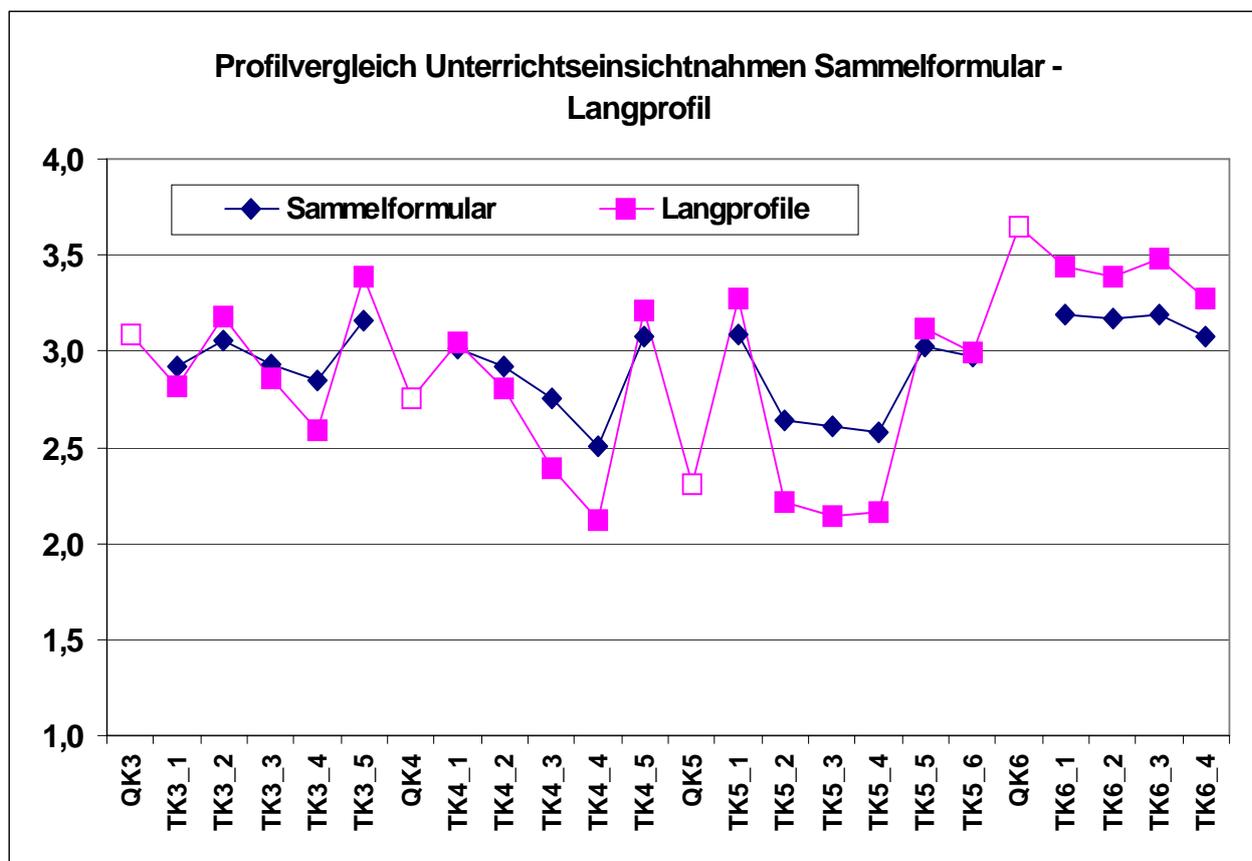


Abbildung 2.8.4: Vergleich der Unterrichtsbewertungen auf Schul- und Stundenebene

Bei den schlechter bewerteten Teilkriterien 4.3, 4.4 und 5.2 bis 5.4 tritt der gegenteilige Effekt ein. Bei Abweichungen vom Standard wirkt die Normierung auf Schulebene praktisch wie ein Hebel und verstärkt die Abweichung; eine Bewertung mit „+“ als Standard hat insgesamt nahezu keine Auswirkungen. Die Durchschnittsbildung auf Stunden- und auf Schulebenen-Bewertungen korrelieren zu $r = 0,99$.

▪ Bewertungen nach Jahrgangsstufen

Da sich bei den meisten Unterrichtsstunden die Klassenstufe aus den Klassenbezeichnungen ablesen lässt, können die Bewertungen nach dem Jahrgang ausgewertet werden. Der Übersichtlichkeit halber sind vier Abschnitte gebildet worden: 1 - 4, 5 - 7, 8 - 10 und 11 bis 13. In den ersten drei Abschnitten sind Stunden aus mehreren Schulformen zusammengefasst.

Die Abbildung 2.8.5 zeigt die Box-Plots der mittleren Stundenbewertungen. Der waagerechte Strich innerhalb des gefärbten Rechtecks stellt den Median der Bewertungen für den Jahrgangsstufenabschnitt dar. Die jeweils zwei Abschnitte oberhalb und unterhalb des Medians umfassen den Wertebereich für ein Viertel der Stunden (Quartile). Die Stunden in den Klassenstufen 1 – 4 werden signifikant besser bewertet als der Unterricht den anderen Schulformen. In allen Schulformen schöpfen die mittleren Bewertungen der Unterrichtsstunden die gesamte Skala aus.

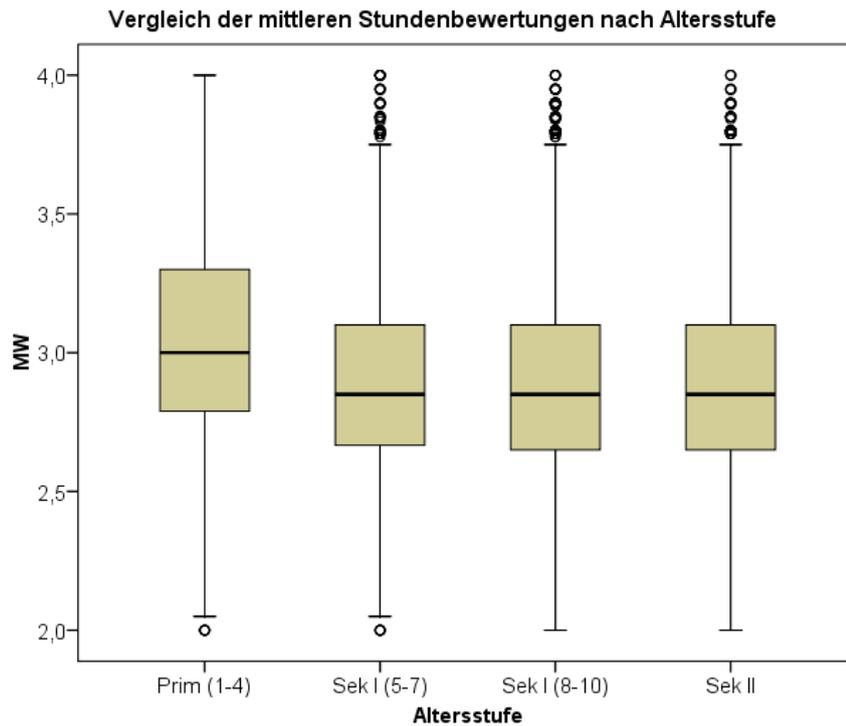
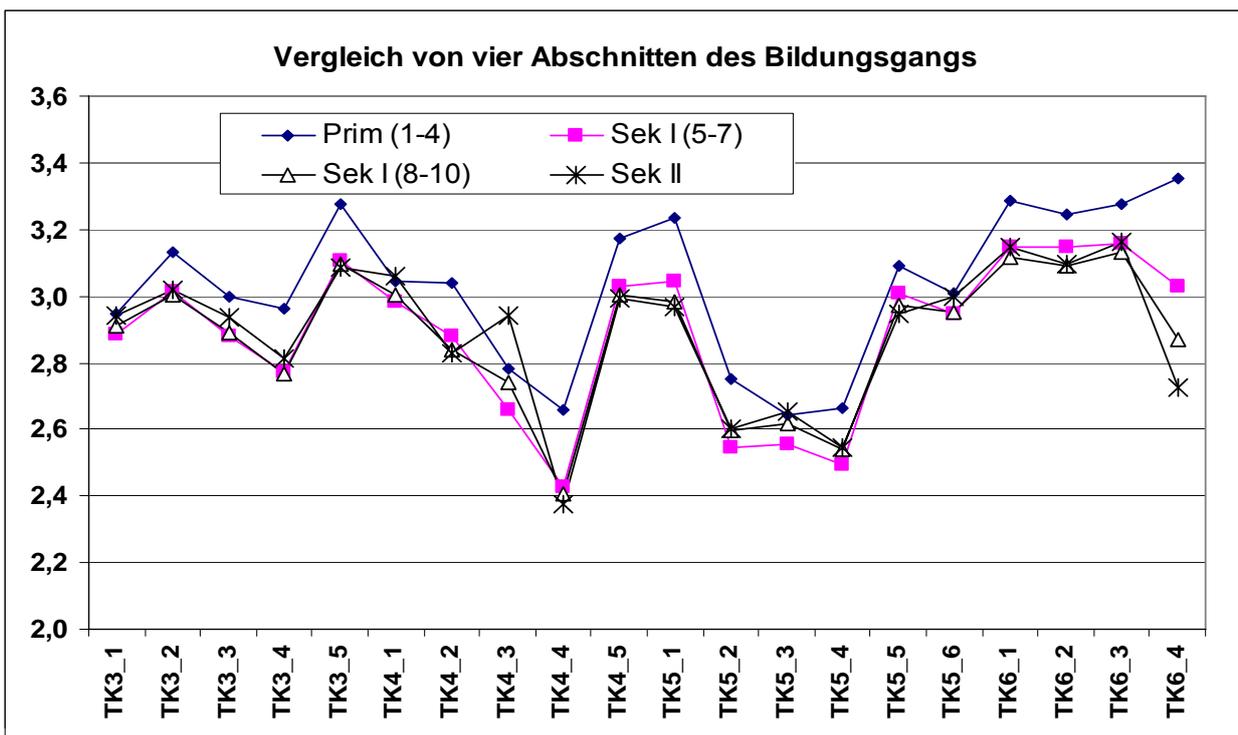


Abb. 2.8.5: Median und Quartilgrenzen

Ein Vergleich der Profilverläufe in Abbildung 2.8.6 zeigt:

- In allen Teilkriterien unterscheiden sich die Bewertungen der Unterrichtsstunden in den Klassenstufen signifikant. Für die Teilkriterien 3.5, 4.2 - 4.5, 5.2, 6,1 und 6.4 ist die Effektstärke für den Vergleich der Randbewertungen mittel bis sehr hoch (6.4).



- Das Profil für die Klassen 1 bis 4 verläuft nahezu durchgehend oberhalb der Profile der anderen Gruppen. Mindestens mittlere Effektstärken liegen vor für die Vergleiche: zu den Jahrgangsstufen 5 – 7: TK 6.4
 - zu den Jahrgangsstufen 8 – 10: TK 6.4
 - zu den Jahrgangsstufen 11 – 13: TK 4.4, 4.5 und 6.4.
- Die Bewertungsprofile der drei anderen Jahrgangsstufen verlaufen zum großen Teil parallel²⁶ (nahezu gleich: QK 3 alle, QK 4 alle außer Teilkriterium 4.3, QK 5 und 6 alle bis auf TK 6.4). Nur der Unterschied in Teilkriterium 6.4 zwischen den Jahrgangsstufen 5 - 7 und 11 - 13 weist unter den Vergleichen der anderen Jahrgangsabschnitte eine mittlere Effektstärke auf.
- Im Teilkriterium 4.3 „Anspruchsniveau bis zum Problem lösenden Denken“ weichen die Unterrichtsstunden der Sekundarstufe II nach oben ab; es ist anzunehmen, dass in der Sekundarstufe II die Fragestellungen anspruchsvoller sind und die Reflexion tiefgründiger verläuft; ob dieser Anspruch nur absolut oder auch in Relation zu den Rahmenbedingungen Altersstufe und Schulform höher ist, kann nicht beurteilt werden (immerhin folgen die Klassen 1 – 4 auf dem zweiten Rangplatz).
- Die Bewertung des „Beitrags der Raumgestaltung zur positiven Atmosphäre“ verläuft mit jeweils deutlichem Abstand entsprechend der Altersgruppen; es fragt sich, ob die Ansprüche und Möglichkeiten der Raumgestaltung schulform- (Umfang der Stunden im Klassenraum und beim Klassenlehrer) und altersgruppenspezifisch angemessen relativiert werden; damit soll aber dem Ergebnis nicht widersprochen werden, dass der Raumgestaltung bei älteren Schülerinnen und Schülern offensichtlich weniger Bedeutung beigemessen wird.

Die Unterrichtsbewertung anhand des Beobachtungsbogens erhebt den Anspruch, unabhängig von Rahmenbedingungen wie Schulform, Klassenstufe und Fach sowie von Inspektorenmerkmalen wie Fachstudium, Lehramt und Erfahrung zu sein. Ob die bessere Bewertung der Grundschulen Ausdruck eines den Normen besser gerecht werdenden Unterrichts oder einer schulformspezifischen Verzerrung der Beobachtung ist, kann hier nicht geklärt werden. Veränderungen der Unterrichtsgestaltung hin zu offeneren Lernformen haben in der Grundschule auch aufgrund der Heterogenität der Eingangsvoraussetzungen sicher seit langem große Bedeutung.

Der Abbildung 2.8.7 liegen mittlere Bewertungen über alle Kriterien für die einzelnen Schulfächer zugrunde.

Dargestellt sind die Urteile der Fächer, für die über alle Schulformen mindestens 50 Bewertungen vorliegen; für die Jahrgangsbereiche liegt die Grenze bei 25 Bewertungen.

Die Fächer sind nach dem Mittelwert über alle Altersgruppen geordnet. Die einzelnen Profile enthalten Lücken, wenn die Anzahl der Unterrichtsbesuche unterhalb der gesetzten Grenzen liegt.

Bevor auf Auffälligkeiten hingewiesen wird, ist vor einer Überinterpretation der Ergebnisse zu warnen:

- durch Einschränkung der Skala von 2 bis 4 auf den Bereich von 2,7 bis 3,2 werden Differenzen betont. Das ist mit Absicht geschehen, soll aber nicht dazu verleiten, dass der optische Eindruck den tatsächlichen Unterschied überlagert.

²⁶ Aufgrund der großen Zahl zugrunde liegender Beobachtungen sind Unterschiede z. T. zwar signifikant; die Effektstärke ist aber niedrig.

- Lehrer aller Fächer werden qualifiziert ausgebildet. Daher ist es eher unplausibel, dass es grundsätzliche Unterschiede in der Qualität gibt, mit der Fächern unterrichtet werden. Der Bewertungsnormierung liegt ein Kriterienraster zugrunde, dessen fachübergreifende Gültigkeit für die Unterrichtsqualität plausibel, aber nicht empirisch sicher nachgewiesen ist.
- Fachliche Unterschiede in Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften ... könnten mit unterschiedlichen Optimalstrategien für Lernerfolg korrespondieren. Zu dieser Frage fehlt es bisher an tragfähigen Resultaten der Bildungsforschung. Erste Hinweise aus DESI sprechen für andere Vorgehensweisen in Fremdsprachen als beispielsweise im Mathematikunterricht. Die Affinität des Beobachtungsrasters der NSchl zu fachspezifischen Best-Practice-Scripts von Unterricht könnte also unterschiedlich ausgeprägt sein. Die fachdidaktische Forschung hat diese Bezüge weiter aufzuklären.
- Die Einschränkungen gelten in ähnlicher Weise für den Schulformvergleich bzw. den Vergleich von Abschnitten des Bildungsgangs in der Unterrichtsqualitätsbeurteilung, da sich Unterschiede u.a. bezüglich des Leistungsniveaus und der Homogenität der Schülerinnen und Schüler auf die Unterrichtsgestaltung auswirken könnten.

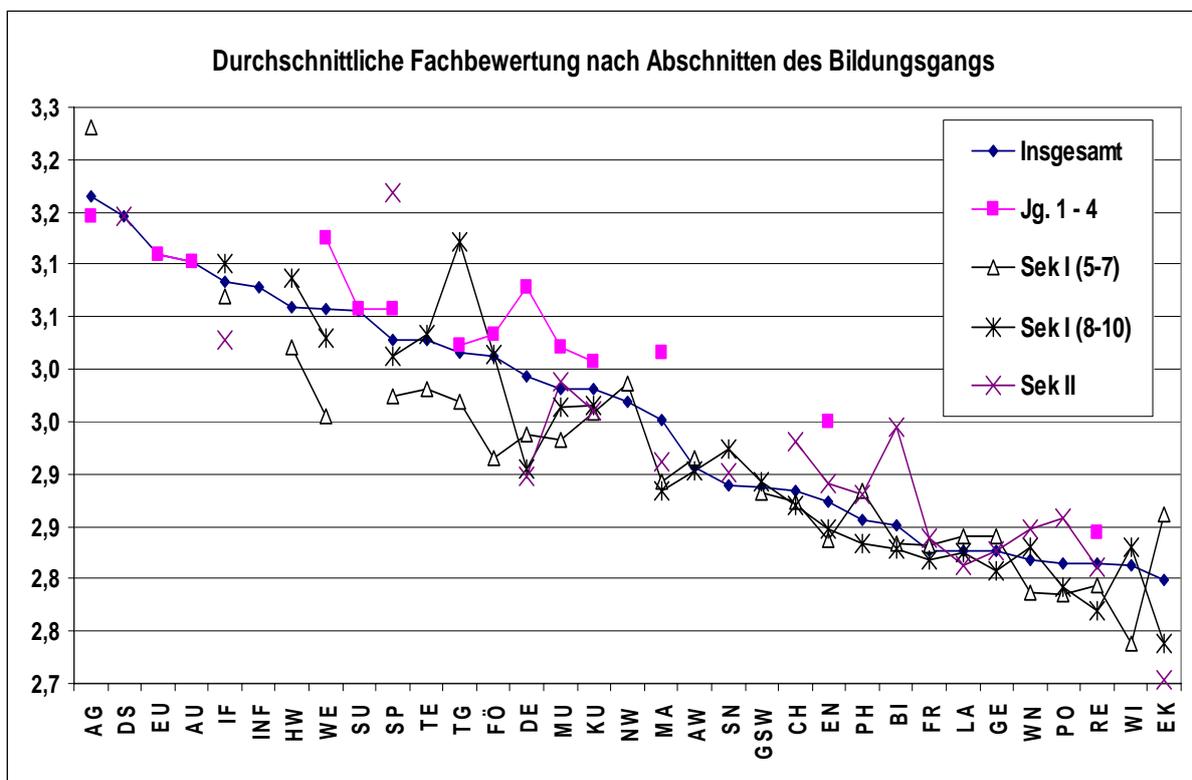


Abb. 2.8.7: Durchschnittliche Bewertung der Fächer

Dennoch erscheint eine Darstellung der Fachbewertung wie in Abb. 2.8.7 sinnvoll, da sie dazu anregt, sowohl die Unterrichtspraxis in den Fächern als auch das Beobachtungsinstrumentarium zu hinterfragen.

- Die Differenz zwischen der Bewertung von ‚Arbeitsgemeinschaft‘ und ‚Erdkunde‘ macht nahezu eine Standardabweichung aus und ist damit sehr bedeutsam. Schulformeffekte zu Gunsten der Grundschule spielen in diesen Vergleich hinein, aber für Informatik und WN als Fächer des Sekundarbereichs ist der Unterschied nur wenig geringer.

- Die ‚Langfächer‘ Deutsch, Mathematik und Englisch liegen in dieser Reihenfolge im Bewertungsmittelfeld. In Deutsch sind die Bewertungsdifferenzen zwischen dem Urteil über den Grundschulunterricht und über den der anderen Schulformen extrem.
- Besser wird der Unterricht in Fächern bewertet, in denen ein höherer Anteil praktischen Handelns vermutlich mit längeren Phasen der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern einhergeht: Darstellendes Spiel, Werken, Sachunterricht, Hauswirtschaft, Textiles Gestalten und mit Abstrichen Kunst. Teilweise treffen diese Merkmale auch auf den Informatikunterricht zu, der die viertbeste Bewertung aufweist.
- Die niedrigsten Urteile erhalten Erdkunde, Wirtschaft, Religion, Politik, Werte und Normen und Geschichte.
- Die Bewertungen der Fremdsprachen in der Reihenfolge Spanisch, Englisch, Französisch, Latein fallen bei geringen Unterschieden insgesamt schwächer aus.
- Die Bewertungen des Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern Physik, Chemie und Biologie liegen im eher unteren Bereich eng zusammen.
- Auffällige jahrgangsstufenspezifische Differenzen betreffen
 - o die Bewertungsbandbreite im Fach Werken mit sehr positiven Werten in den Jahrgangsstufen 1-4 sowie schwachen Bewertungen in den Klassen 8-10 und noch deutlicher 5-7
 - o Unterschiede zwischen den Altersbereichen 1 – 4 und 5 – 7 in der Bewertung der Qualität des Förderunterrichts
 - o das Sinken der wahrgenommenen Qualität des Deutschunterrichts mit wachsender Jahrgangsstufe; sehr ähnlich verläuft die Entwicklung der Bewertungen im Erdkundeunterricht
 - o die ‚Ausreißer‘ mit positiver Tendenz in der Oberstufe für Chemie und Biologie, Politik und vor allem Sport
 - o das Fach Erdkunde mit positiveren Bewertungen in den Jahrgangsstufen 5 – 7.

Für weitere Aufschlüsse zu Aufklärung der unterschiedlichen Bewertung der Fächer können die vorliegenden Beobachtungsdaten fachspezifisch hinsichtlich der Beurteilung der einzelnen Qualitätskriterien und Teilkriterien ausgewertet werden. Hier ist dazu nicht der Raum.

▪ **Übereinstimmung der Fächerbewertung in Schulen**

Die Bedeutung der Fachkonferenzarbeit für die Unterrichtsqualität und ihre Weiterentwicklung in einer Schule ist evident. Zurzeit wird jedoch bei Bewertungen z. B. der schuleigenen Curricula nicht nach Fächern differenziert, alle Unterrichtseinsichtnahmen werden auf Schulebene aggregiert, so dass fachspezifische Differenzen nivelliert werden. Ein Grund dafür ist sicherlich auch, dass mit stärkerer Differenzierung auch die Gefahr der Identifizierbarkeit der Personen wachsen würde.

Interessant ist eine Abschätzung der Größe fachspezifischer Unterschiede an einer Schule.

Im Folgenden werden die Bewertung der Unterrichtseinsichtnahmen in den Langfächern Deutsch, Mathematik und Englisch für die Schulen getrennt zusammengefasst, für die fünf oder mehr Einsichtnahmen in einem Fach vorliegen. Es wird damit vorausgesetzt, dass mit fünf Beobachtungen in einem Fach die Fachunterrichtsqualität an einer Schule noch hinreichend zuverlässig erfasst werden kann. Natürlich reduziert sich die Zahl einbeziehbarer Schulen dadurch erheblich; nur in relativ großen Schulen wird ein Fach

mehr als viermal besucht werden und nicht in allen großen Schulen liegen für alle drei einbezogenen Fächern so viele Beobachtungsdaten vor.

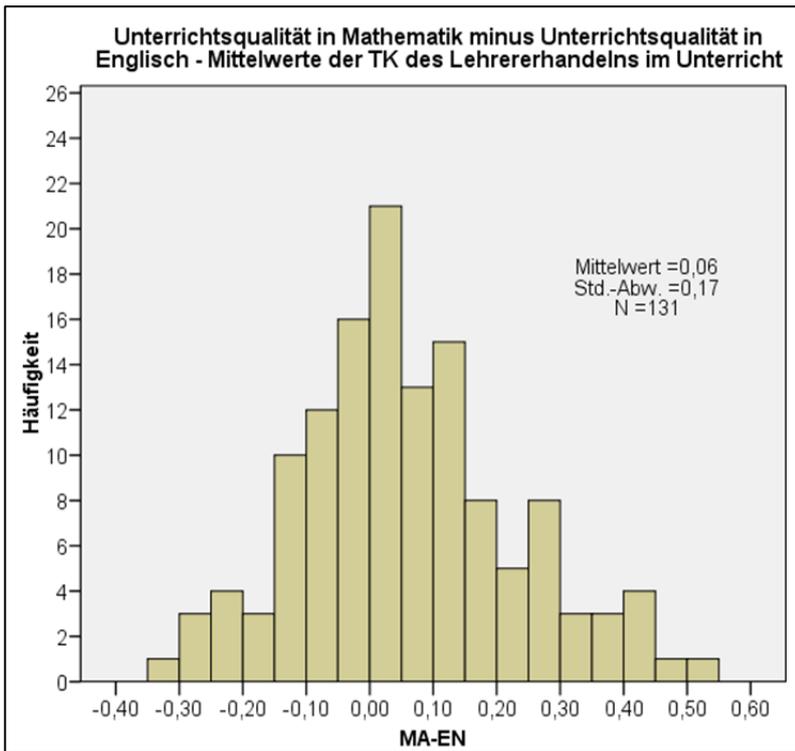


Abb. 2.8.8: Differenzen fachspezifischer Unterrichtsqualität

Die nebenstehende Grafik zeigt beispielhaft die Verteilung der Differenzen in der Bewertung von Mathematik und Englisch in 131 Schulen. Der Mittelwert von 0,06 deutet auf eine leicht bessere Bewertung von Mathematik hin. Die Streuung beträgt $s = 0,17$, die größten vorzufindenden Differenzen liegen bei einer möglichen Bewertungsspannweite von 2 (-) bis 4 (++) bei über 0,5, was als Effektstärke ausgedrückt einen Wert von $d > 3$ ausmacht.

Informationen über fachspezifische Qualitätsunterschiede in einer Schule könnten demnach

für diese durchaus informativ sein.

Eine zweite Herangehensweise kann die Bewertung in den Fächern über Korrelationen vergleichen. Die folgend Tabelle gibt die Daten für alle Schulen, nur für Gymnasien und nur für Grundschulen wieder.

	alle Schulen (130 - 206)			nur Gymnasien (73 - 90)			nur Grundschulen (41)		
	Deutsch	Englisch	Mathematik	Deutsch	Englisch	Mathematik	Deutsch	Englisch	Mathematik
Deutsch		0,464	0,436		0,536	0,407			0,549
Englisch			0,294			0,368			
Mathematik									

Tab. 2.8.3: Korrelationen der Fachqualität verschiedener Fächer einer Schule

Die Korrelationen sind mittelhoch. Das drückt aus, dass die Fachunterrichtsqualität verschiedener Fächer einer Schule nicht unabhängig voneinander ist und schon gar nicht gegenläufig zusammenhängt – an einer Schule korrespondiert guter Unterricht in einem Fach mit gutem Unterricht in einem anderen und umgekehrt. Allerdings ist der oben vorgebrachte Vorbehalt der Bewertung des gesamten Unterrichts in einer Schule durch das gleiche Inspektionsteam zu berücksichtigen.

Abschließend seien auf einige einzelne Korrelationen auf der Ebene der Qualitätskriterien des Lehrerhandelns im Unterricht dargestellt. Dabei werden nur fachübergreifende Korrelationen innerhalb der Teilkriterien eines Qualitätskriteriums betrachtet, die größer als $r = 0,50$ ausfallen:

Im Qualitätskriterium 3 korrelieren die TK 3.5 für Deutsch und Englisch zu $r = 0,54$
die TK 3.5 für Englisch und Mathematik zu $r = 0,50$

Der geordnete Verlauf von Unterrichtsstunden scheint ein fachübergreifend wirksames schulisches Qualitätsmerkmale zu sein.

In den QK 4 und 5 treten keine Korrelationen der betrachteten Art auf.

Im Qualitätskriterium 4 korrelieren die TK 6.4 für Deutsch und Englisch zu $r = 0,69$
die TK 6.4 für Englisch und Mathematik zu $r = 0,62$
die TK 6.4 für Deutsch und Mathematik zu $r = 0,72$

Es ist erfreulich, dass dieser „triviale“ Zusammenhang tatsächlich beobachtet wird, denn der Unterricht spielt sich in denselben Räumen ab, deren Beitrag lernwirksame Atmosphäre bewertet wird. Dass in diesen Schulen die drei Fächer gleichermaßen an der Raumgestaltung z. B. durch Präsentation von Schülerarbeitsergebnissen beteiligt sind, ist damit wohl nicht erwiesen.

Man kann zusammenfassen: Ein Nachweis fachübergreifend gleichartiger Fachqualität in einer Schule ist mit den Ergebnissen nicht erbracht. Die Korrelationen lassen Beziehungen vermuten. Das Feld der Einheitlichkeit der Unterrichtsqualität in einer Schule ist damit nur erschlossen. Die Begleitung weiter Analysen durch die Bildungsforschung wäre wünschenswert.

▪ **Statistische Beschreibung weiterer Merkmale aus den Unterrichtsbeobachtungen**

Drei Aspekte sind in den Beobachtungsbögen über die Teilkriterien der Unterrichtsqualität hinaus dichotom zu erfassen:

- fachliche Mängel
- PC-Nutzung
- Raummängel.

In 290 beobachteten Stunden, also 1,1 %, sind fachliche Mängel festgehalten worden. Die Feststellung fachlicher Mängel hat unmittelbare Auswirkungen auf die Bewertung, weil dann in Qualitätskriterium 4 das Ausschlusskriterium Teilkriterium 4.1 auf „-“ zu setzen ist und damit das Gesamtmerkmal „Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ unter Standard bewertet wird²⁷.

1294mal ist der Einsatz von PCs beobachtet worden, was einem Anteil von 4,8 % entspricht.

773mal, also in 2,9 % der Stunden, fand der Unterricht in einem Raum statt, der gravierende Mängel aufwies.

²⁷ Nur in zwei Dritteln der Stunden mit fachlichen Mängeln wird 4.1 allerdings tatsächlich auf „-“ gesetzt.

Die Beobachtung fachlicher Mängel liegt um 1 % aller Stunden und weist keine auffälligen Schulformunterschiede auf. Das deutet auf eine gute Ausbildung und hohe Professionalität der Lehrkräfte hin. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass fachliche Mängel nicht in jedem Fach und jeder Klassenstufe von jedem Inspektor beurteilt werden können, die Definition außerhalb grober Verstöße nicht eindeutig ist (z. B. Bewertung eines Fehlers des Lehrers, der sich nicht auf den Lernprozess auswirkt) und die Feststellung gravierende Auswirkungen auf die Bewertung des Qualitätskriteriums 4 hat (evtl. Abwägung „gute Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ im Vergleich zu einem fachlichen „Fehler“).

Der beobachtete PC-Einsatz weist große schulformspezifische Unterschiede auf. Mit durchschnittlich 4,8 % bleibt er sicher weit hinter den Erwartungen zurück und ist nicht allein dadurch zu erklären, dass die Inspektion nur einen Teil der Unterrichtsstunden der jeweiligen Schulen im Inspektionszeitraum gesehen hat. Schulformunterschiede sind erkennbar und signifikant.

Die Häufigkeit von Raummängeln fällt bei der Förderschule mit unter 1 % und beim Gymnasium mit mehr als 6 % ins Auge; es liegen signifikante Schulformunterschiede vor. Raumprobleme beim Gymnasium könnten möglicherweise mit der Aufnahme der 5. und 6. Klassen und den steigenden Schülerzahlen beim Übergang von der Grundschule

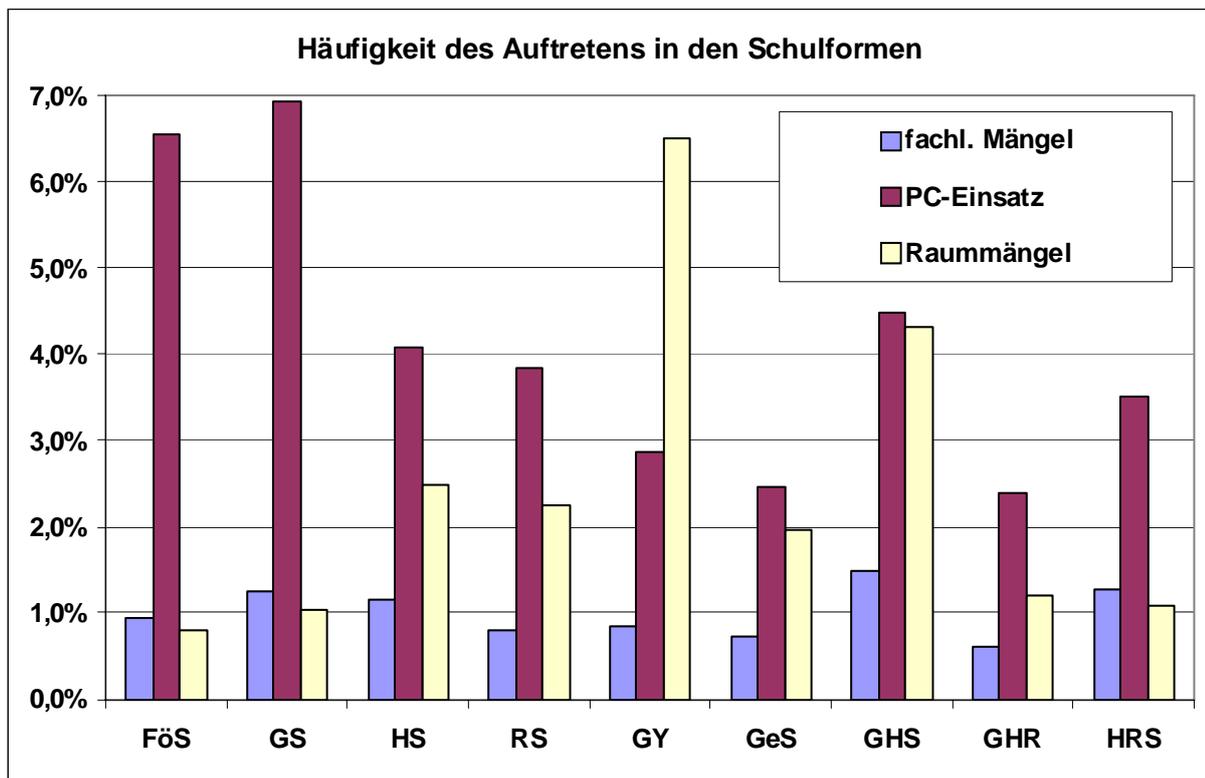


Abb. 2.8.9: Zusatzmerkmale

erklärt werden, der dazu zwingt, auch eigentlich ungeeignete Räume für den Unterricht zu nutzen, der relativ hohe Wert bei den Grund- und Hauptschulen liegt darin vermutlich nicht begründet.

Abbildung 2.8.10 zeigt Veränderungen auf, die sich im bisherigen Inspektionszeitraum bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der drei erfassten Merkmale ergeben haben.

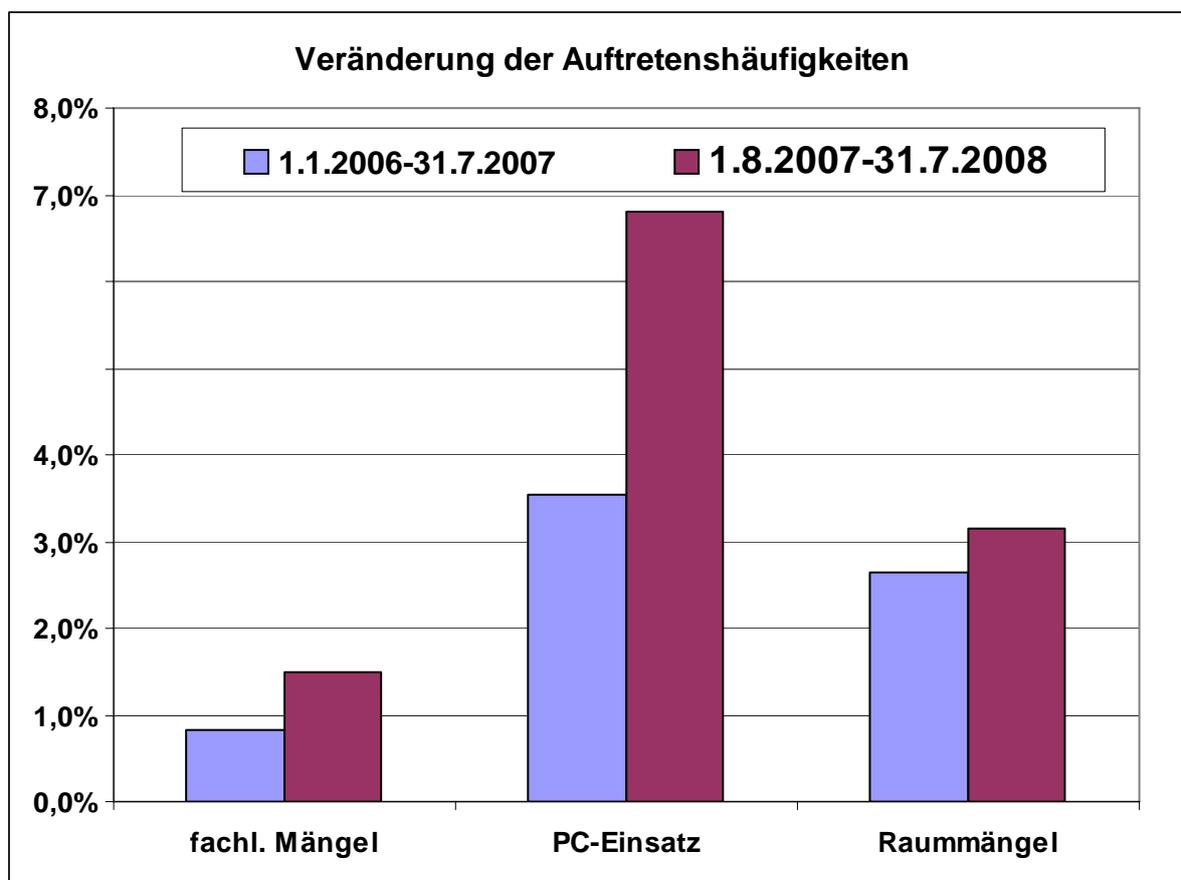


Abb. 2.8.10: Veränderung der Auftretenshäufigkeiten

Alle drei Merkmale sind im vergangenen Jahr häufiger beobachtet worden als im Zeitraum davor. Gründe dafür können nur vermutet werden.

- Die NSchl-interne Diskussion, Fortbildung und gewonnene Erfahrung der Inspektionsteams könnten bzgl. fachlicher Mängel ein „genaueres Hinsehen“ erlauben. Andererseits könnte das Erkennen fachlicher Mängel durch „fachfremde“ Inspektoren beim einem höheren Anteil von Grundschulen leichter sein.
- Die Inspektionskriterien sind in den Schulen inzwischen besser bekannt. Die große Bedeutung, die dem Medieneinsatz, insbesondere den IUK-Techniken, beimessen wird, könnte den Einsatz (evtl. nur während der Inspektion) befördert haben. Ebenso könnte der höhere Anteil an Grundschulen zu dem erheblich höheren Wert geführt haben, da in vielen Klassenräumen ein oder mehrere PCs zur Verfügung stehen.
- Die beobachteten Raummängel haben sich nur wenig erhöht. Ein verstärkter Zugang zum Gymnasium könnte dort die schon berichteten Raumprobleme verschärft haben.

Die folgende Grafik klärt Ursachen im Vergleich der Schulformen Grundschule und Gymnasium in der Gegenüberstellung der Inspektionszeiträume bis Ende 2006/07 und Ende 2007/08 teilweise.

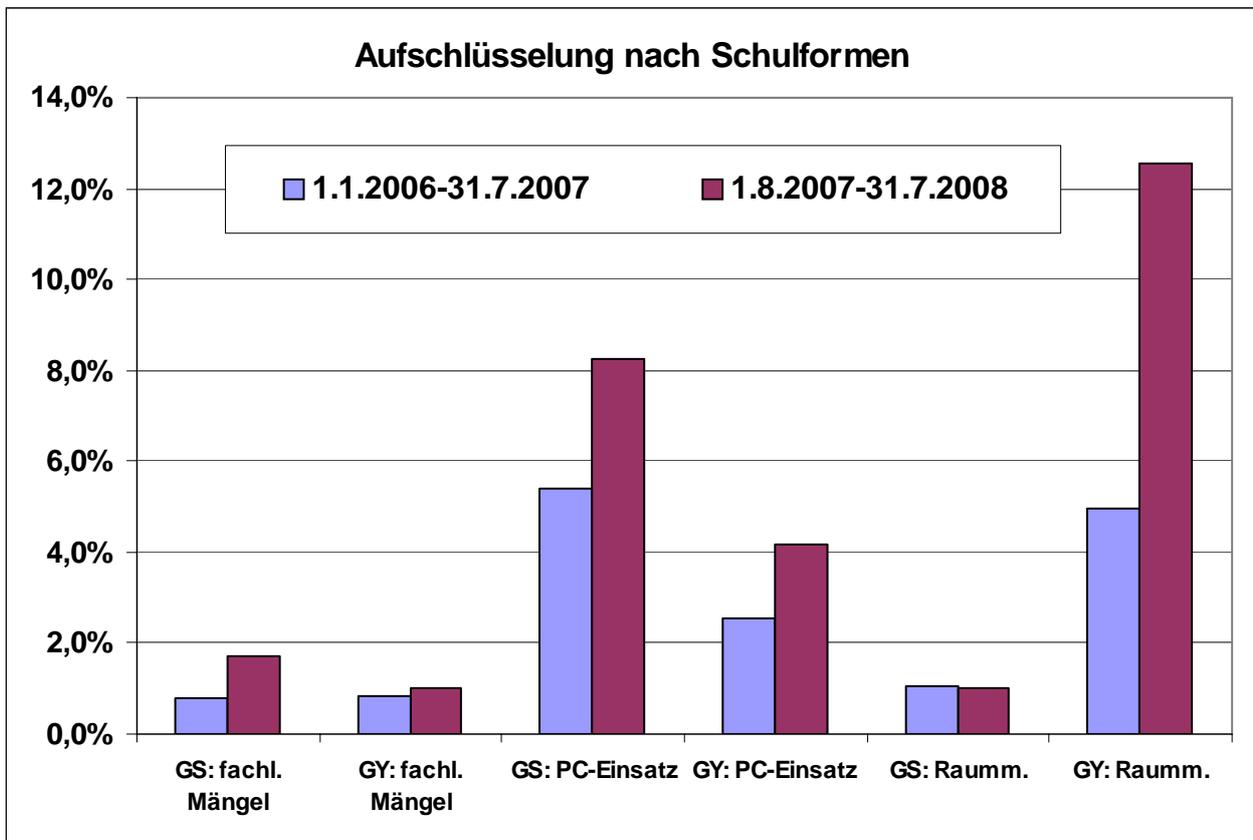


Abb. 2.8.11: Veränderungen nach Schulform

Fachliche Mängel wurden an der Grundschule häufiger als am Gymnasium und im letzten Inspektionsjahr verstärkt festgestellt. Der PC-Einsatz hat in beiden Schulformen nahezu gleichstark zugenommen. Der ohnehin schon hohe Anteil an Raummängeln am Gymnasium hat sich auf 12 % erhöht.

2.9 Die Bewertung des Fachunterrichts in den Schulformen

2.9.1 Die Bewertung des Fachunterrichts in den Förderschulen

Der nachfolgenden Auswertung des Fachunterrichts in den Langfächern der inspizierten Förderschulen liegen in den Fächern Mathematik und Deutsch mehr als 250 Unterrichtseinsichtnahmen von ca. 20 min, in Sachunterricht und Englisch über 80 Unterrichtseinsichtnahmen zugrunde.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in den TK 3.1, 3.4 bis 5.2, 5.4 und 5.5 sowie 6.1 bis 6.4

Mindestens mittlere Effektstärken weisen die größten Differenzen auf für die Teilkriterien 3.5, 4.3 – 4.5, 5.2, 5.4 und 6.4

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- sich die Bewertung nur im Qualitätskriterien 6 in allen vier Fächern deutlich über der Norm 3 bewegt

- sich die Kurven von Deutsch, Mathematik und Sachunterricht nur teilweise unterscheiden und ihre Bewertungen bei 15 von 20 Teilkriterien im Mittel über oder zumindest auf der Norm liegen
- alle Fächer in den TK 4.3, 4.4 und 5.2 bis 5.4 die Norm „3“ nicht erreichen
- die Bewertung des Englischunterrichts in keinem der Teilkriterien oberhalb der Bewertungskurve eines der anderen Fächer verläuft
- die Kurve des Deutschunterrichts in der überwiegenden Zahl der Teilkriterien oberhalb oder im oberen Bereich der verglichenen Fächer verläuft
- Sachunterricht sich in der Bewertung von TK 4.5 hinsichtlich der Nutzung geeigneter Lehrmaterialien, in TK 5.3 bei den eingesetzten Sozialformen, in TK 5.4 in der gezielten Nutzung und dem sachkundigen Einsetzen vorhandener Medien und in TK 6.4 dem Beitrag der Lernumgebung zur Arbeitsatmosphäre positiv absetzt.

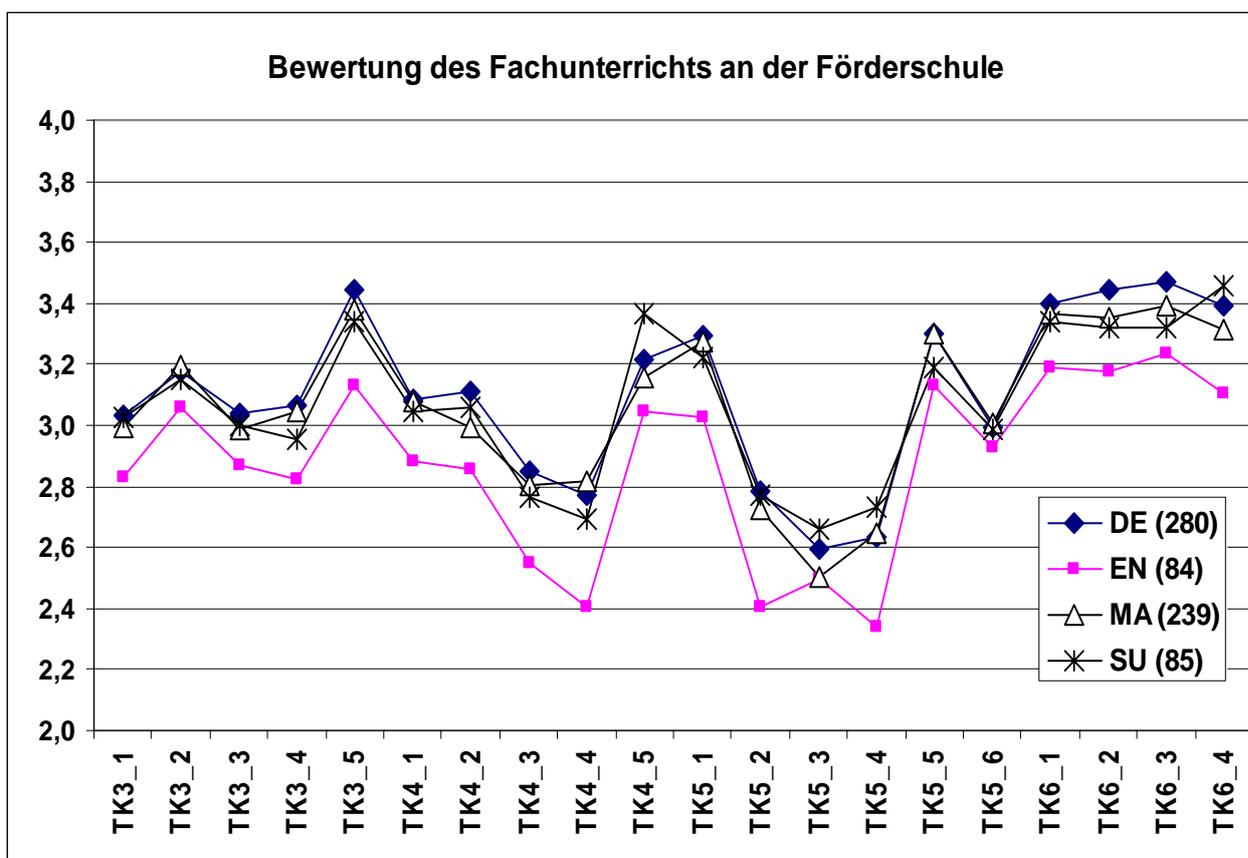


Abb. 2.9.1: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Englisch

Die Daten liefern keine Erklärung dafür, weshalb das Fach Englisch in fast alle Teilkriterien der Unterrichtsqualität z. T. mit erheblichem Abstand schlechter beurteilt wird als die anderen Fächer. Erstaunlich ist dabei, dass sich diese schwächere Bewertung auch auf alle Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6 „Pädagogischen Klima“ erstreckt.

2.9.2 Die Bewertung des Fachunterrichts in Grundschulen

Der nachfolgenden Auswertung des Fachunterrichts der über 500 inspizierten Grundschulen liegen in den Langfächern Mathematik und Deutsch jeweils mehr als 1800 Unterrichtseinsichtnahmen von ca. 20 Minuten zugrunde, im Fach Sachunterricht über 1200 und in Englisch über 600.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in allen Teilkriterien.

Mindestens mittlere Effektstärken weisen die größten Differenzen auf für die Teilkriterien 4.3 und 4.4 sowie 5.2 bis 5.4.

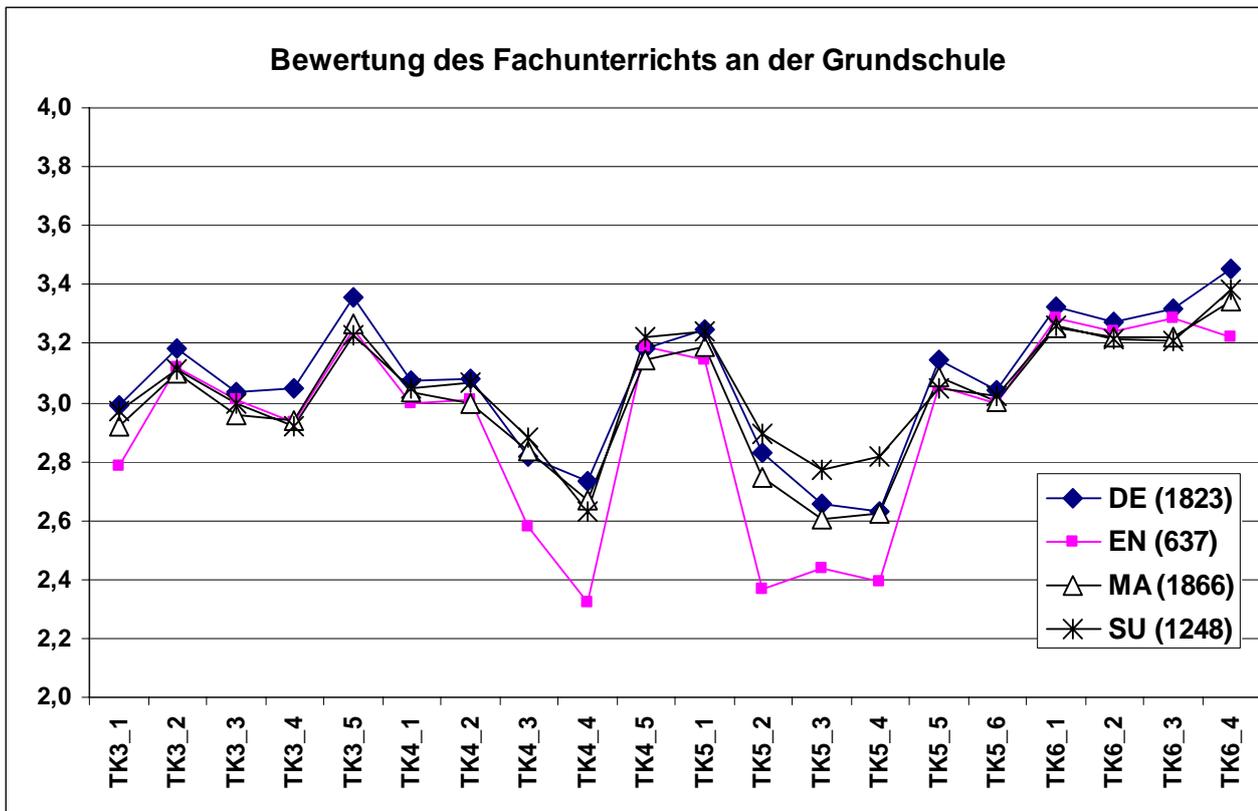


Abb. 2.9.2: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- im Qualitätskriterium 6 alle Teilkriterien-Bewertungen über der Norm liegen und sich die Bewertungen in den Teilkriterien des Qualitätskriteriums 3 weitgehend um die oder über der Norm „3“ bewegen
- in den Qualitätskriterien 4 und 5 genau die fünf Teilkriterien schlechter als die Norm bewertet werden, für die sich die Fachbewertungen relevant unterscheiden
- das Fach Deutsch außer in drei Teilkriterien des QK 5 am besten bewertet wird
- die Bewertung des Englischunterrichts in den TK 3.1, 4.3 und 4.4, in 5.2 bis 5.4 und in 6.4 im Vergleich mit den andern Fächern deutlich nach unten abweicht
- das Fach Sachunterricht sich durch relativ gesehen höhere Schüleraktivierung (5.2), einen größeren Anteil von Partner- und Gruppenarbeit (5.3) und eine starke Medienutzung (5.4) auszeichnet.

Im Sachunterricht kommen vielfältige Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die insbesondere einen aktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler stärker unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler müssen öfter Lernprozesse oder Teile davon selbst planen und durchführen sowie nach verschiedenen Lösungswegen suchen und ihre Arbeitsergebnisse vor der Klasse präsentieren.

Da in Grundschulen das Fach Deutsch oft in der Hand des Klassenlehrers liegt, könnte eine Ursache für das gute Abschneiden in den Klimavariablen in der besonderen Beziehung zwischen Klasse und Klassenlehrer begründet sein. Letzterer ist der in der Regel auch für die „Raumgestaltung“ verantwortlich, in der der Deutschunterricht insgesamt die beste Bewertung überhaupt erhält.

2.9.3 Die Bewertung des Fachunterrichts in Hauptschulen

Der nachfolgenden Auswertung des Fachunterrichts in den Langfächern der 90 inspierten Hauptschulen liegen jeweils mehr als 250 Unterrichtseinsichtnahmen von ca. 20 Minuten in Deutsch, Mathematik und Englisch zugrunde.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in den Teilkriterien 3.1, 4.1, 4.3 und 4.4, 5.2 bis 5.4 sowie 6.3 und 6.4.

Mittlere Effektstärken treten nicht auf. Die größten Unterschiede zeigen sich bei Effektstärken von $d \geq 0,35$ für 4.3 und 4.4 sowie 5.2 und 5.3.

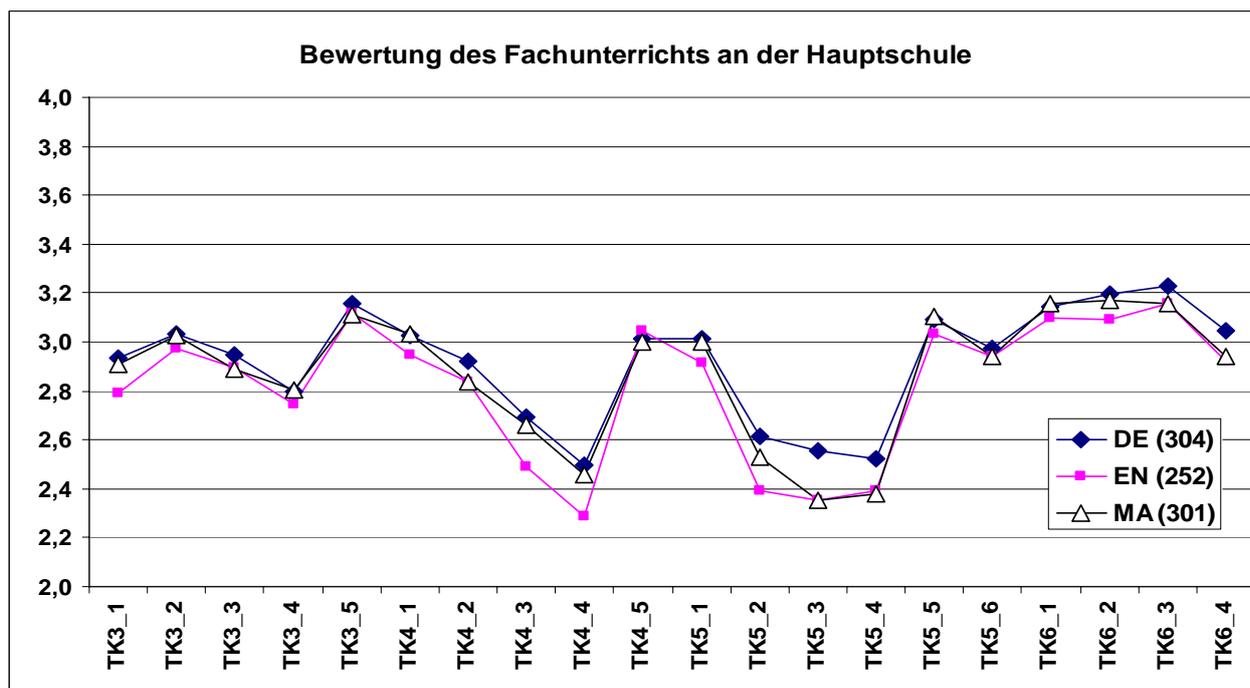


Abb. 2.9.3: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Englisch

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- sich nur die Bewertungen im Qualitätskriterium 6 „Pädagogisches Klima“ weitestgehend über der Norm „3“ bewegen
- sich die Bewertung des Unterrichts der drei Fächer in zahlreichen Teilkriterien kaum unterscheidet
- Abweichungen von einem annähernd parallelen Verlauf der Bewertungen der Unterrichtsqualität in den drei Fächern vor allem in den Teilkriterien 4.3 und 4.4 sowie 5.2 bis 5.3 auftreten
- Deutsch häufig am besten bewertet wird und sich insbesondere in den Teilkriterien 5.3 und 5.4 positiv absetzt
- das Fach Englisch in mehreren Teilkriterien auffällig unterhalb der Kurve der anderen beiden Fächer liegt.

2.9.4 Die Bewertung des Fachunterrichts in Realschulen

Der nachfolgenden Auswertung des Fachunterrichts in den Langfächern der 82 inspierten Realschulen liegen jeweils mehr als 300 Unterrichtseinsichtnahmen von ca. 20 Minuten in Deutsch, Mathematik und Englisch zugrunde.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in den Teilkriterien 3.1, 3.4, 4.2 bis 4.5, 5.2, 5.3 und 6.4.

Mittlere Effektstärken treten nicht auf. Die größten Unterschiede zeigen sich bei Effektstärken von $d \geq 0,30$ für die Teilkriterien 3.1, 4.4 sowie 5.2 und 5.3.

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- sich die Bewertungen aller drei Fächer nur im Qualitätskriterien 6 nahezu durchgängig oberhalb Norm 3 bewegen, das heißt, neben dem Erreichen des Standards, der durch die „+“-Bewertung „trifft zu“ gekennzeichnet und hier mit „3“ codiert ist, treten annähernd gleiche Anzahlen von positiveren „++“ und negativeren „-“ Einschätzungen der Teilkriterienerreichung in den beobachteten Unterrichtsstunden auf
- die Norm in den TK 4.3, 4.4 und 5.2 bis 5.4 in allen Fächern deutlich verfehlt wird
- der Deutschunterricht in nahezu allen Teilkriterien im Mittel besser bewertet wird als die anderen Fächern
- Abweichungen von einem annähernd parallelen Verlauf der Bewertungen der Unterrichtsqualität in den drei Fächern vor allem in den Teilkriterien 3.1, 5.2 und 5.3 auftreten
- sich die Bewertung des Englischunterrichts in mehreren Teilkriterien deutlich negativer als die der beiden anderen Fächern darstellt
- in Mathematik diese Besonderheit nur im Teilkriterium 5.3 auftritt.

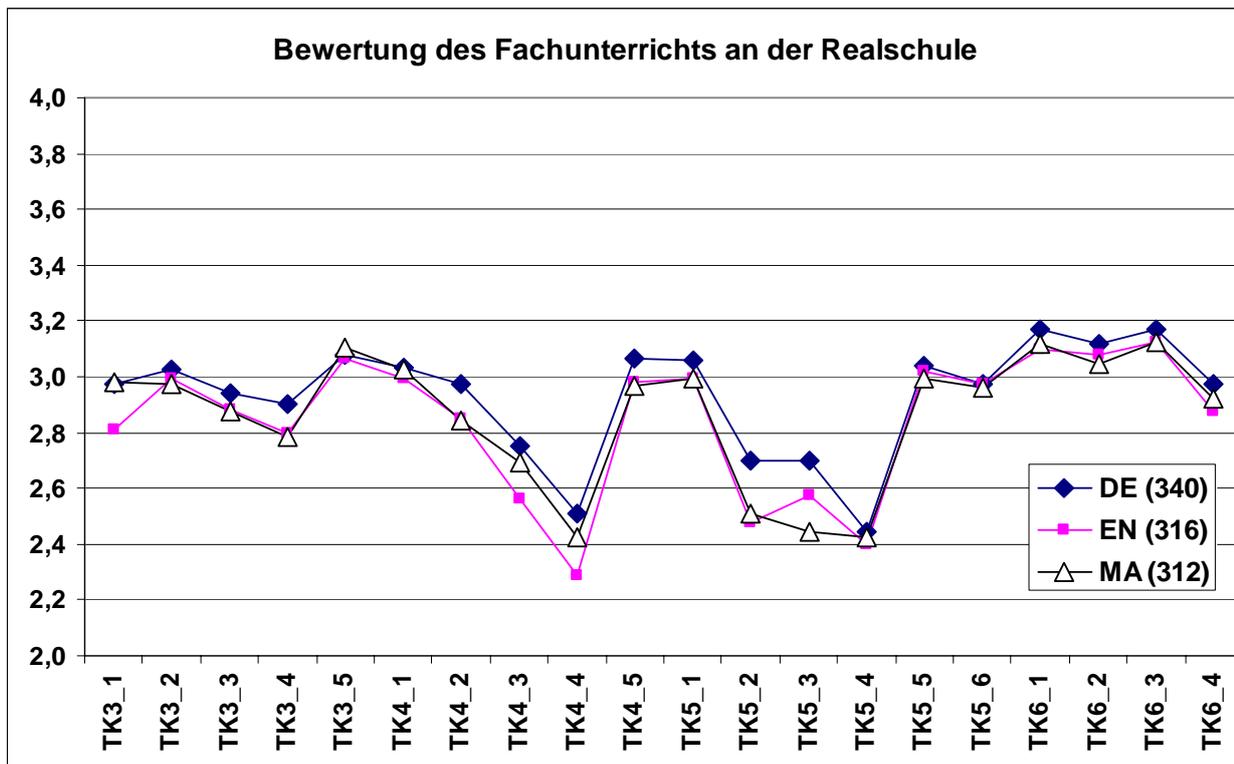


Abb. 2.9.4: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Englisch

Während die Umsetzung der „Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts“ und das „Pädagogische Klima“ weitestgehend der Norm entsprechen, treten bezüglich der „Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ vor allem in den zugrunde liegenden Teilkriterien 4.3 und 4.4 und der „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ in den Teilkriterien 5.2 und 5.3 deutlich Defizite und erhebliche fachspezifische Unterschiede zu Tage.

Im Teilkriterium 3.1 verfehlt der Englischunterricht als einziger die Norm bezüglich des Qualitätsanspruchs, dass die Lehrkraft die Ziele des Unterrichts bzw. die Leistungser-

wartungen verdeutlicht und am Ende der Stunde reflektiert, was gelernt wurde und wie es weitergehen soll.

Im Teilkriterium 4.2 unterscheidet sich der beobachtete Deutschunterricht positiv von den beiden anderen Fächern und erfüllt den gesetzten Standard hinsichtlich der Abstimmung der Unterrichtsmethoden auf die Schülerinnen und Schüler sowie der Inhalte und Ziele. In den anderen Fächern ist ein sinnvoller Wechsel zwischen Lehrgang, Unterrichtsgespräch und selbstständigem Lernen nicht im erforderlichen Maße zu beobachten.

Das Fach Deutsch wird auch im Bereich des Teilkriteriums 5.2, durch das beurteilt wird, inwiefern die Lehrkraft eigenständiges Lernen, zum Beispiel durch eigenständige Planung, selbstständige Aufgabenbearbeitung und Ergebnispräsentation bzw. -kontrolle fördert, im Vergleich zu den anderen beiden Fächern Mathematik und Englisch, die nahezu gleich niedrige Bewertungen aufweisen, überzufällig häufig besser beurteilt.

Ebenso erhält das Fach Deutsch im Teilkriterium 5.3, das erfasst, ob im Unterricht Gruppen- und Partnerarbeit eingesetzt wird, eine bessere Bewertung. Im Fach Deutsch werden die Schülerinnen und Schüler deutlich häufiger zu selbstständigem Kontrollieren und Korrigieren ihrer Arbeitsergebnisse, sowie gemeinsamem Erarbeiten, Präsentieren und kriterienorientiertem Bewerten, z. B. von Gruppenergebnissen, angeleitet.

2.9.5 Die Bewertung des Fachunterrichts in Gymnasien

Der folgenden Auswertung des Fachunterrichts in den Langfächern liegen aus den 148 inspizierten Gymnasien jeweils mehr als 800 Unterrichtseinsichtnahmen von ca. 20 Minuten Dauer in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zugrunde.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in den Teilkriterien 3.1, 4.1 bis 4.3, 5.2 bis 5.4, 5.6, 6.3 und 6.4.

Mittlere Effektstärken treten nicht auf. Die größten Unterschiede zeigen sich bei Effektstärken von $d \geq 0,45$ für die Teilkriterien 4.3 und 5.4.

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- die Bewertungskurve bezüglich der drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch mit Ausnahme weniger Teilkriterien parallel verläuft
- keines der drei Fächer durchgehend besser bewertet wird als die anderen beiden Fächer
- das Qualitätskriterium 6 „Pädagogisches Klima“ mit Ausnahme von Teilkriterium 6.4 in allen Fächern durchschnittlich normgerecht bewertet wird
- die Qualitätskriterien 4 (hier insbesondere TK 4.4) und 5 (TK 5.2 bis 5.4) die schwächste Beurteilung erfahren
- Abweichungen von einem annähernd parallelen Verlauf der Bewertungen der Unterrichtsqualität in den drei Fächern vor allem in den Teilkriterien 4.3, 5.3 und 5.4 auftreten
- das Fach Mathematik sich positiv in den Teilkriterien 4.3 „Berücksichtigung von Anforderungsbereichen bis zum problemlösenden Denken“ und 5.4 „Mediennutzung“ absetzt; in 4.3 erreicht das Fach Mathematik im Mittel fast die Norm, während die anderen beiden Fächer diese deutlich verfehlen, in 5.4 erfüllt auch Mathematik die Norm „3“ nicht
- alle drei Fächer in dem Teilkriterium 4.4 die schwächste Bewertung erfahren.

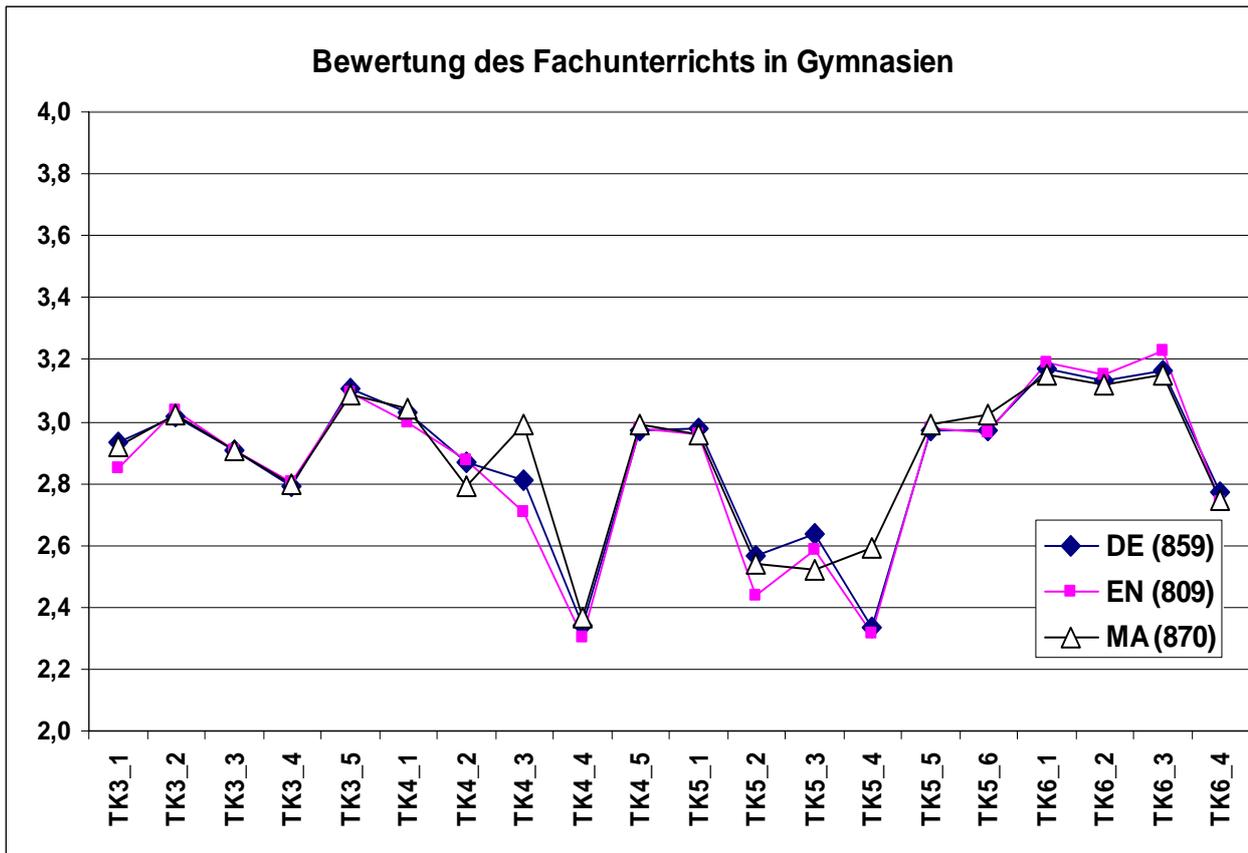


Abb. 2.9.5: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Englisch

Das Teilkriterium 5.4 beurteilt, inwiefern der Unterricht die selbstständige Nutzung angemessener Medien fördert. Es zeigt die größten Unterschiede zwischen den sprachlichen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch erfolgt in diesem Bereich die schwächste Beurteilung. Auch das Fach Mathematik erfährt innerhalb dieses Teilkriteriums keine normgerechte Beurteilung. Grund für die im Vergleich bessere Bewertung in Mathematik könnte der Einsatz der grafikfähigen Taschenrechner sein. Genauere Informationen dazu fehlen.

Im Teilkriterium 5.6, das den durch den Unterricht erkennbaren Lernzuwachs bei Schülerinnen und Schülern beurteilt, liegen alle drei Fächer im Bereich der Norm

Das Teilkriterium 6.3 bezieht sich auf das die lernwirksame Arbeitsatmosphäre gewährleistende Auftreten und Handeln der Lehrkraft im Unterricht. Alle drei Fächer erfahren innerhalb dieses Teilkriteriums ihre höchste Bewertung.

Bezogen auf die „Didaktisch-methodische Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ gibt es für alle drei Fächer Entwicklungsnotwendigkeiten. Der Unterricht berücksichtigen in allen drei Fächern die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo innerhalb der Lerngruppen nicht ausreichend.

Verbesserungsbedarf besteht für alle drei Fächer ebenfalls im Qualitätsbereich „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“, insbesondere bezüglich der Förderung des selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler, u.a. durch geeignete Kooperationsformen und Gewährung von Wahlmöglichkeiten, z. B. bei den Medien.

2.9.6 Die Bewertung des Fachunterrichts in Gesamtschulen

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Bewertung von 35 Gesamtschulen, für die Unterrichtsprotokolldaten vorliegen. Zwischen integrierten und kooperativen Gesamtschulen wird nicht differenziert. Zwar ist die Anzahl inspizierter Gesamtschulen relativ klein, da die Systeme aber in der Regel groß sind, liegt für eine Auswertung der Unterrichtseinsichtnahmen in den Langfächern mit jeweils über 200 Beobachtungseinheiten eine substantielle Zahl von Daten vor.

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Fächer in den Teilkriterien 3.1 bis 3.3, 4.1 bis 4.4, 5.1 bis 5.4, 5.6, 6.3 und 6.4.

Mittlere Effektstärken treten nur für TK 4.3 auf. Weitere größere Unterschiede zeigen sich bei Effektstärken von $d \geq 0,40$ für die Teilkriterien 3.1, 5.1 und 5.2.

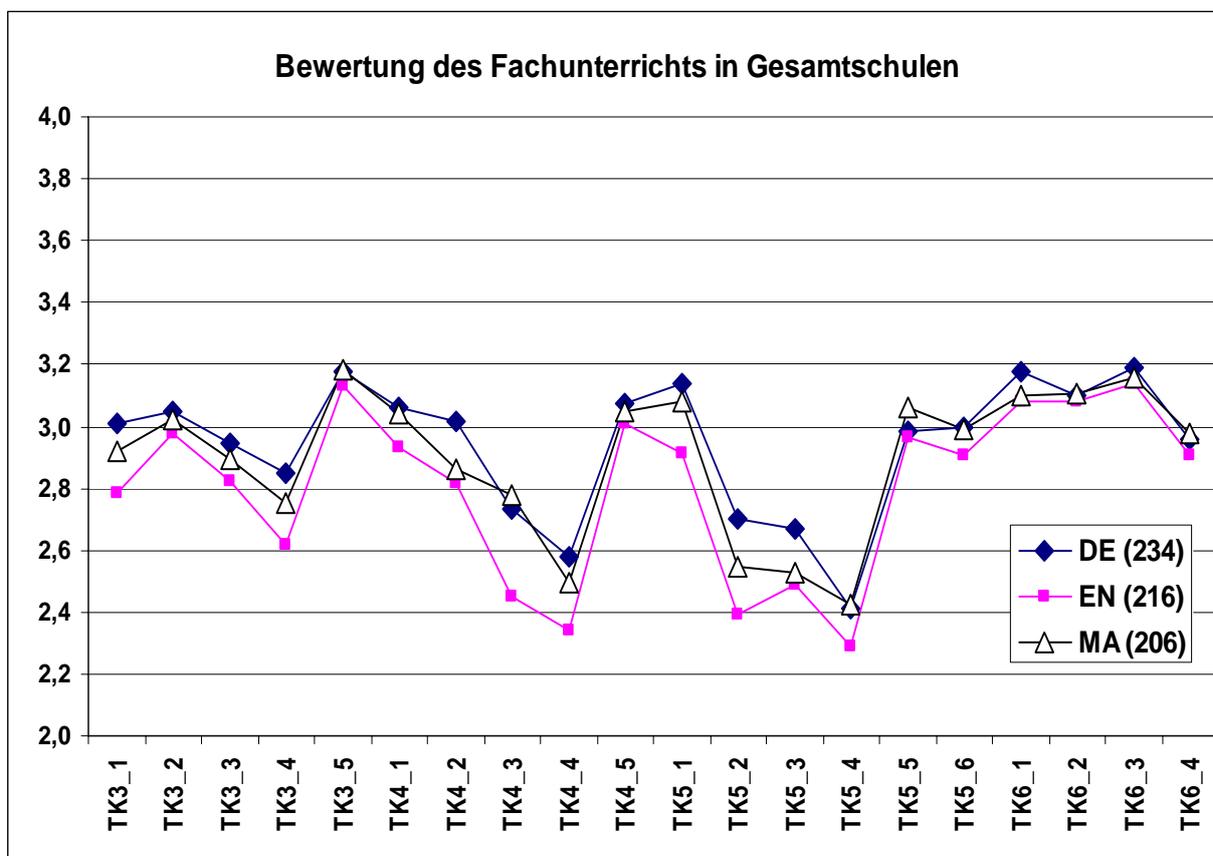


Abb. 2.9.6: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik und Englisch

Der Verlauf der Kurven lässt erkennen, dass

- die Werte für den Deutschunterricht häufig oberhalb bzw. auf der der beiden anderen Kurven liegen (19 von 20 Teilkriterien)
- die Bewertung des Englischunterrichts in keinem Kriterium besser ist als die der anderen Fächer, in 10 Kriterien liegt sie deutlich unterhalb der nächsten Kurve; das gilt in extremem Ausmaß für TK 4.3 „Berücksichtigung von Anforderungsbereichen bis hin zum Problem lösenden Denken“
- die Bewertung der Mathematikstunden in der Regel zwischen den Randkurven rangiert, nur in Teilkriterium 5.5 setzt sich das Fach etwas nach oben ab
- im Qualitätskriterium 6 der Unterricht in den Langfächern der Tendenz nach nicht unterschiedlich bewertet wird und die Norm erfüllt.

Die vergleichenden Analysen der Bewertung des Fachunterrichts sind auf die anderen Fächer auszudehnen. Sie geben Impulse für eine Diskussion der Stärken und Schwächen des Fachunterrichts in den Fachkonferenzen der Schulen und in den Fachseminaren, aber bzgl. der Angemessenheit der Bewertungskriterien auch in der Fachdidaktik und der Schulinspektion.

Dass trotz der gravierenden Mängel in bedeutenden Unterrichtskriterien der „Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“ und der „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ in allen Schulformen die Teilkriterien 5.5 und 5.6 zu Aspekten des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler normgerecht bewertet werden, fordert zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Unterrichtsbeobachtung heraus.

2.10 Aspekte des Einsatzes des Unterrichtsbeobachtungsbogens

Im Folgenden werden einige Ergebnisse mitgeteilt, die im Rahmen von Analysen der Sensitivität der Unterrichtsbeobachtungskriterien ermittelt wurden.

2.10.1 Nicht-Bewertung von Teilkriterien

20 Kriterien in 20 Minuten sachgerecht und differenziert zu beurteilen ist nicht einfach. Es sind viele Phänomene der Unterrichtssituation wahrzunehmen, den Kriterien zuzuordnen und zu bewerten.

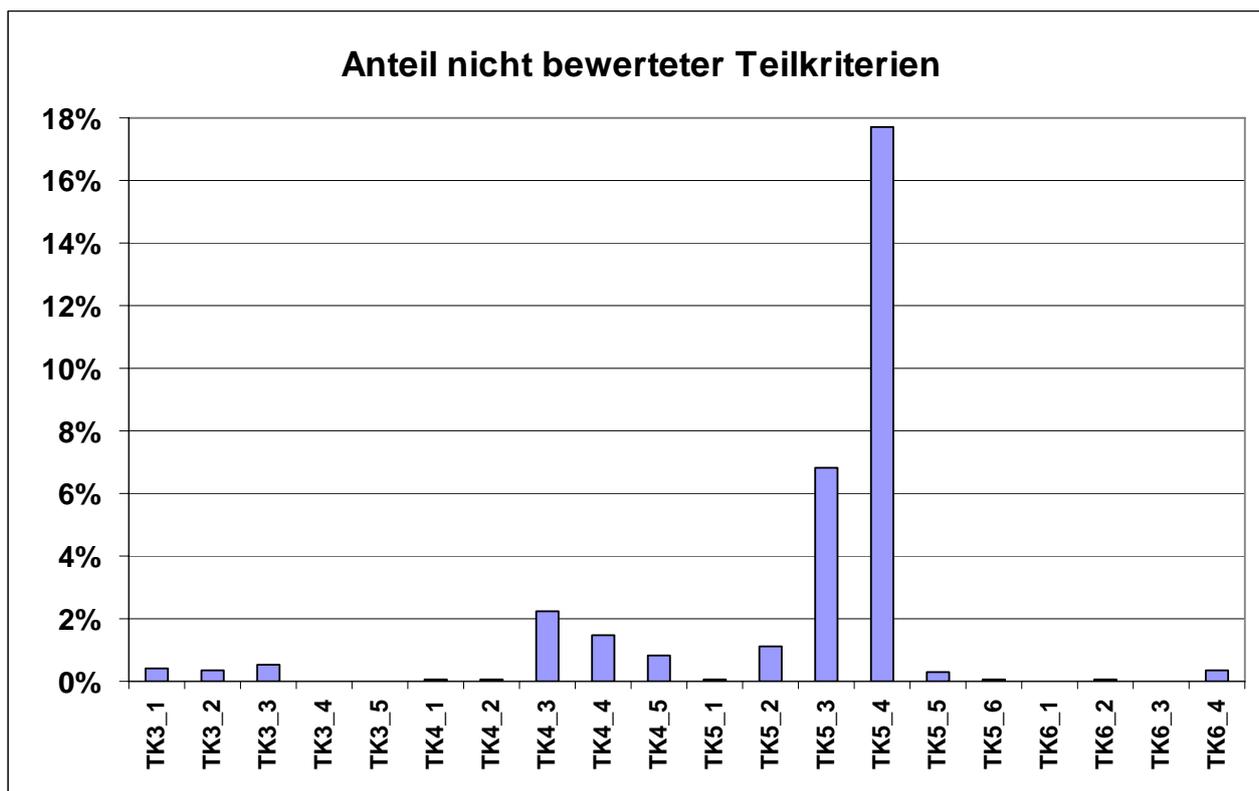


Abb. 2.10.1: Nicht bewertete Teilkriterien in den Stundenprotokollen der allgemein bildenden Schulen

Die überwiegende Zahl der Teilkriterien des Beobachtungsbogens ist nicht direkt zu beobachten, sondern bedarf der Interpretation. Unsicherheiten in der Bewertung nach den drei Stufen von „trifft in besonderem Maße zu“ bis „trifft nicht zu“ könnten sich im Auslassen von Bewertungen zeigen, wobei allerdings darin nicht der einzige Grund für fehlende Beurteilung liegen dürfte.

Abbildung 2.10.1 zeigt die prozentualen Anteile fehlender Bewertungen in den 20 Teilkriterien.

Die Unterschiede sind deutlich. In den über 27500 erfassten Stundenprotokollen wird dem Teilkriterium 6.1 nur viermal, dem Teilkriterium 5.4 dagegen ca. 4900mal keine Bewertung zugeordnet. Eine Zuordnung nach „Schwierigkeit der Bewertung“ oder „Unmittelbarkeit der Wahrnehmung des Merkmals“ ist nicht offensichtlich.

Die Unterschiede sind ein Hinweis auf differenzierten Schulungsbedarf und evtl. auf die Notwendigkeit zur Präzisierung der Indikatorenbeschreibungen.

2.10.2 Akzeptanz der Unterrichtsbewertungen bei Lehrkräften

Bekannt gewordene Kritik an der Art der Durchführung der Unterrichtseinsichtnahmen betrifft vor allem die valide Erfassbarkeit des komplexen Unterrichtsgeschehens in nur 20 Minuten ohne Berücksichtigung der langfristigen Planung und von Begründungen für die ergriffenen Maßnahmen.

In einer Befragung mit einem neuen erweiterten Evaluationsbogen zur Schulinspektion äußerten sich die Lehrkräfte (ca. 320 Schulen, je eine gemeinsame Rückmeldung des Kollegiums) auf der Skala von 1 „stimme zu“ bis 4 „stimme gar nicht zu“ bei den Fragen zur Unterrichtsbeobachtung überwiegend positiv, nur bei der Frage nach der Belastung der Lehrkräfte durch die Unterrichtsbeobachtungen sind die Meinungen geteilt.



Abb. 2.10.2: Akzeptanz der Unterrichtseinsichtnahmen bei Lehrkräften

Abb. 2.10.2 zeigt aus derselben Befragung die Akzeptanz der einzelnen Teilkriterien als Aspekte von Unterrichtsqualität.

Die Zustimmung ist sehr groß²⁸. Nur für Teilkriterium 5.4 „Die Lehrkräfte fördern die Nutzung angemessener Medien, insbesondere der IuK-Technologie im Lernprozess.“ überschreitet der Mittelwert 1,5 - d. h. alle Kriterien der Unterrichtsqualität sind akzeptiert. Die Möglichkeit, Aspekte in einem freien Antwortfeld zu ergänzen, wurde kaum wahrgenommen.

Das Zustimmungprofil weist erstaunliche Parallelen zur Profil der ausgelassenen Bewertungen in Abb. 2.8.1 auf. Vermutungen über Ursachen dieses Zusammenhangs, z. B. Ausdruck des gleichen Unbehagens, sind spekulativ.

²⁸ Niedrige Balken stehen für eine hohe Zustimmung.

2.10.3 Beobachteter Stundenteil

Im Rahmen der von Lehrkräften geäußerten Zweifel, dass eine 20-minütige Beobachtung ein valides Bild der Stundenqualität ermöglicht, wird auch darauf verwiesen, dass das Bild über den Unterricht von der gesehenen Stundenhälfte abhängen könnte, zumal bestimmte Kriterien eine Affinität auf zum ersten bzw. zweiten Teil der Stunde nahe legen (z. B. TK3.2 „Der Lehrstoff und die Aufgaben werden verständlich erläutert.“ eher zum Stundenbeginn oder 5.6 „Der Unterricht führt erkennbar zu einem Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern.“ zum Stundenende).

Wie die Abbildung 2.10.3 zeigt, tritt der erwartete Unterschied im Gesamtdatensatz aller Stundenbewertungen allgemein bildender Schulen nicht bedeutsam zutage. Die punkt-biserialen Korrelationen zwischen den Stundenteilen (1 und 2) sind zwar überwiegend positiv (Vorteil 2. Stundenteil) und teilweise signifikant, aber keine der Korrelationen überschreitet den Wert von $r = .01$.

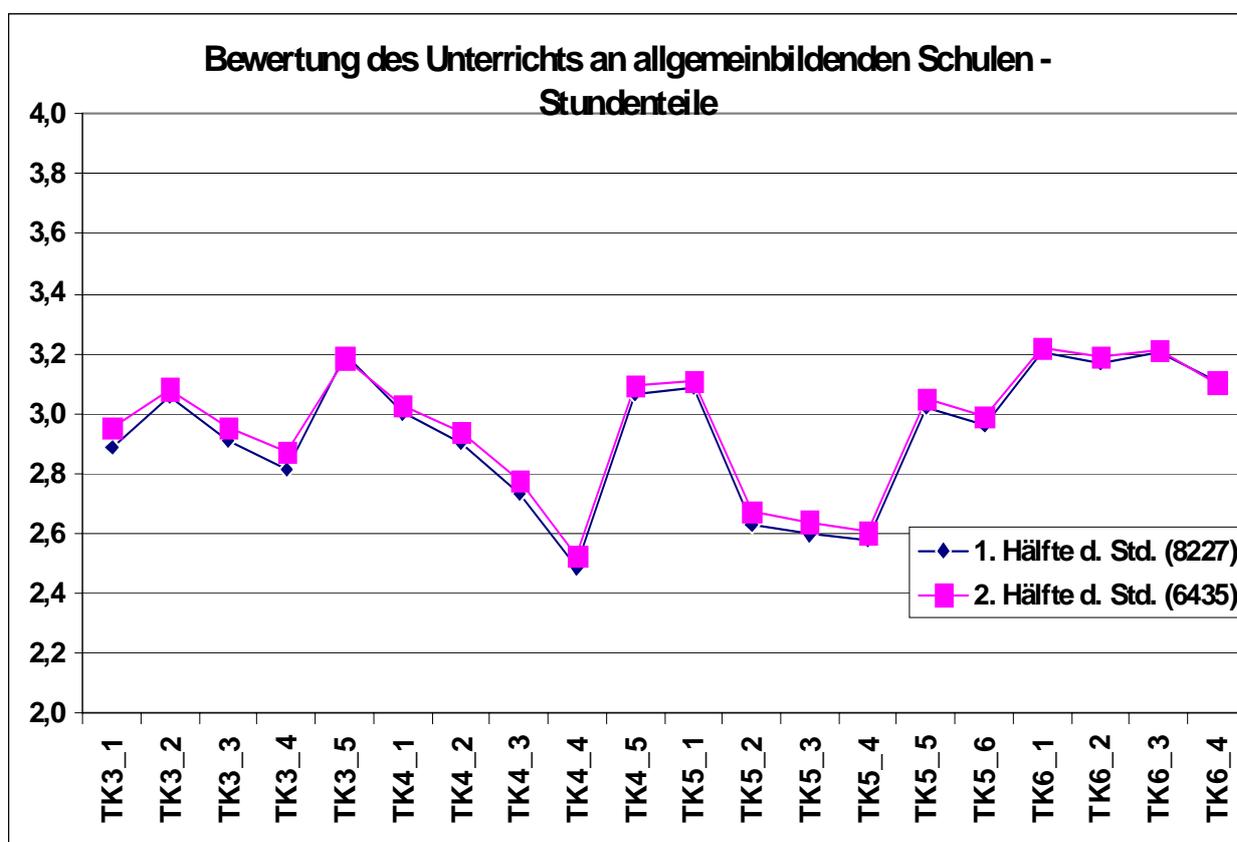


Abb. 2.10.3: Bewertung der Stundenteile in allen Unterrichtseinsichtnahmen

Es ist nicht auszuschließen, dass die Bewertung der Einzelstunde von der beobachteten Stundehälfte beeinflusst ist, in der Summe der Bewertungen gibt es keine bedeutsamen Effekte, die eine Verzerrung des Bewertungsurteils von der beobachteten Stundehälfte für eine Schule erwarten lassen.

Wenn man Teilgruppen untersucht, so lassen sich größere Differenzen ausmachen. Beispielhaft sei der Vergleich der Stundenteile für die Bewertung des Mathematikunterrichts an Grundschulen herangezogen.

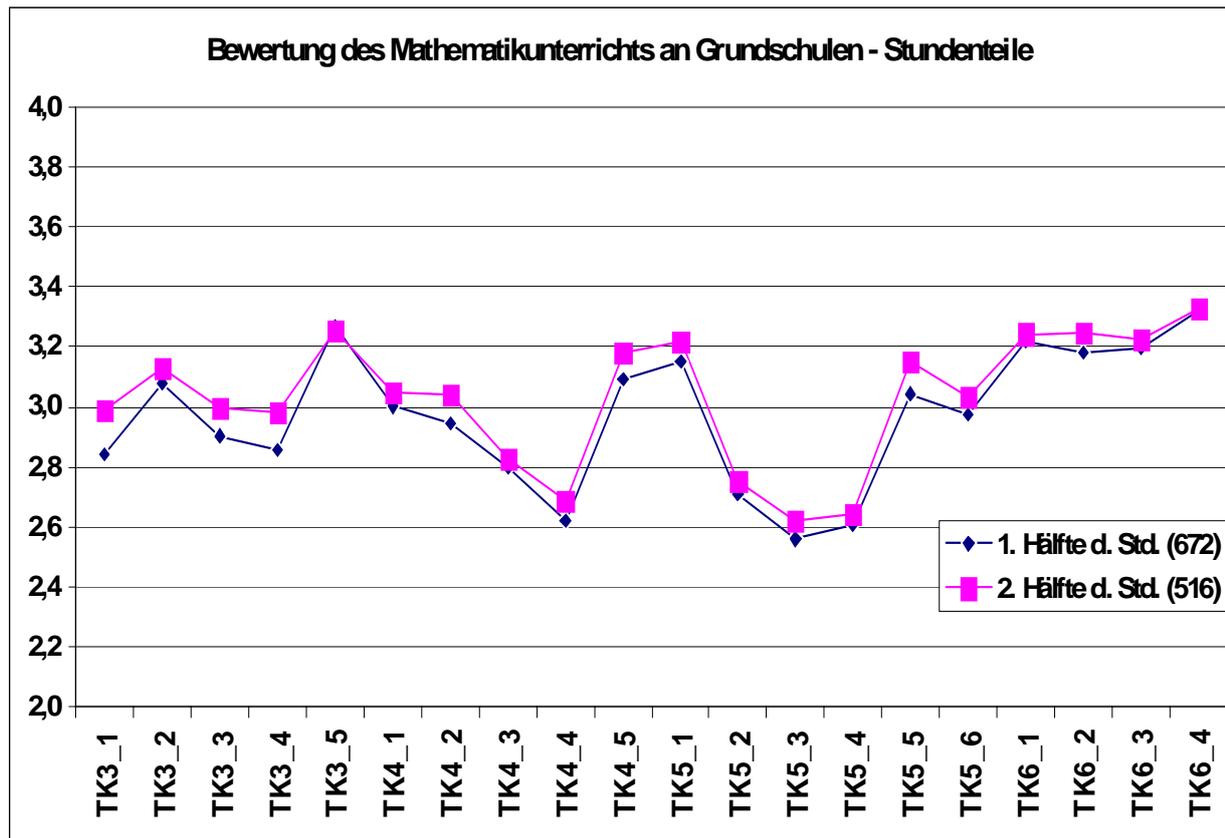


Abb. 2.10.4: Bewertung der Stundenteile in den Unterrichtseinsichtnahmen zum Mathematikunterricht an Grundschulen

Signifikant sind die Unterschiede in den Teilkriterien 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2, 4.5, 5.1, 5.5, 5.6 und 6.2, wobei die größte Differenz der Beurteilungen in Teilkriterium 3.1 mit $d = 0,26$ nur eine kleine Effektstärke aufweist.

Es könnte sich aber auch um ein statistisches Artefakt handeln. Den Detailauswertungen liegt eine große Zahl von Signifikanztests zugrunde, so dass fehlerhafte Ablehnungen der Nullhypothese zu erwarten sind. Immerhin zeigen sich in 14 der 15 Kriterien leichte Vorteile für den zweiten Teil der Stunde, so dass eine weitere kritische Beobachtung der Urteilstendenzen sinnvoll erscheint.

2.10.4 Zeitliche Veränderung von Inspektionsbewertungen

Mit zunehmender Zahl durchgeführten Inspektionen gewinnen Inspektorinnen und Inspektoren an Erfahrung im Umgang mit den Instrumenten, aber auch hinsichtlich der Bandbreite der Schulrealität. Gleichzeitig sind Vorgehensweisen, die die Inspektion bereits im Vorgriff in das Qualitätsrater aufgenommen hatte, durch Erlasse für Schulen verpflichtend eingeführt worden, strittige Bewertungsfragen in der Behörde nach und nach geklärt, u.a. durch die Entwicklung eines Indikatorenraters für die einzelnen Qualitätskriterien.

Auf der anderen Seite haben vermutlich auch in Schulen Lernprozesse im Bezug auf die Schulinspektion stattgefunden; es sind mehr Informationen z. B. über die Kriterien im Internet zugänglich und im Umfeld jeder Schule sollten inzwischen Inspektionen stattgefunden haben.

Beide Veränderungen könnten gegenläufig wirken, jede einzelne aber ebenso auch deutlich stärker auf das Ergebnis Einfluss nehmen.

Im Folgenden wird die Frage anhand der Grundschulen untersucht, weil die Zahl der Inspektionen hier für den Vergleich ausreichend groß ist. Die eine Gruppe umfasst alle 92 Grundschulen des ersten regulären Inspektionsjahres 2006, die zweite die letzten 100 Inspektionen im Schuljahr 2007/08, die ab Ende März durchgeführt worden sind. Die unterschiedlichen Zeiträume für jeweils ca. 100 Inspektionen sind darauf zurückzuführen, dass die Zahl der Inspektoren, die aus der Grundschule kommen, gegenüber der Anfangszeit deutlich zugenommen hat; außerdem sind in 2007/08 Inspektoren anderer Schulformen (neben jeweils mindestens einem „Grundschulinspektor“ im Team) vermehrt in Grundschulen tätig geworden.

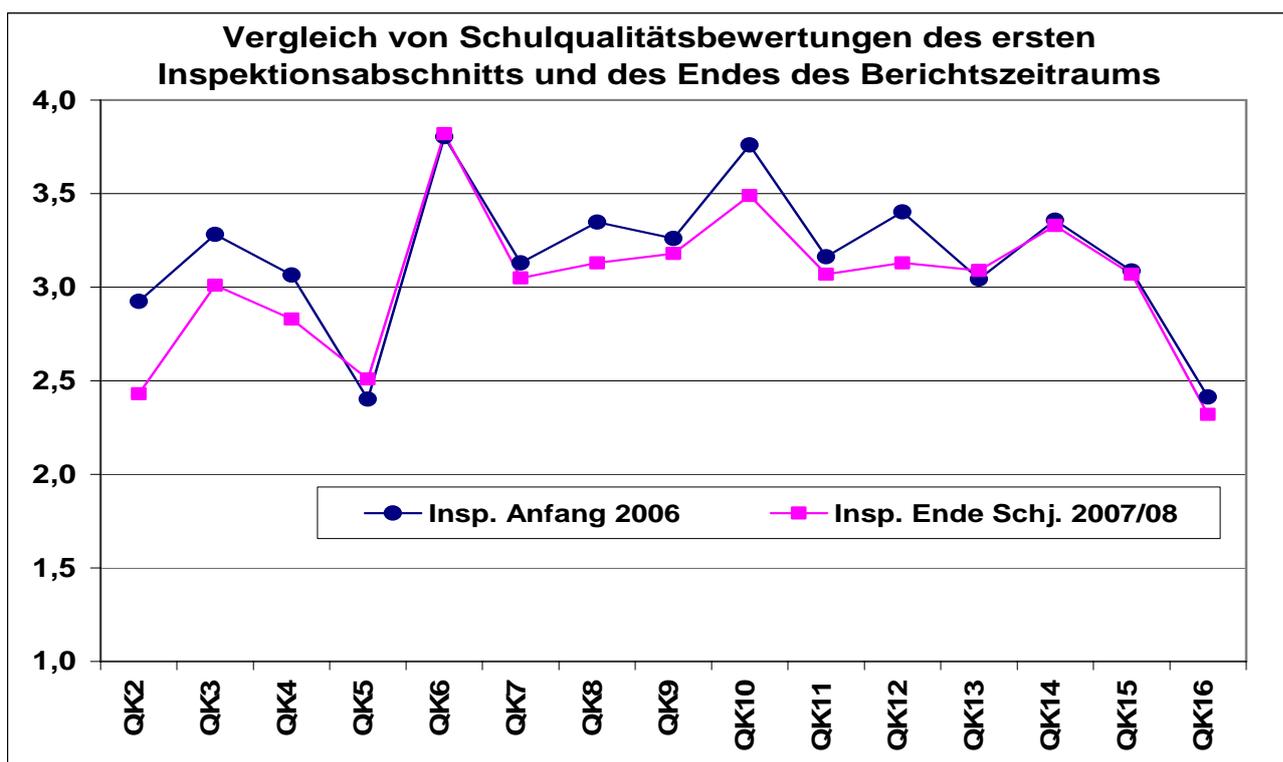


Abb. 2.10.5: Bewertungen in verschiedenen Inspektionsabschnitten

Signifikant sind die Unterschiede in der Bewertung der Qualitätskriterien 2, 3, 4, 8, 10 und 12, in denen die zuletzt besuchten Schulen jeweils schwächer bewertet worden sind. Die Effektstärken sind jeweils mittelhoch bis hoch (QK 2).

Anhand der Teilkriterien lassen sich Bewertungsverschiebungen evtl. genauer fassen. In der folgende Grafik sind nur die Teilkriterien aufgenommen, in denen zusätzlich zur Signifikanz auch die Effektstärke $d = 0,5$ überschreitet.

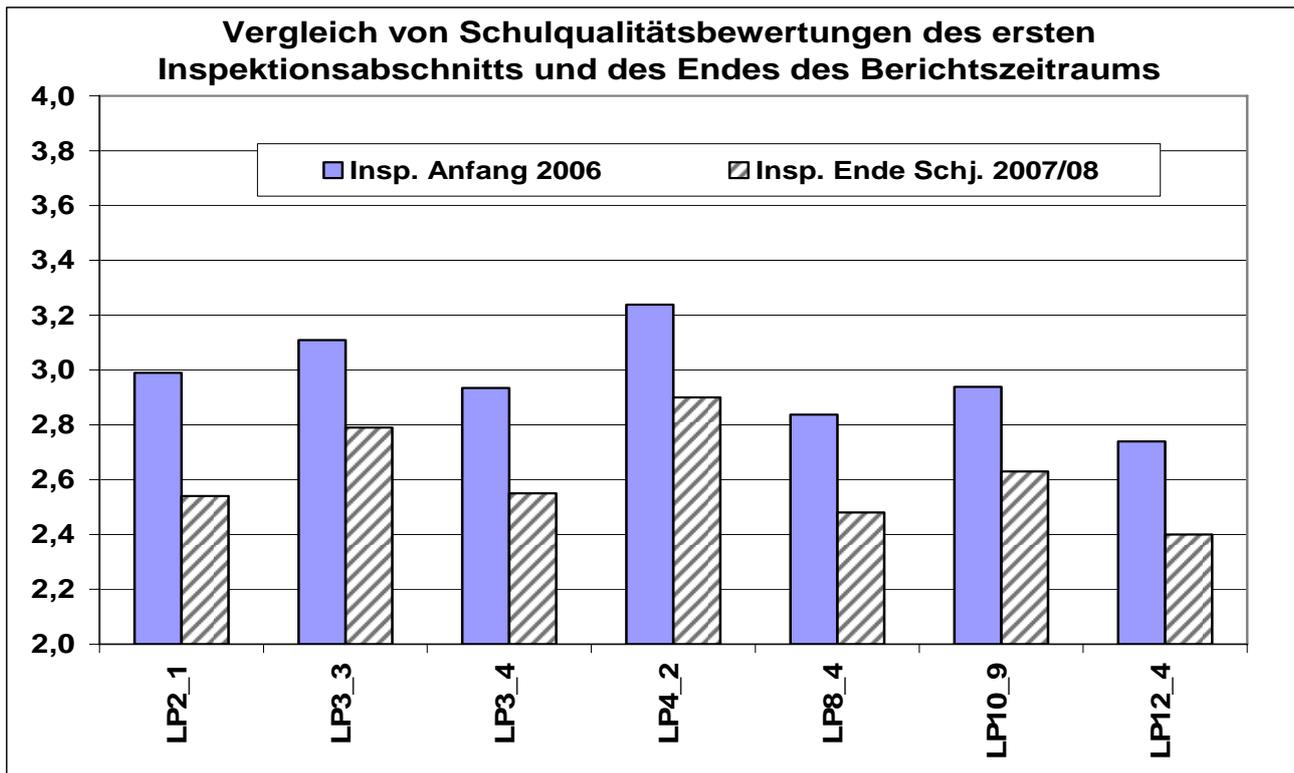


Abb. 2.10.6: Teilkriterien mit den größten Bewertungsunterschieden in den zugrunde liegenden Zeitabschnitten

Überwiegend könnten Veränderungen in den Bewertungskriterien Ursache der beobachteten Unterschiede sein:

- Die Einführung von Bildungsstandards sollte sich inzwischen deutlicher in den schulischen Arbeitsplänen niederschlagen (2.1).
- Ähnliches gilt für die Organisation und Umsetzung von Maßnahmen Begabungsförderung (8,4).
- Die Anforderungen an die Präventionskonzepte in Grundschulen sind gestiegen (10.9).
- Die Qualität der Kontakte mit außerschulischen Partnern wird stärker in die Bewertung einbezogen.

Während für die beschriebenen Unterschiede plausible Erklärungen gibt, gilt das nicht für die Unterrichtskriterien „Strukturierung des Lernprozesses“ (3.3), „lernwirksame Zeitnutzung“ (3.4) und „abgestimmte Unterrichtsmethoden“ (4.2).

Die Ergebnisse sollten zum Anlass genommen werden, regelmäßig und vertieft zeitliche Vergleiche für alle Schulformen vorzunehmen und intendierte und nicht intendierte Veränderungen zu diskutieren und gegebenenfalls Maßnahmen zur Angleichung zu ergreifen.

2.10.5 Rolle der Ausschlusskriterien

Unter den Teilkriterien der 16 Qualitätskriterien sind einige als besonders bedeutsam angesehen Aspekte dadurch hervorgehoben, dass sie als Ausschlusskriterien eine „+“-Bewertung erreichen müssen, damit das Qualitätskriterium die Norm erfüllt.

Die folgende Grafik Abb. 2.10.7 stellt dar, wie häufig in den 20 Teilkriterien der Unterrichtsbeobachtung die drei Bewertungsstufen und die Auslassungen vorkamen. Mit Kreisen sind die Ausschlusskriterien markiert. Es fällt auf:

- die Bewertungsauslassungen sind selten
- die beste Bewertung „++“ wird durchgängig in unter 30 % der Stunden vergeben; nur in QK 6 durchgängig und in einzelnen Teilkriterien liegt ihr Anteil über 20 %
- in der Grafik korrespondieren damit die Kurven für die Bewertungen „-“ und „+“ innerhalb der übrigen 70 % bis 80 % der Bewertungen

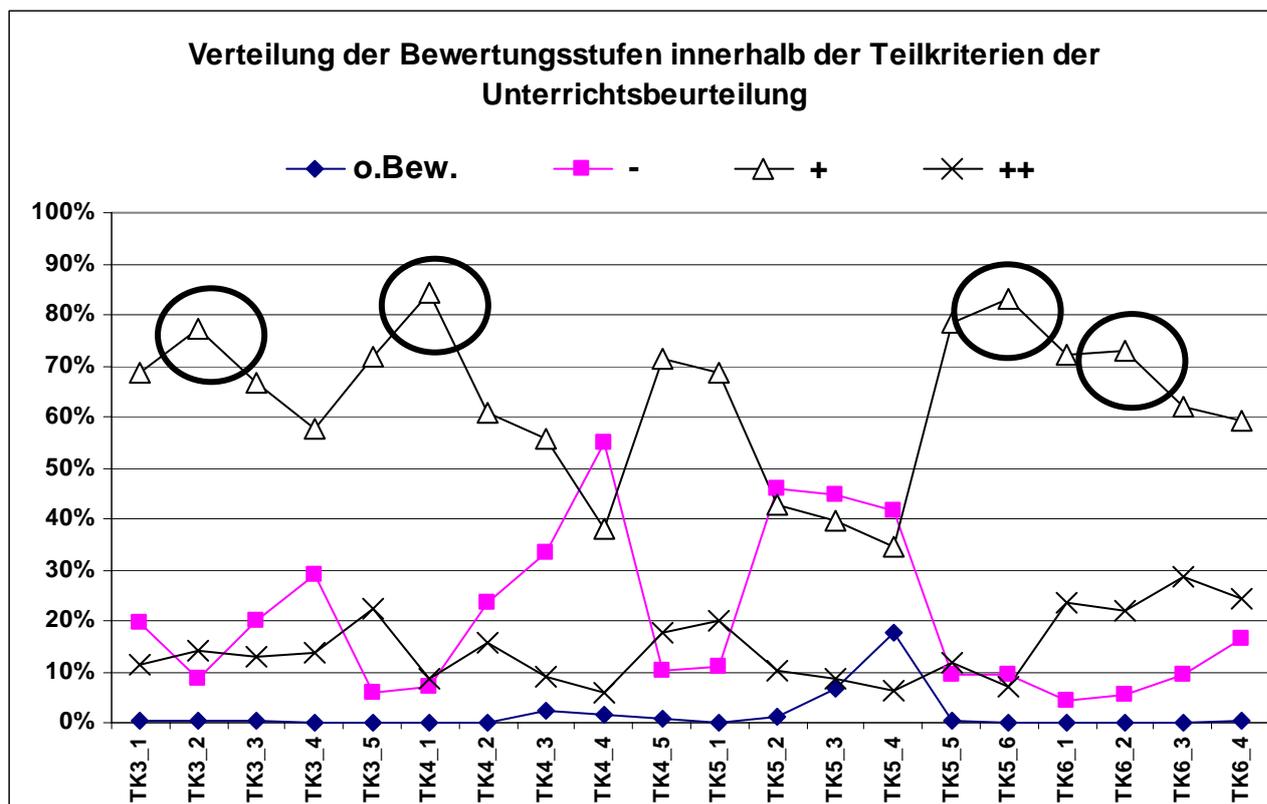


Abb. 2.10.7: Verteilung der Bewertungsstufen in den Unterrichtseinsichtnahmen

- die „+“ Bewertung überwiegt dabei außer in TK 4.4 und den TK 5.2 bis 5.4
- in jeden Qualitätskriterium überwiegt die „+“ Bewertung der Ausschlusskriterien z.T. deutlich.

Der letztgenannte Aspekt kann unterschiedlich gedeutet werden:

- mit den Ausschlusskriterien könnten die unbedingt notwendigen Merkmale der Unterrichtsqualität tatsächlich getroffen sein; dann ist allerdings bedenklich, wie selten diese Merkmale in hoher Qualität im Unterricht beobachtet werden
- weil es sich um Ausschlusskriterien handelt, wird eine „-“-Bewertung vermieden; dann sollte die Charakterisierung als Ausschlusskriterium abgeschafft werden
- von der inhaltlichen Seite her sind die Ausschlusskriterien besonders bedeutsam, aber schwer operationalisierbar (Beispiel 5.6 erkennbarer Lernzuwachs“); dann müssen die Indikatoren geschärft werden.

3 Erste Ergebnisse der Inspektionen in berufsbildenden Schulen

3.1 Rahmenbedingungen der Inspektion in berufsbildenden Schulen



Für die Inspektion von berufsbildenden Schulen wird ein eigenes Qualitätsprofil eingesetzt, das sich in einigen Punkten vom Profil der allgemeinbildenden Schulen unterscheidet:

In den Qualitätskriterien 2 bis 6 (schuleigenes Curriculum und Lehrerhandeln im Unterricht) wird in mehreren Teilkriterien die Erfüllung von Anforderungen betrachtet, die sich aus der angestrebten Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und dem Konzept der beruflichen Handlungsorientierung ergeben (z. B. TK 2.8 „Berufliche Handlungsorientierung ist Bestandteil des Curriculums in allen Berufsfeldern/ -bereichen ...“ oder TK 4.1 „Der Unterricht verdeutlicht den Berufsbezug ...“).

Weiterhin wird in mehreren Qualitätskriterien die Rolle der Partner der beruflichen Bildung in die Betrachtung einbezogen, so u. a. im Kriterium 11 - Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Partnern der beruflichen Bildung sowie Eltern und im Kriterium 12 - Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern zu.

Die berufsbildenden Schulen in Niedersachsen sind zur Einführung eines Qualitätsmanagements nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) verpflichtet. Dieses wird im Qualitätsprofil durch Teilkriterien in Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung (Kriterium 16) und bei der Führungsverantwortung der Schulleitung (Kriterium 13) berücksichtigt.²⁹

Zum Schuljahresbeginn 2006/ 2007 wurde die Normierung für die Bewertung der Kriterien für die allgemeinbildenden Schulen geändert. Diese Änderung wurde im Einvernehmen mit der zuständigen Fachabteilung des Kultusministeriums aus zwei Gründen für das berufsbildende Schulwesen nicht übernommen: Einerseits unterscheiden sich die Anforderungen aus dem BBS-Qualitätsprofil deutlich von denen, die für die allgemeinbildenden Schulen gelten. Das gilt vor allem für das Qualitätskriterium 16. Andererseits waren zu diesem Zeitpunkt bereits so viele Inspektionen in berufsbildenden Schulen durchgeführt worden, dass eine Aussage für das gesamte berufsbildende Schulwesen wegen der dann nicht mehr gegebenen Vergleichbarkeit kaum mehr möglich gewesen wäre.³⁰

Damit ist eine Vergleichbarkeit der Bewertungen auf Ebene der Qualitätskriterien (Skala 1 bis 4) zwischen allgemein bildendem und dem berufsbildenden Schulwesen nicht mehr gegeben. Möglich ist der Vergleich der Bewertungen von Teilkriterien. Dabei ist

²⁹ Zu den Zusammenhängen zwischen den EFQM-Kriterien und den Qualitätskriterien der Schulinspektion s. u. Kap. 3.4

³⁰ Zur Erläuterung: Damit wird in den BBSn weiterhin die Bewertung „stark“ (4) für ein Kriterium vergeben, wenn alle Teilkriterien als zutreffend und *mindestens ein* Teilkriterium als in besonderem Maße zutreffend bewertet werden. Die Bewertung „eher stark als schwach“ (3) wird vergeben, wenn *mindestens 50%* der Teilkriterien mit zutreffend bewertet werden (und nicht wie bei den ABSn mehr als 50%)

jedoch zu berücksichtigen, dass es bisher keine gesicherten Erkenntnisse über die Frage gibt, ob die Normierungsänderung im allgemeinbildenden Schulwesen evtl. zu einem veränderten Bewertungsverhalten der Inspektionsteams geführt hat.

3.2 Übersicht

Den folgenden Ausführungen liegen die Bewertungen in 115 berufsbildenden Schulen zugrunde, d. h. mehr als 80 % aller öffentlichen Schulen im berufsbildenden Bereich.

Die Abbildung 3.2.1 zeigt die Bewertungen der 15 Qualitätskriterien für alle bisher inspierten berufsbildenden Schulen. Dargestellt ist die prozentuale Verteilung der Bewertung von „stark“ (4) über „eher stark als schwach“ (3), „eher schwach als stark“ (2) bis hin zu „schwach“ (1).

Bereits an der Verteilung der Bewertungen wird deutlich, dass der Qualitätsanspruch, der durch den „Orientierungsrahmen Schulqualität“ und das Instrumentarium mit seinen Indikatoren und Normen gesetzt wird, in den einzelnen Qualitätskriterien in sehr unterschiedlichem Maß erfüllt wird.

Die berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zeigen eine besondere Stärke bei der Kooperation mit externen Partnern und anderen Schulen (QK 12), in der mehr als die Hälfte der Schulen mit stark bewertet werden.

Weitere starke Qualitätskriterien sind die Beratung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern (QK 9 mit 33 % „stark“, 64 % mit „eher stark als schwach“) sowie das positive pädagogische Klima im Unterricht (QK 6 mit 30 % „stark“ 4, 69 % „eher stark als schwach“).

In den Qualitätskriterien 10 und 14 erreichen alle Schulen die vorgegebene Norm, wobei ca. ein Fünftel der Schulen bei der Ressourcenverwaltung (QK 14) und dem Schulklima (QK 10) mit stark bewertet wird.

In den Qualitätskriterien 5 „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“, 8 „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“ und 11 „Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Partnern der beruflichen Bildung sowie Eltern“ wird die Mehrzahl der Schulen mit 3 oder 4 positiv bewertet. Hier zeigt sich jedoch ein deutlich differenziertes Ergebnis. Ein Anteil zwischen 20 und 36 % der Schulen hat in diesen Bereichen zum Teil erhöhten Verbesserungsbedarf. Im Qualitätskriterium 2 „Schuleigenes Curriculum“ wurden in jeder zweiten Schule Verbesserungspotenziale festgestellt.

Im Qualitätskriterium 16 erreichen mehr als drei Viertel der Schulen nicht die Norm. Damit wird deutlich, dass die mit der EFQM-Einführung befassten berufsbildenden Schulen bisher nicht die in den Teilkriterien formulierten anspruchsvollen Anforderungen erfüllen, die sich auf ein eingeführtes und funktionierendes Qualitätsmanagement nach EFQM beziehen.

3.3 Bewertung der berufsbildenden Schulen in den Qualitätskriterien

▪ Qualitätskriterium 1 „Ergebnisse und Erfolge der Schule“

Das Qualitätskriterium 1 wird bisher nicht bewertet, da derzeit der landesweite Referenzrahmen fehlt, der für Vergleiche unerlässlich ist. Ein Teil der Kennzahlen wird aber im Erhebungsbogen erfasst und bei der Bewertung anderer Kriterien berücksichtigt, wenn die Schule diese Daten systematisch bei der Qualitätsentwicklung einbezieht.

Außerhalb der Bewertung zeigen sich in vielen berufsbildenden Schulen die in den Interviews angesprochenen Vertreter der ausbildenden Wirtschaft und der Elternschaft mit den schulischen Ergebnissen bzw. mit den erzielten Prüfungsergebnissen zufrieden. In erheblichem Umfang, aber ebenfalls bisher im Qualitätsprofil nicht bewertet, können berufsbildende Schulen besondere Erfolge bei der Durchführung und Teilnahme an Schülerwettbewerben und bei der Beteiligung an Innovationsvorhaben wie Schul- und Modellversuchen aufweisen.

▪ Qualitätskriterium 2 „Schuleigenes Curriculum“

In ca. 90 % der Schulen wird das „Vorliegen der schuleigenen Curricula“ als positiv bewertet, ebenso wie die dafür erforderliche Abstimmung fachlicher und methodischer Fragen zwischen den Lehrkräften.

Projekte werden in der großen Mehrzahl der Schulen in den Unterricht einbezogen. Dieses gelingt – vor allem in Bezug auf die curriculare Integration – in ca. 10 % der Schulen in besonders zutreffender Weise.

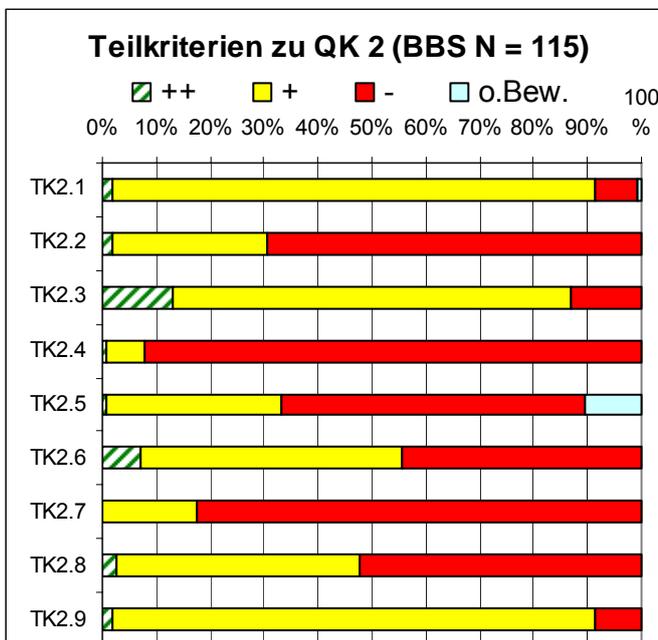


Abb.3.3.1: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 2

Die für die meisten berufsbildenden Schulen typische Vielfalt von Berufen und Schulformen führt zu einer großen quantitativen und qualitativen Spanne in der curricularen Arbeit. Die weitgehend nach Themen und Inhalten strukturierten Pläne lassen in mehr als der Hälfte der Schulen eine eindeutige „berufliche Handlungsorientierung“ vermissen. Lernsituationen sind häufig nur in wenigen Berufsfeldern dokumentiert bzw. werden im Unterricht eingesetzt. Auffällig ist, dass sich in diesen Berufsfeldern oft auf die Ergebnisse von landesweiten oder regionalen Arbeitsgruppen bezogen wird, wie z. B. Hauswirtschaft, Farb- und Raumgestaltung und Fahrzeugtechnik,

Die „Entwicklung der Methodenkompetenz“ bei Schülerinnen und Schülern ist in ca. 70% der Schulen in den Lehrplänen nicht ausreichend verankert, um die Norm erreichen zu können. Entsprechend werden Lern- und Arbeitstechniken allenfalls individuell, aber nicht zwischen Lehrkräften verbindlich abgestimmt vermittelt. „Konzepte zur Medienerziehung“ werden in ca. acht von zehn Schulen vermisst.

Die „Entwicklung und die Bewertung von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und selbstständiges Lernen“ sind in weniger als 10% der Schulen in den schuleigenen Lehrplänen verankert.

In etwa zwei Drittel der Schulen werden keine oder nicht ausreichende Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler angeboten, deren Lernen durch nicht ausreichende Deutschkenntnisse erschwert ist.

In über 50% der berufsbildenden Schulen wird mit besonderen Konzepten zur Umsetzung des Bildungsauftrags des Niedersächsischen Schulgesetzes die Norm erfüllt. Die-

ses gelingt besonders an solchen Schulen, die durch entsprechende Berufsbereiche hier einen besonderen Schwerpunkt haben (z. B. Gesundheit und Pflege).

- **Qualitätskriterium 3 „Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung“³¹**

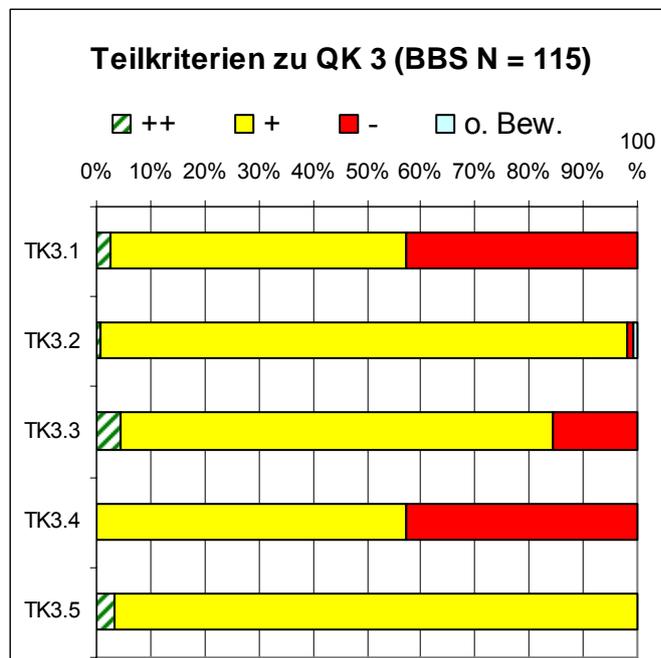


Abb. 3.3.1: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 2

Hälfte der Schulen eine eindeutige „berufliche Handlungsorientierung“ vermissen. Lernsituationen sind häufig nur in wenigen Berufsfeldern dokumentiert bzw. werden im Unterricht eingesetzt. Auffällig ist, dass sich in diesen Berufsfeldern oft auf die Ergebnisse von landesweiten oder regionalen Arbeitsgruppen bezogen wird, wie z. B. Hauswirtschaft, Farb- und Raumgestaltung und Fahrzeugtechnik,

Die „Entwicklung der Methodenkompetenz“ bei Schülerinnen und Schülern ist in ca. 70% der Schulen in den Lehrplänen nicht ausreichend verankert, um die Norm erreichen zu können. Entsprechend werden Lern- und Arbeitstechniken allenfalls individuell, aber nicht zwischen Lehrkräften verbindlich abgestimmt vermittelt. „Konzepte zur Medienerziehung“ werden in ca. acht von zehn Schulen vermisst.

Die „Entwicklung und die Bewertung von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und selbstständiges Lernen“ sind in weniger als 10% der Schulen in den schuleigenen Lehrplänen verankert.

In etwa zwei Drittel der Schulen werden keine oder nicht ausreichende Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler angeboten, deren Lernen durch nicht ausreichende Deutschkenntnisse erschwert ist.

In über 50% der berufsbildenden Schulen wird mit besonderen Konzepten zur Umsetzung des Bildungsauftrags des Niedersächsischen Schulgesetzes die Norm erfüllt. Dieses gelingt besonders an solchen Schulen, die durch entsprechende Berufsbereiche hier einen besonderen Schwerpunkt haben (z. B. Gesundheit und Pflege).

In ca. 90 % der Schulen wird das „Vorliegen der schuleigenen Curricula“ als positiv bewertet, ebenso wie die dafür erforderliche Abstimmung fachlicher und methodischer Fragen zwischen den Lehrkräften.

Projekte werden in der großen Mehrzahl der Schulen in den Unterricht einbezogen. Dieses gelingt – vor allem in Bezug auf die curriculare Integration – in ca. 10 % der Schulen in besonders zutreffender Weise.

Die für die meisten berufsbildenden Schulen typische Vielfalt von Berufen und Schulformen führt zu einer großen quantitativen und qualitativen Spanne in der curricularen Arbeit. Die weitgehend nach Themen und Inhalten strukturierten Pläne lassen in mehr als der

³¹ Das Verfahren der Teilkriterienbewertung 3 bis 6 in den Qualitätskriterien, denen im Wesentlichen die Unterrichtseinsichtnahmen in den einzelnen Schulen zugrunde liegen, ist oben beschrieben.

▪ **Qualitätskriterium 4 „Lehrerhandeln im Unterricht – Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“**

Der „Berufsbezug“ wird in allen Schulen als zutreffend bewertet bzw. die „Inhalte und das Anforderungsniveau sind in den allgemeinbildenden Fächern angemessen gewählt“. Fachliche Mängel und Mängel im Bereich von „Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz“ sind abgesehen von Einzelfällen von den Inspektorinnen und Inspektoren in den Schulen nicht festgestellt worden. Die „Abstimmung der Materialien und Medien sowohl auf die Inhalte als auch auf die Schülerinnen und Schüler“ erreicht in über 90% der Schulen die Norm.

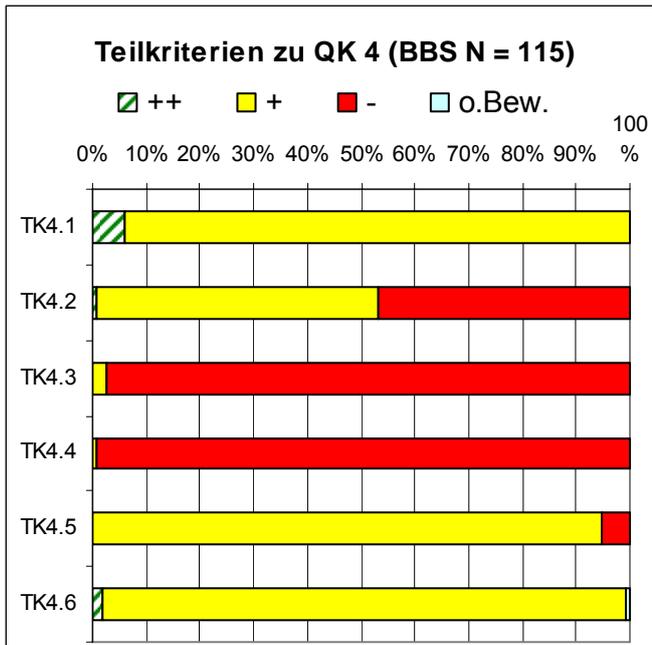


Abb. 3.3.2: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 4

Eine diesbezügliche Anpassung der Methoden wird dagegen in fast der Hälfte der Schulen als nicht zutreffend bewertet. Das betrifft auch den Einsatz von „spezifischen Arbeitsverfahren im berufsbezogenen Unterricht“.

In nahezu allen berufsbildenden Schulen werden in zu geringem Umfang Aufgabenstellungen eingesetzt, die Problem lösendes Denken erfordern und die Freude am entdeckenden Lernen fördern. In weniger als 5% der Schulen kann in diesem Teilkriterium die Norm erreicht werden. Auch „Bezüge zu einer Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die durch die Annäherung an das Berufs- und Arbeitsleben eine besondere Erweiterung erfährt, werden nur in sehr geringem Maß hergestellt.“

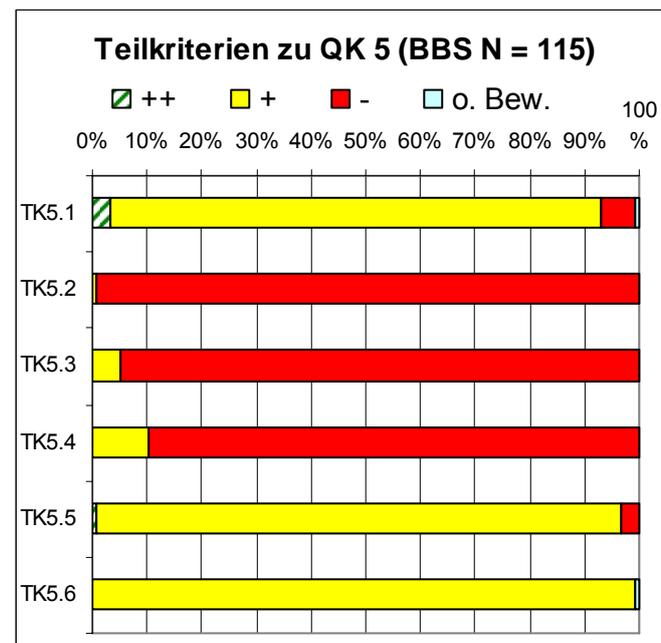


Abb. 3.3.4: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 5

Der Unterricht an allen berufsbildenden Schulen weist ebenfalls einen deutlichen Verbesserungsbereich im Bezug auf die Binnendifferenzierung auf. Die Berücksichtigung der vielfach heterogenen Leistungsvoraussetzungen in der Schülerschaft einer berufsbildenden Schule, die sich im Unterricht durch unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Leistungsfähigkeiten äußern, werden von den Lehrkräften bei den didaktisch-methodischen Überlegungen wenig berücksichtigt.

▪ **Qualitätskriterium 5 „Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“**

Der „Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler“ wird im Unterricht aller berufsbildenden Schulen insgesamt positiv bewert-

tet und erreicht dementsprechend die Norm. In über 90% der Schulen trifft dieses auch für die „Wahrnehmung des Lernfortschritts durch die Lehrkräfte“ und die „aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterricht“ zu.

Die verbleibenden drei Teilkriterien weisen fast durchgängig erhebliche Verbesserungsbereiche auf. So werden die „Förderung einer angemessenen Mediennutzung“ und die „Förderung kooperativer Arbeitsformen“ in fast 90% der Schulen als nicht zutreffend bewertet. Die „Förderung des selbstständigen Lernens“ erreicht bis auf eine Ausnahme in keiner der inspeziierten Schulen die Norm. Hinsichtlich aller Teilkriterien mit Verbesserungsbedarf lässt sich ein Zusammenhang zu den entsprechenden Teilkriterien des schuleigenen Curriculums herstellen.

▪ **Qualitätskriterium 6 „Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima“**

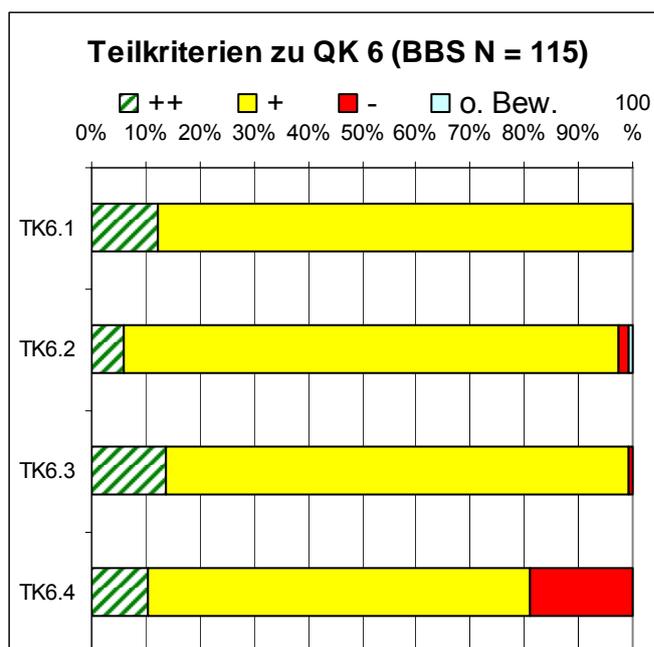


Abb. 3.3.5: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 6

In allen Schulen wird die „freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre“ positiv bewertet. In mehr als 10% der Schulen trifft dieses in besonderem Maße zu. Das „Verhalten der Lehrkräfte hinsichtlich eines professionellen Auftretens“ und ihre „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch Bestätigung und Ermutigung“ werden in allen bzw. fast allen Schulen als zutreffend bewertet.

Ein differenzierteres Bild zeigt sich beim „Beitrag der Lernumgebung zu einer positiven Arbeitsatmosphäre“. Ca. 10 % der Schulen erfüllen dieses Teilkriterium in besonderem Maße, wozu i. d. R. die fachpraktischen Unterrichtsräume besonders beitragen. In fast 20 % der Schulen wird dieses Teilkriterium jedoch mit

nicht zutreffend bewertet. Ursachen finden sich nicht nur in zu geringen Raumgrößen und ungeeigneten raumklimatischen Bedingungen, sondern auch darin, dass die Unterrichtsräume z. B. zu wenig durch angemessene Sitzordnung und Präsentation von Lernergebnissen gestaltet werden

▪ **Qualitätskriterium 7 „Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen“**

In über 90 % der berufsbildenden Schulen wird die „Förderung der Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft“ mit „eher stark als schwach bewertet“. Die Lehrkräfte informieren über Regelungen zu Versetzung, Abschlüssen und Prüfungen und angemessen über Ziele und Leistungserwartungen für das Schuljahr bzw. das Schulhalbjahr.

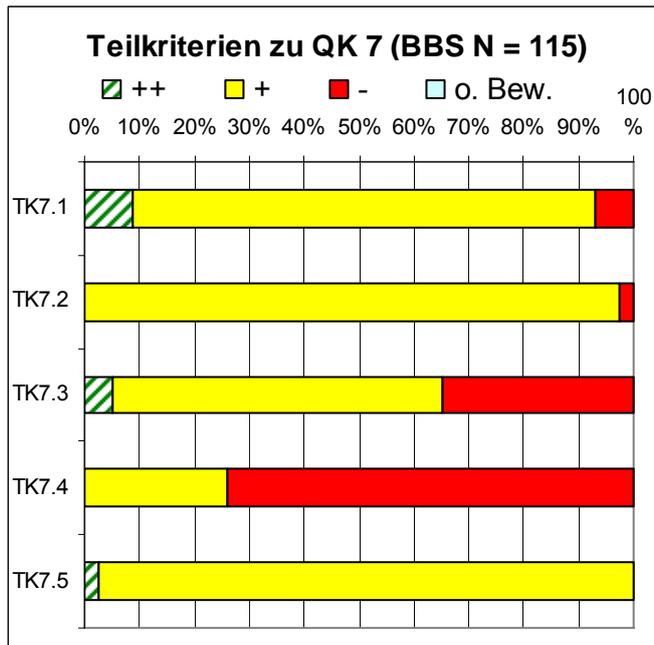


Abb. 3.3.6: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 7
rungen.

Entsprechendes gilt für den „Umgang mit Hausarbeiten, Referaten etc.“, der in etwa drei Viertel der Schulen nicht ausreichend abgestimmt und verbindlich vereinbart ist – weder schulweit, noch abteilungs- oder schulformbezogen.

▪ **Qualitätskriterium 8 „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess“**

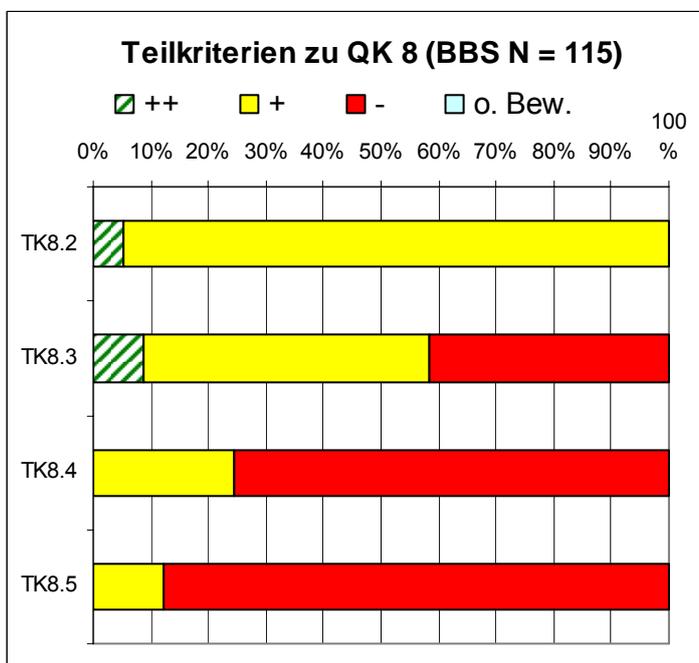


Abb. 3.3.7: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 8

nen und Schülern in fast 40% der berufsbildenden Schulen ein Verbesserungspotenzial dar. Systematische und eingeführte Verfahren, mit denen sichergestellt wird, dass Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung im Lernprozess getroffen werden können, finden sich hier nicht bzw. nur in Ansätzen. Entsprechendes gilt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, hinsicht-

Ein deutliches Verbesserungspotenzial besteht dagegen in 35 % der Schulen hinsichtlich der abgestimmten und von allen Lehrkräften verbindlich umgesetzten „Grundsätzen der Leistungsbewertung“, wobei in diesem Teilkriterium auch gut 5 % der Schulen die Norm in besonderem Maße erfüllt. Die Vielfalt der Schulformen und Berufsfelder in vielen berufsbildenden Schulen führt zu vielen verschiedenen, oft auch individuellen Vorgehensweisen. Z. B. gelten abgestimmte Grundsätze für ein allgemeinbildendes Fach in allen Schulformen, aber innerhalb *einer* Schulform gibt es oft keine einheitlichen und für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Vereinba-

Form und Inhalt einer Dokumentation der individuellen Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern sind landesweit für die berufsbildenden Schulen bisher nicht geregelt. Daher wird das entsprechende Teilkriterium 8.1 bei den Inspektionen nicht bewertet.

In allen Schulen ist sichergestellt, dass Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Vertreter der Ausbildungsbetriebe ausreichend Gelegenheit haben, sich über den Stand der individuellen Lernentwicklung zu informieren.

Entsprechend den Ausführungen zur „Binnendifferenzierung im Unterricht“

stellt auch die Erkennung und Förderung von lernschwachen Schülerinnen

lich deren Erkennung und Förderungen ca. drei Viertel der Schulen die Norm nicht erreicht.

In fast 90% der Schulen fehlen „Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit“ bzw. werden nur in geringem Umfang organisiert.

▪ **Qualitätskriterium 9 „Schülerberatung und -betreuung“**

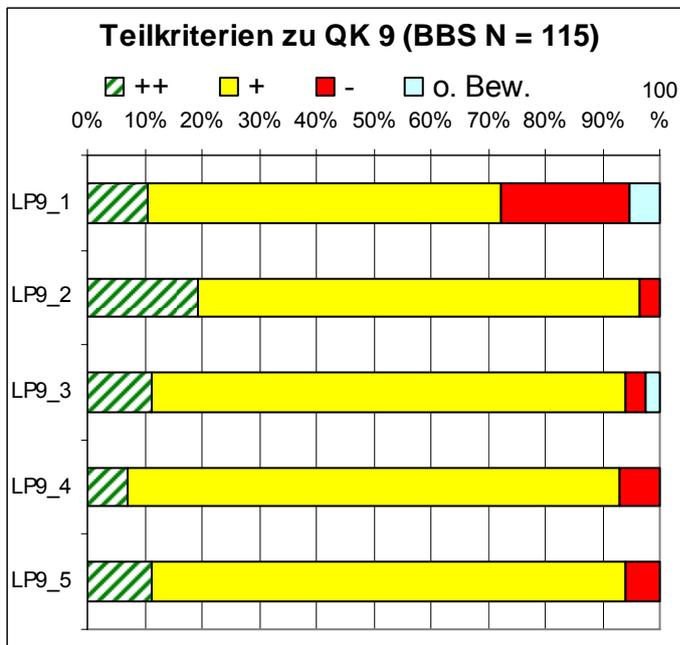


Abb. 3.3.8: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 9

Die große Mehrzahl der Teilkriterien, mit denen das Beratungs- und Betreuungssystem der berufsbildenden Schulen beschrieben wird, wird mit zutreffend bewertet. Fast in allen Fällen ist sichergestellt, dass den Schülerinnen und Schülern im Bedarfsfall frühzeitig Hilfe angeboten wird.

Dort, wo nicht bewertet wurde, ob ein „Beratungskonzept“ eingeführt ist und ob mit externen Organisationen und Beratern zusammengearbeitet wird, handelt es sich um Schulen, die ausschließlich Schulformen der beruflichen Weiterbildung führen (Fachschulen). In fast 20 % der übrigen Schulen gelingt es vor allem den Schulsozialpädagogen und den Beratungslehrkräften in besonderem

Maße, mit entsprechenden externen Organisationen bei der Beratung und Betreuung zusammenzuarbeiten.

Die „Bewertung des Umgangs mit Schulversäumnissen“ erreicht in über 90% der Schulen die Norm. Den wenigen Schulen, in denen ein Laufbahnberatungskonzept nicht eingeführt ist und die „Maßnahmen zur Berufs- und Schullaufbahnberatung“ nicht umfassend organisieren, stehen mehr als 10 % Schulen gegenüber, in denen dies auf bemerkenswert gute Weise gelingt.

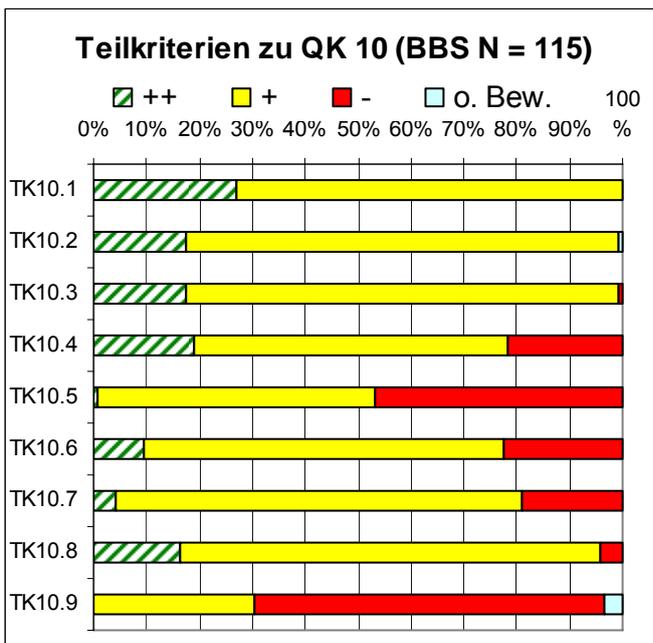


Abb.3.3.9: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 10

in denen ein Laufbahnberatungskonzept nicht eingeführt ist und die „Maßnahmen zur Berufs- und Schullaufbahnberatung“ nicht umfassend organisieren, stehen mehr als 10 % Schulen gegenüber, in denen dies auf bemerkenswert gute Weise gelingt.

▪ **Qualitätskriterium 10 „Schulklima und Schulleben“**

Das an den berufsbildenden Schulen insgesamt positiv bewertete Schulklima konkretisiert sich auf Ebene der Teilkriterien: Alle direkt an Schule Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – fühlen sich in den Schulen wohl und gehen respektvoll miteinander um (TK 10.1 bis TK 10.3). Dieses trifft

auf 15 bis über 25 % der Schulen in besonderer Weise zu. Dazu trägt in fast 80% der Schulen ein anregungsreiches Schulleben bei.

In über 90% der Schulen werden „Maßnahmen zur Gewaltprävention“ ergriffen, entsprechende Probleme in diesen Bereichen werden aufmerksam wahrgenommen und konsequent bearbeitet, was dazu beiträgt, dass sich die am Schulleben Beteiligten sicher fühlen. Das entsprechende Teilkriterium wird in mehr als 15 % der Schulen mit „trifft in besonderer Weise zu“ bewertet.

Der positive Eindruck vom Schulklima wird durch einzelne negativere Bewertungen der Teilkriterien eingeschränkt:

Eine breite Verteilung der Bewertungen findet sich im Teilkriterium 10.4. Während in fast 20 % der Schulen der Zustand und die Gestaltung von Schulgebäude und Außen Gelände als besonders gepflegt und einladend bewertet werden, trifft für ein Fünftel der Schulen das Gegenteil zu. Ergänzt wird die negative Bewertung durch die Feststellung, dass in fast der Hälfte der Schulen keine ausreichenden Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bestehen, Pausen oder Freistunden sinnvoll zu gestalten.

In fast 20 % der berufsbildenden Schulen wird auf die Einhaltung der festgelegten Regeln nicht durchgängig geachtet. Die Heterogenität der Schülerschaft erfordert häufig auf Teile der Schülerschaft, bestimmte Schulformen oder Räumlichkeiten wie z. B. Werkstätten und EDV-Räume angepasste Regelungen, die in der Schule als wenig verbindlich angesehen werden und nur schwer durchzusetzen sind.

Die Präventionsarbeit zum Rauchen und zum Konsum alkoholischer Getränke und anderer Drogen stellt in ca. zwei Dritteln der Schulen als ein Verbesserungsbereich dar. Ein entwickeltes und umgesetztes Präventionskonzept, das regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird, liegt in der Mehrzahl der Schulen nicht vor. Die Schulen, in denen dieses Teilkriterium nicht bewertet wurde, führen ausschließlich Schulformen der beruflichen Weiterbildung (Fachschulen).

▪ Qualitätskriterium 11 „Eltern- und Schülerbeteiligung“

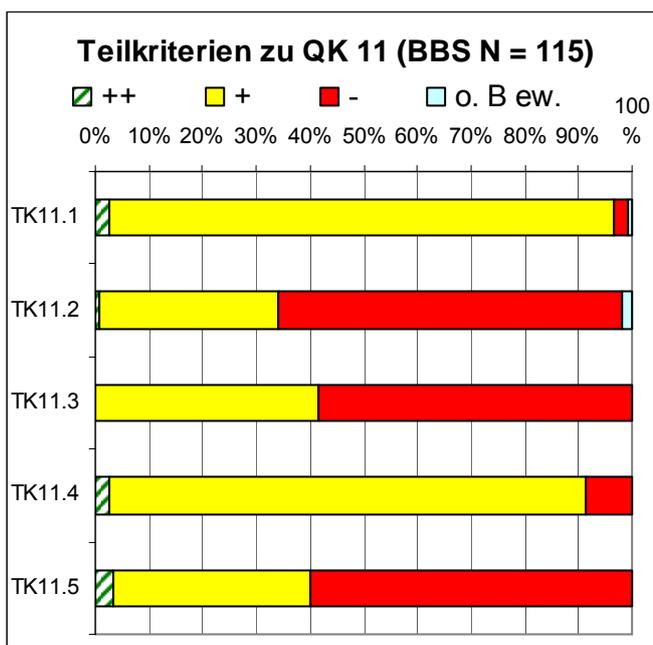


Abb. 3.3.10: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 11

Fast alle inspizierten berufsbildenden Schulen erreichen im Hinblick auf die „Information der Schülerinnen und Schüler, der Partner der beruflichen Bildung sowie der Eltern“ die Norm. Durch Presseveröffentlichungen, Schulhomepages u. ä. wird über die Schulen und die Entwicklungen in den Schulen informiert.

In über 90 % der Schulen wird die „Förderung der demokratischen Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern“ als zutreffend bewertet, obwohl die Bedingungen dafür durch die kurzen Verweilzeiten der Schülerinnen und Schüler in vielen Vollzeitschulformen und der geringen Anwesenheit beim Besuch der Teilzeitberufsschule schwierig sind. Jenseits der formal geregelten Mitwirkungsmöglichkeiten gilt,

dass in fast 60 % der Schulen die „Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben und der Schulentwicklung“ in zu geringem Umfang besteht. Die „Beteiligung von Eltern und Vertretern der Ausbildungsbetriebe“ wird ebenfalls zwei Drittel der Schulen als nicht zutreffend bewertet.

Die geringe Identifikation mit der berufsbildenden Schule führt entsprechend zu geringerer Bereitschaft der Schülerschaft, eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule zu übernehmen. In etwa 40 % der Schulen, in denen die Norm für dieses Teilkriterium erfüllt, sind häufig die Schülerinnen und Schüler engagiert, die die berufsbildenden Schulen in mehrjährigen Bildungsgängen wie Fachschulen und Fachgymnasien besuchen.

▪ Qualitätskriterium 12 „Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern“

Eine besondere Stärke von berufsbildenden Schulen ist der Aufbau und der Pflege von Kontakten zur Berufs- und Arbeitswelt festgestellt. Hierzu trägt in besonderer Weise das Engagement vieler Lehrkräfte in der Prüfungsausschussarbeit bei. In fast einem Drittel der Schulen ist das diesbezügliche Teilkriterium 12.3 als besonders zutreffend bewertet.

Die Außenkontakte werden in fast 90 % der Schulen auch dazu genutzt, um durch eine enge Kooperation mit Betrieben in der dualen Ausbildung und mit Einrichtungen bei der Praktikumsorganisation vor allem in der schulischen Berufsausbildung, den Bildungsgang zu verbessern. Einem Anteil von fast 20 % der Schulen, in dem dieses in besondere Weise gelingt steht ein Anteil von ca. 10 % der Schulen gegenüber, in denen dies ein Verbesserungsbereich ist.

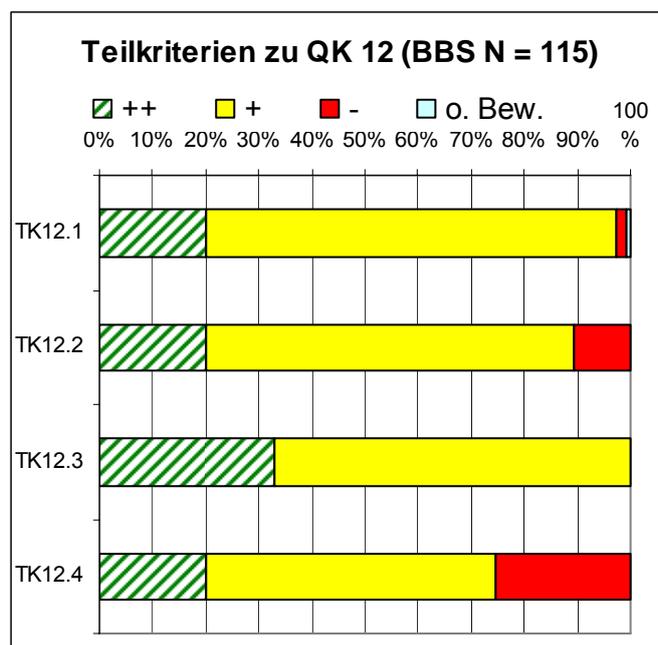


Abb. 3.3.11: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 12

Hinsichtlich der Anforderung einer Zusammenarbeit mit vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen erreichen ausnahmslos alle berufsbildenden Schulen die Norm. Die in 20% der Schulen sehr positive Bewertung beruht in vielen Fällen auf den besonderen Initiativen der berufsbildenden Schulen, vor allem den Schülerinnen und Schülern der Förder-, Haupt- und Realschulen durch Informationsangebote und Hospitationen den Schulwechsel zu erleichtern, z. B. im Projekt Region des Lernens.

Entsprechend intensive Kontakte zu Fachhochschulen, Universitäten usw., die den Absolventen der weiterführenden Schulformen zu Gute kommen, finden sich dem gegenüber in geringerem Umfang.

Die Bewertung der „Kontakte zu anderen Schulen und anderen Partnern“ zeigt eine breite Spanne von Bewertungen. Ein Fünftel der Schulen erfüllt diese Anforderung in besonderer Weise. Kennzeichnend hierfür sind häufig die vielfältigen internationalen Kontakte, die von den Schulen unterhalten werden. Für ein Viertel der Schulen trifft dieses nicht zu. Auch Kooperationen mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern auf nationaler Ebene finden sich hier nicht in ausreichendem Umfang.

▪ **Qualitätskriterium 13 „Führungsverantwortung der Schulleitung“**

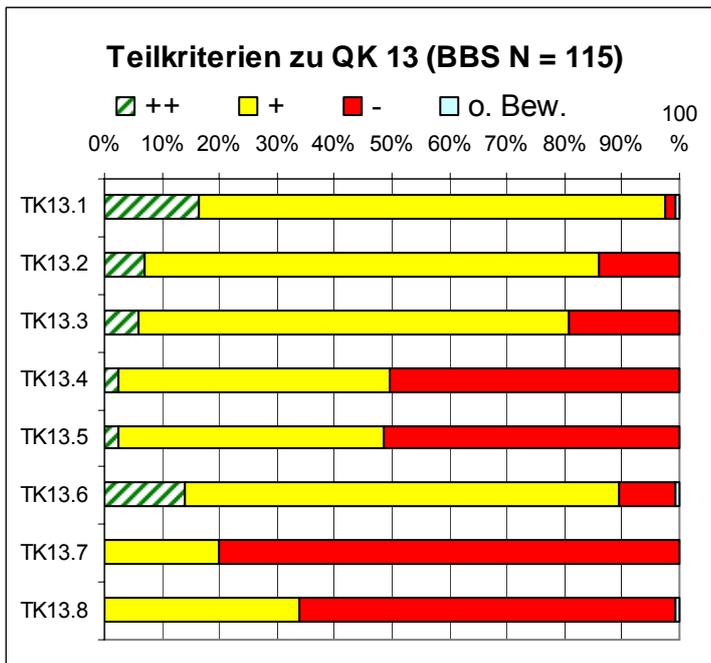


Abb. 3.3.12: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 13

Schulen erfolgen die Delegation von Aufgaben und die Übertragung von Verantwortung nicht so umfassend, um mit zutreffend beurteilt werden zu können. Dieses gilt insbesondere für die „Überprüfung der Zielerreichung durch die Schulleitung“.

In mehr als der Hälfte der Fälle sind die Maßnahmen der Schulleitung nicht oder zu wenig geeignet, den schulischen Unterricht zu verbessern. Die „Prozesse der Leistungsfeststellung und -bewertung“, die durch entsprechende Grundsätze beschrieben werden, werden in fast 80% der Schulen nicht systematisch von der Schulleitung überprüft.

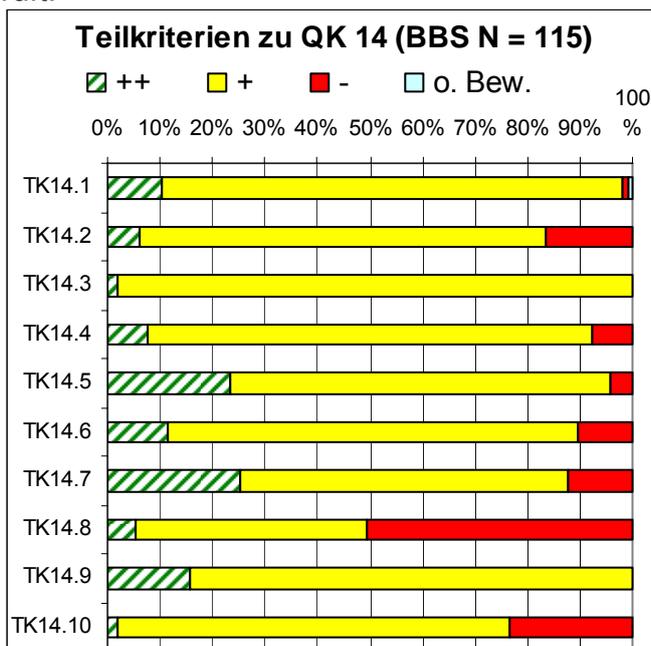


Abb.3.3.13: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 14

Die Verantwortung für die Erarbeitung der schulischen Vision und Werte wird von fast allen Schulleitungen wahrgenommen, in ca. 15 % der Inspektionen wurde dieses Teilkriterium 13.1 als besonders zutreffend bewertet.

Im Wesentlichen positive Bewertungen finden sich ebenfalls bezüglich der „Vorbildfunktion der Schulleitung für eine Kultur umfassender Qualität“ und der „Förderung von Maßnahmen zur regionalen Schulentwicklung“. In beiden Teilkriterien liegt der Anteil von negativen Bewertungen nur knapp über 10%. Die „Förderung der Zusammenarbeit“ wird in etwas mehr als 80 % der Schulen positiv bewertet.

In der Hälfte der berufsbildenden Schulen erfolgen die Delegation von Aufgaben und die Übertragung von Verantwortung nicht so umfassend, um mit zutreffend beurteilt werden zu können. Dieses gilt insbesondere für die „Überprüfung der Zielerreichung durch die Schulleitung“.

In einem Drittel der Schulen werden die „Verfahren zur Überprüfung und Verbesserung der Wirksamkeit des eigenen Führungsverhaltens“ positiv bewertet.

▪ **Qualitätskriterium 14 „Verwaltungs- und Ressourcenmanagement“**

Die Inspektionsergebnisse zeigen, dass die „Klassenbildung und der Lehrereinsatz nach schulfachlichen Kriterien“ erfolgen und dass sowohl Unterricht als auch Aufsichten effektiv durchgeführt werden. In ca. 15 % der inspizierten Schulen werden Verbesserungspotenziale bei der Planung und der Durchführung von Vertretungsunterricht festgestellt.

Die „Zusammenarbeit zwischen Schulträger und Schulleitung zur Optimierung der Gestaltung, Ausstattung und Nutzung der Schule“ wird in allen berufsbildenden Schulen als zutreffend bewertet und führt in über 90 % der besuchten Schulen zu einer positiv bewerteten „Ausstattung mit aktuellen Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln“. Die Schulleitung stellt in über 90 % der Schulen sicher, dass die „IuK-Ausstattung“ funktional einsetzbar ist, dieses gelingt in fast einem Viertel der Schulen in besonderem Maße.

Abgesehen von etwas mehr als 10 % der Schulen, bei denen die Bewertung „trifft nicht zu“ vorgenommen wurde, wird die „Verwaltung der finanziellen Ressourcen mit einem abgestimmten Konzept“ sichergestellt. Fast 90 % der Schulen gelingt es, sich „zusätzliche personelle und vor allem finanzielle Ressourcen“ zu erschließen, dabei ist mehr als ein Viertel der Schulen besonders erfolgreich.

Die für die „Arbeitssicherheit und den Gesundheitsschutz von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften“ erforderlichen Maßnahmen sind in fast 80 % der Schulen eingeleitet worden.

Verbesserungsbereiche finden sich in mehr als der Hälfte der Schulen hinsichtlich der Schonung natürlicher Ressourcen und der Vermeidung von Umweltbelastungen.

▪ **Qualitätskriterium 15 „Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität“**

In allen berufsbildenden Schulen wird die „Professionalität der Lehrkräfte“ positiv bewertet. Diese erfahren Wertschätzung für ihre Arbeit und können angemessene Entwicklungsmöglichkeiten nutzen. Die „Planung und der Einsatz der Mitarbeiterressourcen unter Berücksichtigung der strategischen Schulziele“ wird in fast allen Schulen mit „zutreffend“ bewertet.

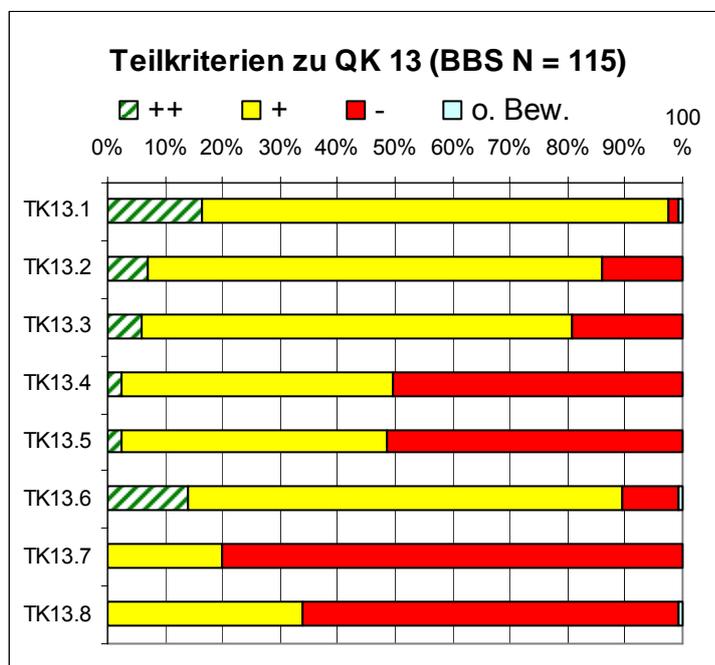


Abb. 3.3.14: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 15

die „systematische Förderung des Wissens und der Kompetenzen von Lehrkräften durch ein abgestimmtes Fortbildungskonzept“ nicht umfassend gesichert.

Das Teilkriterium 15.7 wird erst seit den Herbstferien 2006 bewertet und zeigt sich seitdem als ein deutliches Verbesserungspotenzial in den berufsbildenden Schulen. Maßnahmen zur Personalentwicklung werden in gut 25 % aller inspezierten Schulen positiv bewertet. Während die „Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie neuer Lehrkräfte“ in mehr als 10 % der Schulen in besonderem Maße gut gelingt und konzeptionell verankert ist, findet sich hier in mehr als 40% der Schulen ein Verbesserungsbereich, dessen Bearbeitung vor dem Hintergrund eines relativ hohen Durchschnittsalters vieler Kollegien besonders dringlich erscheint.

In mehr als 60 % der Schulen ist

Die systematische Nutzung von innovativen Organisationsformen mit dem Ziel der Verbesserung der fachbezogenen und pädagogischen Zusammenarbeit ist in zwei Dritteln der inspizierten Schulen ein Verbesserungsbereich.

▪ **Qualitätskriterium 16 „Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung“**

Bis auf wenige Ausnahmen verfügen die berufsbildenden Schulen über ein Leitbild, das den Anforderungen genügt und in der Schule abgestimmt ist.

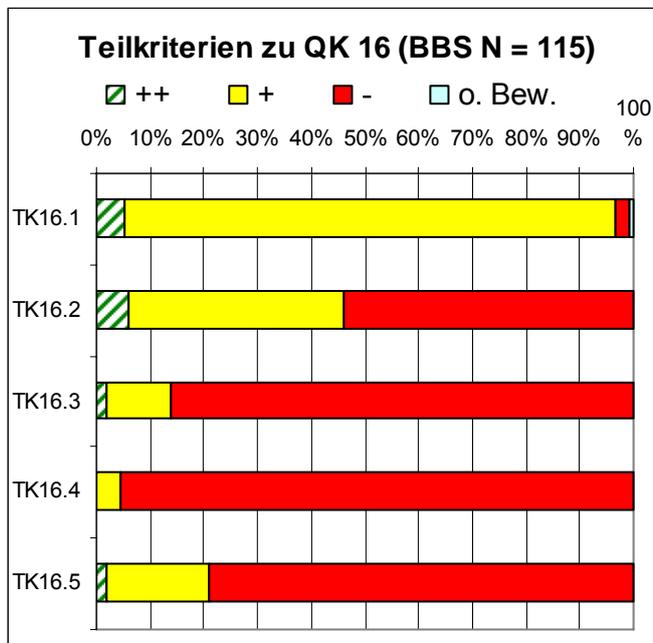


Abb. 3.3.15: Teilkriterien des Qualitätskriteriums 16

In ca. 90% der Schulen ist eine „systematische Gestaltung und Überprüfung der schulischen Prozesse“ sowie eine „Steuerung der Qualitätsentwicklung von Schlüsselprozessen“ nicht vorzufinden und auch beim jetzigen Stand der EFQM-Einführung noch nicht zu erwarten.

Eine Evaluationskultur, die durch die „regelmäßige Bilanzierung und Dokumentationen relevanter Leistungs- und Entwicklungsdaten sowie deren Nutzung für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess“ gekennzeichnet ist, wird in mehr als 20 % der Schulen vorgefunden.

3.4 Lehren und Lernen im berufsbildenden Schulwesen

Bei den Inspektionen in berufsbildenden Schulen sind bisher über 6490 Unterrichtseinsichtnahmen durchgeführt worden, bei denen neben den Bewertungen der Qualitätskriterien 3 bis 6 auch erfasst wird, ob der Unterricht in einer Teilzeit- oder Vollzeitschulform stattfindet.³² Zudem wird aufgenommen, welches allgemein bildende Fach unterrichtet wird, bzw. ob es sich um Fachpraxis- oder Fachtheorieunterricht handelt. Letztere Unterrichtseinsichtnahmen werden nicht weiter nach Berufen bzw. Berufsfeldern differenziert.

Alle anderen Teilkriterien, die sich am Ideal eines vollständig implementierten Qualitätsmanagements nach EFQM orientieren, werden von der Mehrzahl der berufsbildenden Schulen nicht erfüllt.

Die systematische, am jeweiligen Leitbild orientierte Erarbeitung von Zielen und Strategien in Form vereinbarter Maßnahmen, deren Einbindung in einem EFQM-Selbstbewertungsprozess sowie deren Überprüfung und Anpassung finden sich in fast der Hälfte der Schulen. In den übrigen Schulen ist die Einführung des EFQM-Modells noch nicht so weit fortgeschritten, entsprechende Strukturen sind aber häufig schon implementiert.

³² Teilzeitschulformen sind das kooperative Berufsgrundbildungsjahr und die Berufsschule.

Mit diesen Angaben ist es möglich, einzelne Querschnittsbetrachtungen durchzuführen. In den folgenden drei Abbildungen sind dazu jeweils vergleichende Betrachtungen dargestellt. In einer Skala von 2,0 bis 4,0 sind Mittelwerte der Bewertung aufgetragen, wobei der Wert 2 die Bewertung „-“ und 4 die Bewertung „++“ repräsentiert.

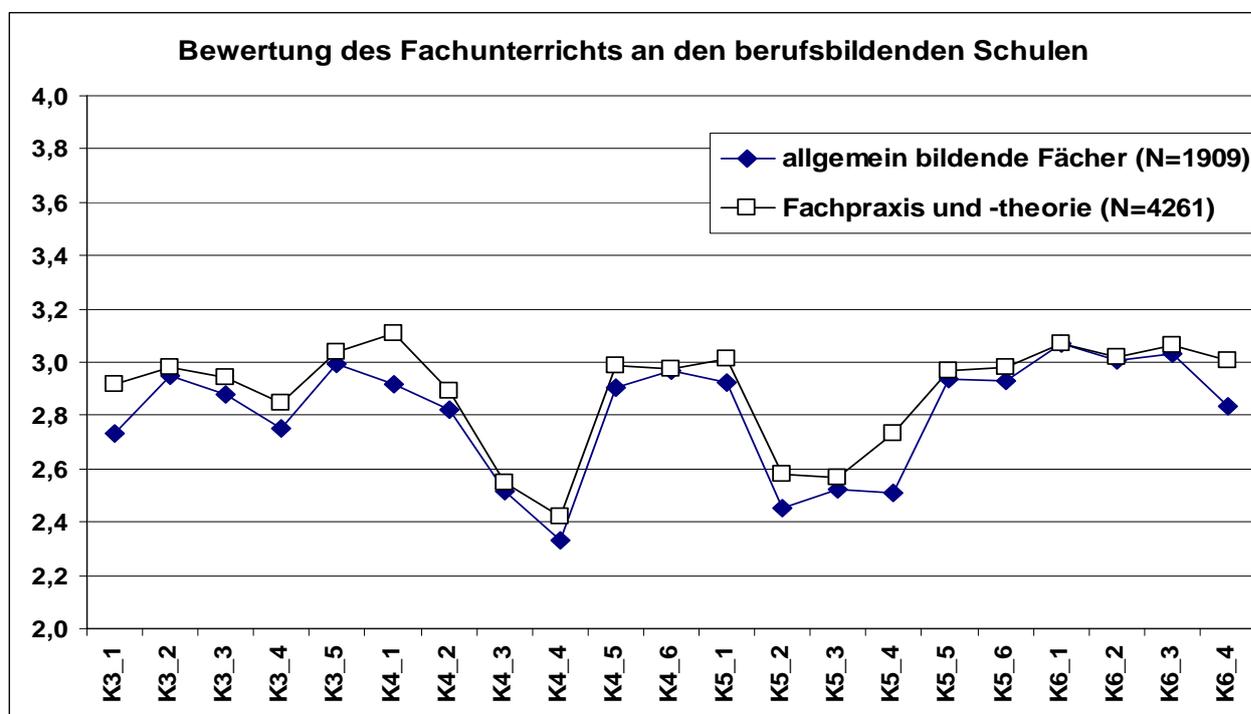


Abb. 3.4.1: Vergleich der Unterrichtsbewertungen zwischen berufsbezogenem Unterricht und Unterricht in allgemein bildenden Fächern

Die Abbildung 3.4.1 zeigt den Vergleich zwischen 1909 Einsichtnahmen im Unterricht allgemein bildender Fächer und 4261 Einsichtnahmen im berufsbezogenen Unterricht, d. h. Fachtheorie- und Fachpraxisunterricht. Abgesehen von den Teilkriterien 4.3, 4.6, 6.1 und 6.2 sind alle Abweichungen signifikant. Die Abbildung 3.5.1 zeigt, dass die Bewertungen im berufsbezogenen Unterricht in der Regel über denen des allgemein bildenden Unterrichts liegen.

Innerhalb aller vier Qualitätskriterien des Lehrerhandelns im Unterricht finden sich relevante Abweichungen. Insbesondere in den Teilkriterien 3.1 (Ziele des Unterrichts und Bedeutung der Inhalte für berufliche Arbeitsprozesse), 4.1 (angemessenes Anforderungsniveau), 5.4 (Förderung der Mediennutzung) und 6.4 (Gestaltung der Lernumgebung) weichen die Bewertung für den Unterricht in den berufsbezogenen Fächern deutlicher positiv ab.

Im berufs- bzw. berufsfeldbezogenen Unterricht ist aufgrund der erfassten Daten eine weitere Unterscheidung zwischen Fachtheorie- und Fachpraxisunterricht möglich. Abgesehen von den Teilkriterien 4.3, 5.3, 6.1 und 6.2 sind die Abweichungen jeweils signifikant.

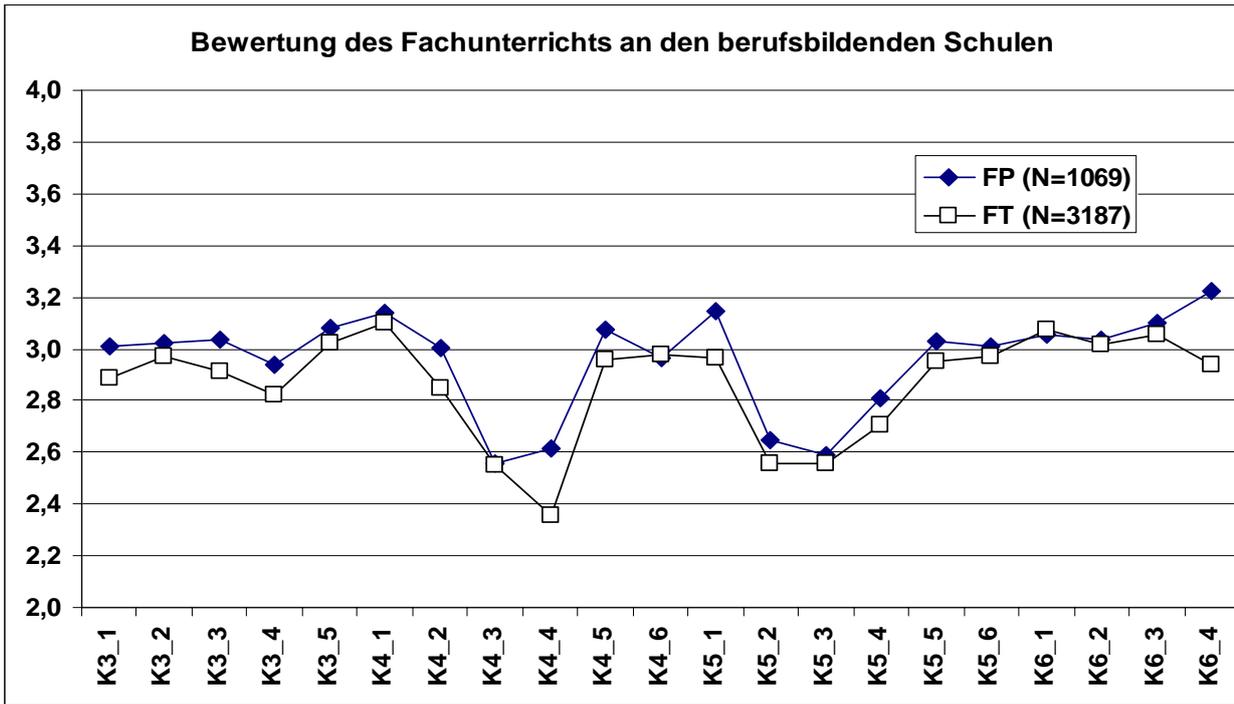


Abb. 3.4.2: Vergleich der Unterrichtsbewertungen zwischen Fachtheorie (FT) und Fachpraxis (FP)

Insgesamt verläuft die Kurve für den Fachpraxisunterricht in fast allen Teilkriterien oberhalb der Kurve für den fachtheoretischen Unterricht. Größere Abweichungen ergeben sich für die Teilkriterien 4.4 (Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten und Lerntempi), 5.1 (aktive Beteiligung am Unterricht) und 6.4 (Gestaltung der Lernumgebung) und zeigen, dass der Fachpraxisunterricht hier im Durchschnitt besser bewertet wird.

Die vergleichende Betrachtung der Profile für die Einsichtnahmen im Unterricht der Vollzeit- und Teilzeitschulformen zeigt eine große Übereinstimmung in der Bewertung. Bei allen Teilkriterien sind nur geringe Abweichungen zwischen den Mittelwerten der Bewertungen festzustellen. Aufgrund der großen Fallzahlen sind die Unterschiede bis auf 3.1, 3.2, 3.4, 4.5, 4.6, 5.4 6.2 und 6.4 dennoch signifikant.

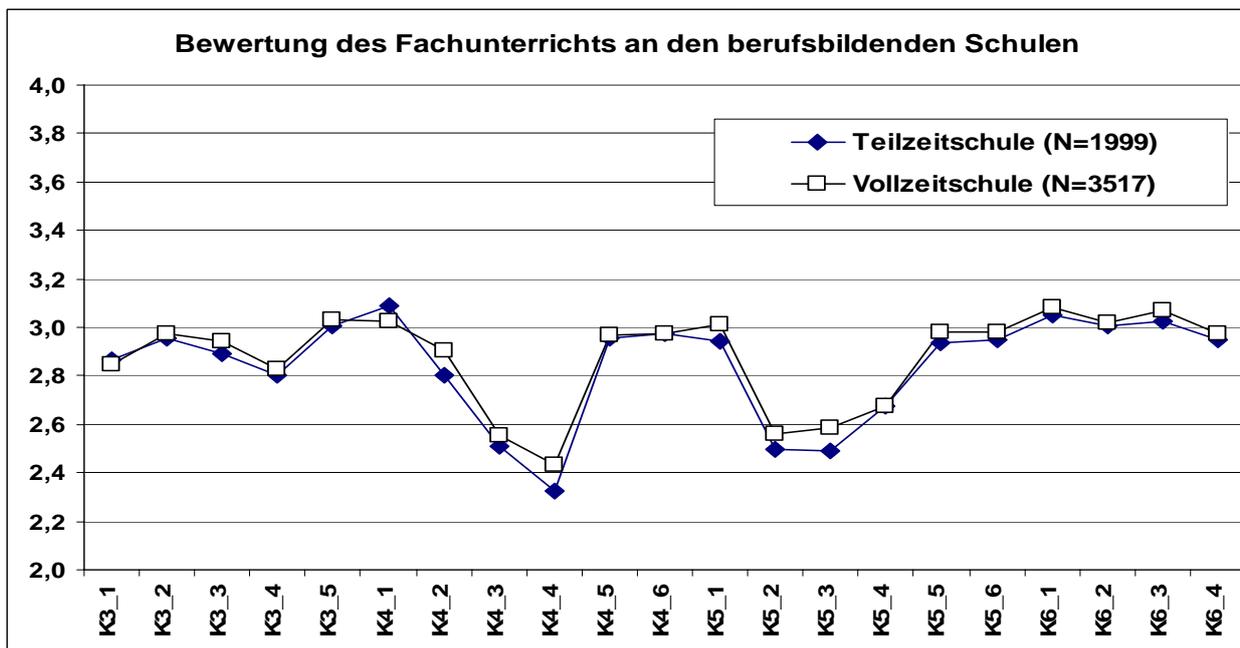


Abb. 3.4.3: Vergleich der Unterrichtsbewertungen von Unterricht in Vollzeit und Teilzeitbereichen

Kombiniert man die Schulformen Vollzeit/Teilzeit mit den Unterrichtsinhalten allgemeinbildend/fachlich, so treten zwei bei mittlerer Effektstärke relevante Unterschiede zutage. In den Teilkriterien 4.1 (angemessenes Anforderungsniveau) und 5.4 (Förderung der Mediennutzung) wird der berufsfachliche Unterricht, insbesondere in den Teilzeitschulen, besser als der allgemeinbildende Unterricht bewertet.

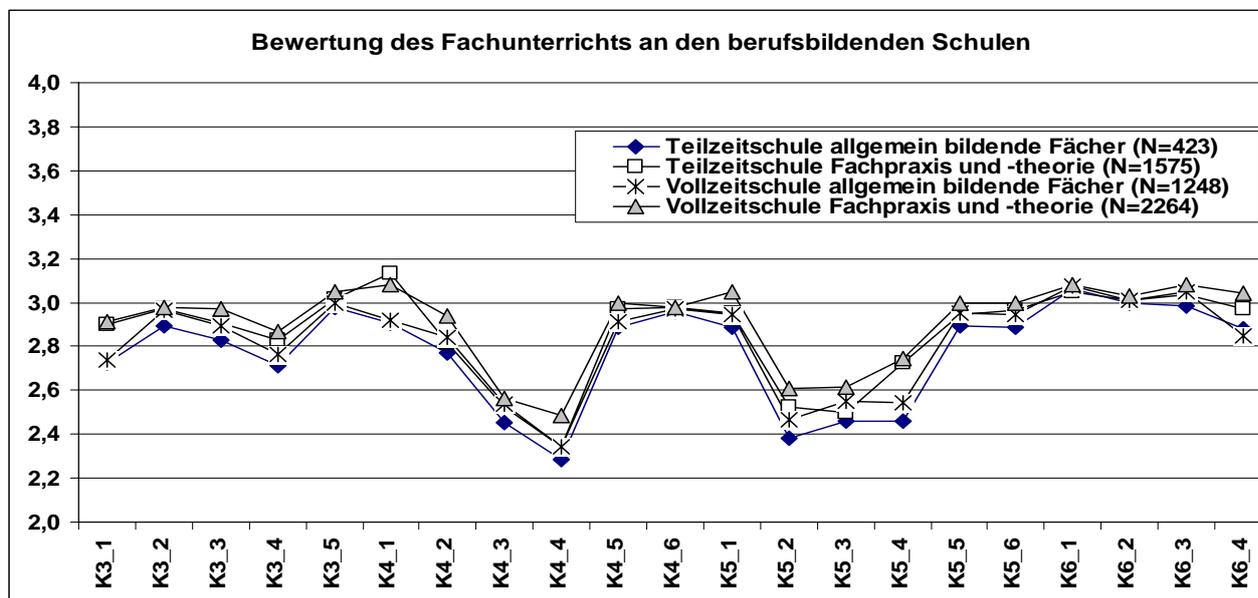


Abb. 3.4.4: Vergleich Teilzeit/Vollzeit und allgemeinbildende Fächer/Fachtheorie oder Fachpraxis

4 Zusammenhänge zwischen Qualitätsergebnissen und Rahmenbedingungen

Nur für wenige schulische Rahmenbedingungen liegen Daten in einer Form vor, die eine Weiterverarbeitung ermöglicht. Daher zeigen die folgenden Ausführungen Möglichkeiten auf ohne relevante Zusammenhänge umfassend und systematisch untersuchen zu können.

4.1 Lerngruppengröße



Die Frage, ob die Lerngruppengröße einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität und deren Bewertung hat, ist von Interesse, weil die öffentliche Forderung nach kleineren Klassen immer wieder einen zu erwartenden größeren Lernfortschritt und einer besseren Förderung des Einzelnen als Argumente anführt.

Trotz vieler empirischer Untersuchungen ist der Nachweis eines besseren Lernerfolgs in einer „normalen“ Klassenbandbreite von 15 bis 30 Schülerinnen und Schülern nicht gelungen. Kleinere Klassen sind für Lehrkräfte sicher entlastend, diese scheinen aber ihren Unterricht nicht an die Klassengröße anzupassen und die Möglichkeiten, die kleinere Klassen hinsichtlich der individuellen Förderung bieten, nicht zu nutzen.

Da die entsprechenden Untersuchungen als abhängige Variable Schülerleistungen heranziehen, könnte der Blick auf die Unterrichtsqualität, wie ihn die Schulinspektion wirft, neue Einsichten liefern. Es gibt durchaus Rahmenbedingungen, die mit der Unterrichtsqualität in erwarteter Richtung zusammenhängen, z. B. die Leistungsstärke von Lerngruppen (Münchener Studie) oder das Verhältnis von Mädchen und Jungen (KESS).

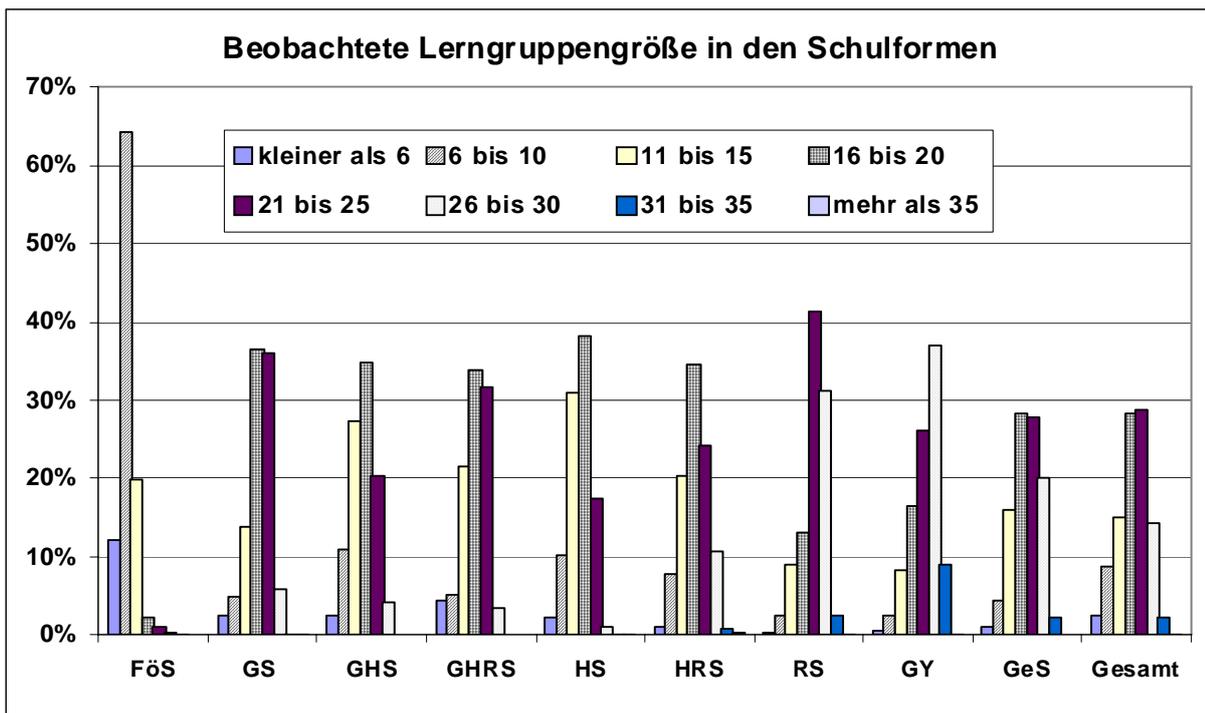


Abb. 4.1.1: Schülerzahlen während der Unterrichtsbeobachtungen

In ca. 15000 Beobachtungsprotokollen ist die Schülerzahl angegeben³³.

Korrelationen zwischen der durchschnittlichen Unterrichtsbeurteilung und der Lerngruppengröße sind überwiegend negativ (hohe Schülerzahl - niedrigere Bewertung), sie erreichen gerade Größenordnungen von $r = -0,10$.

Die Abbildung 4.1.2 zeigt die durchschnittlichen Bewertungsprofile von Lerngruppen unterschiedlicher Größe (um Effekte durch Vermischung von Klassengröße und Bewertungsvorsprung zu vermeiden, sind Grund- und Förderschulen nicht in die der Grafik zugrunde liegende Auswertung eingegangen; auch Lerngruppen mit weniger als 6 und mehr als 35 Schülerinnen und Schüler sind nicht einbezogen worden).

In einigen Teilkriterien spiegelt sich die Lerngruppengröße in der Bewertungsrangreihe wider. Signifikant sind die Unterschiede der Bewertungen in den TK 3.1, 3.4, 3.5, 4.4, 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 6.1 bis 6.4. Die Effektstärken sind allerdings gering.

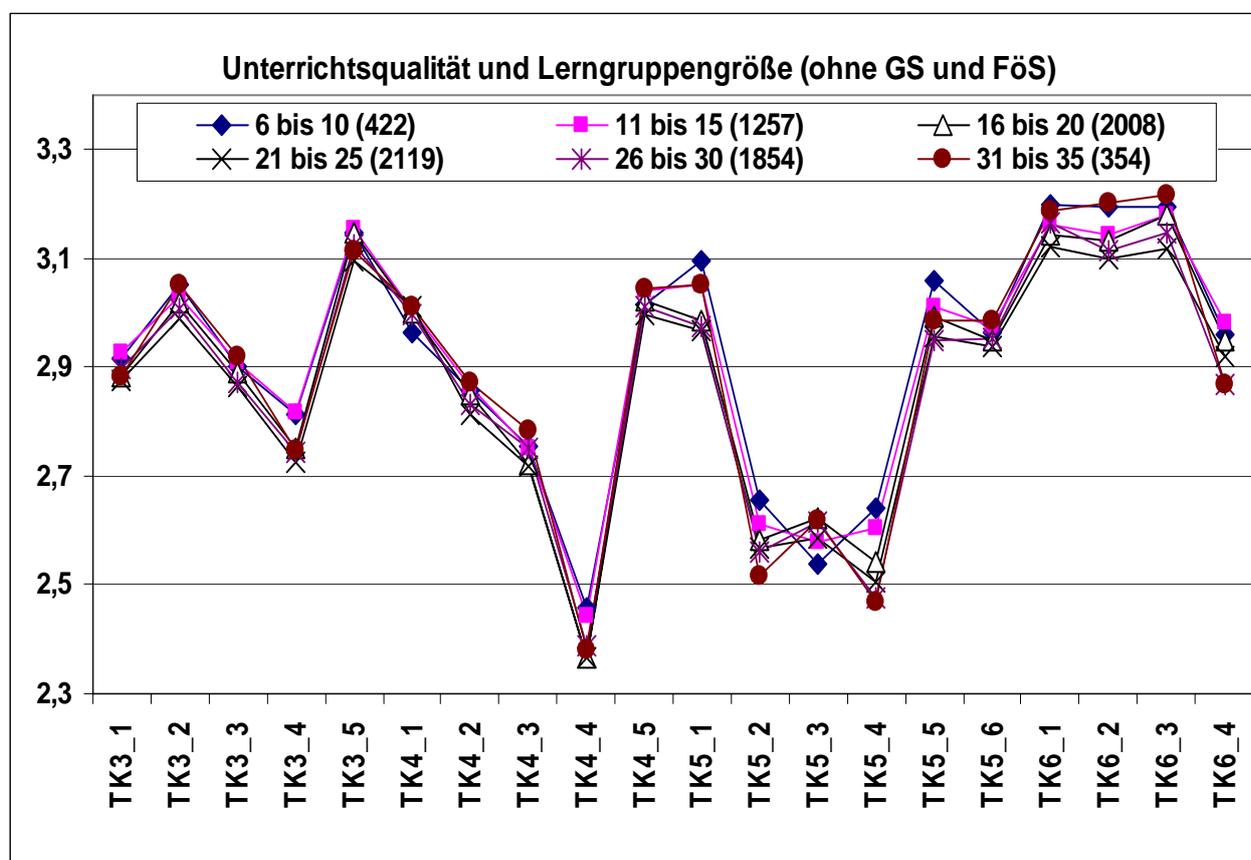


Abb. 4.1.2: Lerngruppengröße und Bewertungsprofil

Ob der Unterricht in kleineren Lerngruppen von den Lehrkräften besser gestaltet wird oder es ob aufgrund der Gruppengröße leichter ist, dem Kriterienrahmen des Beobachtungsbogens zu genügen, kann nicht entschieden werden.

Es besteht der Bedarf nach detaillierten Analysen.

³³ Zu 40% der Unterrichtsbeobachtungen fehlen die Angaben zur Schülerzahl. Da Schüler in großen Klassen aufwändiger zu Zählen sind, ist nicht auszuschließen, dass sie in der Stichprobe unterrepräsentiert sind.

4.2 Schulgröße

Für die folgende Auswertung sind die Schulen nach ihrer Schülerzahl in fünf Gruppen eingeteilt worden. Zu berücksichtigen ist wiederum der Schulformeinfluss. In der Gruppe der kleinen Schulen überwiegen Grundschulen, entsprechend finden sich in der Gruppe mit großen Schulen mehr Gymnasien und Gesamtschulen.

In den Qualitätskriterien 3 bis 8 und 11 bis 14 sind die Mittelwertunterschiede zumindest in den extremen Ausprägungen signifikant. Dabei werden in den Qualitätskriterium 3 bis 8 die kleinen Schulen am besten, die größten Schulen am schlechtesten bewertet, in Qualitätskriterium 11 und 12 ist es eher umgekehrt. In 13 und 14 setzen sich wiederum die kleineren Schulen geringfügig nach oben ab.

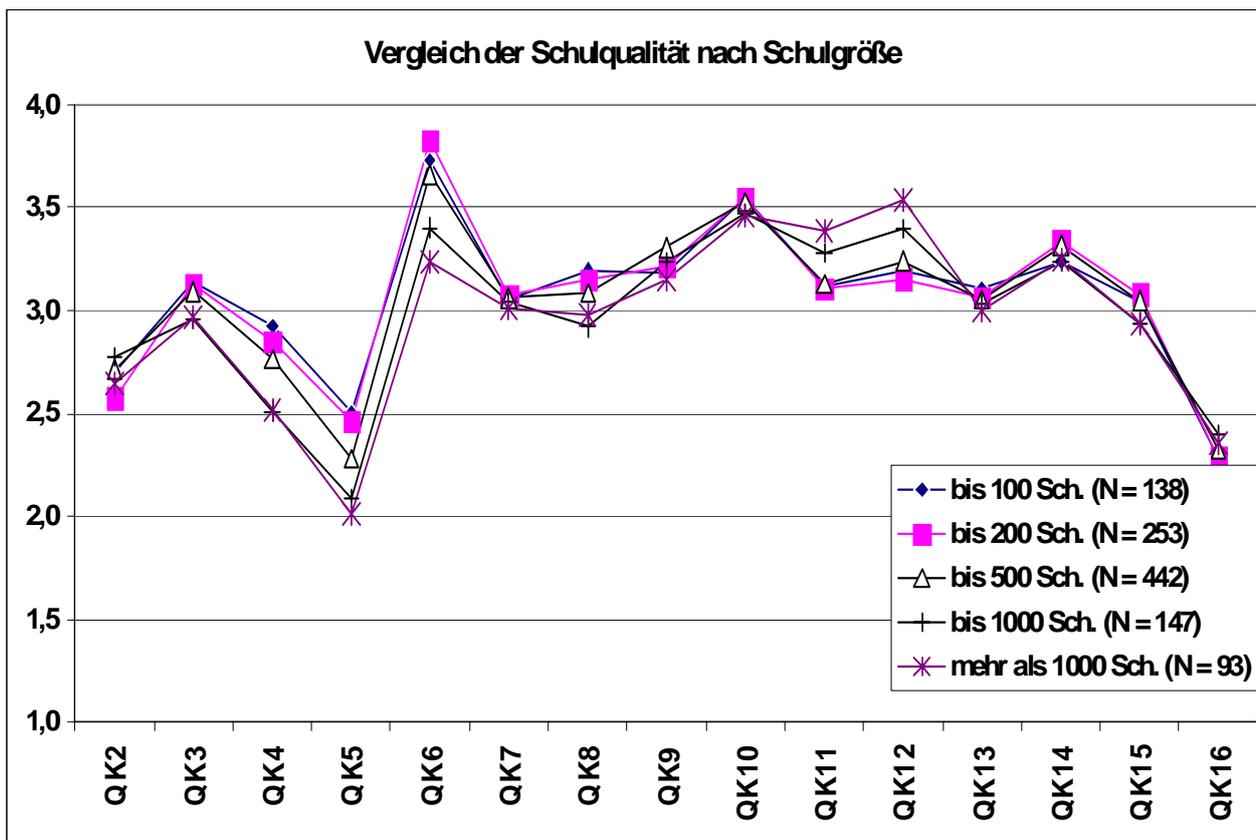


Abbildung 4.2.1: Schulgröße und Bewertung der Schulqualität
Eine Differenzierung nach Schulformen steht noch aus.

4.3 Regionale Unterschiede in der Beurteilung von Schulen

Die Schulqualität sollte nicht von regionalen Gegebenheiten abhängen. Dennoch gibt es auch in Niedersachsen Anhaltspunkte, dass diese existieren könnten, z. B. finden sich im Bereich von Schülerleistungen in zentralen Vergleichs- und Abschlussarbeiten regelmäßig derartige Differenzen.

Ursachen sind damit allerdings noch nicht aufgeklärt, es können nur Mutmaßungen angestellt werden.

- Die leichte Erreichbarkeit weiterführender Schulen kann unabhängig von Übergangsempfehlungen der Grundschule zu stärkeren Schülerbewegungen in Richtung Gymnasium oder Realschule führen, was schulformspezifisch den Umgang mit größerer Heterogenität erfordert.
- Gegenläufig könnte sich eine gute Lehrstellensituation in einer Region auswirken, die Schüler einen Ausbildungsplatz einem weiteren Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem vorziehen lässt.
- Wenn in einem Flächenland abseitig gelegene ländliche Gebiete für Lehramtsabsolventen weniger attraktiv als die Universitätsstädte und deren unmittelbares Umland sind, könnte das z. B. zu einer Selektion nach der Abschlussqualität der Absolventen führen.
- Andererseits leiden große Städte oft unter besonderen finanziellen Engpässen und müssen die Gleichbehandlung aller Schulen im Auge haben. Dies kann zu einer deutlicheren Ressourcenknappheit führen als in Gemeinden, die Schulträger jeweils einer Einrichtung einer begrenzten Zahl von Schulformen sind und diese genau im Auge haben.

Da die Zahl der bisher inspizierten Schulen noch relativ klein ist, müssen die Analyse-einheiten für die folgenden Auswertungen groß sein, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Diese Voraussetzung liegt für die vier Abteilungen der Landesschulbehörde vor, deren regionale Zuständigkeit den Grenzen der ehemaligen vier Regierungsbezirke folgt, so dass diese sich als Einheiten zunächst anbieten.

Ob auf Kreisebene Vergleiche möglich sind, ist zu prüfen. Das hängt u. a. davon ab, ob die Verteilung der bisherigen Inspektionen auf diese Gebieteinheiten auch bezüglich der Schulformanteile annähernd gleich erfolgt ist. Evtl. lassen sich nicht alle Kreise sinnvoll in einen Vergleich einbeziehen. Die oben angedeuteten Ursachen möglicher regionaler Unterschiede könnten u. a. mit der Verteilung der Städte und Gemeinden zusammen hängen.

4.3.1 Abteilungen der Landesschulbehörde

Wie viele allgemein bildende Schulen in dem Datensatz enthalten sind und welchen Anteil das an allen öffentlichen Schulen ausmacht, zeigt die folgende Tabelle. Die Unterschiede sind erheblich und der Eindruck würde sich bei einer Aufteilung nach Schulformen vermutlich noch verstärken.

Abt. LSchB	Braunschweig	Hannover	Lüneburg	Osnabrück
Anteil aller Schulen	42 %	42 %	41 %	37 %
Anteil ABS	39%	40%	39%	34%

Tab. 4.3.1: Anteil inspizierter Schulen in den Abteilungen der Landesschulbehörde

Die Unterschiede, die sich in der Grafik der Qualitätsprofile (Abb. 4.3.1) zeigen, könnten auf unterschiedlichen Ausschöpfungsquoten der Schulformen beruhen. Ihre Stabilität ist später, wenn ein höherer Anteil der Schulen inspiziert ist, erneut zu prüfen.

Die Verläufe der Qualitätsprofile der allgemein bildenden Schulen weisen große Ähnlichkeiten auf. In den Kriterien 2, 10, 12, 13, 14 und 16 sind die Unterschiede zugunsten der Abteilung Osnabrück (Weser-Ems) signifikant, erreichen aber nur für QK 2 mittlere Effektstärke.

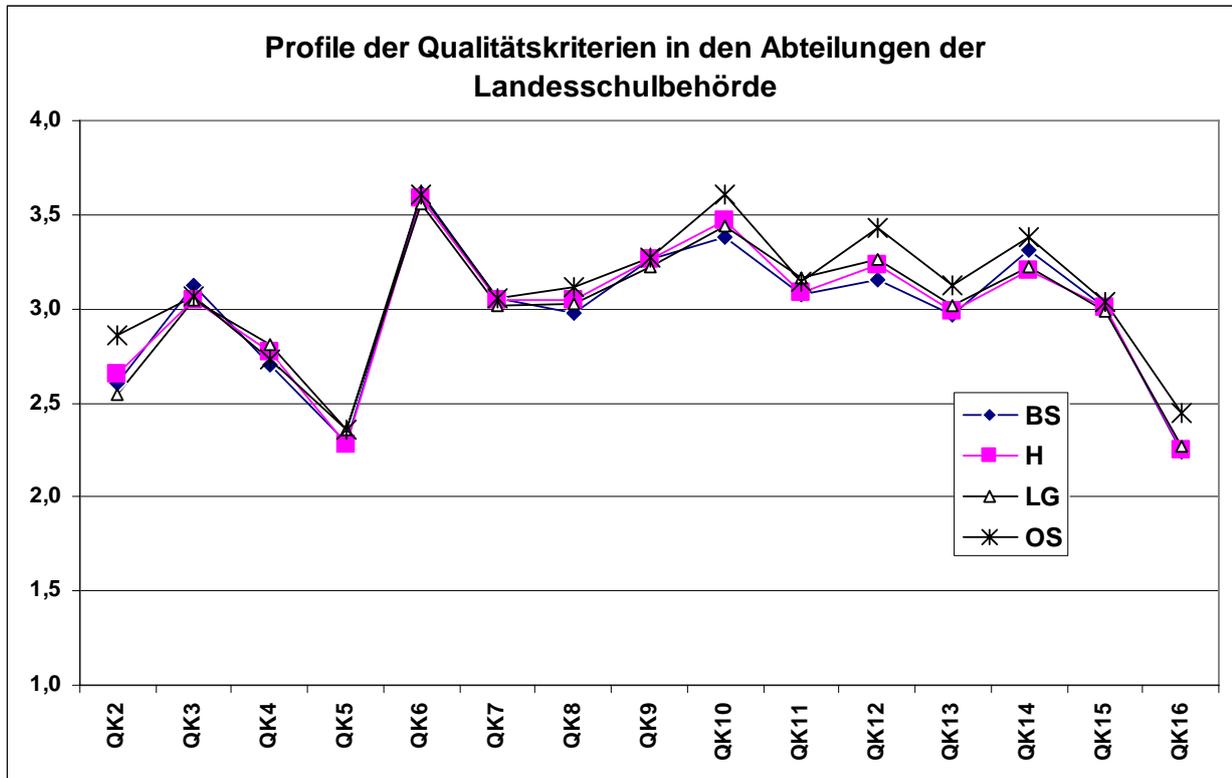


Abb. 4.3.1: Qualitätsprofil der Abteilungen der LSchB (nur ABS)

4.3.2 Vergleich auf Kreisebene

Die oben geäußerten Vorbehalte gegen eine Interpretation von Unterschieden in der Bewertung der Schulqualität gelten bei einem Vergleich auf Kreisebene in verstärktem Maße, da die unterschiedliche Kreisgröße sich zusätzlich auswirkt. Die Anzahl in den Kreisen inspizierter Schulen bewegt sich zwischen 7 (43,5 %) (Wittmund) und 83 (40 %) (Hannover Region), wobei der Anteil inspizierter Schulen in Soltau-Fallingbostel am größten ist (50 %).

Die durchschnittlichen Schulbewertungen der Landkreise liegen zwischen 2,8 (Lüchow-Dannenberg) und 3,2 (Cloppenburg). Genauere Analysen müssten wiederum die Anteile der jeweils inspizierten Schulformen berücksichtigen.

In der folgenden Abbildung sind die Qualitätsbewertungen in eine Karte Niedersachsens eingetragen, wobei farblich zwischen einer Bewertung über 3 (Standard durchschnittlich erreicht) und darunter unterschieden wird.

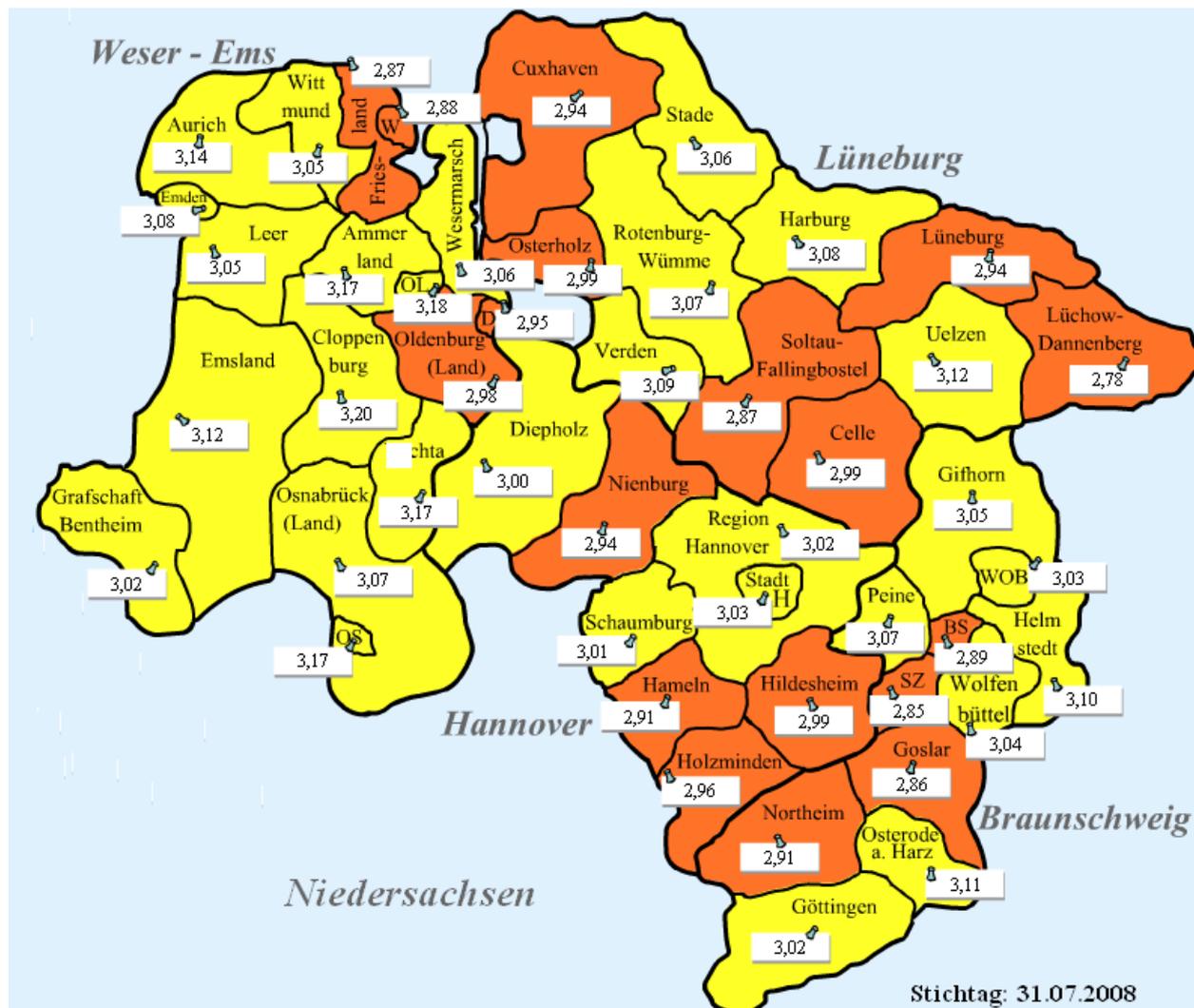


Abb. 4.3.2: Bewertung der Schulqualität in den Landkreisen und kreisfreien Städten

4.3.3 Größe der Städte und Gemeinden

Die Städte und Gemeinden werden nach Einwohnerzahl in sechs Klassen eingeteilt. Die dritte Zeile gibt an, wie viele inspizierte und erfasste Schulen die Klassen umfassen.

OeffPriv	GemKlasse						Gesamt
	>100000	>50000-100000	>10000-50000	>5000-10000	>1000-5000	<=1000	
ö	195	121	599	168	150	8	1241
p	5	0	1	0	1	0	7
Gesamt	200	121	600	168	151	8	1248

Tab. 4.3.2: Inspizierte Schulen nach Ortsgröße

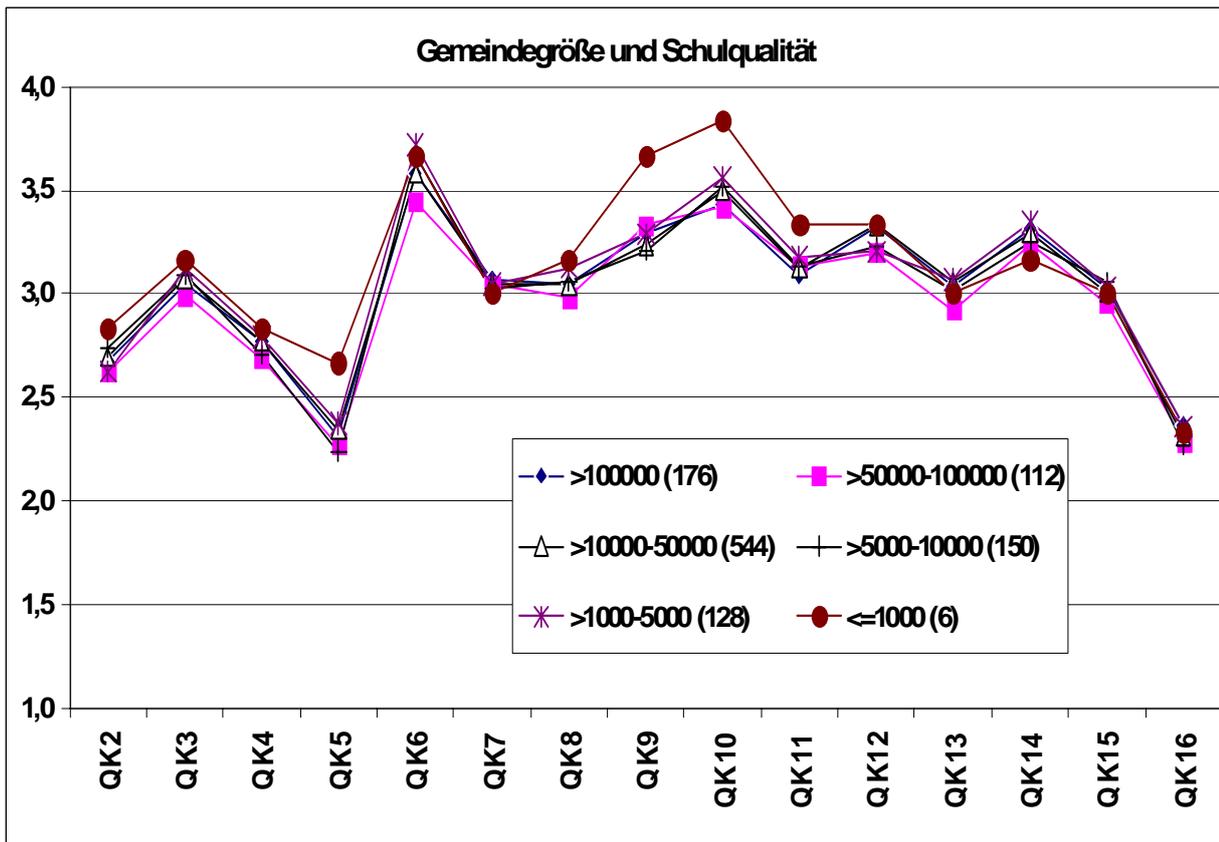


Abb. 4.3.3: Bewertung der Schulqualität in Gebietseinheiten unterschiedlicher Größe

Nur in den Qualitätskriterien 5 und 9 treten signifikante Unterschiede auf.

Eine Interpretation der Unterschiede in der Bewertung der Schulqualität durch die Inspektion ist aufgrund der Datenlage nicht angezeigt. Die nach oben abweichende Kurve für kleine Gemeinden mit 1000 Einwohnern und darunter beruht auf nur 6 Datensätzen (3 Grundschulen, 3 gemischte Systeme). Es ergibt sich eher der Eindruck, dass die Schulqualität nicht von der Größe der Städte und Gemeinden abhängt. Das gilt auch, wenn man die Grundschulen separat betrachtet. Für die anderen Schulformen ist ein Vergleich aufgrund der geringen Zahlen wenig aussagekräftig.

4.4 Schulqualitätsbewertung in Abhängigkeit von Merkmalen der Schulleitung und der Inspektionsteams

Da zurzeit die Angaben der von Schulen im Vorfeld der Inspektion eingereichten Erhebungsbögen nicht datenmäßig erfasst werden können, liegen nur wenige Informationen über unabhängige Faktoren vor, die das Inspektionsergebnis beeinflussen könnten. Oben sind Aspekte wie Schulortgröße, Region oder Klassenstärke ansatzweise untersucht worden.

Bekannt ist auch das Geschlecht der Schulleitung und der Leitung der Inspektionsteams. Interessant ist, ob es Zusammenhänge zum Inspektionsergebnis gibt.

Schulleitung wird für Schulentwicklung und damit Schulqualität als wesentlich angesehen, Frauen und Männern häufig ein unterschiedlicher Führungsstil unterstellt. Andererseits waren im Inspektionszeitraum (vor Umsetzung der Eigenverantwortlichkeit) die

Durchsetzungsmöglichkeiten von Entscheidungen der Schulleitung gegenüber der Bedeutung der Gesamtkonferenz eingeschränkt.

Um die Schulformunterschiede der festgestellten Inspektionsqualität als Einflussvariable auszuschließen, werden die Zusammenhänge nur für Grundschulen untersucht. Außerdem liegen nur für Grundschulen ausreichend große Fallzahlen vor. Für 528 Grundschulen ist das Geschlecht der Schulleitung bekannt, 305 werden von Frauen geleitet, 223 von Männern.

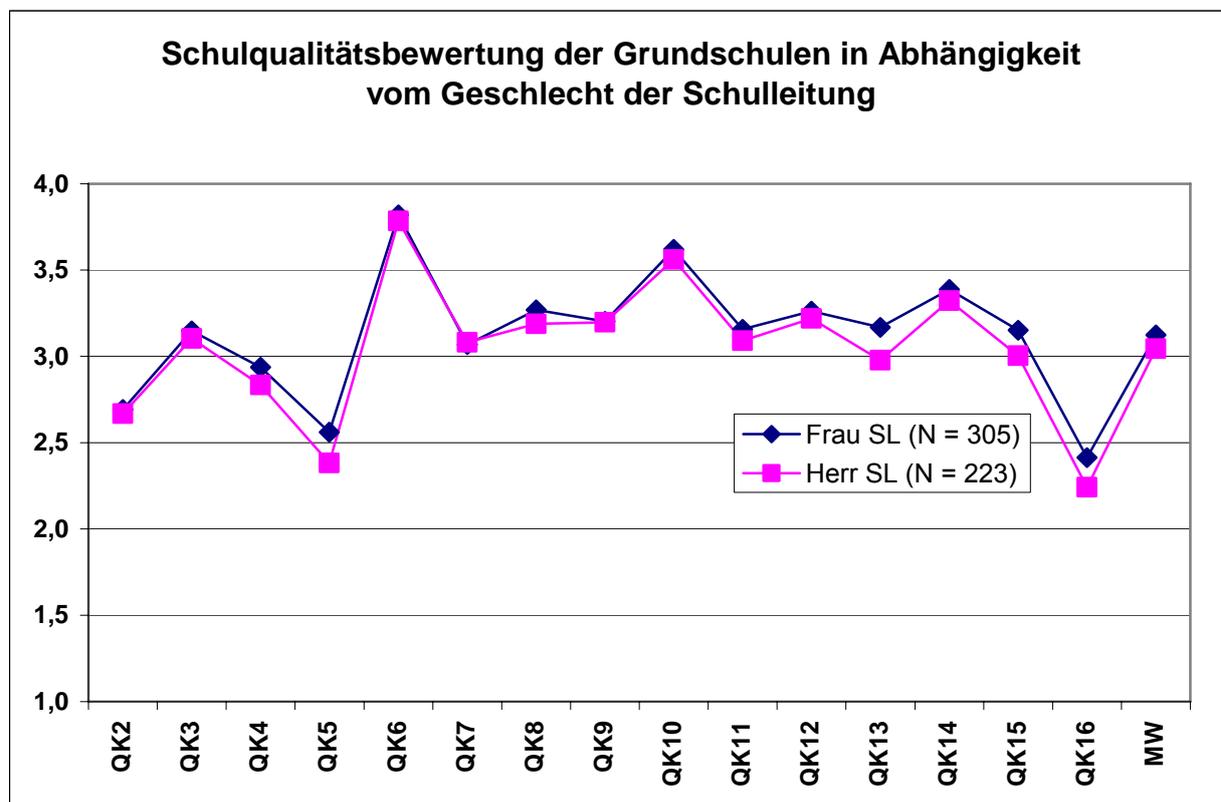


Abb. 4.4.1: Schulqualitätsprofil und Geschlecht der Schulleitung

Der Graph der Schulen mit einer Schulleiterin verläuft nahezu durchgängig (Ausnahme QK 7) oberhalb des Profils der Schulen mit Schulleiter. Für die QK 4 und 5 sowie 13, 15 und 16 sind die Unterschiede bei niedrigen Effektstärken bis $d = 0,30$ signifikant. Es handelt sich bei den signifikanten Merkmalen um die beiden durchgängig eher schwach bewerteten Qualitätskriterien des differenzierten und aktivierende Unterrichts, die nur indirekt dem Einfluss der Schulleitung unterliegen, aber auch um Aspekte, die direkter dem Schulleitungshandeln zuzuordnen sind.

Anhand des Geschlechts des 1. Inspektors soll untersucht werden, ob Inspektorinnen Schule anders wahrnehmen als Inspektoren. Allerdings ist festzuhalten, dass der 1. Inspektor ein Team leitet und für den Ablauf der Inspektion verantwortlich ist, Entscheidungen über Bewertungen von Qualitätsmerkmalen aber sicherlich in Teamdiskussion getroffen werden, so dass in der Regel kein direkter Einfluss auf das Ergebnis vorliegt.

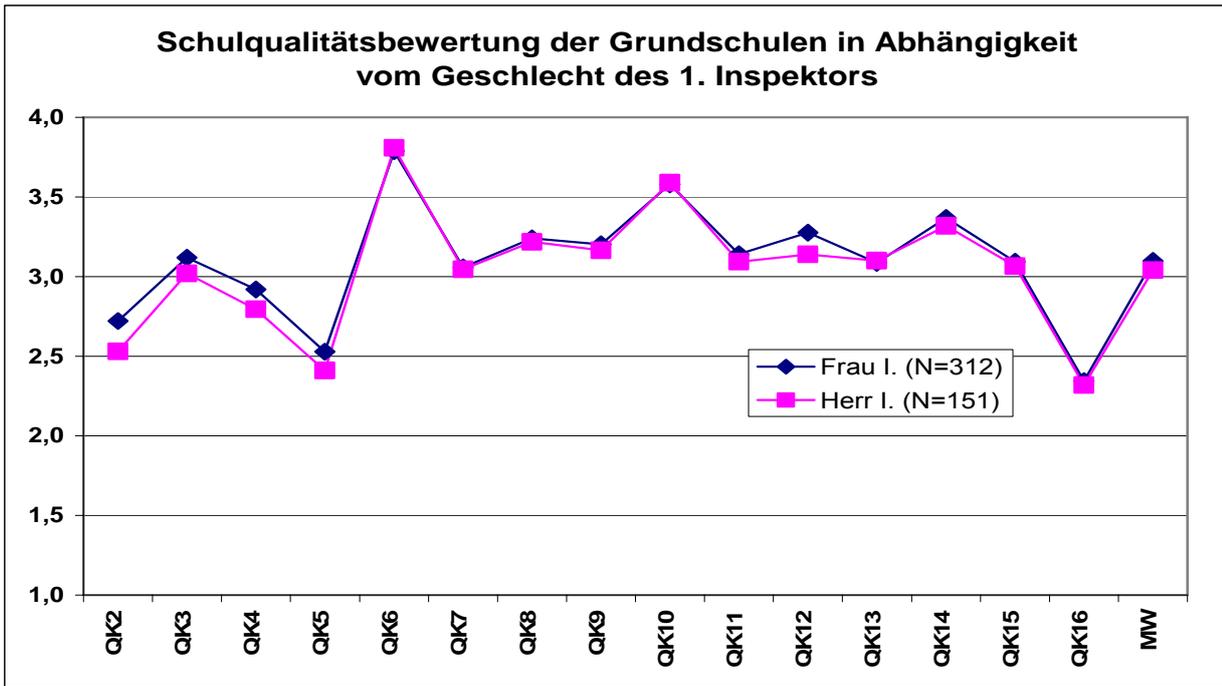


Abb. 4.4.2: Schulqualitätsprofil und Geschlecht der Leitung des Inspektionsteams

Für 463 Grundschulen ist das Geschlecht der Inspektionsleitung bekannt, 312 Teams wurden von Frauen, 151 von Männern geleitet. Außer für QK 6, 10 und 13 verläuft der Graph für Schulen, in denen Inspektorinnen das Team führen, oberhalb des Graphs der Inspektoren als Leiter. Für die QK 2, 4, 5 und 12 sind die Unterschiede bei Effektstärken bis $d = 0,31$ signifikant.

Abschließend soll die Korrespondenz zwischen dem Geschlecht der Schulleitung und der Leitung des Inspektionsteams untersucht werden.

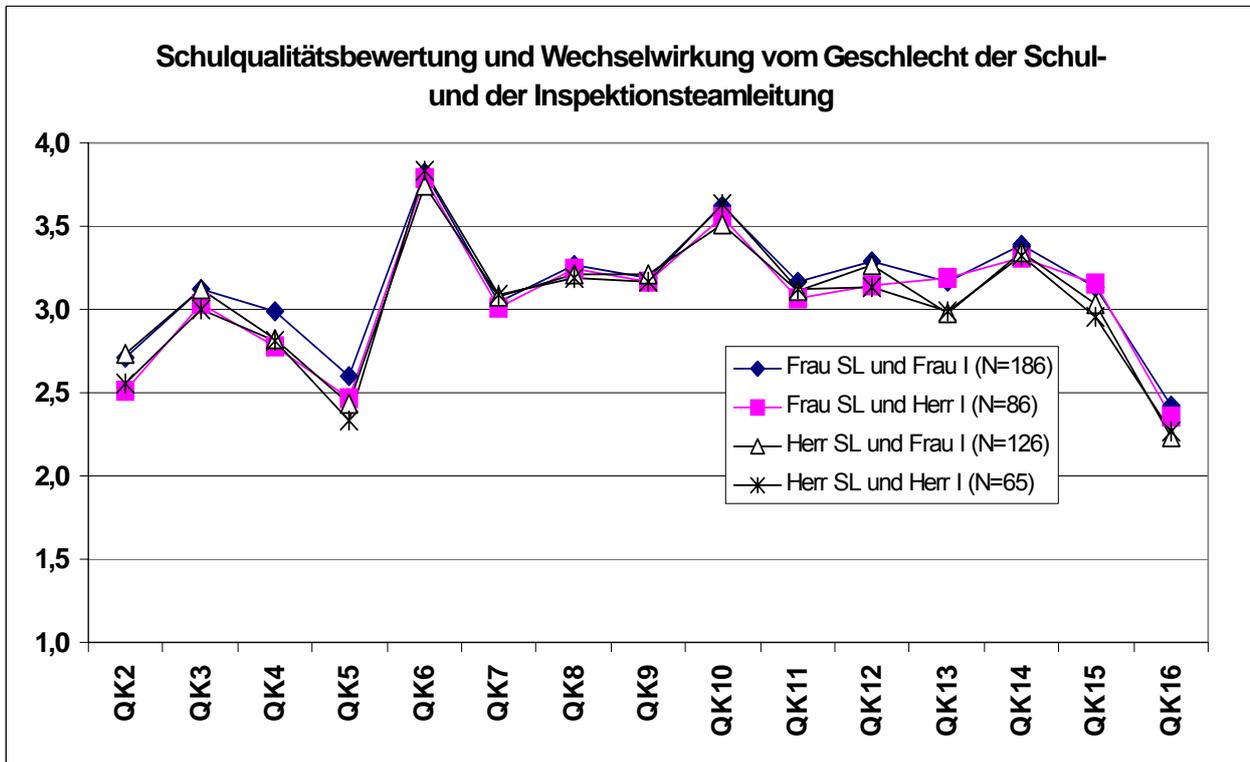


Abb. 4.4.3: Wechselwirkung von Geschlecht der Schul- und der Inspektionsteamleitung

Die Effektstärken für die jeweils größte Differenz zwischen den vier Gruppen überschreiten teilweise $d=0,40$ (QK 4, 5, 15) und liegen für QK 2 und 13 über $d=0,30$. In QK 4 und 5 schneiden Schulen am besten ab, die von Frauen geleitet und von Frauen als erstem Inspektor geführt werden; schwächer wird der Unterricht in diesen Kriterien bewertet, wenn Männer die Schule leiten. Bei den schulleitungsnahen Kriterien schlägt der oben berichtete Vorteil von Frauen gegenüber dem Effekt der Leitung des Inspektions-teams durch; sie schneiden unabhängig von der Teamleitung besser ab.

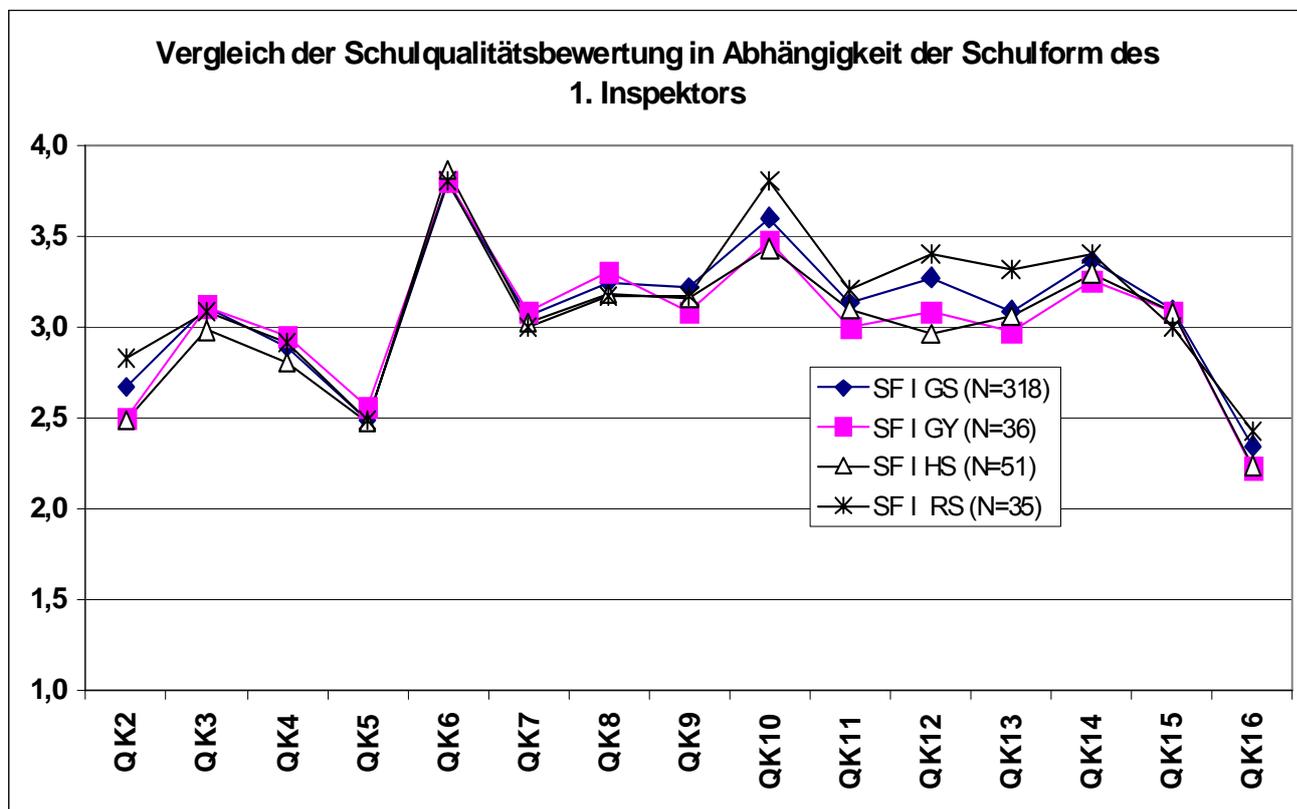


Abb. 4.4.4: Einfluss der Schulform des 1. Inspektors auf die Grundschulbewertung

Inspektionsteams werden bzgl der Herkunftsschulform der Teilnehmer häufig gemischt zusammengesetzt, um schulformübergreifend gleiche Maßstäbe bei der Inspektion zu gewährleisten. Ein Inspektor kommt immer aus der inspizierten Schulform, dieser ist aber nicht immer 1. Inspektor. Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass davon auszugehen ist, dass die Bewertung einer Schule eine Teamentscheidung ist.

Ob sich die Herkunftsschulform der Teamleitung im Inspektionsergebnis zeigt, ist der Abbildung 4.4.4 zu entnehmen. Für die QK 2, 10 und 12 sind die maximalen Gruppenunterschiede signifikant und von mittlerer Effektstärke. In allen Fällen schneiden Schulen, die von Inspektoren mit Realschulherkunft geleitet werden, besser ab. Es handelt sich um die kleinste Gruppe von Schulen, so dass die Ergebnisse entsprechend mit Vorsicht zu betrachten sind. Die Resultate deuten insgesamt darauf hin, dass Befürchtungen von Schulen, bei einer Inspektionsleitung aus einer anderen Schulform benachteiligt zu sein, zumindest für Grundschulen unberechtigt sind.

Die Untersuchung von Variablen, die auf die Bewertung in der Inspektion Einfluss nehmen, ist für die interne Evaluation der NSchl von großer Bedeutung. Es ist zu bedenken, dass bei einer Vielzahl von Vergleichen auch immer zufällig signifikante Ergebnisse anfallen und dass im Fall der hier überprüften Variablen eine theoretische Einbettung fehlt. Die Stabilität der Effekte sollte geprüft werden und wenn sie sich bestätigen, wäre

in Eingehen auf die Ergebnisse im Rahmen des internen Qualitätsmanagements der NSchl zu überlegen.

5 Evaluation der Schulinspektion

5.1 Befragung der Schulen in den ersten beiden Jahren der Inspektion



Als Feedback zur weiteren Verbesserung der Arbeit der Niedersächsischen Schulinspektion (NSchl) werden zusammen mit den Berichten über die Ergebnisse der Schulinspektion Evaluationsbögen an die Schulen versandt, in denen sich Schulleitung, Schulkonferenz, Schulpersonalrat und Schülervertretung nochmals zu Stärken und Schwächen der Schulinspektion äußern können.

Der in der Anfangszeit eingesetzte Evaluationsbogen bestand aus einem vorstrukturierten Teil, der 14 Aspekte enthielt, zu denen durch Ankreuzen Stellung auf einer vierstufigen Skala von „stimme völlig zu“ bis „stimme gar nicht zu“ bezogen werden konnte. Dar-

über hinaus konnte auch angekreuzt werden, wenn keine Angabe möglich war bzw. keine Stellungnahme erfolgen sollte. Die Schulinspektion erhielt Rückmeldung zu folgenden Themenschwerpunkten: Vorinformation der Schulen durch die NSchl (1), Zusammenarbeit der NSchl mit den schulischen Gremien vor und während der Inspektion (2), betriebener Aufwand von Seiten der Schulen (3), Stimmigkeit von Planung und Ablauf der Inspektion (4), Professionalität und Verhalten der Inspektorinnen und Inspektoren (5, 7), Beeinträchtigung des Schulalltags durch die Inspektion (6, 11), mündlicher und schriftlicher Bericht der Inspektorinnen und Inspektoren (8, 9), Begründungen für die Bewertung (10), Zufriedenheit mit dem Ergebnis der Inspektion (12, 13), Vergleich Aufwand und Ergebnis der Inspektion (14) (siehe Abb. 5.1 Auswertung des Evaluationsbogens).

Da im Anschreiben nicht genau beschrieben war, welches Gremium den Evaluationsbogen ausfüllen soll, bestanden die meisten Rückmeldungen aus dem Ankreuzbogen und teilweise aus Kommentaren der verschiedenen schulischen Gruppen im 2. Teil. Kam nur ein Bogen zurück, so wurde die Bewertung der Schulleitung zugeordnet, wenn nichts Anderes zu erkennen war.

Die Auswertung des Bogens zeigt, dass bei 7 der 14 Evaluationskriterien zu mehr als 50 % völlig zugestimmt wird. Berücksichtigt man Stufe 2 („stimme eher zu“) zusätzlich, so überschreitet bei 9 von 14 Merkmalen die Zustimmung die 90 %-Marke. Deutlich hervorzuheben ist dabei mit einer gesamten Zustimmung von ca. 98 % das freundliche und respektvolle Verhalten, das den Inspektorinnen und Inspektoren bescheinigt wird. Sehr hohe Werte bei „stimme völlig zu“ erfahren auch die Kriterien: Stimmigkeit zwischen Planung und Ablauf der Inspektion (über 70 %), Vorinformation durch die Schulinspektorinnen und -inspektoren sowie deren Zusammenarbeit mit allen Gremien der inspeziierten Schulen vor und während des Schulbesuchs (nahezu 70 %).

eine wichtige Aufgabe der NSchl sein, den betriebenen Aufwand für Schulen insbesondere im Vorfeld der Inspektion deutlich zu verringern, woran bereits gearbeitet wird. Vielleicht muss aber auch stärker ins Bewusstsein gerückt werden, dass dieser Aufwand nicht nur nützlich für die Zeit der Inspektion sein soll, sondern den Schulen eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Situation auferlegt, die zumindest eine gewisse Struktur und Ordnung in durchaus bekanntes, aber so noch nicht zusammengestelltes bzw. aufbereitetes Datenmaterial bringt.

Im zweiten Teil des Evaluationsbogens konnten sich die Schulgremien frei äußern. Hier liegen erkennbar Erfahrungen der verschiedenen Gruppen vor. Allerdings wurde in vielen Fällen die Möglichkeit zu einer verbalen Meinungsäußerung über die standardisierte Befragung hinaus nicht wahrgenommen. Bisher wurden ca. 670 Schulen inspiziert. 359 dieser Schulen hatten 403 Evaluationsbögen zurückgesandt, die in diese Auswertung eingingen. Die Abweichung zwischen der Anzahl der erfassten Schulen (N = 359) und den zurückgesandten Evaluationsbögen (N = 403) ergibt sich aus der Tatsache, dass manche Schulen getrennte Ankreuzbögen für verschiedene Schulgremien zurückgesandt haben. 38 % der Schulleitungen haben neben dem Ankreuzbogen keine gesonderte Erläuterung abgegeben. Bei jeweils ca. 57 % der Rücksendungen verzichteten Schulelternrat und Schulpersonalrat auf einen Kommentar, 78 % der Bögen enthielten keine Meinungsäußerung der Schülerververtretungen.

Deutliche Interessenschwerpunkte der Schulgremien werden dennoch erkennbar. In ca. 10 % der verbalen Schulleitungsrückmeldungen und bei 20 % der Rückmeldungen der Elternvertretungen wurde ausdrücklich als positiv bewertet, dass Inspektion eine Hilfe zur Standortbestimmung ist und deutliche Impulse für zukünftige, schulische Arbeit bieten kann, obwohl im Detail die Einstellung durchaus kritisch ist. Deutlich ist die Zufriedenheit vieler Schulen mit den festgestellten Ergebnissen, die häufig die Selbsteinschätzung bestätigten, in Teilbereichen sogar Stärken der Schulen besser hervorhoben als es den Schulen bislang bewusst war. Dies wurde ausdrücklich (neben dem Ankreuzbogen) nochmals verbal von einem Sechstel der Schulleitungen zum Ausdruck gebracht und von ca. 25 % der Elternvertreter. Trotz pauschal geäußerter Zufriedenheit stimmt ein Teil der Schulen der Kritik an bestimmten Teilkriterien nicht zu. Insbesondere das durchschnittlich am schwächsten bewertete Qualitätskriterium des Unterrichts 5 „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ wird nach Ansicht der Schulleitungen (13 % der Rückmeldungen) und aus Sicht des Schulpersonalrates (etwa 14 % der Nennungen) unterbewertet, weil die Erhebungsbögen standardisiert sind und viele Gremien meinen, dass damit nicht alle Aspekte hinreichend genau erfassbar sind, die guten Unterricht kennzeichnen. Diese Kommentare stellen eigentlich keine Rückmeldung für die eigene Evaluation der Schulinspektion dar, sondern sind streng genommen Stellungnahmen, die gesondert berücksichtigt werden.

Vergleicht man Pressemitteilungen, in denen die 20-minütigen Unterrichtseinsichtnahmen als deutlicher Schwachpunkt der Schulinspektion diskutiert werden, mit den Kritikpunkten, die von Schulen geäußert werden, so stellt man fest, dass von 359 Schulen nur elf Schulleitungen, vier Schulelternräte, 13 Schulpersonalräte sowie vier Schülerververtretungen diesen Aspekt konkret aufgegriffen haben. Hier wird jedoch sehr stark differenziert herausgestellt, dass es sich dabei um einen systemimmanenten Fehler handle, denn den Inspektorinnen und Inspektoren wird selbst von kritischen Schulen ein hohes Maß an Sachkompetenz, Professionalität, Einfühlungsvermögen und äußerst guter Vorbereitung (Kenntnisse über die Schule) attestiert. Es wird darauf ankommen, den Schulen nochmals eindeutiger zu erläutern, dass mit den Unterrichtseinsichtnahmen keine Beurteilung von Einzelunterricht oder gar die Bewertung der Unterrichtsstun-

de einer Lehrkraft beabsichtigt ist. Anhand allgemein beobachtbarer Kriterien, die nach derzeitigem Erkenntnisstand der internationalen Unterrichtsforschung guten Unterricht ausmachen, geht es um die pauschale Erfassung dieser Kriterien auf der Basis großer Stichproben, wodurch eine relativ hohe Sicherheit der Aussage über Unterricht gewährleistet ist. So fanden bis Ende Mai ca. 15.000 Unterrichtseinsichtnahmen statt.

Als eindeutig zu hoch wird der Vorbereitungsaufwand empfunden. Auch die NSchl hat erkannt, dass hier Verbesserungsbedarf besteht und die Schulen hinsichtlich der einzureichenden Daten und Materialien deutlich entlastet werden müssen. Kritisch betrachtet wird auch, dass in den Inspektionsberichten nicht hinreichend deutlich gemacht wird, wo die vorgegebenen, von Schulen oft nicht zu beeinflussenden Rahmenbedingungen zu einer negativen Beurteilung in bestimmten Teilbereichen führten.

Insbesondere Schulleitungen kritisieren bestimmte organisatorische Mängel, wie z. B. Inspektionen, die kurz nach Schuljahresbeginn angesetzt sind, Inspektionen in Schulen, die erst vor kurzem einen Schulleitungswechsel erfahren haben, ungünstige Terminierungen der Elterngespräche oder Rückmeldungen an die Schulöffentlichkeit (zu früh für berufstätige Eltern), eine willkürlich erscheinende Besuchsplanung der Unterrichtseinsichtnahmen, zu wenig offene Gesprächsmöglichkeiten oder Gespräche, die teilweise zu sehr gelenkt anhand vorgegebener Fragestrukturen verlaufen.

Etwa 25 % der Schulleitungen, Schulleiternräte und Schulpersonalräte fordern ausdrücklich spürbare Konsequenzen nach der Inspektion. Diese Schulen fühlen sich mit den festgestellten Ergebnissen allein gelassen. Es wird eine Unterstützung durch das Kultusministerium, durch die Landesschulbehörde und die Schulträger angemahnt. Die Feststellung erheblicher Baumängel, die eben nicht von der jeweiligen Schule zu vertreten sind, ist nur sinnvoll, wenn sich als Konsequenz entsprechende Maßnahmen anschließen. Kritisch betrachtet wird auch das Fehlen geeigneter Weiterbildungsmöglichkeiten, zumal sich der Mangel an methodisch angemessener Vorgehensweise im Unterricht als ein Hauptkritikpunkt in vielen inspizierten Schulen herauskristallisiert. Eine weitergehende Beratung durch die NSchl wird von der Mehrzahl aller erfassten Schulen gewünscht und eingefordert. Wie berechtigt dieser Wunsch auch sein mag, so muss doch geklärt werden, ob die Institution, die evaluiert, gleichzeitig das Verbesserungsangebot machen sollte. Es darf auf keinen Fall der Eindruck entstehen, dass sich eine Institution ihre eigene Nachfrage schafft, aber auch nicht der Eindruck, dass die NSchl kein Interesse an der Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule habe.

Wie hängen die Rückmeldungen aus den Evaluationsbögen mit den Inspektionsergebnissen zusammen? Dafür ist der Datensatz der Inspektionsevaluation, der auch Bögen von Eltern und Schülerinnen und Schüler enthält, auf die Rückmeldungen reduziert worden, die als einzige aus einer Schule vorliegen oder die dem Schulleiter zuzuordnen sind. Um diese Informationen sind den Langprofilaten ergänzt worden.³⁴

Die Mittelwerte der Schulen über die 15 Qualitätskriterien und über die 14 Zustimmungen zu den Aussagen des Evaluationsbogens als jeweils hoch aggregierte Urteile korrelieren signifikant zu $r = 0,23$. Der Mittelwert des Inspektionsprofils korreliert auch mit einigen Einzelaussagen des Evaluationsbogens in vergleichbarer Größenordnung. Es besteht eine Tendenz, bei schwächerem Inspektionsergebnis eine kritischere Rückmel-

³⁴ Der Datensatz ist reduziert, weil nicht alle inspizierten Schulen die Evaluationsbögen zurückgeschickt haben, in den Ausgangsdateien Datensätze ohne entsprechende Schule in der jeweils anderen Datei enthalten sind und seit einigen Monaten ein erweiterter Evaluationsbogen eingesetzt wird, der hier nicht eingebunden ist.

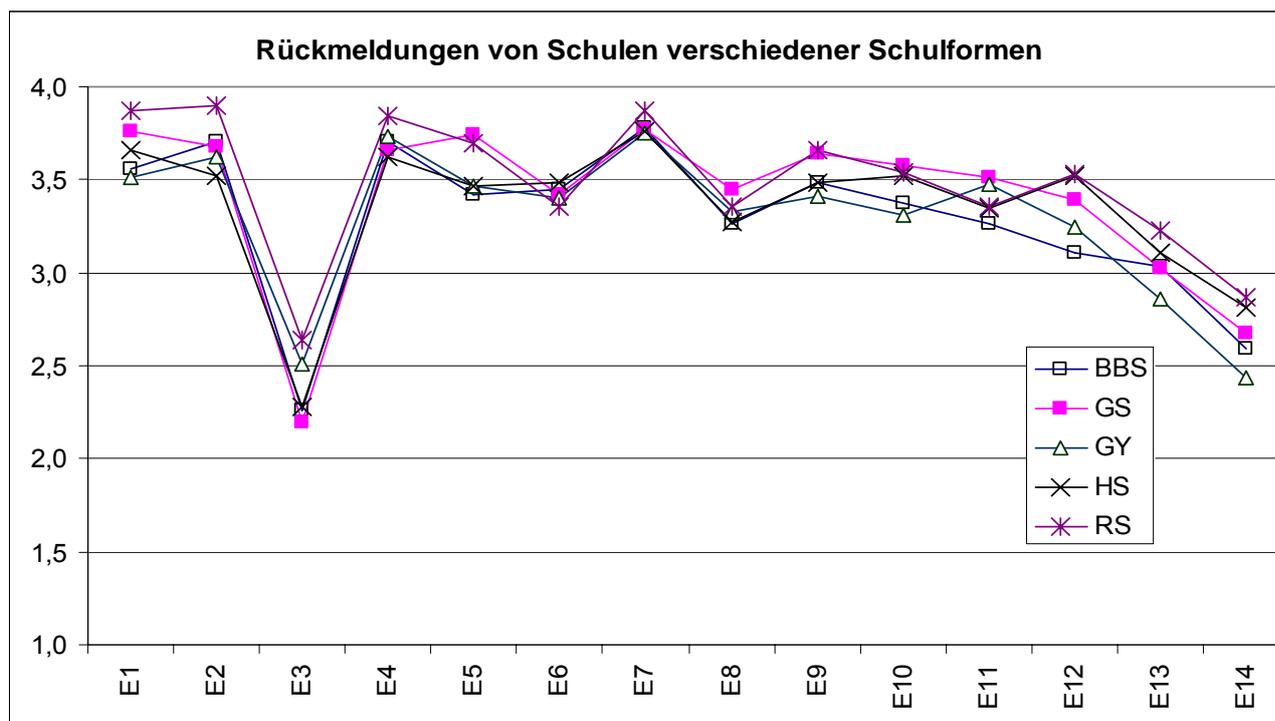


Abb. 5.2: Bewertung der Inspektion in den Schulformen

zung zu geben, aber der Zusammenhang ist nicht so hoch, dass eine deutliche Determination der Rückmeldung durch das Inspektionsergebnis vorliegt.

Abbildung 5.2 stellt die Rückmeldungen für die Schulformen dar, aus denen eine größere Zahl von Evaluationsbögen vorliegt³⁵.

Die Profilverläufe sind ähnlich und überschneiden sich häufig. Mehrfach sind die Bewertungen aus Realschulen eher im oberen, Bewertungen aus Gymnasien eher am unteren Bereich der Zustimmung zu finden. Signifikant sind die Unterschiede in der Zustimmung zu den Aussagen E1, E2 und E5. Insgesamt liegen keine deutlich durch die Schulform geprägten Urteilstendenzen vor.

Erwartungsgemäß beurteilen die Schulen, die nachinspiziert werden, die Schulinspektion kritischer als die anderen.

Kein Unterschied besteht in den negativen Bewertungen des Aufwands der Schulen für die Zusammenstellung der Daten im Vorfeld in der Inspektion (E3) und der Relation zwischen Ergebnissen und Aufwand der Inspektion (E14). Die aggregierten Urteile liegen nahe beim theoretischen Mittelwert von 2,5 bzw. knapp oberhalb. Bei deutlicher Zustimmung sind die Urteile in E11 (...normalen Schul- und Unterrichtsalltag kennengelernt ...) ebenfalls nahezu gleich.

Signifikant sind die Unterschiede in den Aussagen E1, E4, E5, E7, E8, E9 und E 12. Deutlich kritischer beurteilen die nachzuinspizierenden Schulen E8 (... in der zusammenfassenden Beurteilung im Bericht gut erkannt ...) und E12 (... zufrieden mit der Art und Weise, wie die Schulinspektion durchgeführt worden ist.). Die Differenz zwischen Selbsteinschätzung und zurück gespiegelter Außensicht (E8) ist verständlich, die negative Bewertung des Inspektionsablaufs (E12) damit nicht erklärt. Die Stabilität des letzteren Effekts und gegebenenfalls seine Ursachen sind zu prüfen. Möglicherweise sind Schulen, die sich schon größerer Schwächen bewusst sind, der Schulinspektion ge-

³⁵ Aussaginhalt s. Abb. 5.2; Codierung: 4 – hohe Zustimmung, 1 - keine Zustimmung

genüber distanzierter eingestellt und verfolgen den Ablauf kritischer. Auch das Inspektorenteam könnte sein Auftreten unbewusst ändern (distanzierter, kritischere Nachfragen zur Absicherung der Bewertungen u. ä.), wenn sich die schwierige Entscheidung über eine Nachinspektion abzeichnet.

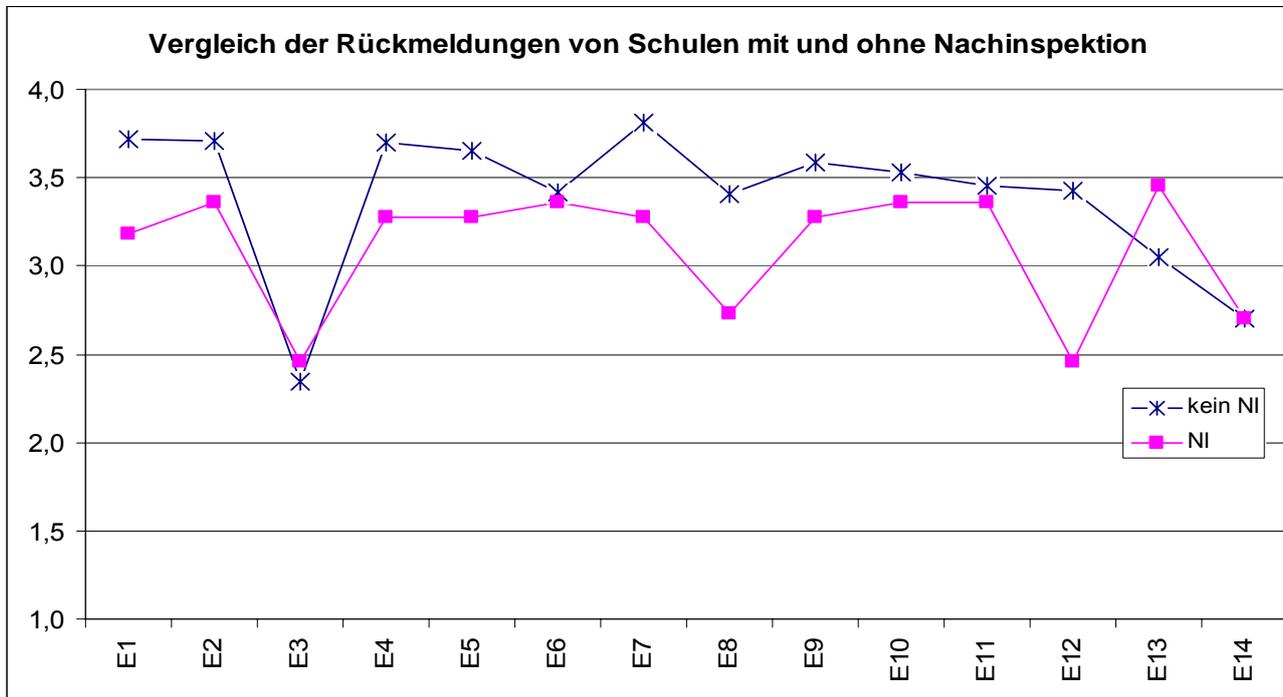


Abb. 5.3: Bewertung der Inspektion in Schulen mit dem Urteil „Nachinspektion“

Obwohl der Unterschied in E13 (... unserer Schule wichtige Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.) das Signifikanzniveau verfehlt, wird das Ergebnis hier angesprochen, weil es die einzige Aussage ist, die mehr Zustimmung in Schulen mit Nachinspektion erzielt als in den anderen Schulen. Trotz der größeren Probleme mit dem Inspektionsergebnis ist es, wenn sich die Tendenz bestätigt, erfreulich, dass Schulen, die nachinspiziert werden, im Aufzeigen der Stärken und zahlreichen Schwächen einen Gewinn für die weitere Schulentwicklungsarbeit sehen.

5.2 Die veränderte Befragungsform

Der erste Evaluationsbogen erschien bezüglich der vom Schulleiter abgefragten Themenbereiche nicht differenziert genug und bei einem einzigen Bogen als Rückmeldung für alle schulischen Gruppen waren Anmerkungen von Lehrkräften, Schüler, Eltern und schulischen Mitarbeitern deutlich unterrepräsentiert.

Für das Schuljahr 2007/08 wurden daher umfassendere Fragebögen für alle schulischen Gruppen entwickelt. Die Bögen liegen in Papierform vor und die Rückläufe werden eingescannt³⁶. Für das Schuljahr 2008/09 ist eine online-Version in Vorbereitung.

Die Fragebögen orientieren sich am Ablauf des Inspektionsverfahrens:

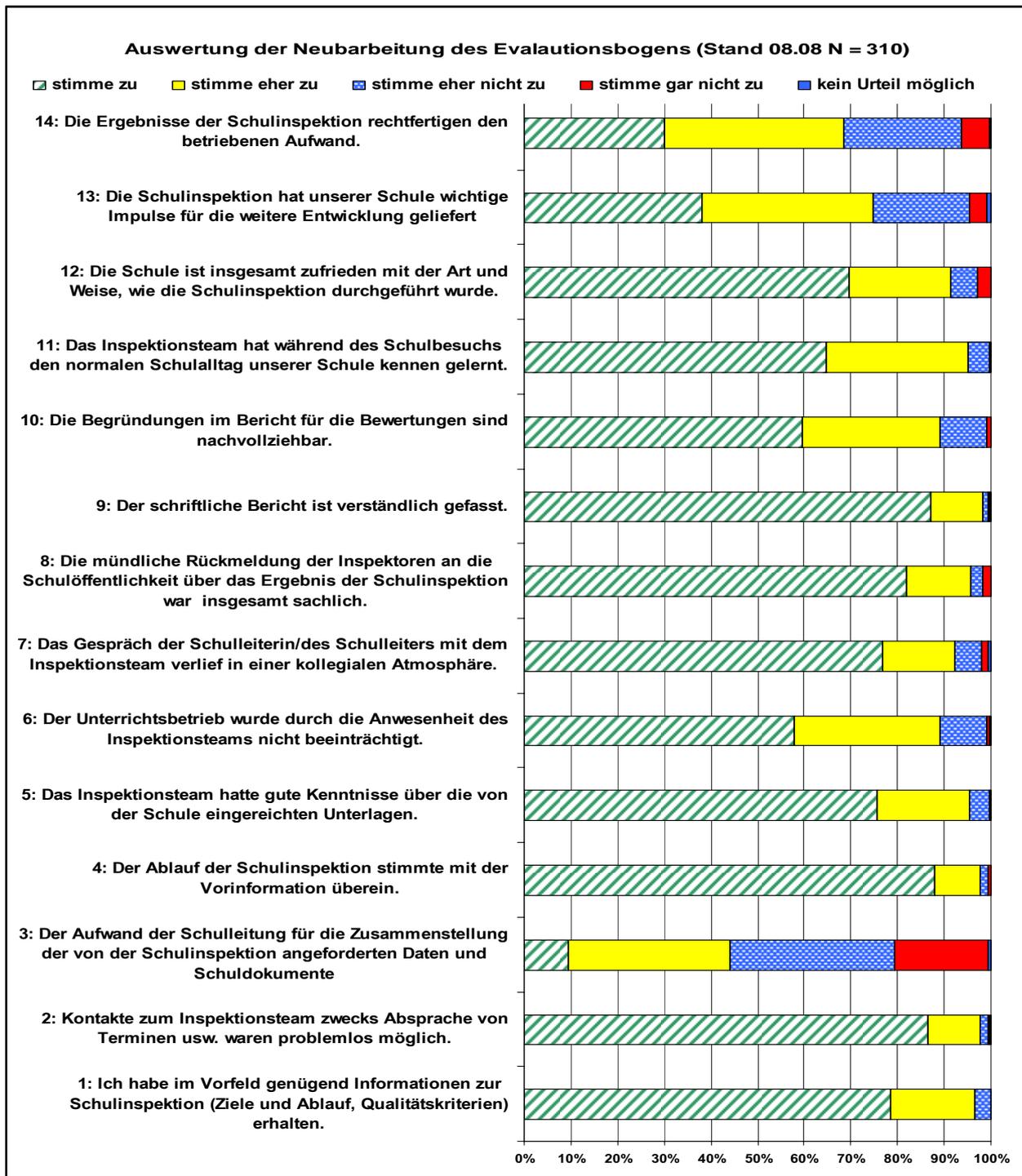
- Vorinformation und Vorbereitung der Schule
- Ablauf der Inspektion
- mündliche Rückmeldungen des Ergebnisses
- Berichtsqualität
- Gesamteindruck von der Inspektion
- Akzeptanz der Kriterien (Schulleitung und Lehrkräfte)

Neben den für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens nutzbaren Informationen liegt ein weiteres Ziel der Schulbefragung in einer Erfassung erster Schritte der Schulen nach Vorliegen des Inspektionsergebnisses. Die schulischen Rückmeldungen können evtl. Gelingensbedingungen von Inspektion im Hinblick auf die weitere Schulentwicklung liefern und damit zu einer Wirkungsanalyse von Schulinspektion beitragen.

Da von den ca. 650 in 2007/08 inspizierten Schulen bisher nur ca. 320 Rückmeldungen eingescannt sind, ist es für detaillierte Analysen zu früh. Wir orientieren uns in einem ersten Zugriff an der Ergebnisdarstellung der ersten Evaluationserhebung und stellen dann zusätzliche einige Details dar.

Für vergleichbare Aspekte wie in der alten Erhebung ergibt die Schulleiterbefragung folgendes Bild:

³⁶ Die Gestaltung der scanfähigen Endfassungen und das Einscannen geschehen im NiLS. Wir danken Herrn Dr. Knorn, Herrn Luh und Herrn Müller für diese Unterstützung.



Tab. 5.2.4: Parallele Fragen im neuen Evaluationsbogen

Die Rückmeldungen decken sich mit den Auswertungen auf Basis des älteren Bogens. Zu den meisten Aussagen ist die Zustimmung wieder sehr hoch. Nur die „Aufwand“fragen 3 und 14 fallen dagegen ab.

Mit weiteren Analysen, die u.a. die Antworten der schulischen Gruppen gegenüberstellen und sie in den Kontext von Inspektionsergebnis und Schulform einbetten, ist begonnen worden

Die folgende Abbildung bezieht sich beispielhaft auf die Aussage zur Informiertheit im Vorfeld der Inspektion:

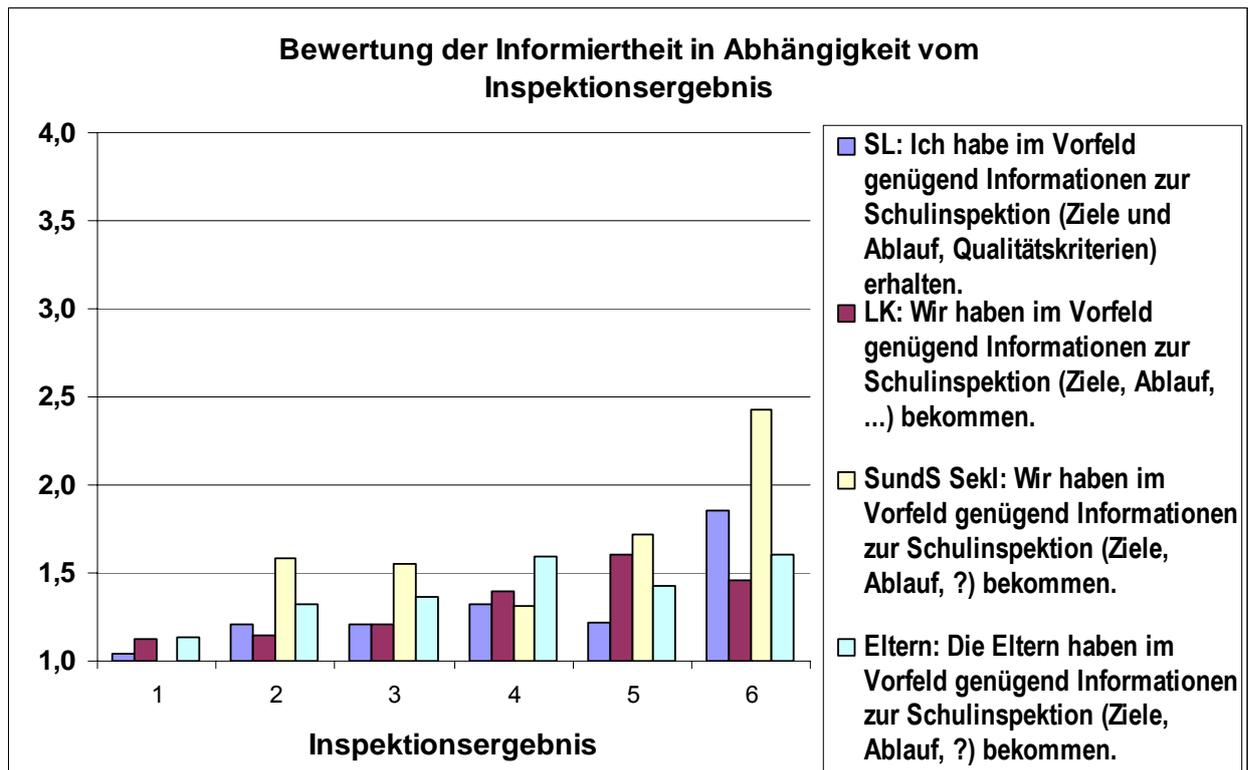


Abb. 5.2.5: Abhängigkeit der Zustimmung vom Inspektionsergebnis

In der Darstellung lassen sich einige Aspekte, denen weiter nachzugehen sein wird, erkennen:

- im Durchschnitt überwiegt die Zustimmung deutlich, auch in den nach Inspektionsergebnis (MW) gebildeten sechs Gruppen (1 sehr gutes Ergebnis, 6 sehr schwaches Ergebnis, in der Regel Nachinspektion) überschreiten die Balken das theoretische Mittel 2,5 nicht
- Eltern und Schüler fühlen sich schlechter informiert
- die Zustimmung sinkt mit fallendem Inspektionsergebnis; Gruppe 6 fällt dabei gegenüber den anderen Gruppen, die vergleichbarer urteilen, deutlich ab

Nachinspektionen hinterlassen in Schulen mehr „Spuren“. Diese Entscheidung kann nicht wie in anderen Schulen, die auch eher schwach abschneiden, durch acht und mehr normgerecht beurteilte Qualitätskriterien überdeckt werden, so dass die schulische Reputation in der Öffentlichkeit gefährdet ist. Da alle Schulen in einer Veranstaltung durch den Inspektor über das Informationsverfahren auf Grundlage einer gleichartigen Präsentation informiert werden, Informationen zum Verfahren im Internet abrufbar sind und im Umkreis der Schulen in der Regel bereits Schulen inspiziert worden sind, die befragt werden könnten, liegt die Interpretation nahe, dass Schulen, für die eine Nachinspektion festgelegt wurde, extern attribuieren, d.h., Schuldzuweisungen in Richtung des Inspektionsablaufs vorzunehmen versuchen. Interessant wird sein, wie sich diese innerschulische „Verarbeitung“ auf ergriffene Maßnahmen zur weiteren Schulentwicklung auswirkt.

Die folgende Abbildung stellt die Zustimmungen auf eine diesbezügliche Frage dar. Deutungen der Zusammenhänge mit dem Inspektionsergebnis sind noch wenig belastbar.

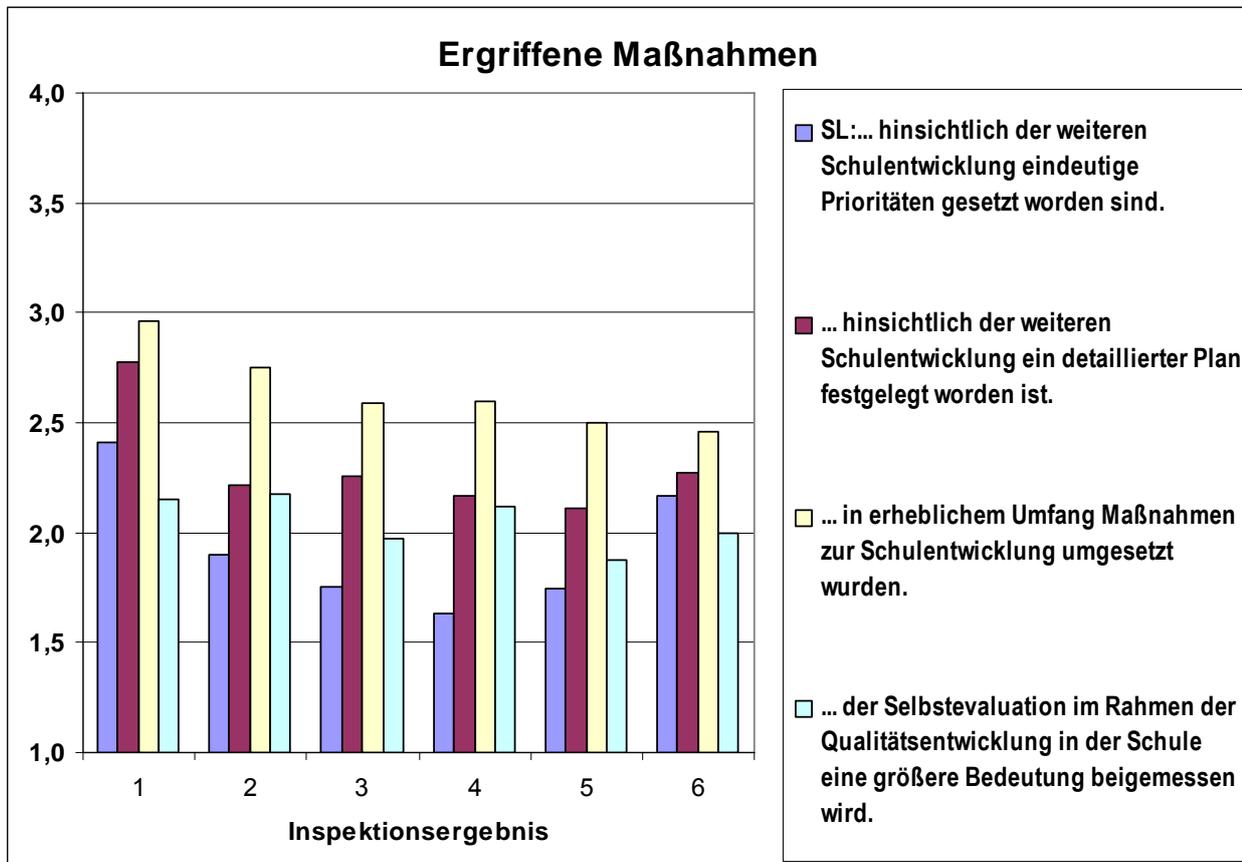


Abb. 5.2.6: Ergriffene Schulenwicklungsmaßnahmen in Abhängigkeit vom Inspektionsergebnis

- Hinsichtlich Planung und Prioritätensetzung scheint ein U-förmiger Verlauf vorzuliegen. In den sehr gut beurteilten und den sehr schlecht beurteilten Schulen ist die Zustimmung am geringsten. Für die „schwachen“ Schulen erklärt die Unzufriedenheit mit dem Inspektionsauflauf (s.o. Vorinformation) möglicherweise die größere Passivität, für die guten Schulen ist folgende freie Schulleiteräußerung aus der Erhebung aufschlussreich:

Durch die relativ gute Beurteilung und vom Kollegium zur Zeit wenig Handlungsbedarf im Hinblick auf die weitere Schulentwicklung gesehen.

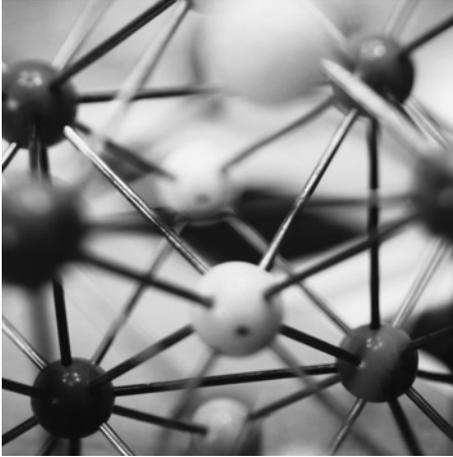
Abb. 5.2.7: Eine Schulleiteräußerung

- Bei den umgesetzten Maßnahmen steigt die Zustimmung mit schwächerem Inspektionsergebnis. Hier könnte ein Zusammenhang mit Interventionen der Schulaufsicht eine Rolle spielen, die sich bei schwachen Schulen einbringen muss.

Diesen Vermutungen sollen weitere Analysen nachgehen, da die Untersuchung der Wirkung der Schulinspektion nicht nur der Forderung nach Evidenzbasiertheit bildungspolitischer Entscheidungen entspricht, sondern Aufschlüsse über die Beziehung zwischen der Art der Inspektionsrückmeldung in Abhängigkeit vom Inspektionsergebnis und den schulischen Weiterentwicklungsbemühungen erbringen könnte, die ein adaptives Vorgehen bei der Rückmeldung des Schulinspektionsergebnisses angezeigt erscheinen ließen.

6 Ausblick

▪ Schulinspektion



Die Niedersächsische Schulinspektion ist als eine eigenständige Behörde mit dem Ziel eingerichtet worden, durch Inspektion der öffentlichen Schulen „detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen des Landes und darüber hinaus über die Qualität des niedersächsischen Schulsystems insgesamt zu gewinnen“ um auf Grundlage der Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen des niedersächsischen Bildungssystems und insbesondere der Einzelschule „Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung“ anzuregen. („Schulinspektion in Niedersachsen“ RdErl. d. MK v. 07.04.2006)

Sie ist eine feste und akzeptierte Größe im System der schulischen Qualitätssicherung in Niedersachsen geworden.

Ihr Aufbau ist nicht abgeschlossen. Die Zahl der Inspektorinnen und Inspektoren hat bisher zu keinem Zeitpunkt die gesetzte Zahl von 63 erreicht. Ebenso ist die ursprünglich geplante Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Behörde in Bad Iburg nicht erreicht. Die Bereitstellung der benötigten Personalressourcen ist für die Erfüllung des Auftrags notwendig.

Bis Ende des Schuljahres 2007/08 sind ca. 1250 Schulen inspiziert worden, davon ca. 500 innerhalb des Schuljahres. Bis zum Ende des Kalenderjahres 2008 werden voraussichtlich 1450 Schulen inspiziert worden sein, davon ca. 500 im Jahre 2008. Eine Prognose auf dieser Grundlage lässt erkennen, dass das ursprüngliche Ziel, die ca. 3100 öffentlichen Schulen bis 2009 zu inspizieren, nicht zu erreichen ist.

Für die Schulformen berufsbildende Schulen, Gymnasium und Gesamtschule könnte die 1. Inspektionsrunde vor Ablauf der Vierjahresfrist (BBS, GY voraussichtlich Ende 2008) abgeschlossen sein. Der Zeitpunkt für den Beginn der zweiten Inspektionsrunde für diese Schulformen hätte weiteren Einfluss auf das Erreichen der Zielmarke 2010. Dazu kommt, dass aufgrund der Nachinspektionen und der Nachfrage privater Schulen nach Inspektion die Gesamtzahl von durchzuführenden Inspektionen ansteigt.

Für eine zweite Inspektionsrunde wird das Verfahren der Inspektion **auf Grundlage evtl. modifizierter Zieldefinitionen, gewonnener Erfahrungen und erhobener Daten** weiter zu entwickeln sein, ohne dass Einzelheiten zum jetzigen Zeitpunkt feststehen. Dazu gehören möglicherweise

- Anpassungen an Schulformen
 - o stärkere Berücksichtigung des EFQM-Systems in berufsbildenden Schulen
- Berücksichtigung der Schulentwicklung
 - o Veränderung durch Umsetzung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen
- Aufsetzen auf einer breiteren Datenbasis über Schulen bei Auswahl von Schulen und Umfang der Inspektion (Proportionalität)
 - o Ergebnisorientierung
 - o Selbstevaluationsergebnisse
- Schwerpunktsetzung (Querschnittsinspektion)

- Fachspezifität
- Schulform-/Berufsfeldbezug in den berufsbildenden Schulen
- besondere pädagogische Fragestellung (Differenzierung, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ...)

Die NSchl ist eine Säule im System der bestehenden Einrichtungen der Schuladministration (mit LSchB, Unterstützungssystemen, Studienseminaren ...).

- Die Vernetzung der einzelnen Einrichtungen ist zu stärken. Ein Ergebnis der Evaluation der Schulinspektionen ist die Nachfrage von Schulen nach Unterstützung bei der erforderlichen Qualitätsentwicklung.

Wünschenswert sind Verbesserungen der technischen Unterstützung der NSchl und des Zugangs zu relevanten Daten:

- Schulinspektionsdaten als Teil eines Gesamtkonzepts „Schuldaten in Niedersachsen“; dazu ist ein umfassendes Datenbankkonzept zu entwickeln und umzusetzen
- die Entwicklung von IT-Modulen zur Unterstützung NSchl-interner Abläufe und Datenflüsse, eine online-Version des Erhebungsbogen, die Verknüpfung von Erhebungs-, Bewertungsbogen und Ergebnispräsentation/Bericht
- Bereitstellung vorhandener Daten über Schullaufbahn (Schulformempfehlungen, Wiederholerzahlen, Abschlüsse) und Schülerleistung auf Schulebene, um Modelle für ihre Einbeziehung in die Schulqualitätsbewertung erproben zu können
- Entwicklung von Kriterien für die „Belastetheit“ einer Schule u.a. durch die Struktur ihres Einzugsgebiets.

Die hier angesprochenen Daten fehlen teilweise für die Analyse und begründete Interpretationen von Inspektionsergebnissen und Wirkungen und letztendlich auch für evidenzbasierte Entscheidungen auf bildungspolitischer Ebene wie auch hinsichtlich der Weiterentwicklung der Schulinspektion. Vertiefende Analysen setzen jedoch auch personell eine Ressourcenerweiterung voraus.

▪ **Qualitätsmanagement in der Schulinspektion**

Den Anspruch an Qualität, den die NSchl an Schulen hat, stellt die Niedersächsische Schulinspektion auch an ihre eigene Arbeit.

Die zweijährigen Erfahrungen mit dem gleichen Verfahren bilden eine Basis für Modifikationen und Verbesserungen. Darüber hinaus sind die Prozesse der Behörde intern systematisch zu evaluieren und evtl. durch eine externe Evaluation zu prüfen.

Positiv ist zu vermerken:

- in den ersten Jahren sind Organisationsstrukturen und grundlegende Verfahren entwickelt worden
- die Akzeptanz der Durchführung der Schulinspektion in den Schulen ist, wie sich z. B. anhand der Rückmeldungen in den Evaluationsbögen zeigt, gegeben
- die Professionalität der Teams erfährt in den Schulen Anerkennung

Die Optimierung von Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen stellt in einer Behörde, die in der Fläche verteilt ist, eine besondere Herausforderung dar.

- Konsens bezüglich der Bewertungsstandards ist zu gewährleisten und
- die Erfahrungen der Inspektorinnen und Inspektoren sind systematisch zu erfassen und zu nutzen.

Es ist notwendig, die Weiterentwicklung der NSchl, ausgehend von einem zu erstellenden Leitbild, unter das Dach eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems zu stel-

len. Eine Arbeitsgruppe mit Vertretern der NSchl-Leitung, der Inspektorinnen und Inspektoren sowie der schulfachlichen und Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter hat diesbezüglich ihre Arbeit aufgenommen.

7 Anhang

7.1 Daten/Grafiken zu Kombisystemen, die nicht beschrieben sind: GHS und HRS

- Grund- und Hauptschulen

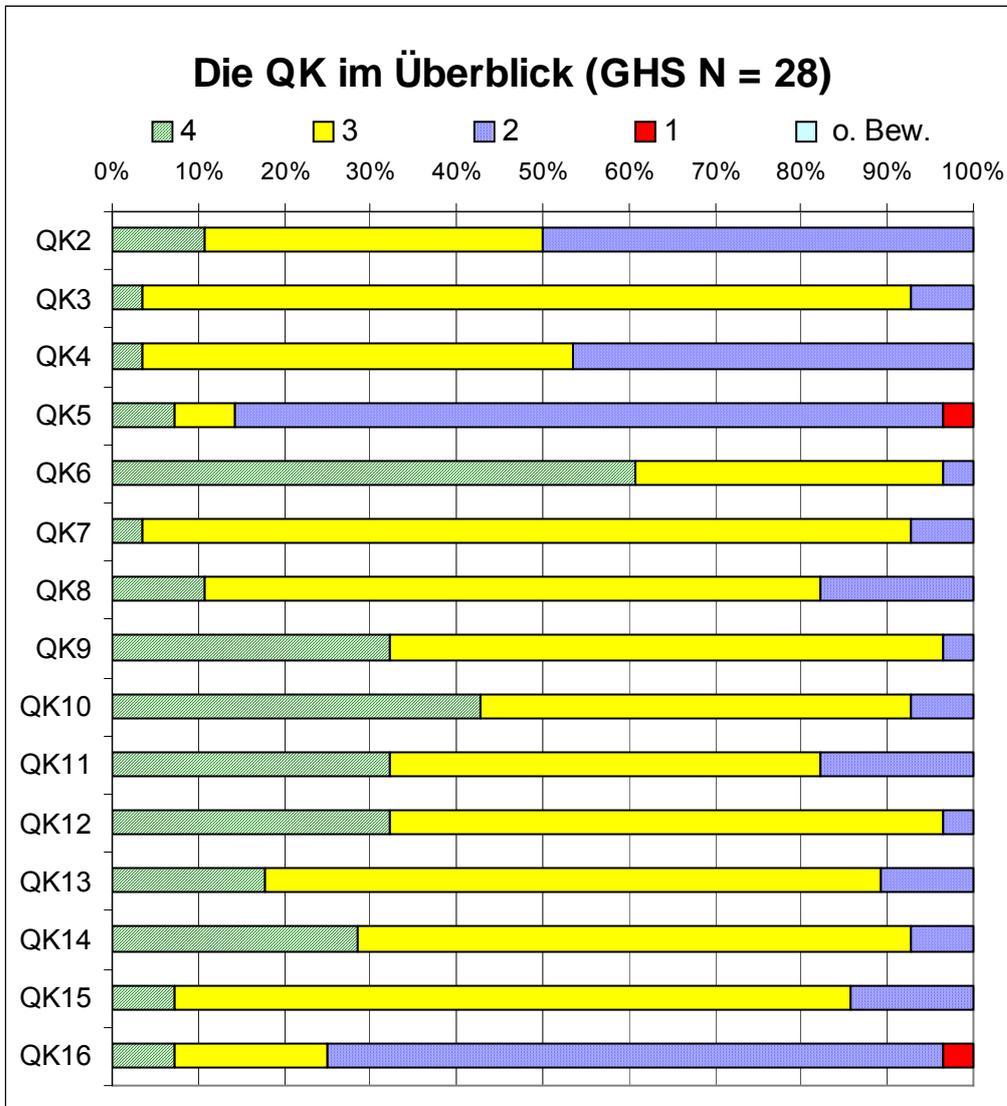


Abb. 7.1.1: Anteile der Urteile von „stark“ – 4 bis „schwach“ – 1 für die inspizierten Grund- und Hauptschulen

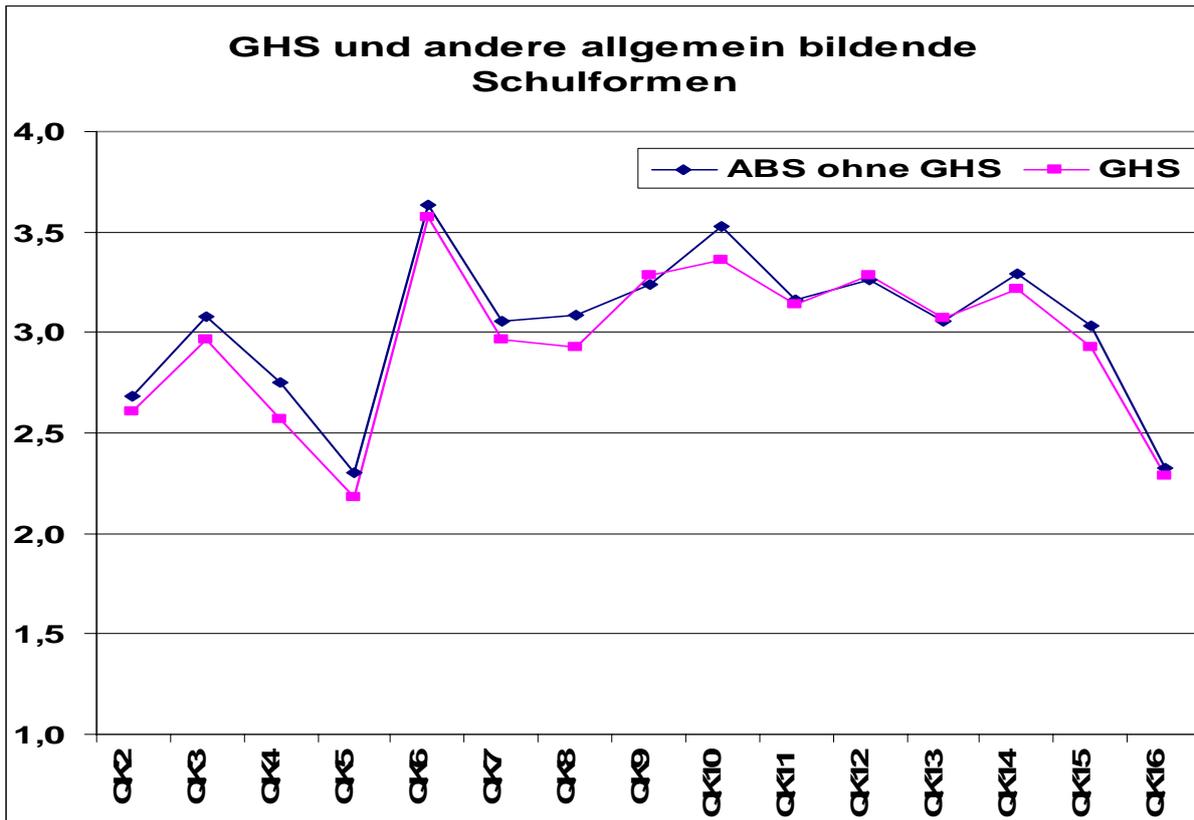


Abb. 7.1.2: Vergleich des Profils der Grund- und Hauptschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

Es bestehen keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der Qualitätskriterien zwischen den GHS und anderen Schulen des allgemein bildenden Schulsystems.

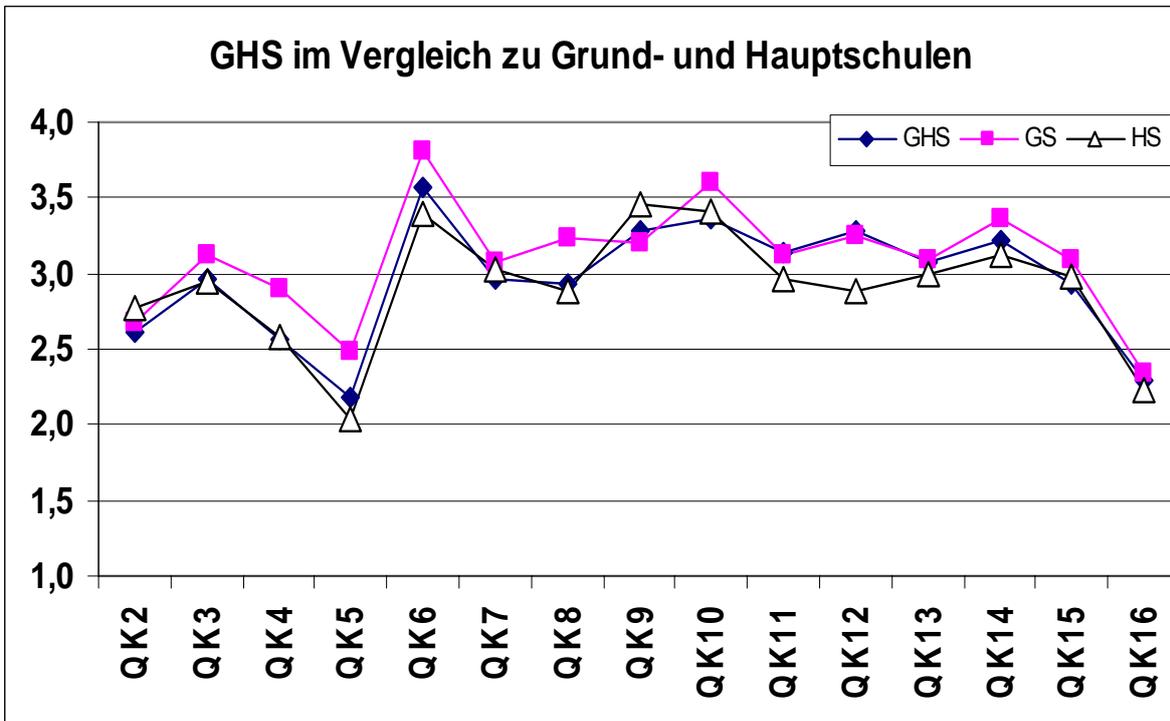


Abb. 7.1.3: GHS im Vergleich zu den Grund- (N=528) und Hauptschulen (N=90)

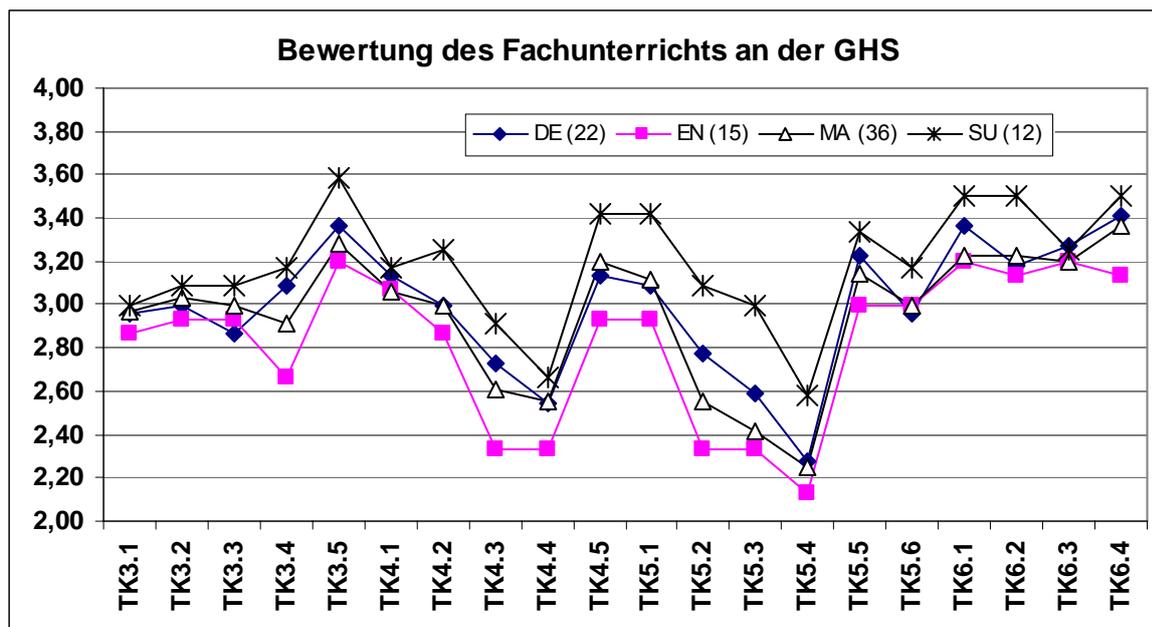


Abb. 7.1.4: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch

Bei der Würdigung der positiven Bewertung des Sachunterrichts muss berücksichtigt werden, dass dieses Fach nur in der Schulgliederung Grundschule unterrichtet wird, Deutsch, Mathematik und Englisch dagegen in beiden Systemen. Wünschenswert wäre eine Differenzierung nach der Schulform innerhalb des gemischten Systems, die aber zurzeit nicht festgehalten wird.

▪ Haupt- und Realschulen

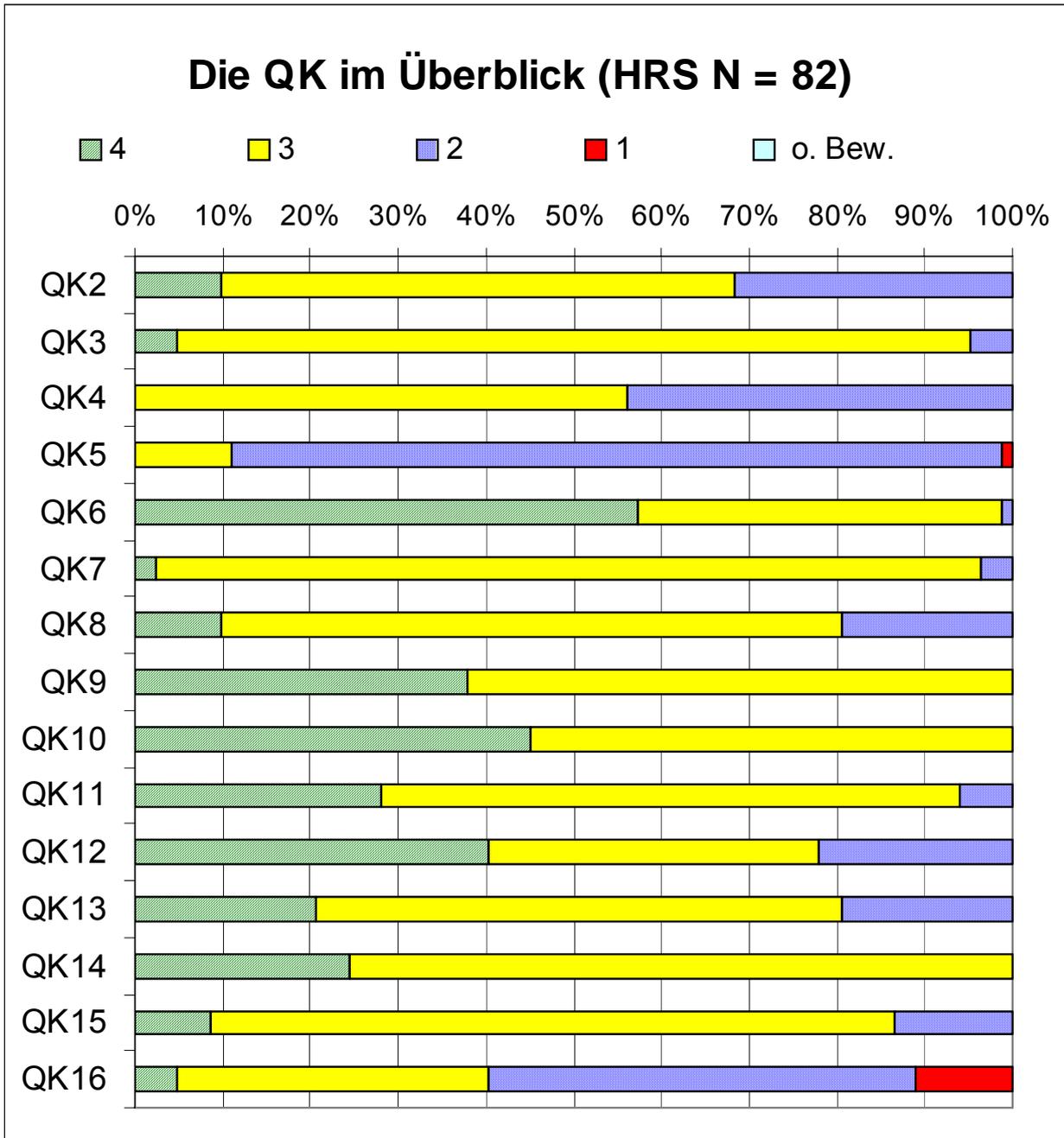


Abb. 7.1.5: Anteile der Urteile von „stark“ – 4 bis „schwach“ – 1 für die inspizierten Haupt- und Realschulen

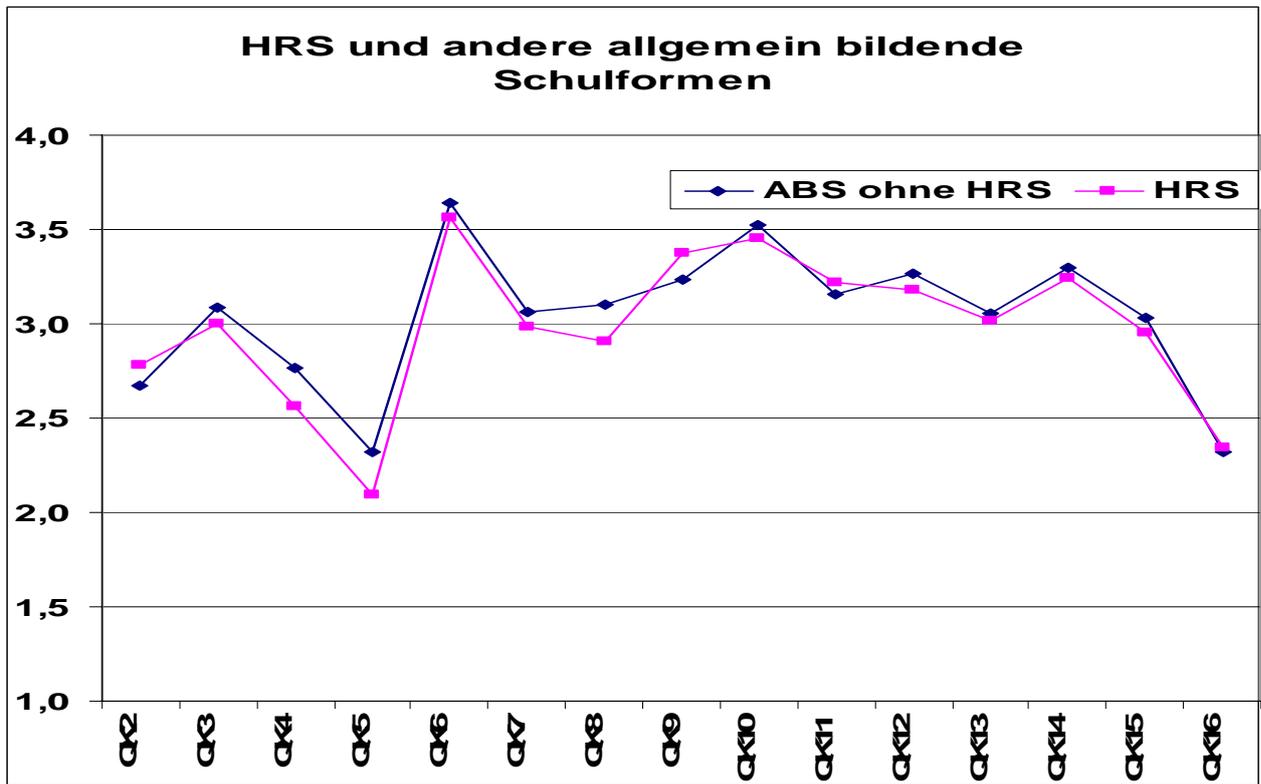


Abb. 7.1.6: Vergleich des Profils der Haupt- und Realschulen mit dem der anderen allgemein bildenden Schulen

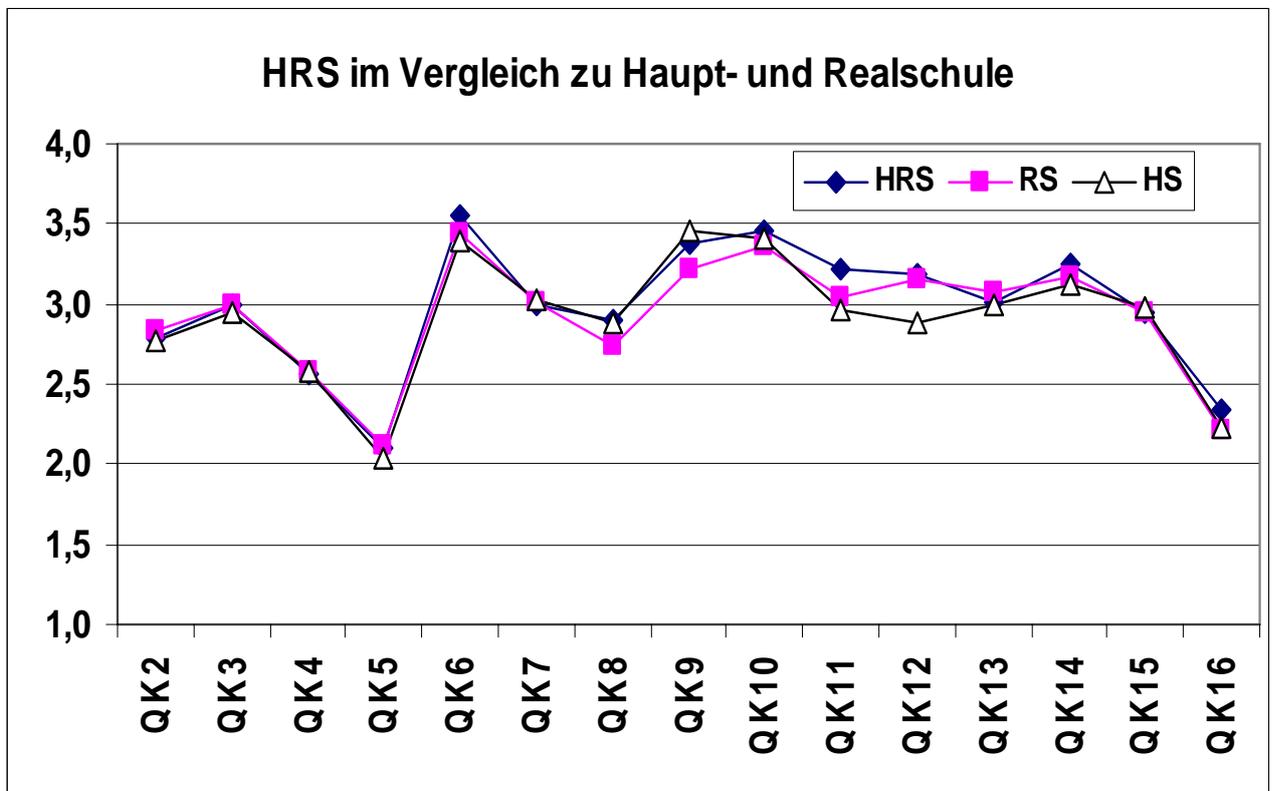


Abb. 7.1.7: Gemischtes System im Vergleich zu den Einzelsystemen

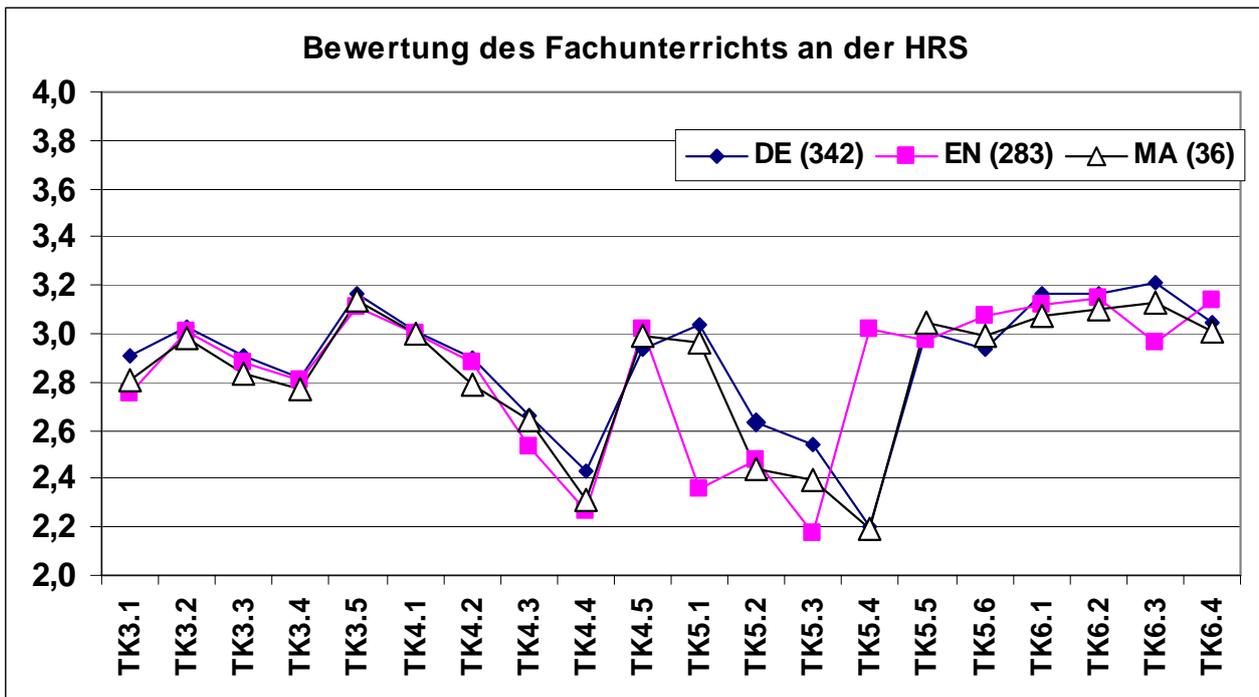


Abb. 7.1.8: Vergleich der Bewertungen in Deutsch, Mathematik, und Englisch

Auffällig ist da überwiegend gleichartige Profil der drei Fächer, das allerdings in den Teilkriterien 5.1, 5.3 und 5.4 eine deutliche Differenzierung erfährt. Im Gegensatz zu Deutsch und Mathematik fällt die Schüleraktivität in Englisch dramatisch ab (5.1), deutliche Unterschiede aller drei Fächer finden sich in der Förderung der Partner- und Gruppenarbeit mit einem besonders schwachen Ergebnis in Englisch. Dagegen weicht der Englischunterricht bei einer über alle inspizierten Schulen hinweg nicht normgerechten Bewertung bei der Nutzung von Medien positiv nach oben ab und erreicht im Durchschnitt die Norm. Es wäre der Frage nachzugehen, ob starker Medieneinsatz (Sprachkassetten u.ä.) mit einer Interaktionspassivität (5.1 und 5.3) korrespondiert und weitergehend, welche Auswirkungen dieses Unterrichtsscript auf den Lernerfolg hat.

- Grund-Haupt- und Realschulen

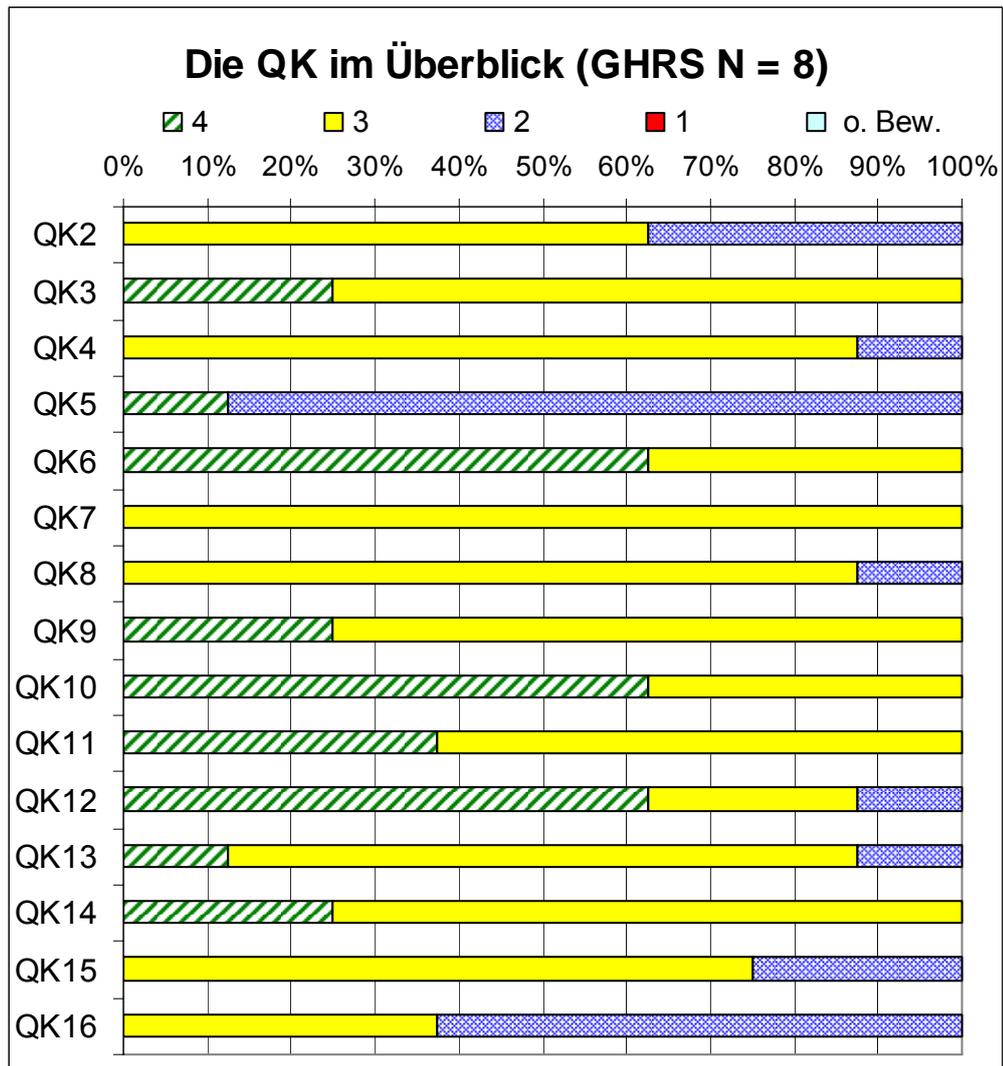


Abb.7.1.11: Anteile der Urteile von „stark“ – 4 bis „schwach“ – 1 für die inspizieren Grund- Haupt- und Realschulen

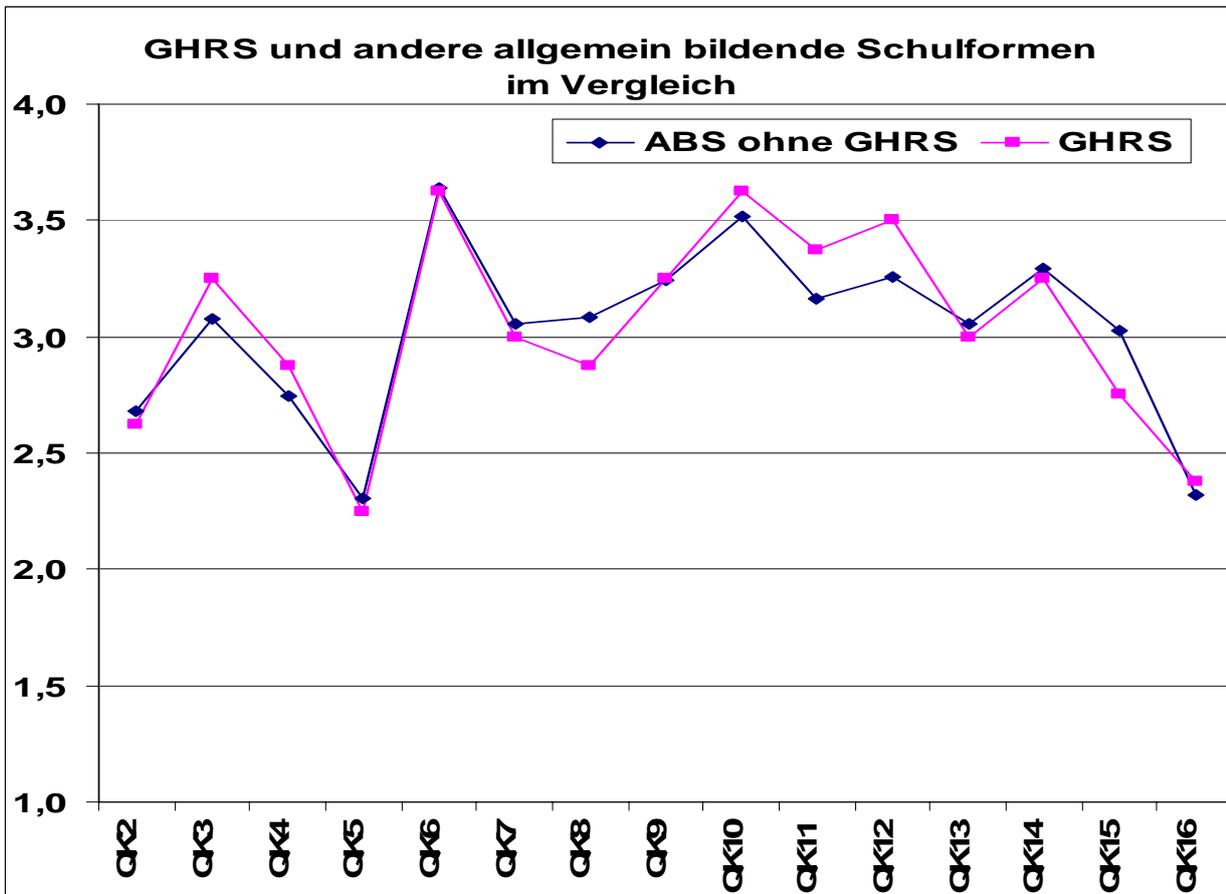


Abb. 7.1.12: Gemischtes System im Vergleich zu den Einzelsysteme

Aufgrund der kleinen Anzahl von Grund-Haupt- und Realschulen sind in der Grafik sichtbare Unterschiede wenig aussagekräftig. Auf eine Darstellung der Unterrichtsbeobachtungsergebnisse verschiedener Fächer wird aus dem Grund verzichtet.

7.2 Zuordnung der Inspektionskriterien zu den EFQM Teilkriterien

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
1 Führung 10 %		
A Führungskräfte sind verantwortlich für die Erarbeitung der Vision und der Werte und sind Vorbilder für eine Kultur umfassender Qualität.	13.1 Die Schulleitung zeigt sich verantwortlich für die Erarbeitung der Vision und der Werte der Schule.	
B Führungskräfte sorgen durch ihr persönliches Mitwirken für die Entwicklung, Umsetzung und kontinuierliche Verbesserung des Führungs- und Organisationssystems der Schule und unterstützen so die Realisierung der Ziele.	13.4 Die Schulleitung delegiert Aufgaben, legt Verantwortlichkeiten fest und überprüft die Zielerreichung.	
C Führungskräfte kümmern sich um Schülerinnen und Schüler, Eltern und um außerschulische Partner.	13.3 Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit in der Schule (z. B. Teambildung, Abbau von Kommunikationsproblemen, Einbeziehung der Elternvertretung sowie der Partner der beruflichen Bildung, Koordination der Gremienarbeit).	
D Führungskräfte verankern in der Schule zusammen mit den Mitgliedern der Schulgemeinschaft eine Kultur der umfassenden Qualität.	13.2 Die Schulleitung ist Vorbild für eine Kultur umfassender Qualität.	
	13.8 Die Schulleitung überprüft und verbessert regelmäßig die Wirksamkeit des eigenen Führungsverhaltens.	
E Führungskräfte erkennen und meistern den Wandel der Organisation.	13.5 Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts (z. B. durch Teamarbeit, Unterrichtsbesuche, Fortbildung).	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
2 Ziele und Strategien 8 %		
A Ziele und Strategien werden ermittelt auf der Basis der gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse und Erwartungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft und außerschulischen Partner.	16.1 Die Schule hat ein Leitbild, das den Bildungsauftrag, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Stellung in ihrem sozialen Umfeld berücksichtigt.	
B Ziele und Strategien werden ermittelt aus Informationen schulinterner Erhebungen, externer schulbezogener Daten, der Forschung sowie durch Lernen aus Erfahrung.	16.5 Die Schule bilanziert und dokumentiert regelmäßig ihre Leistungs- und Entwicklungsdaten und nutzt diese für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess.	
C Ziele und Strategien werden entwickelt, überprüft und kontinuierlich angepasst.	16.2 Die Schule entwickelt auf der Basis des Leitbildes ihre Ziele und Strategien, überprüft sie und passt sie kontinuierlich an.	
D Ziele und Strategien werden kommuniziert und durch ein System von miteinander verknüpften Schlüssel- und unterstützenden Prozessen umgesetzt.	16.4 Die Schule steuert die Qualitätsentwicklung ihrer Schlüsselprozesse.	
3 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter 9 %		
A Mitarbeiterressourcen werden unter Berücksichtigung der Ziele und Strategien der Schule geplant, eingesetzt und verbessert.	15.6 Die Mitarbeiterressourcen werden unter Berücksichtigung der Ziele und Strategien der Schule geplant, eingesetzt und verbessert.	
	15.5 Die Schule hat ein Konzept zur Einführung neuer Lehrkräfte sowie neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.	
B Das Wissen und die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden ermittelt, ausgebaut und aufrechterhalten.	15.3 Die Schule fördert das Wissen und die Kompetenzen der Lehrkräfte sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Fortbildung nach einem abgestimmten Konzept.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	15.7 Die Schule hat Maßnahmen zur Personalentwicklung eingeleitet bzw. durchgeführt (z. B. Personalentwicklungsgespräche mit den Lehrkräften sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern).	
C Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden in die Entscheidungsprozesse einbezogen; sie entwickeln Initiative und handeln eigenverantwortlich.	15.4 Die Lehrkräfte nehmen ihre Verantwortung für den Erhalt und die Entwicklung ihrer Professionalität wahr.	
D Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft einen Dialog.		
E Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden anerkannt und belohnt; die Fürsorgepflicht ihnen gegenüber wird geachtet.	15.1 Die Lehrkräfte erfahren in der Schule Wertschätzung und angemessene Entwicklungsmöglichkeiten.	
4 Partnerschaften und Ressourcen 9 %		
A Externe Partnerschaften werden aufgebaut, gepflegt und weiterentwickelt.	12.2 Die Schule hat ein Konzept zur dauerhaften Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen / Betrieben, um durch betriebs- und praxisnahe Gestaltung des Bildungsganges einen optimalen Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.	
	12.3 Die Schule unterhält regelmäßige Kontakte zur Berufs- und Arbeitswelt.	
	12.4 Die Schule unterhält Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern.	
	13.6 Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Schulentwicklung in der Region.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
B Finanzielle Ressourcen werden gezielt eingesetzt und erweitert; neue werden erschlossen.	14.6 Die Schule hat ein abgestimmtes Konzept zur Verteilung der Haushaltsmittel.	
	14.7 Die Schule erschließt sich weitere finanzielle und personelle Ressourcen.	
C Die Schule kümmert sich zusammen mit dem Schulträger um Schulgebäude, Schulgelände und Ausstattung.	14.9 Die Schulleitung vertritt aktiv die Interessen der Schule gegenüber dem Schulträger, um die Gestaltung, Ausstattung und Nutzung der Schule und des Schulgeländes zu optimieren.	
	14.8 Die Schule schont natürliche Ressourcen und vermeidet Umweltbelastungen (durch Energie-, Wassereinsparung, Abfallvermeidung usw.).	
D Technologieausstattung und –einsatz werden fortlaufend überprüft und verbessert.	14.4 Aktuelle Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel stehen in ausreichendem Umfang zur Verfügung und sind zugänglich.	
	14.5 Die Schulleitung stellt sicher, dass die IuK-Einrichtung in der Schule funktional einsetzbar ist.	
E Informationen werden gesammelt, strukturiert und genutzt. Vorhandenes Wissen wird fruchtbar gemacht.		
5 Prozesse 14 %		
A Die schulischen Prozesse werden systematisch gestaltet und durchgeführt.	16.3 Die schulischen Prozesse werden systematisch gestaltet, durchgeführt und überprüft.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
B Prozesse werden nach Bedarf unter Nutzung von Innovationen verbessert, um den sich verändernden Anforderungen an die Schule gerecht zu werden.	15.2 Innovative Organisationsmethoden (z. B. Teamstrukturen) werden zur Verbesserung der fachbezogenen und pädagogischen Zusammenarbeit angewandt.	
C Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler u. die Dienstleistungen der Schule werden unter Berücksichtigung der Erwartungen konzipiert.	<p data-bbox="842 427 1440 579">2.1 Die Fachkonferenzen/ Bildungsgangsteams der Schule haben Rahmenvorgaben in schuleigene Planungen umgesetzt, die auf den Erwerb der jeweiligen beruflichen Kompetenzen ausgerichtet sind.</p> <p data-bbox="842 611 1440 707">2.2 Die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken ist in die schuleigene Arbeitspläne integriert (Methodenkonzept).</p> <p data-bbox="842 738 1440 802">2.3 Projekte und Projektunterricht sind Bestandteil der Curricula.</p> <p data-bbox="842 834 1440 986">2.4 Die Schule hat ein Konzept für die Entwicklung und Bewertung von Schlüsselkompetenzen (insbesondere Teamfähigkeit und selbstständiges Lernen) erarbeitet und in den Unterricht integriert.</p> <p data-bbox="842 1018 1440 1114">2.5 Es gibt Sprachförderungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen.</p> <p data-bbox="842 1145 1440 1292">2.6 Die Schule hat besondere Konzepte zum Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes entwickelt und umgesetzt (z. B. Gesundheitsförderung, Umweltbildung, interkulturelle Bildung).</p>	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	2.7 Die Schule hat ein Konzept zur Medienerziehung entwickelt, das insbesondere die Informations- und Kommunikationstechnologie berücksichtigt und in den Unterricht integriert ist.	
	2.8 Berufliche Handlungsorientierung ist Bestandteil des Curriculums in allen Berufsfeldern/-bereichen bzw. Bildungsgängen, wobei Lernsituationen formuliert sind, die den beruflichen Handlungssituationen gerecht werden.	
	2.9 Die Lehrkräfte – auch in Theorie/Fachpraxis – stimmen sich regelmäßig und nachweislich in fachlichen und methodischen Fragen untereinander ab.	
	14.1 Die Schulleitung stellt sicher, dass Unterricht, unterrichtsergänzende Angebote und Aufsicht effektiv durchgeführt werden.	14.1 bis 14.3, 14.10 als Teil der Prozesse zur Erstellung von Dienstleistungen gesehen und nicht als Verwaltung von Ressourcen.
	14.2 Die Schulleitung hat ein abgestimmtes, tragfähiges Vertretungskonzept für Personalengpässe und bei Ausfällen von Lehrkräften.	
	14.3 Die Klassenbildung und der Lehrereinsatz erfolgen nach schulfachlichen Kriterien.	
	14.10 Die Schule organisiert die erforderlichen Maßnahmen zur Arbeitssicherheit und zum Gesundheitsschutz von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften.	
D Bildung und Erziehung werden in Schlüsselprozessen, insbesondere im Unterricht, vermittelt und die damit zusammenhängenden Dienstleistungen erbracht.	3.1 Die Lehrkräfte sorgen dafür, dass die Ziele des Unterrichts und die Bedeutung der Inhalte für die beruflichen Arbeitsprozesse deutlich werden.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	3.2 Der Lehrstoff und die Aufgaben werden verständlich erläutert.	
	3.3 Der Lernprozess ist deutlich strukturiert, die Lernschritte sind sinnvoll verknüpft.	
	3.4 Die Lernzeit wird intensiv genutzt.	
	3.5 Die Lehrkräfte sorgen für einen geordneten Verlauf der Unterrichtsstunden/ Lernsequenzen.	
	4.1 Der Unterricht verdeutlicht den Berufsbezug. (Die Inhalte und das Anforderungsniveau sind angemessen.)	
	4.2 Die Unterrichtsmethoden sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.	
	4.3 Der Unterricht berücksichtigt Anforderungsbereiche bis hin zum Problem lösenden Denken.	
	4.4 Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler.	
	4.5 Die eingesetzten Lehrmaterialien und Medien sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Inhalte abgestimmt.	
	4.6 Es wurden keine fachlichen Mängel oder Mängel im Bereich Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz beobachtet.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	5.1 Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht.	
	5.2 Die Lehrkräfte fördern selbstständiges Lernen.	
	5.3 Die Lehrkräfte fördern Partner- und Gruppenarbeit.	
	5.4 Die Lehrkräfte fördern die Nutzung angemessener Medien, insbesondere der IuK-Technologie im Lernprozess.	
	5.5 Die Lehrkräfte nehmen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahr und melden ihn zurück.	
	5.6 Der Unterricht führt erkennbar zu einem Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern.	
	6.1 Im Unterricht herrscht eine freundliche, konstruktive Arbeitsatmosphäre.	
	6.2 Die Lehrkräfte unterstützen das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, sie bestätigen und ermutigen sie.	
	6.3 Die Lehrkräfte tragen durch ihr Auftreten im Unterricht zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre bei.	
	6.4 Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei.	
	7.1 Die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird von der Schule gefördert.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	7.2 Die Lehrkräfte informieren die Schülerinnen und Schüler über die Ziele des Unterrichts und die von ihnen erwarteten Leistungen.	
	7.3 Die Kriterien der Leistungsbewertung sind schulintern abgestimmt, offen gelegt und werden angewendet.	
	7.4 Die Schule hat Grundsätze für den Umgang mit Hausarbeiten, Referaten und Projekt- bzw. Werkstattarbeiten erarbeitet und wendet diese an.	
	13.7 Die Schulleitung überprüft systematisch die Prozesse zur Leistungsfeststellung und -bewertung.	
	8.1 Die Schule ermittelt und dokumentiert die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.	
	8.2 Die Schülerinnen und Schüler, die Ausbildungsbetriebe und die Erziehungsberechtigten erhalten über Zeugnisse und Sprechtag hinaus die Möglichkeit, sich über die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu informieren.	
	8.3 Die Schule erkennt und fördert leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.	
	8.4 Die Schule erkennt und fördert leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sowie besondere Begabungen.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
	8.5 Die Schule organisiert Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit (Bewegung – Spiel – Sport, gesunde Ernährung, Stressabbau usw.).	
	9.1 Die Schule hat ein Beratungskonzept eingeführt.	
	9.2 Die Schule bietet Schülerinnen und Schülern, die Hilfe brauchen, frühzeitig Unterstützung an.	
	9.4 Die Schule hat ein abgestimmtes Verfahren für den Umgang mit Schulversäumnissen der Schülerinnen und Schüler eingeführt.	
	9.5 Die Schule organisiert Maßnahmen zur Berufs- und Schullaufbahnberatung.	
	10.7 Es gibt klar formulierte Regeln, auf deren Einhaltung geachtet wird.	
	10.8 Die Schule hat Maßnahmen zur Gewaltprävention ergriffen und wacht über die Sicherheit von Personen und Eigentum.	
	10.9 Die Schule hat ein Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum alkoholischer Getränke und anderer Drogen entwickelt und umgesetzt, das regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird.	

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
E Beziehungen zu Eltern, Schülerinnen und Schülern, nachfolgenden Bildungseinrichtungen, Arbeitswelt und Gesellschaft werden gepflegt und vertieft.	<p>9.3 Lehrkräfte und Fachleute der Jugendhilfe, schulpsychologischen Beratung, der Jugendgesundheitsdienste und Erziehungsberatungsstellen sowie aus Betrieben wirken bei der Beratung und Betreuung von Schülerinnen oder Schülern zusammen.</p> <p>11.1 Die Schülerinnen und Schüler, die Partner der beruflichen Bildung und die Erziehungsberechtigten werden über die Schule und die Entwicklungen in der Schule informiert.</p> <p>11.2 Die Partner der beruflichen Bildung und die Erziehungsberechtigten beteiligen sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung.</p> <p>11.3 Die Schule sorgt für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben und an der Schulentwicklung.</p> <p>11.4 Die Schule fördert die demokratische Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler in der Schule.</p> <p>11.5 Die Schülerinnen und Schüler übernehmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule.</p> <p>12.1 Die Schule arbeitet mit den vor und nach gelagerten Bildungseinrichtungen zur Förderung eines problemlosen Übergangs der Schülerinnen und Schüler zusammen.</p>	
6 Kundenbezogene Ergebnisse 20 %		

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
A Messergebnisse über die Wahrnehmung 0,75	<p>10.1 An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten.</p> <p>10.2 Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der Schule sicher und wohl.</p> <p>10.4 Die Schule macht einen gepflegten Eindruck und wirkt einladend.</p> <p>10.5 Die Schule bietet Möglichkeiten zur sinnvollen Gestaltung von Freiräumen (Springstunden, Pausen).</p> <p>10.6 Die Schule bietet vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben.</p>	
B Ergebnisse interner Leistungsindikatoren 0,25	1.5 Die Schule erreicht gute Zufriedenheitswerte über schulische Ergebnisse in Bezug auf Schüler/Schülerinnen, zukünftige Abnehmer, Gesellschaft sowie Mitarbeiter/ Mitarbeiterinnen.	Auch 7 B) und 8 B)
7 Mitarbeiterbezogene Ergebnisse 9 %		
A Messergebnisse über die Wahrnehmung 0,75	10.3 Die Lehrkräfte und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich an der Schule wohl.	
B Ergebnisse interner Leistungsindikatoren 0,25	1.5 Die Schule erreicht gute Zufriedenheitswerte über schulische Ergebnisse in Bezug auf Schüler/Schülerinnen, zukünftige Abnehmer, Gesellschaft sowie Mitarbeiter/ Mitarbeiterinnen.	Auch 8 B) und 6 B)
8 Gesellschaftsbezogene Ergebnisse 6 %		
A Messergebnisse über die Wahrnehmung 0,25		

EFQM-Kriterien	Qualitätskriterien	Bemerkungen
B Ergebnisse interner Leistungsindikatoren 0,75	1.5 Die Schule erreicht gute Zufriedenheitswerte über schulische Ergebnisse in Bezug auf Schüler/Schülerinnen, zukünftige Abnehmer, Gesellschaft sowie Mitarbeiter/ Mitarbeiterinnen.	Auch 7 B) und 6 B)
9 Schlüsselergebnisse 15 %		
A Folgeergebnisse der Schlüsselleistungen 0,5	1.6 Die Schule kann besondere Erfolge und Auszeichnungen vorweisen.	
B Ergebnisse wichtiger Schlüsselleistungsindikatoren 0,5	<p>1.1 Die Schülerinnen und Schüler erreichen – differenziert nach Bildungsgängen – eine hohe Abschlussquote, gemessen am Landesdurchschnitt.</p> <p>1.2 Die Schule erzielt – differenziert nach Bildungsgängen – eine hohe Übernahmequote in nachfolgende höherwertige Bildungsgänge oder in die Arbeitswelt.</p> <p>1.3 Die Schule erreicht ihre Ziele unter optimiertem Ressourceneinsatz.</p> <p>1.4 Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die Schule ohne Verzögerung.</p>	

7.3 Anteil inspizierter Schulen und Qualität in den Kreisen und kreisfreien Städten

Anteil inspizierter Schulen in den Landkreisen und Mittelwert über die 15 Qualitätskriterien^{*)}			
^{*)} Die Landkreise sind nach dem Mittelwert aufsteigend geordnet.			
	Landkreis	insp. Sch. in %	MW
DAN	Lüchow-Dannenberg	40,0%	2,782
SZ	Stade	44,4%	2,853
GS	Goslar	37,1%	2,861
FRI	Friesland	42,6%	2,867
SFA	Soltau-Fallingb.ostel	50,0%	2,872
WHV	Wilhelmshaven	35,5%	2,880
BS	Braunschweig	40,5%	2,892
HM	Hameln-Pyrmont	43,8%	2,905
NOM	Northeim	44,4%	2,909
CUX	Cuxhaven	40,0%	2,938
NI	Nienburg (Weser)	40,4%	2,940
LG	Lüneburg	40,0%	2,942
DEL	Delmenhorst	38,7%	2,950
HOL	Holzminden	39,4%	2,959
OL(L)	Oldenburg	39,6%	2,976
HI	Hildesheim	43,9%	2,987
OHZ	Osterholz	38,8%	2,988
CE	Celle	45,8%	2,993
DH	Diepholz	45,1%	2,998
SHG	Schaumburg	44,9%	3,013
GÖ	Göttingen	40,8%	3,020
H(L)	Hannover	39,9%	3,020
NOH	Grafschaft Bent	34,8%	3,024
WOB	Wolfsburg	43,8%	3,025
H(S)	Hannover	42,1%	3,030
WF	Wolfenbüttel	42,9%	3,035
LER	Leer	32,5%	3,045
GF	Gifhorn	38,5%	3,048
WTM	Wittmund	43,5%	3,048
STD	Stade	39,5%	3,056
BRA	Wesermarsch	36,5%	3,063
ROW	Rotenburg (Wümme)	42,4%	3,067
OS(L)	Osnabrück	35,3%	3,067
PE	Peine	44,1%	3,073
EMD	Emden	35,0%	3,076
WL	Harburg	41,6%	3,079
VER	Verden	37,2%	3,088

HE	Helmstedt	43,6%	3,100
OHA	Osterode am Harz	43,2%	3,113
EL	Emsland	37,6%	3,118
UE	Uelzen	38,5%	3,120
AUR	Aurich	35,3%	3,141
VEC	Vechta	37,3%	3,167
OS(S)	Osnabrück	37,5%	3,168
WST	Ammerland	41,5%	3,169
OL(S)	Oldenburg	36,8%	3,176
CLP	Cloppenburg	36,0%	3,200
Gesamt		40,8%	3,020

Tab. 7.3.1: Landkreise

Eine Deutung der Inspektionsergebnisse auf Kreisebene verbietet sich aufgrund der teilweise geringen Inspektionszahlen, der Unterschiede in der Schulstruktur der Kreise einschließlich ihrer „Vernetzung“ z. B. durch Schülerbewegungen über Kreisgrenzen hinweg.

7.4 Fachkürzel

BI	Biologie
CH	Chemie
DE	Deutsch
DS	Darstellendes Spiel
EK	Erdkunde
EN	Englisch
EU	Erstunterricht
FÖ	Förderunterricht
FR	Französisch
GE	Geschichte
HW	Hauswirtschaft
IF	Informatik
KU	Kunst
LA	Latein
MA	Mathematik
MU	Musik
PH	Physik
PO	Politik/Sozialkunde
RE	Religion
SP	Sport
SU	Sachunterricht
TG	Textile Gestaltung
WE	Werken
WI	Wirtschaftslehre
WN	Werte und Normen

Tab. 7.3.2: Bedeutung der Fachkürzel

7.5 Veröffentlichungen zur niedersächsischen Schulinspektion (MK, NSchl und Beteiligung von Inspektoren)

7.5.1 Entwicklung der Schulinspektion in Niedersachsen

Inspectie van het Onderwijs, MK Niedersachsen (2003): Von anderen Nationen lernen – Beurteilung schulischer Qualität in Niedersachsen. Abschlussbericht des Kooperationsprojekts. Hannover, Utrecht

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2936398_L20.pdf

MK Niedersachsen (2005): Arbeitsgruppe „Schulinspektionssystem“ - Abschlussbericht. Hannover

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C8892332_L20.pdf

7.5.2 Schulqualität in Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2006²): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C25355062_L20.pdf

Lohmann, A.: Der neue Weg Niedersachsens1: Schulische Qualitätsentwicklung (o.J.)

http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/niedersachsen_konzept.pdf

Lohmann, A.: Die Königsdisziplin der externen Evaluation - das Feedback

http://www.dgbv.de/veranstaltungen/Ergebnisse/ag_qualitaetssicherung_2u3maerz2007/armin%20lohmann.pdf

7.5.3 NSchG

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279_L20.pdf

7.5.4 Erlass zur Schulinspektion

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C19514351_L20.pdf

7.5.5 Veröffentlichungen aus der Niedersächsischen Inspektion

Böckermann, M.: Was eine Schule zu einer guten Schule macht. In: Weitblick, Die Verwaltungsmodernisierung in Niedersachsen; Hrsg.: Nds. Ministerium für Inneres und Sport 2007

Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.G. (Hrsg.) (2007): Schulinspektion und Schulleitung. Stuttgart (Raabe Verlagsgesellschaft)

darin: Lohmann, A, Reißmann, J: Schulinspektion in Niedersachsen - Rahmen, Instrumente, Entwicklungstendenzen

Busemann, B.; Oelkers, J.; Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfadens. Köln 2007 (LinkLuchterhand)

darin zur Schulinspektion: Märkl, B.; Wilken, W.: Aufforderung zur Qualitätsentwicklung: Schulinspektion in Niedersachsen (S. 170ff)

Grimme, G.; Neuser, W.; Lerner, D. (2006): "Keine Angst vor Schulinspektion". In: Pädagogische Führung, Heft 3, S. 165ff

Praxiserfahrungen mit der Externen Evaluation bzw. Schulinspektion zu diesem Thema führte Herr Armin Lohmann, Mit-herausgeber der PädF ein Interview mit: Frau Doris Lerner - Leiterin einer Maria-Montessori-Grundschule in Berlin, Frau Gisela Grimme - Leiterin der Elisabeth-Selbert-Schule - eine Berufsbildende Schule in Hameln / Niedersachsen und Herrn Wilbert Neuser - Schulleiter des Reichenbach-Gymnasiums in Ennepetal bei Hagen/Nordrhein-Westfalen.

Lohmann, A. (2006): Externe Evaluation als Balanceakt. In: Pädagogische Führung, H. 3, S. 134

- Märkl, B. (2008): Schulinspektion in Niedersachsen: Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung. In: Gymnasium in Niedersachsen, 3/2008, S. 18- 21
- Oldenburg, I. (2007): Schulinspektion und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen aus Niedersachsen. In: schulmanagement 6, S. 26 – 30
http://www.gew-krefeld.de/ Aktuelles/Dezember/Schulinspektion_Niedersachsen_12.07.pdf
- Oldenburg, I.; Mörking, D. (2008): Controlling in der Schule, Teil 1/Teil 2. In: SchulVerwaltung Niedersachsen. 3 / 4
- Reißmann, J. (2006): Schulinspektion in Niedersachsen; SVBI 5/2006, S. 183 - 188
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C20420969_L20.pdf
- Reißmann, J. (2007): Ein Jahr Schulinspektion in Niedersachsen. Eine Zwischenbilanz. In: SchVw 4, S. 107 – 112
- Wilken, W. (2006): Routinen der Niedersächsischen Schulinspektion. In: Pädagogische Führung, H. 3, S. 152f

7.5.6 Externe Veröffentlichungen zur Schulinspektion in Niedersachsen

- Molltor, A.: Schulinspektionen - Zeit der Zeugnisse. McK Wissen 20
http://www.brandeins-wissen.de/Downloads/McK/mck20_12.pdf
- Spiewak, M. (2005): Wenn der Inspektor zweimal klingelt - Auch Schulen bekommen Zeugnisse. Tagelang streifen Prüfer durch die Klassenräume. Das Protokoll einer Begutachtung. Zeit
<http://zeus.zeit.de/text/2005/27/B-Schulinspektoren>

7.5.7 Verwandte Themen

- Fleischer, T.; Guss, N. (2007, 2008): Personalentwicklung in der Schule, Teil 1, 2, 3. In: SchulVerwaltung Niedersachsen 11/07, S. 293 – 297; 12/07, S. 324 – 327, 1/08 (S. 13 – 15 u. 30)
- Temme, K. (2002): Qualitätsmanagement in der Schule: Neue Konzepte für Bildung und Ausbildung. Hannover

7.6 Qualitätsprofile zum Ausklappen

Bei den Teilkriterien sind Unterschiede in schulformspezifische Formulierungen und Bezügen nicht aufgeführt. Sie betreffen vor allem die Ziele einer Schulform, z. B. Schulformempfehlung bei der GS, Abschlüsse in den anderen Schulformen, und Kooperationen mit abgebenden und aufnehmenden Schulen oder externen Partnern im engeren (Gemeindeeinrichtungen) oder weiteren Umfeld (internationale Kontakte).

1.	Ergebnisse und Erfolge der Schule <i>nicht bewertet!</i>
1.1	Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse in der sprachlichen Grundsicherheit in Wort und Schrift sowie der Lesefähigkeit.
1.2	Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse im Fach Mathematik.
1.3	GS: Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse in der ersten Fremdsprache.
1.4	Die Schule erreicht gute Ergebnisse in weiteren Lernbereichen oder -feldern.
1.5	Die Schule erreicht gute Ergebnisse bei der Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler.
1.6	GS: Die Schule erreicht bei den Eltern eine hohe Akzeptanz der Schullaufbahnpfehlungen. (<i>In Zukunft:</i> Die Schülerinnen und Schüler erreichen in den weiterführenden Schulen gute Schulabschlüsse.) FöS: Die Schülerinnen und Schüler erreichen im Landesvergleich gute Abschlüsse. Leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler werden zum HS-Abschluss geführt.
1.7	Die Schule kann besondere Erfolge und Auszeichnungen vorweisen.
2	Lernkultur: Schuleigenes Curriculum
2.1	Die Fachkonferenzen der Schule haben schuleigene Arbeitspläne erstellt, auf die sich der Unterricht bezieht.
2.2	Die Schule hat ein Methodenkonzept (Lern- und Arbeitstechniken, Schlüsselqualifikationen) erarbeitet. Es ist in die schuleigenen Arbeitspläne integriert. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar.
2.3	Fachübergreifendes Lernen und Projektunterricht sind Bestandteil des Curriculums.
2.4	Es gibt Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen – auf der Basis eines Konzepts der Schule.
2.5	Die Schule hat besondere Konzepte zum Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes erarbeitet und umgesetzt (z. B. Gesundheitsförderung, Umweltbildung, interkulturelle Bildung).
2.6	Die Schule hat ein Konzept zur Medienerziehung erarbeitet, das insbesondere die Informations- und Kommunikationstechnologie berücksichtigt. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar.
2.7	FöS: Die Schule hat ein Konzept zur Stärkung der beruflichen Orientierung und/oder der Ausbildungsfähigkeit erarbeitet. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar.
3	Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts
3.1	Die Lehrkräfte sorgen dafür, dass die Ziele des Unterrichts bzw. die Leistungserwartungen deutlich werden.
3.2	Der Lehrstoff und die Aufgaben werden verständlich erläutert.
3.3	Der Lernprozess im Unterricht ist deutlich strukturiert, die Lernschritte sind sinnvoll verknüpft.
3.4	Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt.
3.5	Die Lehrkräfte sorgen für einen geordneten Verlauf der Unterrichtsstunden/-sequenzen.
4	Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht: Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts
4.1	Die Inhalte und das Anforderungsniveau der Unterrichtsstunden/-sequenzen sind angemessen.
4.2	Die Unterrichtsmethoden sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.
4.3	Der Unterricht berücksichtigt Anforderungsbereiche bis hin zum Problem lösenden Denken.
4.4	Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler.
4.5	Die eingesetzten Lehrmaterialien und Medien sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Inhalte abgestimmt.
4.6	BBS Es werden keine fachlichen Mängel oder Mängel im Bereich Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz beobachtet.
5	Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
5.1	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht.
5.2	Die Lehrkräfte fördern selbstständiges Lernen.
5.3	Die Lehrkräfte fördern Partner- und Gruppenarbeit.
5.4	Die Lehrkräfte fördern die Nutzung angemessener Medien, auch der IuK-Technologien.
5.5	Die Lehrkräfte nehmen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahr und melden ihn zurück.
5.6	Der Unterricht führt erkennbar zu einem Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern.
6	Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima
6.1	Im Unterricht herrscht eine freundliche, konstruktive Arbeitsatmosphäre.
6.2	Die Lehrkräfte unterstützen das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, sie bestätigen und ermutigen sie.
6.3	Die Lehrkräfte tragen durch ihr Auftreten zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre bei.
6.4	Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei.
7	Lernkultur: Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen
7.1	Die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird von der Schule gefördert.
7.2	Die Lehrkräfte informieren die Schülerinnen und Schüler über die Ziele des Unterrichts und die von ihnen erwarteten Leistungen.
7.3	Die Kriterien der Leistungsbewertung sind schulintern abgestimmt und offen gelegt und werden angewendet.
7.4	Die Schule hat Grundsätze für den Umgang mit Hausaufgaben erarbeitet und wendet diese an.
7.5	Die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler sind über Regelungen zur Versetzung, Schullaufbahnpfehlung sowie zu den Abschlüssen und zum Schulwechsel informiert.
8	Lernkultur: Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess
8.1	Die Schule ermittelt und dokumentiert die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.
8.2	Die Schülerinnen und Schüler und die Erziehungsberechtigten erhalten über Zeugnisse und Elternsprechtage hinaus die Möglichkeit, sich über die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu informieren.
8.3	Die Schule hat ein Förderkonzept/ein Konzept zur individuellen Förderung erarbeitet. Sie schreibt es fort und setzt es um. GS: ggf. inkl. Maßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung.
8.4	Die Schule erkennt und fördert besondere Begabungen.
8.5	Die Schule organisiert Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit (Bewegung – Spiel – Sport, gesunde Ernährung, Stressabbau usw.).
9	Lernkultur: Schülerberatung und -betreuung
9.1	Die Schule hat ein Beratungskonzept eingeführt.
9.2	Die Schule bietet Schülerinnen und Schülern, die Hilfe brauchen, frühzeitig Unterstützung an.
9.3	Lehrkräfte und Fachleute der Jugendhilfe, schulpädagogischen Beratung, Mobilen Dienste, der Kinder- und Jugendgesundheitsdienste und Erziehungsberatungsstellen u. a. wirken bei der Beratung und Betreuung von Schülerinnen und Schüler zusammen.
9.4	Die Schule hat ein abgestimmtes Verfahren für den Umgang mit Schulversäumnissen der Schülerinnen und Schüler eingeführt.
9.5	GS: Die Schule organisiert die Schullaufbahnberatung und das Verfahren zur Schullaufbahnpfehlung umfassend und differenziert. FöS: Die Schule organisiert das Verfahren der Berufs- und Schullaufbahnberatung umfassend und differenziert.

10	Schulkultur: Schulklima und Schulleben
10.1	An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten.
10.2	Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der Schule sicher und wohl.
10.3	Die Lehrkräfte und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich an der Schule wohl.
10.4	Die Schule macht einen gepflegten Eindruck und wirkt einladend.
10.5	Das Schulgelände ist als Aufenthaltsort für die Schülerinnen und Schüler gestaltet (Spiel-, Sport-, Bewegungs-, Naturerlebnismöglichkeiten usw.).
10.6	Die Schule entwickelt vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben.
10.7	Es gibt klar formulierte Regeln, auf deren Einhaltung geachtet wird.
10.8	Die Schule hat Maßnahmen zur Gewaltprävention ergriffen und wacht über die Sicherheit und das Eigentum der Schülerinnen und Schüler.
10.9	Die Schule hat ein Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum alkoholischer Getränke und anderer Drogen entwickelt, das regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird.
11	Schulkultur: Eltern- und Schülerbeteiligung
11.1	Die Erziehungsberechtigten und die Schülerinnen und Schüler werden über die Schule und die Entwicklungen in der Schule informiert.
11.2	Die Erziehungsberechtigten beteiligen sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung.
11.3	Die Schule sorgt für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben und an der Schulentwicklung.
11.4	Die Schule fördert die demokratische Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler in der Schule.
11.5	Die Schülerinnen und Schüler übernehmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule.
12	Schulkultur: Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, anderen Schulen und externen Partnern
12.1	Die Schule arbeitet mit vorschulischen Einrichtungen zur Förderung eines problemlosen Übergangs der Schülerinnen und Schüler zusammen.
12.2	Die Schule kooperiert mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Jugendhilfe, um eine optimale Fortsetzung des Bildungsgangs der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.
12.3	Die Schule unterhält regelmäßige Kontakte zu Einrichtungen im Umfeld (Büchereien, Umweltzentren, Musikschulen, Vereine, Kirchen, Betriebe usw.), um die Lernangebote zu erweitern.
12.4	Die Schule unterhält Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern.
13	Schulmanagement: Führungsverantwortung der Schulleitung
13.1	Die Schulleitung sorgt für einen Konsens in den Grundsätzen der Erziehung.
13.2	Die Schulleitung ist in ihrem Verhalten Vorbild für die Werte und pädagogischen Grundsätze der Schule (z. B. Teamfähigkeit, Konflikt-, und Konsensfähigkeit).
13.3	Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit in der Schule (z. B. Teambildung der Lehrkräfte, Abbau von Kommunikationsproblemen, Einbeziehung der Elternvertretung, Koordination der Gremienarbeit).
13.4	Die Schulleitung delegiert Aufgaben und legt Verantwortlichkeiten fest.
13.5	Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts (z. B. durch Teamarbeit, Unterrichtsbesuche, Fortbildung).
13.6	Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Schulentwicklung (z. B. Leitbild-, Schulprogrammentwicklung, Einrichtung einer Steuergruppe).
13.7	Die Schulleitung überprüft systematisch die schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung.
13.8	Die Schulleitung überprüft und verbessert regelmäßig die Wirksamkeit des eigenen Führungsverhaltens.
13.9	Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit der in Mobilen Diensten und integrativen Maßnahmen tätigen Lehrkräfte.
14	Schulmanagement: Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
14.1	Die Schulleitung stellt sicher, dass Unterricht, unterrichtsergänzende Angebote und Pausenaufsicht effektiv durchgeführt werden.
14.2	Die Schulleitung hat ein abgestimmtes, tragfähiges Vertretungskonzept für Personalengpässe und bei Ausfällen von Lehrkräften.
14.3	Die Klassenbildung und der Lehrereinsatz erfolgen nach pädagogischen sowie fachdidaktischen und fachmethodischen Kriterien.
14.4	Aktuelle Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel stehen in ausreichendem Umfang zur Verfügung und sind zugänglich.
14.5	Die Schulleitung stellt sicher, dass die IuK-Einrichtung in der Schule funktional einsetzbar ist.
14.6	Die Schule hat ein abgestimmtes Konzept zur Verteilung der Haushaltsmittel.
14.7	Die Schule erschließt sich weitere finanzielle und personelle Ressourcen.
14.8	Die Schule schont natürliche Ressourcen und vermeidet Umweltbelastungen (durch Energie-, Wassereinsparung, Abfallvermeidung usw.).
14.9	Die Schulleitung vertritt aktiv die Interessen der Schule gegenüber dem Schulträger, um die Gestaltung, Ausstattung und Nutzung der Schule und des Schulgeländes zu optimieren.
14.10	Die Schule organisiert Maßnahmen zur Arbeitssicherheit sowie zum Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen.
15	Personalentwicklung und Förderung der Lehrprofessionalität
15.1	Die Lehrkräfte erfahren in der Schule Wertschätzung und angemessene Entwicklungsmöglichkeiten.
15.2	Die Schule unterstützt Teamarbeit durch geeignete Organisationspläne.
15.3	Die Schule fördert die Professionalität der Lehrkräfte durch Fortbildung nach einem abgestimmten Konzept.
15.4	Die Lehrkräfte nehmen ihre Verantwortung für den Erhalt und die Entwicklung ihrer Professionalität wahr.
15.5	Die Schule hat ein Konzept zur Einführung neuer Lehrkräfte und neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
15.6	Beim Unterrichtseinsatz werden Aspekte der Personalentwicklung berücksichtigt.
15.7	Die Schulleitung führt regelmäßig Personalentwicklungsgespräche mit den Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Mitarbeitergespräche u. a.).
16	Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung
16.1	Die Schule hat ein Leitbild, das den Bildungsauftrag und die Stellung in ihrem sozialen Umfeld berücksichtigt und mit allen Beteiligten abgestimmt wurde.
16.2	Die Schule hat eine schulintern abgestimmte Entwicklungsplanung.
16.3	Die Schule hat Ziele für die Verbesserung der Unterrichtsqualität formuliert und ergreift Maßnahmen, um Unterricht und Ergebnisse zu verbessern.
16.4	Die Schule bilanziert und dokumentiert regelmäßig ihre Leistungs- und Entwicklungsdaten (z. B. Bildungserfolge der Schülerinnen/Schüler, Wiederholerquoten) und nutzt diese für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess. GS: (u. a. Ergebnisse von Vergleichsarbeiten)
16.5	Die Schule ermittelt regelmäßig die Zufriedenheit mit den von ihr erbrachten Leistungen und nutzt die Ergebnisse für die Verbesserung ihrer Arbeit.