



**Jahresbericht der Schulinspektion
Hamburg 2008**



ifbm

Herausgeber

Behörde für Schule und Berufsbildung
Institut für Bildungsmonitoring
Beltgens Garten 25
20537 Hamburg

Konzept und Gesamtkoordination

Dr. Simone Tosana, Eric Vaccaro

Layout

Jens Windolf
www.formatil.de

Titelbild

N.N.

Druck

N.N.

Auflage: 1.300

[Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers]

Internet

www.schulinspektion.hamburg.de
www.bildungsmonitoring.hamburg.de

Hamburg, Juni 2009

Vorwort	4
1 Grundlagen der Berichterstattung	6
1.1 Informationen zum Inspektionsverfahren	6
1.2 Erläuterungen zur Datenbasis des Jahresberichts	7
2 Darstellung zentraler empirischer Ergebnisse	15
2.1 Das Qualitätsprofil im Überblick	16
2.2 Ergebnisse zu ausgewählten Qualitätsbereichen aus der Perspektive der unterschiedlichen Schulbeteiligten	18
2.2.1 Gesamtmittelwerte der Fragebögen	20
2.2.2 Ausgewählte Fragebogenergebnisse nach Qualitätsbereichen	22
2.2.3 Zentrale Ergebnisse aus den Befragungen in den beruflichen Schulen	34
2.3 Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive	40
2.3.1 Stichprobe der Unterrichtsbeobachtungen	41
2.3.2 Qualitätsausprägungen des Unterrichts im Profil	42
2.3.3 Befunde zur allgemeinen Unterrichtsqualität an den inspizierten Schulen der Referenzstichprobe	44
2.3.4 Weitere Befunde zur allgemeinen Unterrichtsqualität an den Schulen der Referenzstichprobe	49
2.3.5 Hohe und niedrige Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an einzelnen Schulformen im Profil	53
2.3.6 Unterricht an beruflichen Schulen	55
2.4 Die Ergebnisse im Überblick	58
3 Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem – 20 Empfehlungen der Schulinspektion	62
4 Fazit und Ausblick	71
5 Methodenglossar	74

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrte Damen und Herren,

change is a journey, not a blueprint – für den kanadischen Schulentwicklungsforscher Michael Fullan sind Wandlungsprozesse wie eine Reise. Es gibt für sie keine „Blaupausen“ oder Kopiervorlagen. Das Ziel ist klar, aber auf dem Weg dorthin gibt es immer Überraschungen und Anpassungsbedarf.

Unsere Arbeit ist heute von zahlreichen solcher Reisen geprägt. Die einzelne Schule, aber auch das gesamte Hamburger Schulsystem steht immer wieder vor Herausforderungen, die Wandlungs- und Entwicklungsprozesse notwendig machen.

Klar ist: Wenn wir uns auf solche Reisen begeben, benötigen wir gute Instrumente, die uns bei der Positionsbestimmung und bei der Planung des weiteren Wegs unterstützen. Ein solches Instrument stellt die Schulinspektion dar. Vor nunmehr fast drei Jahren gegründet und als Abteilung im Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) angesiedelt, hat sie mittlerweile fast 150 Schulen aller Schulformen in ihren datengestützten Inspektionsberichten mit detaillierten Stärken- und Schwächenprofilen ausgestattet. Die positive Resonanz aus den Schulen auf Ergebnisse und Ablauf ihrer Inspektionen hat uns gefreut. Für viele, die sich vor zwei Jahren noch unsicher waren, ob die Inspektion ihrer Schule wirklich einen Nutzen bringen würde, steht dies heute außer Frage.

Nach Abschluss der Aufbauphase im Jahr 2007 hat die Schulinspektion seit Beginn des Jahres 2008 ihren „Regelbetrieb“ aufgenommen. Nach einem Jahr ist es nun an der Zeit, eine erste schulübergreifende Bilanz zu ziehen: Wo verzeichnen die inspizierten Schulen Schwächen und welche gemeinsamen Stärken zeigen sich? Wie bewerten jeweils Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern die Qualität der Arbeit ihrer Schulen? Wo ergeben sich zentrale Entwicklungslinien und -bedarfe in den Strukturen, der Fortbildung, der didaktischen Weiterentwicklung usw.?

Wertvolle Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen gibt Ihnen der erste Jahresbericht der Schulinspektion. Er hat eine doppelte Funktion: Zum einen soll mit ihm einer breiten Öffentlichkeit gegenüber Rechenschaft über die Arbeit und die Erkenntnisse der Schulinspektion abgelegt werden. Zum anderen enthält der Bericht durch das Feedback der Schulinspektion gegenüber den Schulen auch Hinweise, an welchen Stellen es für die Behörde für Schule und Berufsbildung und ihre Einrichtungen Handlungsbedarf gibt.

Die Ergebnisse sind nach den Gliederungspunkten des Hamburger Orientierungsrahmens „Schulqualität“ aufgeführt. Dieser stellt als transparenter Referenzrahmen die Kriterien bereit, die die Schulinspektion bei der Analyse und Bewertung der Einzelschule, aber auch – wie hier – bei der Systembeschreibung zugrunde legt. Ein besonderer Schwerpunkt wird in diesem Jahr auf das Thema Unterrichtsqualität gelegt.

Für die Erstellung des Jahresberichts wurde eine Fülle von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zusammengetragen. Einige haben wir in dieser Form erwartet, andere allerdings nicht. So hat uns zum Beispiel vor dem Hintergrund einer häufig kritischen Wahrnehmung in der Öffentlichkeit positiv überrascht, wie hoch die allgemeine Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern mit ihren jeweiligen Schulen ist. Deutlichen Entwicklungsbedarf zeigt der Bericht in den Bereichen der individuellen Förderung und des selbstgesteuerten Lernens im Unterricht. Hier müssen wir in Schulen, Unterstützungseinrichtungen und Ausbildung erhebliche Anstrengungen unternehmen, um Schülerinnen und Schüler besser auf Beruf und Studium vorzubereiten. Der Bericht formuliert im letzten Teil entsprechende Hinweise für die Weiterentwicklung.



Ich hoffe, dass der Bericht Ihr Interesse findet und zu einer sachlich und konstruktiven Diskussion über die Qualität Hamburger Schulen Anlass gibt – im Interesse unserer Schülerinnen und Schüler.

A handwritten signature in black ink that reads "Christa Goetsch". The script is fluid and cursive.

Christa Goetsch
Senatorin Schule und Berufsbildung

1 Grundlagen der Berichterstattung

Sebastian Leist, Marcus Pietsch, Eric Vaccaro

Im Folgenden werden einige Hintergrundinformationen zum Inspektionsverfahren im Allgemeinen und zur Datenbasis für den vorliegenden Jahresbericht im Speziellen gegeben, die für das Verständnis des weiteren Berichts hilfreich sind.

1.1 Informationen zum Inspektionsverfahren

Was sind die wichtigsten Ziele einer Inspektion?

Schulinspektionen haben im Wesentlichen drei Funktionen. Zunächst haben sie eine *Unterstützungsfunktion*, die darin besteht, dass die inspizierten Schulen durch eine externe Rückmeldung über Stärken und Schwächen wichtige Impulse für ihren Schulentwicklungsprozess erhalten. Eine *Kontrollfunktion* besteht darin, dass Schulleitung und Schulaufsicht auf der Grundlage der Inspektionsberichte einzelschulbezogen und schulübergreifend Hinweise für ihre Qualitätssicherungs- und Gewährleistungsaufgaben einschließlich möglicher Interventionsanlässe erhalten. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, die Erfüllung der im Hamburger Orientierungsrahmen „Schulqualität“ festgelegten Standards einzuschätzen. Schließlich erfüllt die Schulinspektion auch eine *Rechenschaftsfunktion*, indem sie kriterienorientiert Informationen über die erreichte Schulqualität zugänglich macht.

Wie läuft eine Inspektion ab?

Die Inspektion jeder Schule erfolgt nach einem standardisierten Verfahren. Dabei gibt es drei Phasen: In der Vorbereitungsphase wird die Schule zunächst ausführlich über die Ziele und den Prozess der Inspektion informiert. Sie führt eine Online-Befragung ihrer Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte und der Eltern durch. Die Ergebnisse dieser Befragung sowie einige ausgewählte schulische Dokumente werden vom Inspektionsteam ausgewertet. Die Kernphase jeder Inspektion ist der zweitägige Schulbesuch. Vormittags beobachten die Inspektorinnen und Inspektoren Unterrichtssequenzen. Am Nachmittag werden die Schulleitung sowie Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte sowie des technischen Personals und des Verwaltungspersonals interviewt. In der Auswertungsphase werden schließlich die Informationen zu einzelnen Qualitätsbereichen des Orientierungsrahmens „Schulqualität“ zusammengeführt und bewertet. In einem schriftlichen Ergebnisbericht werden die Bewertungen ausführlich begründet. Den Abschluss bildet die Präsentation der Inspektionsergebnisse vor der Schulleitung und der Schulöffentlichkeit.

Wie wird sichergestellt, dass die Arbeit der Schulen angemessen beurteilt wird?

Die eingesetzten Instrumente (Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, Dokumentenanalyse) sind mit Hilfe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nach empirischen Gütekriterien erstellt worden; sie werden fortlaufend überprüft und verbessert. Alle Inspektorinnen und Inspektoren verfügen über einschlägige Vorerfahrungen im Bereich der schulischen Qualitätsent-

wicklung und haben mit Eintritt in die Hamburger Schulinspektion eine umfangreiche Ausbildung durchlaufen. Sämtliche Erkenntnisse werden grundsätzlich durch die Einbeziehung mehrerer Perspektiven abgesichert: Einbeziehung der wichtigsten schulischen Beteiligtengruppen, Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven im Inspektionsteam, Einbeziehung unterschiedlicher Instrumente (für weitere Details siehe Kapitel 4.1).

Was passiert nach einer Inspektion?

Mit dem Inspektionsbericht erhalten die Schulen eine CD-ROM mit allen Instrumenten und den während der Inspektion gewonnenen Daten. Die Schulleitungen sind gehalten, die Ergebnisse der Inspektion in geeigneter Form in den schulischen Gremien vorzustellen. Die Schulen analysieren ihren Inspektionsbericht, verknüpfen die Befunde mit ihren Erkenntnissen zum Entwicklungsstand der Schule und erarbeiten zu den von der Schulinspektion als Schwächen identifizierten Bereichen mittel- und langfristige Verbesserungsmaßnahmen (ggf. auch zu einzelnen als Stärken identifizierten Bereichen). Spätestens zwölf Wochen nach Abschluss der Inspektion führen die Schulen auf der Grundlage dieser Planungen ein Gespräch mit ihrer zuständigen Schulaufsicht. Hierbei wird das weitere Vorgehen festgelegt. Die zentralen Konsequenzen fließen bei Bedarf in die nächsten Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen der Behörde und der Schule oder, wenn diese zu weit in der Zukunft liegen, in gesonderte Vereinbarungen ein.

Wo sind weitere Informationen über die Hamburger Schulinspektion zu erhalten?

Detaillierte Informationen über Instrumente, Verfahren, Veröffentlichungen etc. der Hamburger Schulinspektion erhalten Sie unter www.schulinspektion.hamburg.de.

1.2 Erläuterungen zur Datenbasis des Jahresberichts

Wie viele Schulen wurden inspiziert, und nach welchem Verfahren wurden sie ausgewählt?

Die Hamburger Schulinspektion führt seit Februar 2007 Schulinspektionen durch. Bis zu den Sommerferien 2008 haben 82 Schulen verschiedener Schulformen an Inspektionen teilgenommen (siehe Abbildung 1). Hierin enthalten sind 32 Schulen, die sich in der Startphase freiwillig für eine Inspektion gemeldet hatten und deren Inspektion bis Herbst 2007 abgeschlossen wurde. Den mit einem guten Drittel größten Anteil an der Gesamtstichprobe haben die 31 inspizierten Grundschulen. Jeweils knapp ein Fünftel der Inspektionen entfiel auf Grund-, Haupt- und Realschulen (16 Inspektionen; im Folgenden „GHR-Schulen“ abgekürzt) und auf Gymnasien (15 Inspektionen). Unter den GHR-Schulen befindet sich eine Schule, die nur über einen Haupt- und einen Realschulzweig verfügt. Außerdem wurden elf berufliche Schulen und acht Gesamtschulen evaluiert. Deren Anteil an der

Gesamtstichprobe beträgt 13,4 Prozent bzw. 9,8 Prozent. Zusätzlich wurde im dargestellten Zeitraum mit den Inspektionen von Sonder- und Förderschulen begonnen, die jedoch für den Berichtszeitraum erst mit einer Inspektion zu Buche schlagen. Ursache hierfür ist, dass zunächst ein speziell abgestimmtes Verfahren entwickelt werden musste, welches die Besonderheiten von Sonder- und Förderschulen berücksichtigt.

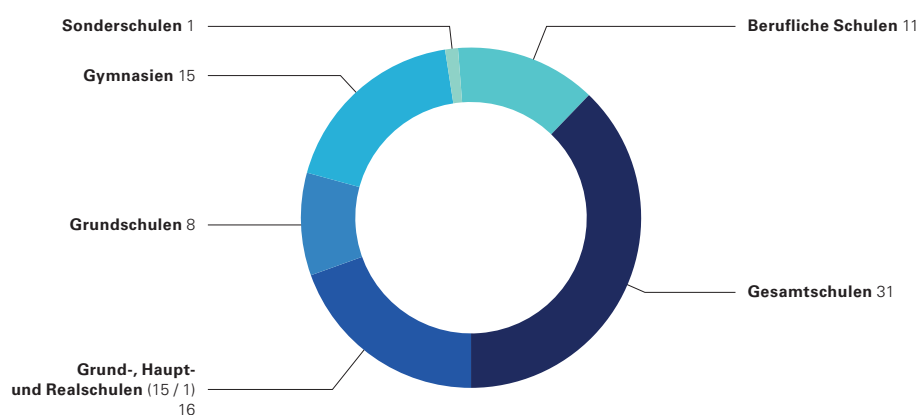


Abbildung 1: Inspizierte Schulen (Total: 82 Schulen)

Seit Herbst 2007 werden die zu inspizierenden Schulen in einem Zufallsverfahren ermittelt (siehe unten). Auf diese Art und Weise wurde die so genannte Referenzstichprobe gebildet. Deren Zweck ist es, die Schullandschaft der allgemeinbildenden Schulen Hamburgs und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft repräsentativ abzubilden. Sie ist neben den oben erwähnten freiwilligen Schulen Bestandteil der 82 Schulen, die bis Sommer 2008 evaluiert wurden.¹

Welche Stichprobe liegt den empirischen Ergebnissen aus den Fragebögen und den Unterrichtsbeobachtungen zugrunde?

Die Schulinspektion Hamburg hat neben der Aufgabe, Schulen ein individuelles Feedback zu ihrer Arbeit zu geben, auch eine Systemmonitoringfunktion. Um diese zu gewährleisten, ist es notwendig, Daten möglichst so zu erheben, dass allgemeingültige Aussagen zum Schulsystem möglich sind. Um dies zu garantieren, arbeitet die Schulinspektion Hamburg seit dem Jahr 2008 mit Referenz- und Kernstichproben. Jedes Jahr wird nach vorgegebenen Verteilungskriterien aus allen vorhandenen Schulen eine bestimmte Anzahl von Schulen als repräsentative Zufallsstichprobe

¹ Die Bewertung der Qualitätsbereiche (Kapitel 1.3) fußt auf Daten der Gesamtstichprobe.

gezogen. Dabei dürfen Repräsentativität und Zufallsauswahl nicht miteinander verwechselt werden: Repräsentativ ist eine Stichprobe, wenn sie Verhältnisse von Merkmalen exakt widerspiegelt, zufällig ist sie, wenn jede Einheit – im Fall der Schulinspektion Hamburg: jede Schule – dieselbe Wahrscheinlichkeit hat, Teil der Gesamtstichprobe zu werden. Die Schulinspektion Hamburg setzt zur Ermittlung einer solch aussagekräftigen Schulstichprobe eine mehrstufige Zufallsauswahl ein, die sich an den Merkmalen Schulform und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule – angezeigt über die KESS-Indizes – orientiert. Entsprechend werden Schulen in einem ersten Schritt nach der Schulform und in einem zweiten Schritt nach den sozialen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerschaften innerhalb dieser Schulform gruppiert. Anschließend wird aus diesen Gruppierungen nach dem Zufallsprinzip eine Anzahl von Schulen gezogen, die der Verteilung der Schulformmerkmale und sozialen Schülerschaftsmerkmale innerhalb dieser Schulformen folgen. Diese Stichprobe erlaubt es, relativ verlässliche Kennwerte für das Hamburger Bildungssystem zu ermitteln und robuste Aussagen zu treffen.

Repräsentative Zufallsstichproben erlauben verlässliche Kennwerte und robuste Aussagen

Insgesamt sollten im Rahmen der Referenzstichprobe 35 Schulen evaluiert werden. Wie Tabelle 1 zeigt, wurde davon ausgegangen, dass 37,1 Prozent der zu evaluierenden Schulen reine Grundschulen, 25,7 Prozent GHR-Schulen, 14,3 Prozent Gesamtschulen und 22,9 Prozent Gymnasien sind. Für die Referenzstichprobe wurde somit angestrebt, dass sie aus 13 reinen Grundschulen, neun GHR-Schulen, fünf Gesamtschulen und acht Gymnasien besteht. Durch die relativ kleine Grundgesamtheit von Schulen und die ebenfalls relativ geringe Stichprobengröße ergeben sich Unschärfen in der Verteilung im Vergleich zur tatsächlich vorhandenen Gesamtheit aller Schulen in Hamburg.

Tabelle 1: Verteilung von Schulen in der Grundgesamtheit, angestrebte und realisierte Stichprobe sowie Ausschöpfungsquoten in Prozent

	tatsächliche Verteilung	angestrebte Stichproben- verteilung	realisierte Stichproben- verteilung	Ausschöpfungs- quote
Grundschulen	38,4	37,1	38,2	100
GHR-Schulen	26,0	25,7	23,5	89
Gesamtschulen	13,7	14,3	14,7	100
Gymnasien	21,9	22,9	23,5	100

Zur Analyse der Referenzstichprobe konnten jedoch nur 34 Schulen tatsächlich berücksichtigt werden. Eine GHR-Schule wurde nicht für die Analysen berücksichtigt, da der Inspektionstermin aus innerschulischen Gründen verschoben werden musste. Die Ausschöpfungsquote auf Schulebene liegt entsprechend für Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien bei 100 Prozent, während an GHR-Schulen 89 Prozent der angestrebten Bruttostichprobe ausgeschöpft wurden. Daraus ergibt sich eine

realisierte Stichprobenverteilung von 38,2 Prozent für Grundschulen, 23,5 Prozent für GHR-Schulen, 14,7 Prozent für Gesamtschulen und 23,5 Prozent für Gymnasien – was 13 Grundschulen, acht GHR-Schulen, fünf Gesamtschulen und acht Gymnasien entspricht. Während Grundschulen somit nahezu angemessen repräsentiert sind, sind Gesamtschulen und Gymnasien in der vorliegenden Stichprobe leicht überrepräsentiert und GHR-Schulen leicht unterrepräsentiert.

Die Referenzstichprobe ist verlässliche Grundlage aller folgenden Daten und Ergebnisse.

Sofern es nicht anders kenntlich gemacht ist, basieren die in den folgenden Kapiteln verwendeten Daten und vorgestellten Ergebnisse für den Berichtszeitraum auf der Referenzstichprobe.

Eine Sonderrolle bei der Stichprobenziehung spielen die beruflichen Schulen, denn für sie lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft anhand eines Kennwertes wie dem KESS-Index nicht abbilden. Es ist allerdings bekannt, dass die Schülerschaften beruflicher Schulen im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen aufgrund der großen Anzahl an Bildungsgängen verhältnismäßig heterogen zusammengesetzt sind. Nichtsdestotrotz muss mangels eines Kennwertes bei den beruflichen Schulen auf die oben beschriebene mehrstufige Zufallsauswahl verzichtet werden. Stattdessen wird aus den 45 beruflichen Schulen Hamburgs eine einfache Zufallsauswahl vorgenommen, bei der jede Schule die gleiche Wahrscheinlichkeit hat, für eine Inspektion gezogen zu werden. Sechs berufliche Schulen, die im ersten Halbjahr 2008 evaluiert wurden, sind Bestandteil der Datengrundlage für den vorliegenden Bericht.

Neben Teamleitern, Inspektoren und Schulformexperten kommen auch Wirtschaftsvertreter und externe Beobachter zum Einsatz.

Wie sind die Inspektionen personell besetzt?

Abbildung 2 dokumentiert, dass bei den bis zu den Sommerferien 2008 durchgeführten Inspektionen in allen Fällen eine Teamleiterin oder ein Teamleiter und eine Inspektorin oder ein Inspektor vor Ort waren. Vorgesehen ist außerdem die Anwesenheit einer Schulformexpertin oder eines Schulformexperten (dies gilt allerdings nicht für die Pilotphase). Dieses Trio wird bei Bedarf erweitert. Der Bedarf an weiteren Mitgliedern für ein Inspektionsteam ergibt sich aus der Tatsache, dass in großen schulischen Systemen eine große Anzahl an Unterrichtssequenzen beobachtet werden muss. Darüber hinaus ist die fachliche Expertise von und der Austausch mit Schulformexpertinnen und -experten, Wirtschaftsvertreterinnen und -vertretern sowie externen Beobachterinnen und Beobachtern unverzichtbar.

Bei 19 Inspektionen gehörten neben der Teamleiterin oder dem Teamleiter zwei weitere Inspektorinnen und Inspektoren der Schulinspektion zum Inspektionsteam. Schulformexpertinnen und -experten und andere externe Beobachterinnen und Beobachter kamen 82-mal zum Einsatz, und Wirtschaftsvertreterinnen und -vertreter nahmen im Berichtszeitraum zwölfmal an einer Schulinspektion teil.



Abbildung 2: Einsatz von Teammitgliedern

Aus diesen Zahlen lässt sich die durchschnittliche personelle Besetzung von 3,4 Beobachterinnen und Beobachtern bei einer Schulinspektion ermitteln. Im Jahr 2007 nahm jede einzelne Inspektorin und jeder einzelne Inspektor der Schulinspektion rechnerisch an durchschnittlich 10,7 Inspektionen teil. Im Jahr 2008 hat bis zu den Schulferien im Sommer jede einzelne Inspektorin und jeder einzelne Inspektor der Schulinspektion durchschnittlich schon an 8,3 Inspektionen teilgenommen. Dies liegt daran, dass nach der Startphase die Frequenz der Inspektionen stark erhöht wurde.

Welche Rücklaufquoten erreichen die Fragebögen?

Bei den online durchgeführten Befragungen soll allen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern der inspierten Schule die Möglichkeit gegeben werden, Einschätzungen zu Aspekten der Schulqualität abzugeben. Bei den beruflichen Schulen werden zusätzlich die Betriebe befragt. Die so gewonnenen Befunde tragen zum Gesamtbild einer Schule bei und fließen in die Berichte der Schulinspektion ein. Die Befragung wird mit standardisierten Fragebögen durchgeführt und ist als Vollerhebung konzipiert. Aus diversen Gründen hat nur ein Teil der angesprochenen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und ggf. Betriebe von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, Aussagen zu ihrer Schule bzw. der Schule ihrer Kinder zu treffen. Aus diesem Umstand resultieren unterschiedliche Rücklaufquoten für die einzelnen befragten Gruppen, die zusätzlich abhängig von der Schulform schwanken.

Die Rücklaufquote des Lehrerfragebogens beträgt für den Berichtszeitraum durchschnittlich 51 Prozent (siehe Abbildung 3).

Nur 51 Prozent der Lehrkräfte geben die Fragebögen zurück.

Von den insgesamt 1.577 Lehrkräften, die zur Teilnahme an der Befragung aufgefordert waren, beantworteten 804 Personen den Fragebogen. Eine hohe Beteiligung ist an den Grundschulen festzu-

*Eine höhere
Teilnahmequote ist
wünschenswert.*

stellen, bei denen fast zwei Drittel der Lehrkräfte an der Befragung teilnahmen. Die Rücklaufquote der Lehrkräfte der Gymnasien lag knapp über dem Durchschnitt aller Schulformen, während die Quote an den GHR-Schulen knapp darunter lag. Die Teilnahme von Lehrkräften der Gesamtschulen war mit einer Quote, die fast zehn Prozent unter dem Durchschnitt aller Schulen lag, am geringsten. Hier beantworteten durchschnittlich nur vier von zehn Personen den Fragebogen. Die Rücklaufquote der beruflichen Schulen betrug 47,2 Prozent und war somit nicht ganz so niedrig wie bei den Gesamtschulen. Eine höhere Teilnahmequote an der Lehrerbefragung ist aus Sicht der Schulinspektion generell für alle Schulformen wünschenswert, besonders trifft dies jedoch auf die Lehrkräfte von Gesamtschulen zu.

*Auch die
Rücklaufquote der
Schülerfragebögen
muss insgesamt
besser werden.*

Die Rücklaufquote der befragten Schülerschaft von 51,2 Prozent liegt beinahe gleichauf mit der Rücklaufquote bei den Lehrkräften (siehe Abbildung 4).

Der Schülerfragebogen richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der dritten Klasse. Mit 8.588 ausgefüllten Fragebögen hat gut die Hälfte der 16.777 aufgeforderten Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen. Aber auch in der Schülerschaft schwankt die Rücklaufquote, wenn man sie nach der Schulform differenziert betrachtet. Die höchste Teilnahmequote wird mit durchschnittlich knapp zwei Drittel erneut an den Grundschulen gemessen. Die Schülerschaft der GHR-Schulen zeigt mit einem Rücklauf von 57,5 Prozent das zweitgrößte Engagement. Die Schülerschaft der Gesamtschulen liegt in etwa im Durchschnitt, während die Schülerschaft an den Gymnasien einen unterdurchschnittlichen Rücklauf aufweist. An den Gymnasien rufen durchschnittlich ungefähr neun von 20 Schülerinnen und Schülern die Online-Befragung auf und füllen den Fragebogen aus. Auch hier strebt die Schulinspektion eine höhere Beteiligung an. Die beruflichen Schulen erreichen eine Rücklaufquote, die sogar noch die der Grundschule übersteigt. Hier beantworteten zwei von drei Schülerinnen und Schülern den Fragebogen der Schulinspektion.

Ein besonderes Problem stellt in vielen Schulen die Rücklaufquote der Eltern dar. Durchschnittlich machten im Berichtszeitraum lediglich zwei von zehn Eltern von der Möglichkeit Gebrauch, ihre Einschätzung zur Schule ihres Kindes abzugeben (siehe Abbildung 5). Befragt werden dabei die Eltern aller Klassen der inspizierten Schule sowie – falls vorhanden – der Vorschulklassen.

Von den insgesamt 19.243 Eltern, die an der Befragung teilnehmen konnten, taten dies lediglich 4.068 Eltern. Die höchste Quote mit einem Rücklauf von knapp einem Drittel erreichte die Elternschaft der inspizierten Grundschulen, gefolgt von der Elternschaft der Gymnasien, die zu einem Viertel die Online-Fragebögen aufrief und beantwortete. Unterdurchschnittlich häufig nahmen die Eltern der GHR-Schulen und der Gesamtschulen an der Erhebung teil, sodass an den GHR-Schulen nur etwa drei von 20 möglichen Elternstatements vorliegen. An den Gesamtschulen antworteten rech-

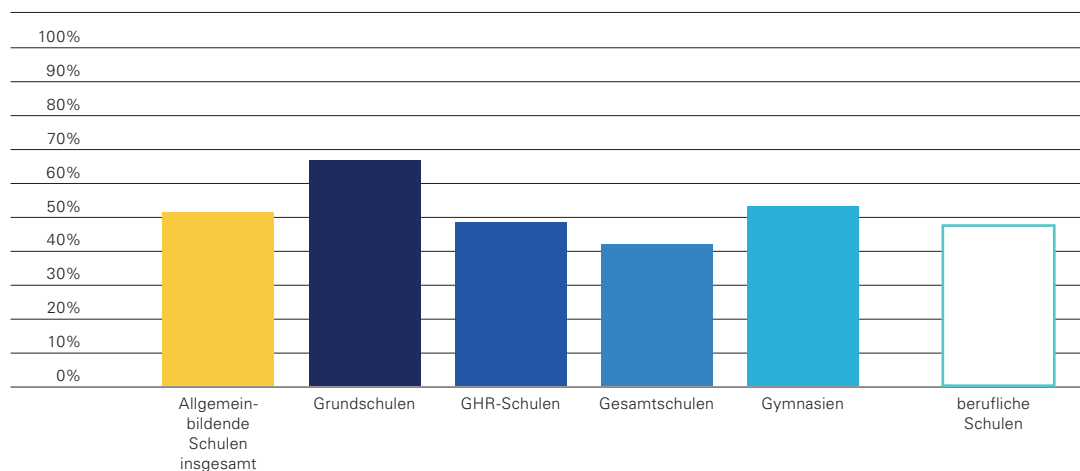


Abbildung 3: Rücklaufquoten des Lehrerfragebogens nach Schulform

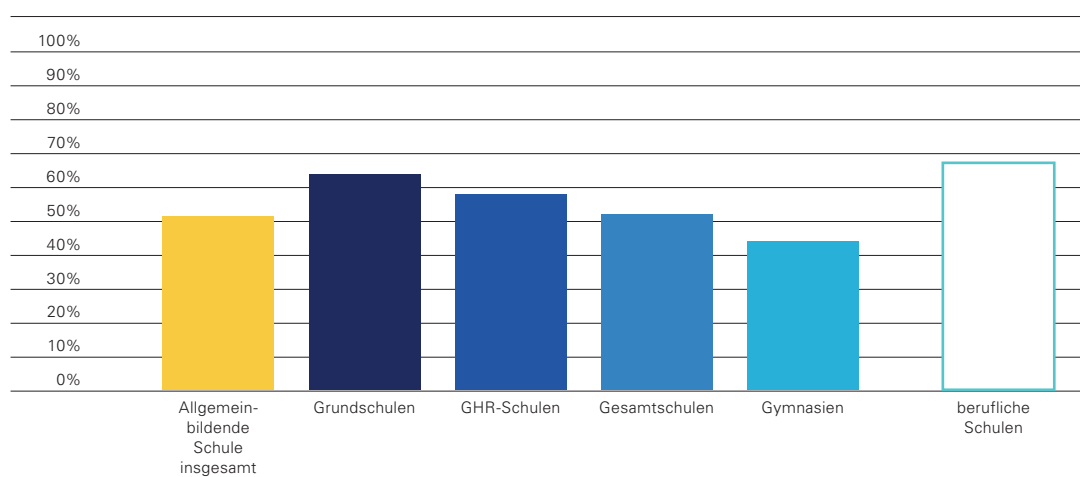


Abbildung 4: Rücklaufquoten der Schülerfragebögen nach Schulform

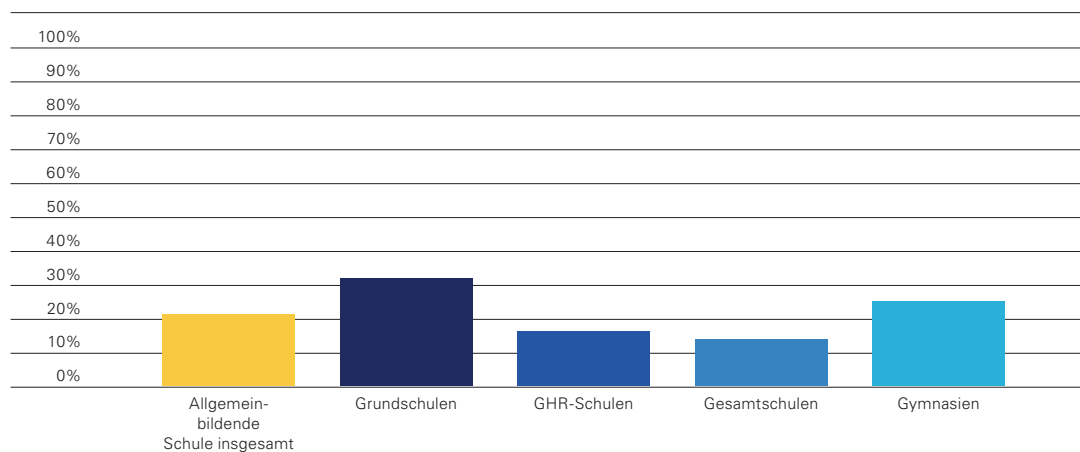


Abbildung 5: Rücklaufquoten des Elternfragebogens nach Schulform

Wegen zu geringer Rücklaufquoten konnten Aussagen der Elternschaft häufig nicht berücksichtigt werden.

nerisch sogar etwas weniger als drei von 20 Eltern. Die geringen Quoten führen dazu, dass die Aussagen der Elternschaft bei der Berichtslegung häufig nicht berücksichtigt werden können, da davon ausgegangen werden muss, dass nur bestimmte, nicht die gesamte Elternschaft repräsentierende Personengruppen an der Befragung teilnehmen. So wird aus Ressourcengründen der Fragebogen außer in Deutsch nur auf Türkisch und Russisch angeboten. Auch ein eigener Computerzugang ist – falls dies von der Schule nicht anders organisiert wird – eine Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung. An den beruflichen Schulen wird die Elternschaft aufgrund des höheren Alters der Schülerinnen und Schüler nicht befragt.

Zusätzlich zu den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern haben bei der Inspektion einer beruflichen Schule die Betriebe, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre Ausbildung absolvieren, die Gelegenheit, sich zu der Schule ihrer Auszubildenden zu äußern. In einem ebenso standardisierten Fragebogen wird die Beurteilung der Schule aus Sicht der Betriebe erhoben. Die Rücklaufquote betrug 16,9 Prozent. Das heißt, dass weniger als ein Fünftel der Betriebe das Angebot in Anspruch nahmen, eine Rückmeldung zu geben. Folglich ist keine Repräsentativität der Daten gegeben. Da die Betriebe eine wichtige Beteiligtegruppe darstellen, deren Einschätzungen angemessen berücksichtigt werden müssen, ist auch hier eine Erhöhung des Rücklaufs erstrebenswert.

Wie werden die Sequenzen für die Unterrichtsbeobachtungen in den Schulen ausgewählt?

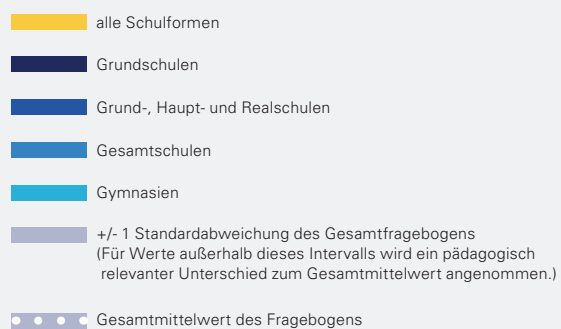
An den beiden Inspektionstagen wird in einer Schule eine gewisse Zahl an Unterrichtssequenzen vom Inspektionsteam beobachtet. Die genaue Anzahl richtet sich nach der Größe der Schule. Sie muss bei einem kleinen System mindestens 40 Unterrichtssequenzen betragen und bei einem großen schulischen System mindestens 80, um möglichst präzise Aussagen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene zu ermöglichen. Eine Unterrichtssequenz hat eine Länge von 20 Minuten, sodass in einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten zwei Unterrichtssequenzen beobachtet werden können.

Die Unterrichtssequenzen werden mit Hilfe standardisierter Erhebungsbögen beobachtet.

Bei der Beobachtung von Unterrichtssequenzen kommt ein standardisierter Erhebungsbogen zum Einsatz, mit dessen Hilfe anhand von festgelegten Kriterien der eingesehene Unterricht erfasst wird. Auf diese Art und Weise werden Daten über den Unterricht an einer Schule zusammengetragen, die im Gesamtbild als Grundlage für den Ergebnisbericht verwendet werden.

Die Auswahl der Unterrichtssequenzen erfolgt nach dem Zufallsprinzip.

Die Auswahl der beobachteten Unterrichtssequenzen basiert auf dem Zufallsprinzip. Anhand des aktuellen Stundenplans werden vor dem Schulbesuch Unterrichtssequenzen festgelegt, die vom Inspektionsteam einzusehen sind. Bei der Zufallsziehung hat jeder Unterricht, der an der inspezierten Schule in einer Unterrichtsstunde stattfindet, die gleiche Wahrscheinlichkeit, für eine Unterrichtsbeobachtung gezogen zu werden.



Kern der Inspektionsberichte ist das Qualitätsprofil, das einen Überblick über die Stärken und Schwächen der jeweiligen Schule erlaubt. Ein ähnlich aufgebautes durchschnittliches Qualitätsprofil der bisher inspizierten Schulen wird in diesem Jahresbericht an den Anfang der empirischen Ergebnisauswertung gestellt (vgl. 2.1).

Die durchschnittliche Einschätzung der Qualitätsbereiche des Hamburger Orientierungsrahmens Schulqualität wird ergänzt durch zentrale quantitative Ergebnisse aus den Fragebögen und den Unterrichtsbeobachtungen. Denn für diese Datensorten liegen große Datensätze vor. Dadurch ist es möglich, eine Referenzstichprobe (vgl. 1.2) zu ziehen und so erste Tendenzaussagen für das Hamburger Schulsystem abzuleiten. Die Besonderheiten der beruflichen Schulen werden dabei für die Fragebogenergebnisse und für die Unterrichtsbeobachtungen jeweils in einem eigenen Abschnitt vorgestellt.

Die Fragebogenergebnisse erlauben es, verschiedene Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens aus der Sicht der verschiedenen Akteure genauer in den Blick zu nehmen (vgl. 2.2). Der Schwerpunkt des ersten Jahresberichts der Hamburger Schulinspektion liegt auf den Ergebnissen aus den Unterrichtsbeobachtungen zum Qualitätsbereich 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen.“ Diese werden im Abschnitt 2.3 ausführlich vorgestellt.

2.1 Das Qualitätsprofil im Überblick

Dr. Simone Tosana, Sebastian Leist

Neben einer ausführlichen Beschreibung zu 13 Qualitätsbereichen², die die wichtigsten Ergebnisse aus den unterschiedlichen Datenquellen für die Schule zusammenfasst, erhalten die inspizierten Schulen ein Qualitätsprofil. In diesem wird jeder Qualitätsbereich des Orientierungsrahmens Schulqualität zusammenfassend bewertet.

Für den Inspektionsbericht der jeweils inspizierten Schule liegen einerseits quantitative Daten vor, die durch eine Vielzahl beteiligter Personen bzw. eine große Anzahl von Unterrichtsbeobachtungen nach bestimmten Kriterien ein eher objektives Bild der Schule ergeben; andererseits werden qualitative Daten berücksichtigt, die es erlauben, an einigen Stellen detaillierter und den Besonderheiten der Schule entsprechend zu evaluieren. Für alle Datenquellen werden standardisierte Auswertungsverfahren angewendet, um einen professionellen Verfahrensstandard zu sichern. Die verschiedenen

2 Der Qualitätsbereich 3.2 „Bildungslaufbahnen und Kompetenzen“ ist bisher nicht Bestandteil des Inspektionsberichts, weil die für eine sinnvolle Bewertung dieses Bereichs benötigten Leistungsdaten noch nicht in einer für Inspektionszwecke verwendbaren Form vorliegen.

verwendeten Instrumente sind unter www.schulinspektion.hamburg.de einzusehen. Bei diesem Qualitätsprofil handelt es sich also nicht um eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebögen und der Unterrichtsbeobachtungen (vgl. 2.2 und 2.3), sondern für diese Bewertungen wurden im Rahmen einer Triangulation weitere Datenquellen wie Interviews und Dokumentenauswertungen einbezogen. Zudem muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass dem hier vorgestellten Qualitätsprofil und den Ergebnissen der quantitativen Daten jeweils eine unterschiedliche Stichprobe zugrunde liegt (vgl. 1.2). Während an dieser Stelle die Ergebnisse aller bisher inspizierten Schulen dargestellt werden, beziehen sich die Ergebnisse der Fragebögen und der Unterrichtsbeobachtungen auf die Referenzstichprobe. Diese Darstellungsform wird deshalb gewählt, da für jeden Qualitätsbereich pro Schule jeweils nur eine Bewertung vorliegt. Somit sind die hier vorgestellten Ergebnisse nicht repräsentativ. Stattdessen geben sie eine erste Orientierung.

Jeder Inspektionsbericht basiert auf einer Vielzahl von Datenquellen.

Dem Gesamtqualitätsprofil liegen die Ergebnisse aller bisher inspizierten Schulen zugrunde.

Für das Qualitätsprofil werden die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Datenquellen zu einem Qualitätsbereich anhand von Kriterien zu einer Bewertung zusammengefasst. Die Bewertung erfolgt nach vier Beurteilungskategorien:

Tabelle 2: Beurteilungskategorien für die Qualitätsbereiche des Qualitätsprofils

4	stark	Die Schule erfüllt alle oder nahezu alle Teilkriterien dieses Qualitätsbereichs optimal oder gut.
3	eher stark als schwach	Die Schule weist in diesem Qualitätsbereich mehr Stärken als Schwächen auf.
2	eher schwach als stark	Die Schule weist in diesem Qualitätsbereich mehr Schwächen als Stärken auf.
1	schwach	Bei nahezu allen Teilkriterien des Qualitätsbereichs sind Verbesserungen erforderlich.

Die im Folgenden vorgestellte Grafik (vgl. Abbildung 6: Qualitätsprofil der bisher inspizierten Schulen) ist an das Qualitätsprofil für die inspizierten Schulen angelehnt, enthält aber über den Mittelwert hinaus zusätzliche Informationen. Es werden die Bewertungen aller Hamburger Schulen, die bis zu den Sommerferien 2008 inspiziert wurden, anhand des Mittelwerts dargestellt, ergänzt um den zweifachen Standardfehler (SE) und eine Standardabweichung (SD). Der zweifache Standardfehler (dunkelgelb) ist in der Grafik aufgeführt, weil die dargestellten Werte auf einer Stichprobe beruhen. Er gibt den Wertebereich an, in dem sich der tatsächliche Mittelwert über alle Hamburger Schulen hinweg mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent befindet. Die Standardabweichung (hellgelb) bildet die Streuung der einzelnen Bewertungen um den Mittelwert ab. Dies ermöglicht in Bezug auf die von der Schulinspektion berücksichtigten Qualitätskriterien einen ersten Überblick über die Qualität Hamburger Schulen.

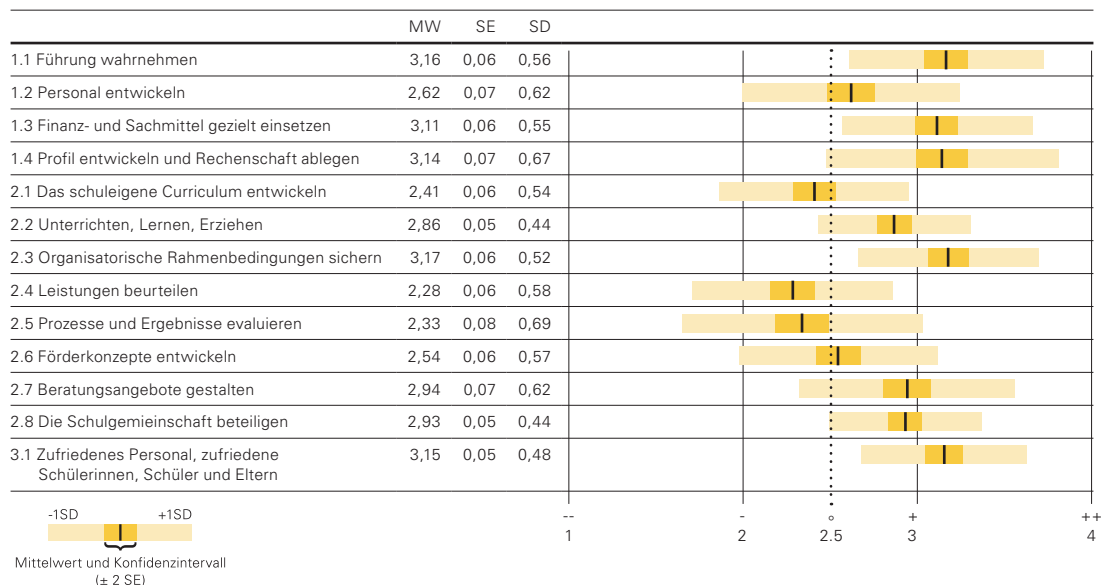


Abbildung 6: Qualitätsprofil der bisher inspizierten Schulen

Wie das Gesamtqualitätsprofil zeigt, sind im Schnitt drei Qualitätsbereiche von den Inspektorinnen und Inspektoren eher niedrig bewertet worden: „Leistungen beurteilen“ (2,28), „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ (2,33) und „Das schuleigene Curriculum entwickeln“ (2,41). Die Mittelwerte aller übrigen Qualitätsbereiche liegen oberhalb des Skalenmittelwertes. Die am höchsten bewerteten Qualitätsbereiche sind dabei „Organisatorische Rahmenbedingungen sichern“ (3,17), „Führung wahrnehmen“ (3,16) und „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler und Eltern“ (3,15).

2.2 Ergebnisse zu ausgewählten Qualitätsbereichen aus der Perspektive der unterschiedlichen Schulbeteiligten

Dr. Simone Tosana, Sebastian Leist

Die hier vorgenommene Auswertung fokussiert in erster Linie auf die Bereiche, für die eine Vielzahl von Items vorhanden ist und denen daher auch bei der Bewertung des jeweiligen durch den Orientierungsrahmen vorgegebenen Qualitätsbereichs eine besondere Bedeutung zukommt. Dies sind die Qualitätsbereiche 1.1 „Führung wahrnehmen“, 1.2 „Personal entwickeln“, 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ sowie 3.1 „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler und Eltern“³. Zudem werden die quantitativen Ergebnisse aus dem Qualitätsbereich 2.5 „Prozesse und Ergeb-

³ Die Ergebnisse der Elternbefragung können in diesem Bericht allerdings wegen der geringen Rücklaufquote nicht einbezogen werden. Die Ergebnisse des Elternfragebogens werden unter www.schulinspektion.hamburg.de dargestellt.

nisse evaluieren“ dargestellt, da hier bei allen drei befragten Gruppen jeweils Werte vorliegen, die relevant vom Gesamtmittelwert des jeweiligen Fragebogens abweichen. Innerhalb dieser Qualitätsbereiche werden die aus Sicht der Schulinspektion zentralen Ergebnisse vorgestellt (vgl. 2.2.2).

Dabei werden die zentralen Befunde in zweierlei Hinsicht dargestellt: Einerseits wird von einer „relevanten“ Abweichung vom Gesamtmittelwert gesprochen, andererseits wird ein signifikanter Unterschied beschrieben. Der Gesamtmittelwert beschreibt, wie über alle Fragen hinweg durchschnittlich von den Teilnehmenden geantwortet wurde (vgl. M1⁴). Um zu bestimmen, inwieweit sich der Mittelwert für ein einzelnes Item relevant von diesem durchschnittlichen Antwortverhalten unterscheidet, wird zunächst ein Intervall (Mittelwert \pm eine Standardabweichung) bestimmt, innerhalb dessen bei einer statistischen Normalverteilung ca. 68% der gegebenen Antworten liegen. Für den Mittelwert eines Items wird dann ein relevanter Unterschied zum Gesamtmittelwert angenommen, wenn der Unterschied des Mittelwerts dieses Items zum Gesamtmittelwert mehr als eine Standardabweichung des gesamten Fragebogens beträgt – und somit wahrscheinlich außerhalb dieses Intervalls liegt. Für solche Abweichungen des Mittelwerts eines einzelnen Items vom Gesamtmittelwert kann davon ausgegangen werden, dass es sich um im pädagogischen Sinne relevante Unterschiede handelt^{M3}.

Die Signifikanz als statistisches Maß gibt bei der Darstellung von Mittelwertunterschieden die Wahrscheinlichkeit an, mit der berichtete Unterschiede nicht auf Zufall beruhen. Hierbei wurde ein Signifikanzniveau von 0,05 zugrunde gelegt. Wenn von einem signifikanten Unterschied die Rede ist, bedeutet dies somit, dass man mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent davon ausgehen kann, dass dieser Unterschied nicht zufällig ist. Berichtet wird dabei für die Fragebögen der Unterschied des Mittelwerts für eine bestimmte Schulform zum Mittelwert über alle Schulformen hinweg. Von „signifikant positiv“ oder einem „signifikant positiven Unterschied“ ist dann die Rede, wenn der Mittelwert der jeweiligen Schulform höher ist als der Mittelwert für alle Schulformen. Mit „signifikant negativ“ oder einem „signifikant negativen Unterschied“ wird hingegen der Fall bezeichnet, dass der Mittelwert der jeweiligen Schulform niedriger ist als der Mittelwert für alle Schulformen. Der Vergleich bezieht sich dabei in der Regel auf den Mittelwert eines Items über alle Schulformen im Unterschied zum Mittelwert dieses Items für eine bestimmte Schulform. Eine Ausnahme bildet dabei der Abschnitt 2.2.1, in dem der Gesamtmittelwert eines Fragebogens über alle Schulformen mit dem Gesamtmittelwert dieses Fragebogens für eine bestimmte Schulform verglichen wird.

Abweichungen vom Mittelwert sind mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % nicht zufällig.

4 Das M mit einer entsprechenden Ziffer verweist auf das Methodenglossar am Ende dieses Jahresberichts. Diese Verweise werden im Folgenden i.d.R. kursiv und hochgestellt dargestellt.

Die im Folgenden dargestellten Schulformunterschiede sind mit äußerster Vorsicht zu betrachten. Sie werden hier berichtet, um es den einzelnen inspizierten Schulen zu ermöglichen, sich anhand von Referenzwerten für ihre Schulform bzw. schulformübergreifend einzuordnen. Die Schulformunterschiede eignen sich allerdings in der hier berichteten Form nicht dazu, Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg einzelner Schulformen abzuleiten. Denn die Einschätzung der Schule sowie das Antwortverhalten der Befragten werden von vielen Faktoren bestimmt, die in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnten. So spielt beispielsweise das Alter der befragten Schülerinnen und Schüler bei der Einschätzung der einzelnen Schule eine große Rolle. Es ist bekannt, dass jüngere Schülerinnen und Schüler generell positiver antworten als ältere Schülerinnen und Schüler – das bessere Abschneiden der Grundschulen lässt sich somit möglicherweise auch durch Alterseffekte erklären. Zudem könnte die Schulgröße bestimmte Faktoren beeinflussen. Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft könnte bei der unterschiedlichen Einschätzung der Schulen eine Rolle spielen. Für einen fairen Vergleich wäre es – anders als in dieser Untersuchung vorgenommen – notwendig, diese unterschiedlichen Bedingungsfaktoren zu explizieren und bei den Berechnungen von Unterschieden mit zu berücksichtigen.

Eine ausführliche Dokumentation der Mittelwerte aller erhobenen Items kann im Internet unter www.schulinspektion.hamburg.de eingesehen werden. Grundlage der Bewertungen ist eine vierstufige Antwortskala, die in der Regel für folgende Bewertung steht: 4 = trifft voll zu, 3 = trifft eher zu, 2 = trifft eher nicht zu, 1 = trifft nicht zu⁵. Unter der angegebenen Internetadresse ist zudem eine Darstellung der Ergebnisse der Elternumfrage und der Befragung der Betriebe abrufbar. Auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser beiden Gruppen wurde an dieser Stelle aufgrund der geringen Rücklaufquote (vgl. 1.2) verzichtet.

2.2.1 Gesamtmittelwerte der Fragebögen

Neben den Ergebnissen für einzelne Items ist auch von Bedeutung, wie eine Gruppe den Fragebogen im Durchschnitt bewertet. Dieser „Gesamtmittelwert“^{M1} spiegelt das durchschnittliche Antwortverhalten einer befragten Gruppe wider. Mit ihm lassen sich die Einschätzungen zu den einzelnen Items zueinander in Beziehung setzen, und es lässt sich eine Aussage darüber treffen, inwieweit eine Antwort für diesen spezifischen Fragebogen relativ hoch oder niedrig ausfällt. Daher werden nun zunächst diese Gesamtmittelwerte vorgestellt.

Schaut man sich das durchschnittliche Antwortverhalten der befragten Gruppen an, so zeigen sich für diese jeweils besondere Charakteristika.

⁵ An manchen Stellen stehen die Zahlen für eine andere Bedeutung, bspw. für 4 = regelmäßig, 3 = ab und an, 2 = selten, 1 = nie. Die Fragebögen sind unter www.schulinspektion.hamburg.de im Downloadbereich vollständig einsehbar.

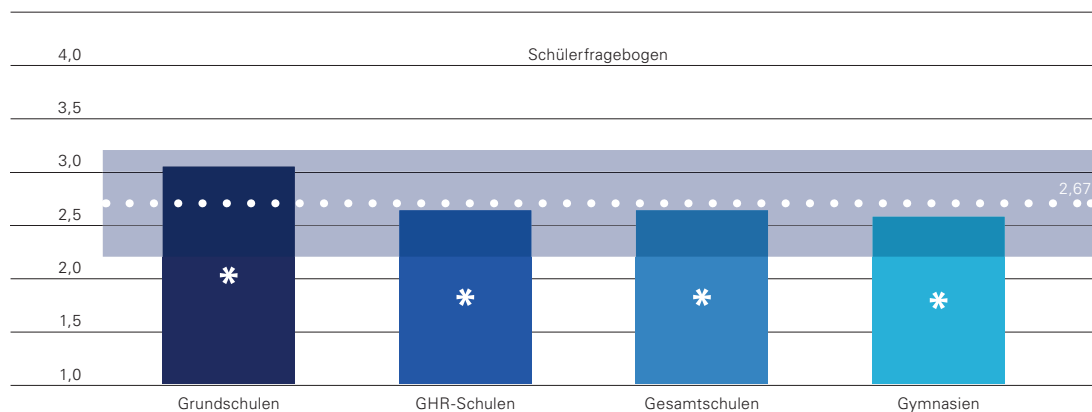


Abbildung 7: Durchschnittliche Gesamtmittelwerte des Schülerfragebogens nach Schulform

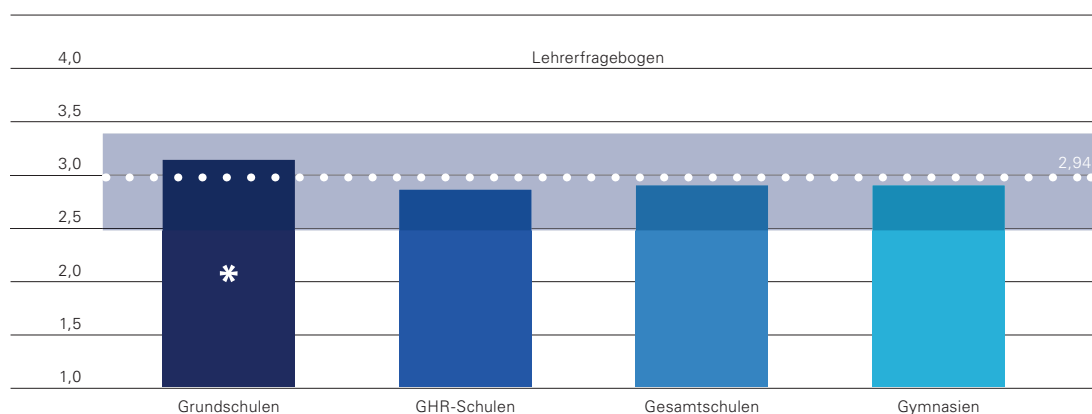


Abbildung 8: Durchschnittliche Gesamtmittelwerte des Lehrerfragebogens nach Schulform

Bei den Schülerinnen und Schülern liegt der durchschnittliche Mittelwert des Fragebogens bei 2,67. Die Grundschülerinnen und Grundschüler antworten im Durchschnitt signifikant^{M2} positiver, als es diesem Gesamtmittelwert entspricht, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen mit Sekundarstufe signifikant negativer. Dabei entspricht das Antwortverhalten der befragten Hamburger Schülerinnen und Schüler dem bekannten Phänomen, nach dem ältere Schülerinnen und Schüler tendenziell kritischer antworten als jüngere.

Vom Gesamtmittelwert von 2,94 weicht bei den Lehrerinnen und Lehrern nur der durchschnittliche Mittelwert der Ergebnisse der Grundschulen signifikant positiv ab. Für die Ergebnisse aus den anderen Schulformen ergeben sich im Lehrerfragebogen keine signifikanten Unterschiede zum Gesamtmittelwert.

2.2.2 Ausgewählte Fragebogenergebnisse nach Qualitätsbereichen

Qualitätsbereich 1.1 „Führung wahrnehmen“

Für den Bereich „Führung wahrnehmen“ liegen in erster Linie Ergebnisse aus den Lehrerfragebögen vor. Deren durchschnittlicher Mittelwert (aus 14 Items) liegt mit 3,10 über dem Gesamtmittelwert von 2,94, aber innerhalb des durch die Standardabweichung vorgegebenen Intervalls im oberen Mittelfeld. Dies gilt auch für elf weitere der in diesem Bereich erhobenen Einschätzungen.

Relevant^{M3} über dem Gesamtmittelwert liegen die Ergebnisse für Item 21 „Die Schulleiterin/der Schulleiter ist bei wichtigen Fragen ansprechbar“ und Item 22 „Die Schulleiterin/der Schulleiter repräsentiert die Schule gut nach außen“ (vgl. Abbildung 9). Diesen beiden Aussagen, die sich auf die Präsenz der Schulleiterin/des Schulleiters nach innen und ihr/sein Auftreten beziehen, stimmt somit die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer zu. Anders sieht dies bei Item 49 „An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht“ aus (MW 2,52). Bei diesem Item handelt es sich um die einzige Einschätzung für den Qualitätsbereich 1.1, die unter dem Gesamtmittelwert liegt. Für einzelne Schulformen wird dieser Unterschied relevant. Ein systematisches Qualitätsmanagement scheint somit nach Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen der Referenzstichprobe wenig verbreitet zu sein. Für alle drei Items ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen.

In allen Schulformen mangelt es aus Sicht der Lehrkräfte an einem systematischen Qualitätsmanagement.

Anders sieht es für die in Abbildung 10 und Abbildung 11 dargestellten Bewertungen aus. Bei fünf Einschätzungen weichen dabei die Grundschullehrerinnen und -lehrer signifikant positiv von der durchschnittlichen Einschätzung der Lehrkräfte aller Schulformen ab.⁶ Dies gilt für Item 16 „Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule“, Item 17 „Die Schulleiterin/der Schulleiter hat den Überblick über das Geschehen der Schule“, Item 19 „Die Schulleiterin/der Schulleiter vertritt ein klares pädagogisches Konzept“, Item 37 „An unserer Schule arbeiten wir nach gemeinsamen pädagogischen Zielen“ sowie für Item 51 „Ich bin der Meinung, dass die Planung von Innovationen an unserer Schule ziemlich unsystematisch geschieht“, das umgepol^{M4} wurde und in Abbildung 11 dadurch in seiner gegenteiligen Bedeutung angezeigt wird. Somit liegen die Einschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen über ihre Schulleiterinnen bzw. Schulleiter hinsichtlich der Schulorganisation, klarer pädagogischer Konzepte und Ziele sowie hinsichtlich der systematischen Planung über dem Mittelwert dieses Items für alle Schulformen.

Grundschullehrkräfte schätzen ihre Schulleitungen bezüglich einer Reihe von Führungsqualitäten positiver ein.

6 Um auszuschließen, dass es sich hierbei um einen Effekt der Schulgröße handelt, wurden die gefundenen Unterschiede auf systematische Zusammenhänge mit der Schulgröße und mit der Schulform geprüft. Es zeigte sich hier wie bei allen nachfolgend berichteten Abweichungen, dass die Effekte nicht systematisch mit der Schulgröße, jedoch mit der Schulform variieren. Bei den berichteten Unterschieden handelt es sich somit um originäre Schulförmerffekte. Weitere Analysen müssen zeigen, ob die Schulformen selbst ein differenzielles Entwicklungsmilieu bereitstellen oder ob sie lediglich systematische Einflüsse von Merkmalen der Schülerschaft und des sonstigen Kontextes bündeln.

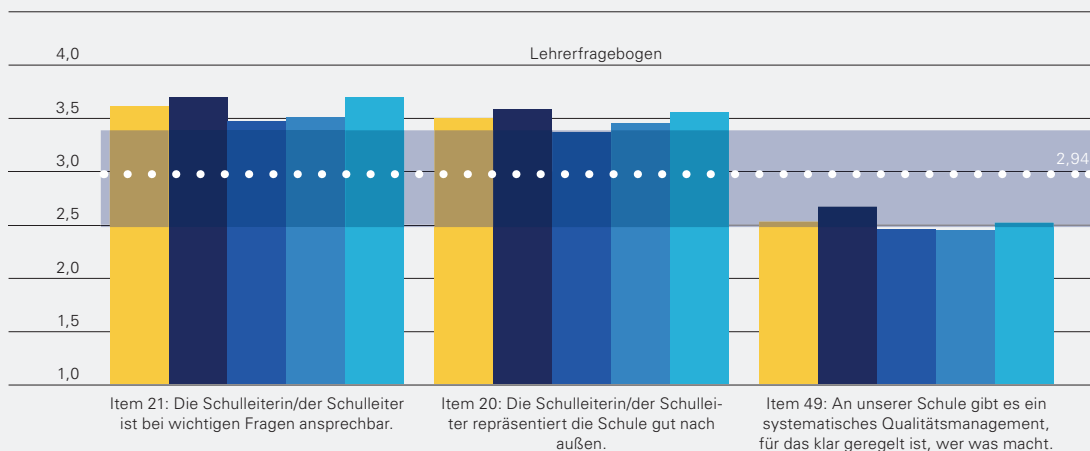


Abbildung 9: Qualitätsbereich 1.1 mit einem relevanten Unterschied zum Gesamtmittelwert

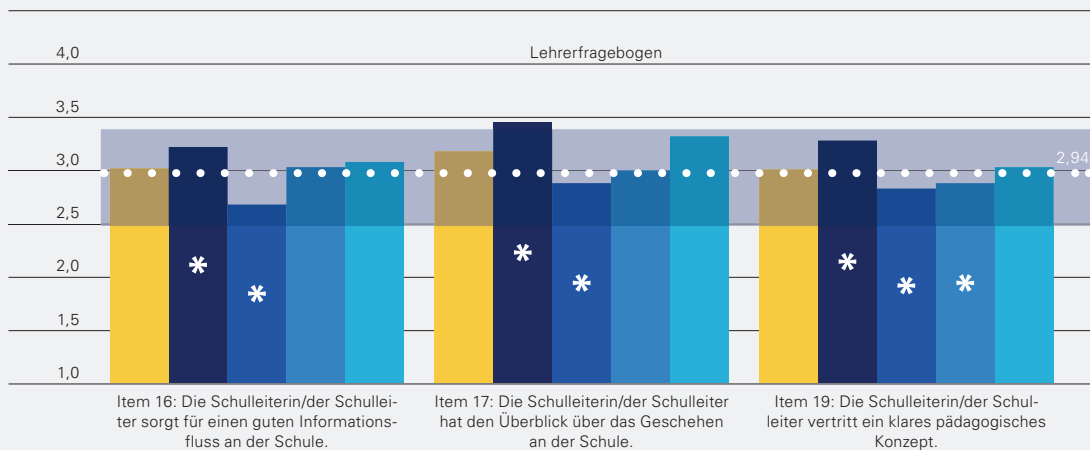


Abbildung 10: Qualitätsbereich 1.1 – Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen (1)

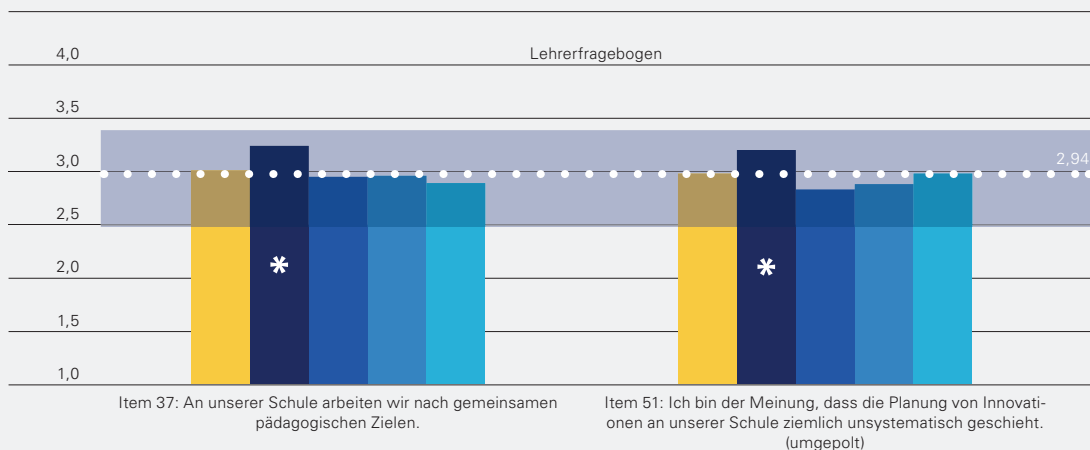


Abbildung 11: Qualitätsbereich 1.1 – Signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen (2)

In den GHR-Schulen wird die Schulleitung hinsichtlich bestimmter Führungsqualitäten signifikant schlechter bewertet.

Für die GHR-Schulen ergibt sich hingegen ein anderes Bild: Item 16 „Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule“ und Item 17 „Die Schulleiterin/der Schulleiter hat den Überblick über das Geschehen der Schule“ werden von den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulform signifikant niedriger bewertet, als es der Mittelwert dieser Items über alle Schulformen hinweg anzeigt.

Qualitätsbereich 1.2 „Personal entwickeln“

Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer für den Qualitätsbereich 1.2 „Personal entwickeln“ liegen bei 14 berücksichtigten Fragen mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 2,69 unterhalb des Gesamtmittelwerts von 2,94. Die meisten Ergebnisse sind dabei um den Mittelwert verteilt.

Förderung von Teamarbeit und Bereitstellung von Arbeitszeiten für Absprachen wird von Lehrkräften kritisch eingeschätzt.

Nach oben weichen in erster Linie die Einschätzungen zu den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer ab. So stimmen die Lehrkräfte dem Item 27 „Ich bin der Meinung, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung ihrer Aufgaben außerhalb des Unterrichts ausreichend eigene Vorstellungen einbringen können“ und dem Item 56 „Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, Ideen zur Entwicklung der Schule einzubringen“ jeweils mehrheitlich zu; beide Items liegen im oberen Mittelfeld. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen also mit ihrem schulischen Gestaltungsspielraum eher zufrieden zu sein.

Nach unten unterscheiden sich fünf Items im schulformübergreifenden Mittelwert relevant vom Gesamtmittelwert des Lehrerfragebogens. Zwei von ihnen beziehen sich auf die Bereitstellung von Ressourcen für die Teamarbeit. So sind die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zu den Items 12 „An unserer Schule wird Teamarbeit systematisch gefördert, bspw. durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten, Räumen etc.“ und das umgepolte Item 31^{M4} „Meine Arbeit wird behindert durch fehlende reservierte Arbeitszeiten für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen“ relevant unter dem Gesamtmittelwert.

An den inspizierten Schulen der Referenzstichprobe kaum verbreitet sind nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer Konzepte für die systematische Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen (Item 15) sowie die Durchführung von Unterrichtsbesuchen durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter oder eine von ihr beauftragte Person (Item 23).

Unzufriedenheit über den Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben.

Unzufrieden scheinen die Lehrerinnen und Lehrer zudem mit dem Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben zu sein. Der Mittelwert des umgepolten Items 32 ist mit 1,68 der niedrigste im Lehrerfragebogen.

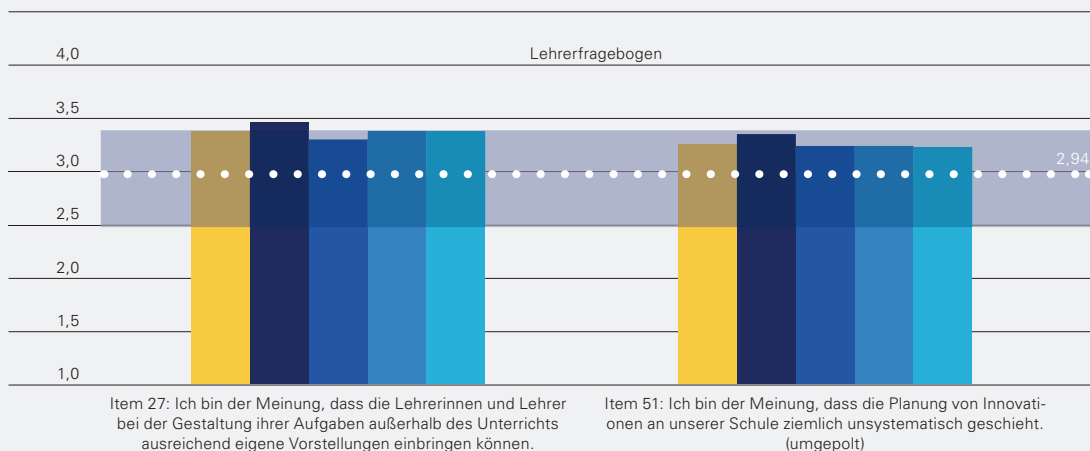


Abbildung 12: Qualitätsbereich 1.2 – die Items mit dem besten Mittelwert

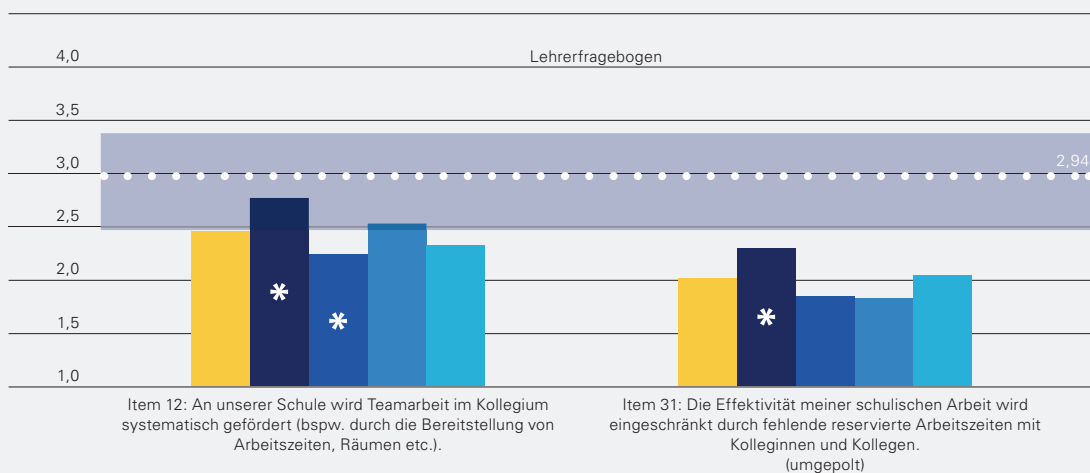


Abbildung 13: Qualitätsbereich 1.2 – Items mit einem relevanten Unterschied zum Gesamtmittelwert (1)

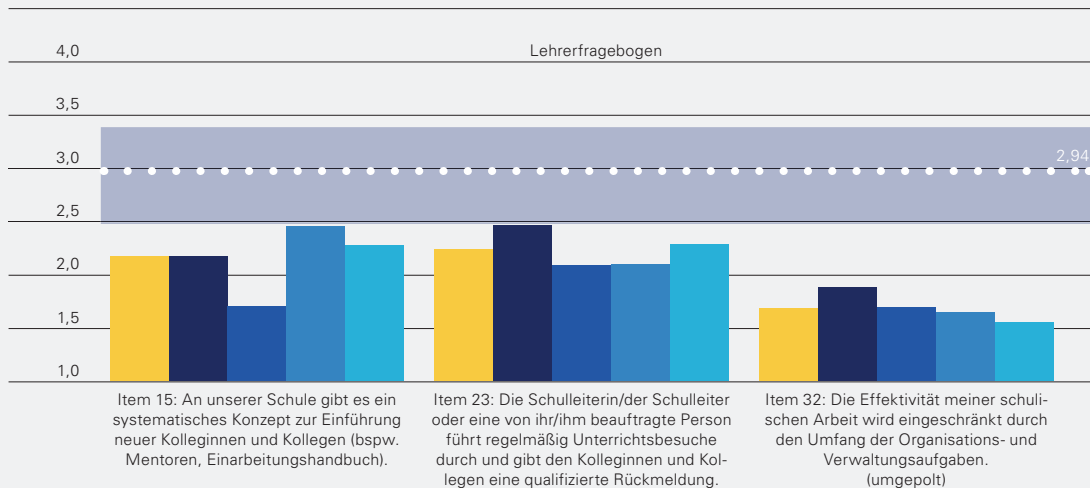


Abbildung 14: Qualitätsbereich 1.2 – Items mit einem relevanten Unterschied zum Gesamtmittelwert (2)

Qualitätsbereich 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“

Der Fokus des Qualitätsbereichs 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ richtet sich auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Qualitätsmerkmal 2.2.2), Erziehungsprozessen (2.2.3) sowie die Klassen- und Gruppenführung (2.2.4). Daneben beinhaltet der Qualitätsbereich 2.2 auch Aspekte der Reflexion und Kooperation (2.2.1), die in engem Zusammenhang mit den unter Qualitätsbereich 1.2 dargestellten Ergebnissen zur Bereitstellung von Ressourcen für die Teamarbeit stehen.

Wie unter Qualitätsbereich 1.2 bereits dargestellt, werden nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer nur wenige Ressourcen für die Teamarbeit zur Verfügung gestellt. Wie werden nun andere Aspekte der Teamarbeit wie die Zusammenarbeit und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie das Vorhandensein einer systematischen kollegialen fachlichen Supervision beurteilt?

Überwiegende Zufriedenheit mit dem Austausch und der Zusammenarbeit im Kollegium.

Bezüglich der Zusammenarbeit und des Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen sind die befragten Lehrkräfte überwiegend zufrieden. So liegen Items, die sich auf die gute Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (Item 36), die Abstimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten (Item 7) sowie den Austausch von Unterrichtserfahrungen (Item 10) beziehen, relevant über dem Gesamtmittelwert des Fragebogens. Auch die Abstimmung bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien (Item 9) und ihre Zufriedenheit mit der fachlichen Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen (Item 58) bewerten die Lehrerinnen und Lehrer überwiegend im oberen Mittelfeld. Dabei gibt es nur wenige signifikante Abweichungen zwischen den Schulformen: So unterscheidet sich die Bewertung der Grundschullehrerinnen und -lehrer signifikant positiv bezüglich der guten Zusammenarbeit sowie die der Gesamtschullehrerinnen und -lehrer signifikant positiv bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten. Bei der Zufriedenheit mit der fachlichen Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen sind die GHR-Lehrerinnen und -Lehrer signifikant unzufriedener als alle Lehrerinnen und Lehrer schulformübergreifend. Insgesamt ist die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer der unterschiedlichen Schulformen bezüglich der Zusammenarbeit und des Austauschs mit Kolleginnen und Kollegen relativ homogen positiv.

Zufriedenheit an GHR-Schulen mit der fachlichen Unterstützung durch das Kollegium deutlich geringer

Ein anderes Bild ergibt sich bezüglich des Items 13 „An unserer Schule findet systematische kollegiale oder fachliche Supervision statt (bspw. durch Unterrichtsbesuche, Austauschgruppen etc.)“. Das Vorhandensein dieser systematischen Form des Austauschs wird von den Lehrerinnen und Lehrern eher verneint und liegt mit einem Mittelwert von 1,91 im unteren Bereich der Antwortskala.

Systematische kollegiale oder fachliche Supervision nach Ansicht der Lehrkräfte kaum vorhanden.

Die folgende Darstellung der Ergebnisse aus den Schülerfragebögen zum Qualitätsbereich 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ orientiert sich an den im Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion verwendeten Kategorien.

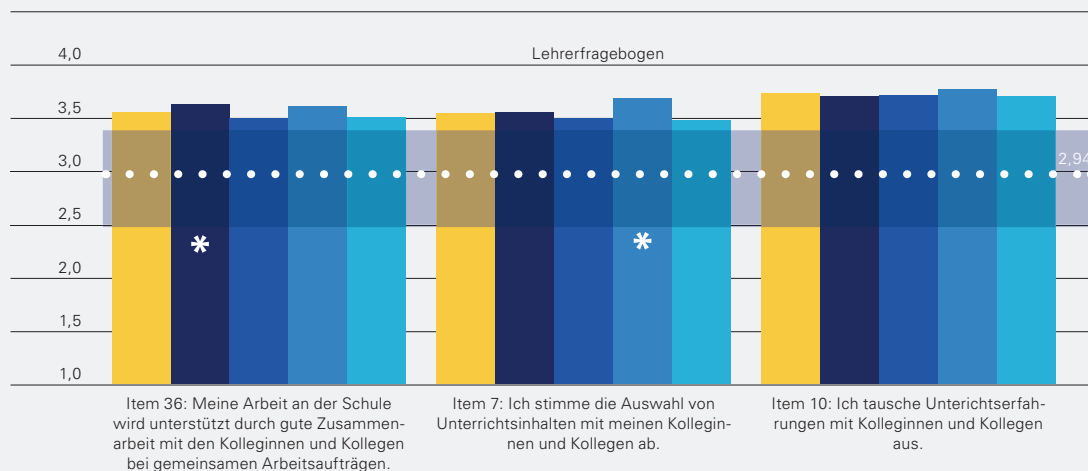


Abbildung 15: Qualitätsbereich 2.2.1 Reflexion und Kooperation im Kollegium (1)

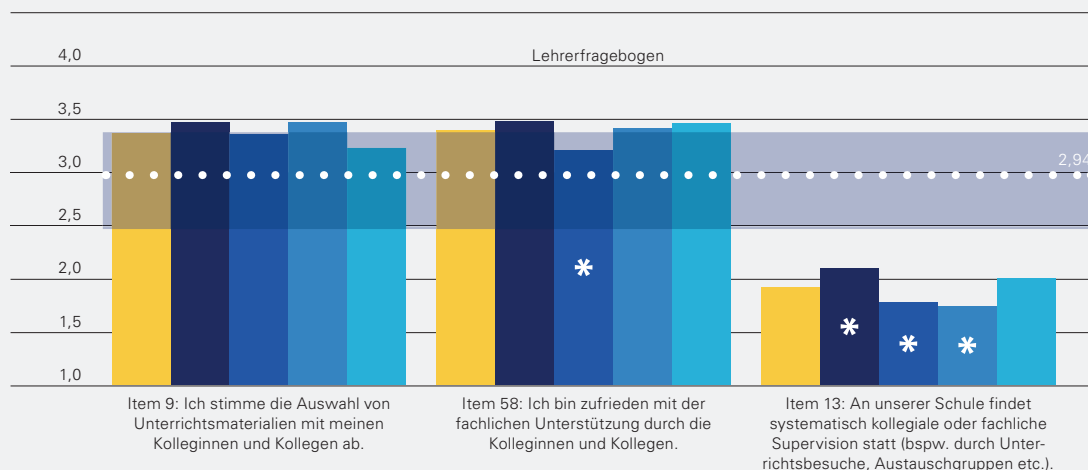


Abbildung 16: Qualitätsbereich 2.2.1 Reflexion und Kooperation im Kollegium (2)

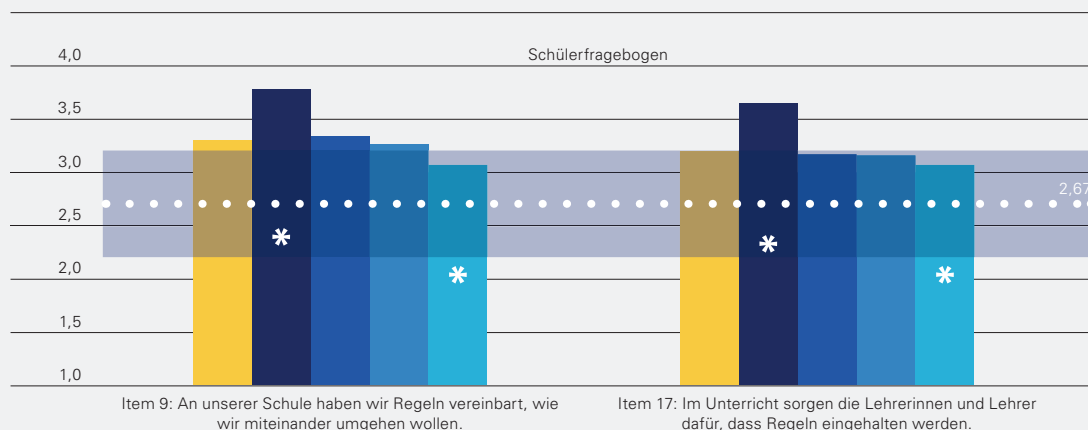


Abbildung 17: Qualitätsbereich 2.2 – Klassenmanagement und Klima

Der Schülerfragebogen bietet zu zwei Aspekten von Klassenmanagement und Klima interessante Informationen: einerseits zum Umgang mit Regeln, andererseits zum sozialen Umgang in den Klassen und zur Arbeitsruhe.

Generell hohe Zustimmung zur Existenz von Regeln und Maßnahmen zu ihrer Durchsetzung bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Items 9 „An unserer Schule haben wir Regeln vereinbart, wie wir miteinander umgehen wollen“ und 17 „Im Unterricht sorgen die Lehrerinnen und Lehrer dafür, dass Regeln eingehalten werden“ schätzen die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum Gesamtmittelwert des Fragebogens relevant besser ein. Grundschülerinnen und -schüler antworten dabei signifikant höher, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten signifikant niedriger als alle Schülerinnen und Schüler über alle Schulformen hinweg.

Die Bewertungen in Bezug auf den freundlichen und respektvollen Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander (Item 38) bzw. der Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern (Item 37) sowie der Möglichkeit, in Ruhe zu arbeiten (Item 14), liegen hingegen um den Gesamtmittelwert des Fragebogens verteilt. Auffällig ist dabei, dass bei der Einschätzung des respektvollen und freundlichen Umgangs der Mittelwert der Gymnasien ebenso wie der der Grundschulen über dem Mittelwert der Items über alle Schulformen hinweg liegt.

Schülerinnen und Schüler schätzen Methodenvielfalt an Gymnasien und Grundschulen höher ein.

Ein ähnliches Antwortverhalten findet sich unter dem Aspekt der Methodenvariation beim Item 13 „Im Unterricht wechseln wir zwischen Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit ab“. Auch hier liegt die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien ebenso wie die der Grundschülerinnen und Grundschüler signifikant über dem Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler.

Binnendifferenzierung wird nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien am wenigsten praktiziert.

Im Bereich „Motivieren, intelligent üben, aktiv lernen“ liegen die Werte zweier Items relevant unter dem Gesamtmittelwert des Schülerfragebogens: beim Item 16 „Im Unterricht kann man sich oft selbst Aufgaben auswählen“ sowie beim Item 15 „Im Unterricht bekommen alle Schülerinnen und Schüler oft die gleichen Aufgaben“, das – um es vergleichbar zu machen – umgepolt wurde. Auch Item 19 „Im Unterricht können wir auch selbst entscheiden, auf welche Art und Weise wir etwas bearbeiten“ liegt in den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler eher im unteren Mittelfeld. Differenzierte Aufgaben, eine eigenständige Aufgabenauswahl und die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben gibt es somit nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler wenig bis kaum. Dabei weisen die Gesamtschulen bei diesen Items signifikant höhere Werte auf als alle Schulen zusammengekommen und zwar entgegen dem Trend der ansonsten niedrigeren Mittelwerte von Sekundarschulen. Bei Item 15 trifft dies auch für die GHR-Schulen zu. Die Gymnasien liegen dagegen bei allen drei Items signifikant unter dem Mittelwert aller Schulformen.

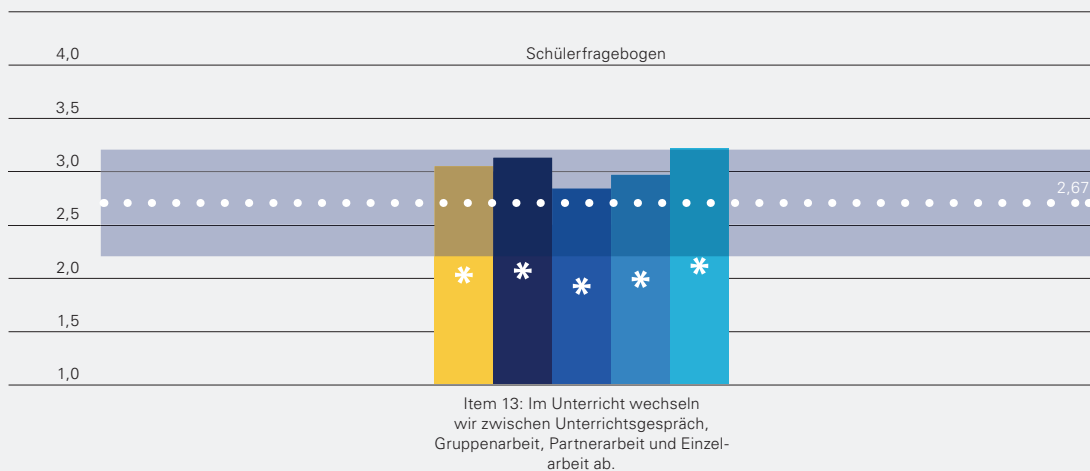


Abbildung 19: Qualitätsbereich 2.2 – Methoden variieren

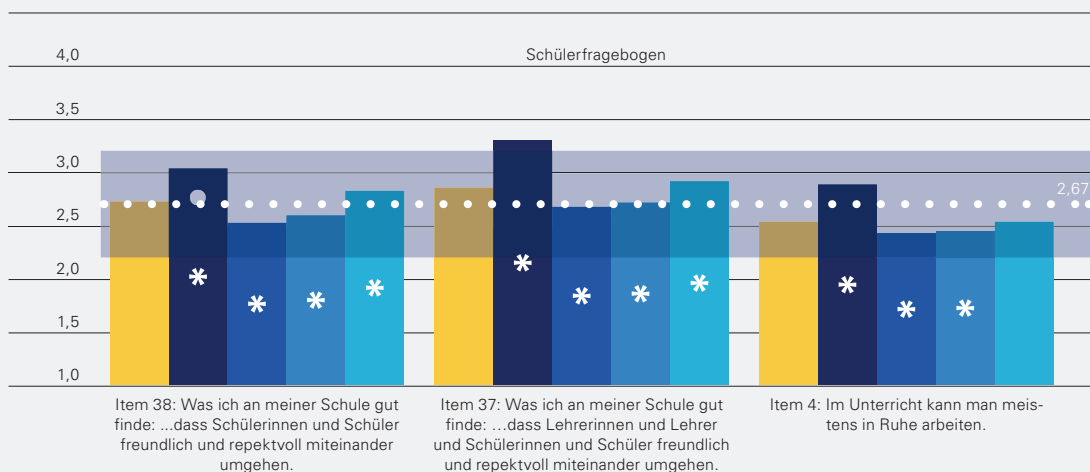


Abbildung 18: Qualitätsbereich 2.2 – Klassenmanagement und Klima

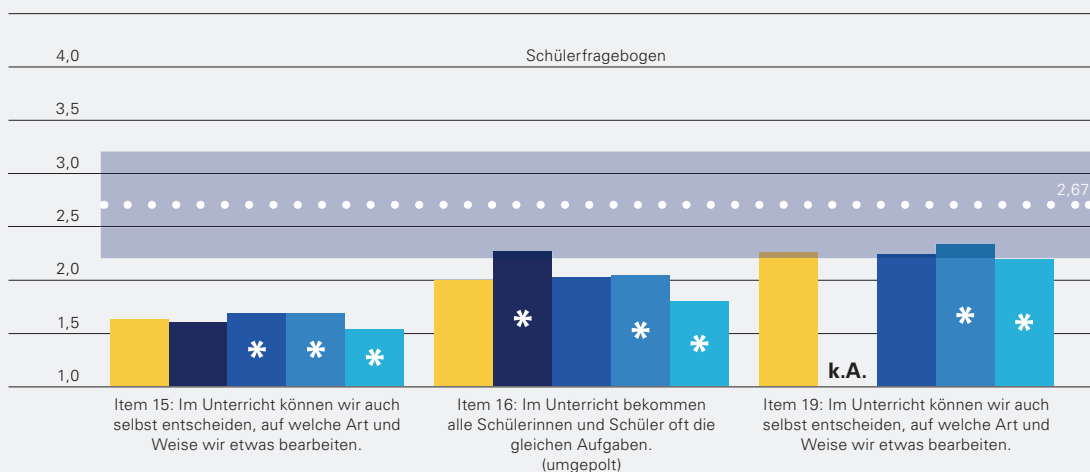


Abbildung 20: Qualitätsbereich 2.2 – Motivieren, intelligent üben, aktiv lernen (1)

Ausgeprägte Unterschiede zwischen den Schulformen in den Bereichen „Lebensnahes Lernen“ und „Lernen außerhalb der Schule“

Aspekte wie lebensnahes Lernen (Item 21), das Lernen außerhalb der Schule (Item 29) sowie thematische Verknüpfungen zwischen den Fächern (Item 24) kann man ebenfalls als Teil des Bereichs „Motivieren, intelligent üben, aktiv lernen“ sehen. Hier ergibt sich allerdings ein differenzierteres Bild. Während die Einschätzungen zu lebensnahem Lernen (Item 21) im oberen Mittelfeld liegen, rangieren die Antworten zum Lernen außerhalb der Schule (Item 29) sowie zur thematischen Verknüpfung zwischen verschiedenen Fächern (Item 24) eher im unteren Mittelfeld. Auffällig ist bei den Einschätzungen zum lebensnahen Lernen und dem Lernen außerhalb der Schule das ausgeprägte „Treppenprofil“: Grundschülerinnen und -schüler schätzen diese Aspekte eher signifikant höher ein als der Durchschnitt, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hingegen signifikant niedriger. Die Abstände zwischen den Schulformen sind hier ausgeprägter als in anderen Bereichen (vgl. 2.2.1).

Individuelle Förderung wird von den Schülerinnen und Schülern an Grundschulen am stärksten wahrgenommen.

Unter dem Blickwinkel der Schülerorientierung und Unterstützung sind zwei Items aus dem Schülerfragebogen von besonderem Interesse: Item 3 „An unserer Schule sagen uns die Lehrerinnen und Lehrer, was man gut kann und was man noch üben muss“ sowie Item 4 „An unserer Schule sagen uns die Lehrerinnen und Lehrer, was man tun muss, um sich zu verbessern“. Beide liegen bei den Schülerinnen und Schülern im oberen Mittelfeld. Jedoch zeigt sich dabei – wie auch schon bei den Items zum lebensnahen Lernen – ein ausgeprägtes Treppenprofil. Dieses deutet darauf hin, dass vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler, insbesondere an der Grundschule, diese Aussage mit „trifft zu“ beantworten. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der individuellen Förderung (Item 35 „Was ich an meiner Schule gut finde: dass man Hilfe bekommt, wenn man etwas nicht gut kann“).

Bezüglich der Lernerfolgssicherung zeigt Item 27 „Im Unterricht schreiben alle regelmäßig auf, was sie gelernt haben (z.B. in ein Lerntagebuch, Kompetenzraster oder Portfolio)“ mit seiner relevanten Abweichung vom Gesamtmittelwert nach unten, dass die Arbeit mit schriftlichen Materialien zur Lernerfolgssicherung an den inspizierten Schulen der Referenzstichprobe kaum verbreitet ist. Dabei weisen die GHR-Schulen bei den Schülerinnen und Schülern höhere Werte auf als der Durchschnitt der Schulen der Referenzstichprobe zu diesem Item. Die Einschätzung zu Item 27 lässt allerdings keine generelle Einschätzung der Lernerfolgssicherung zu, da hier nur die Arbeit mit schriftlichen Instrumenten abgefragt wird.

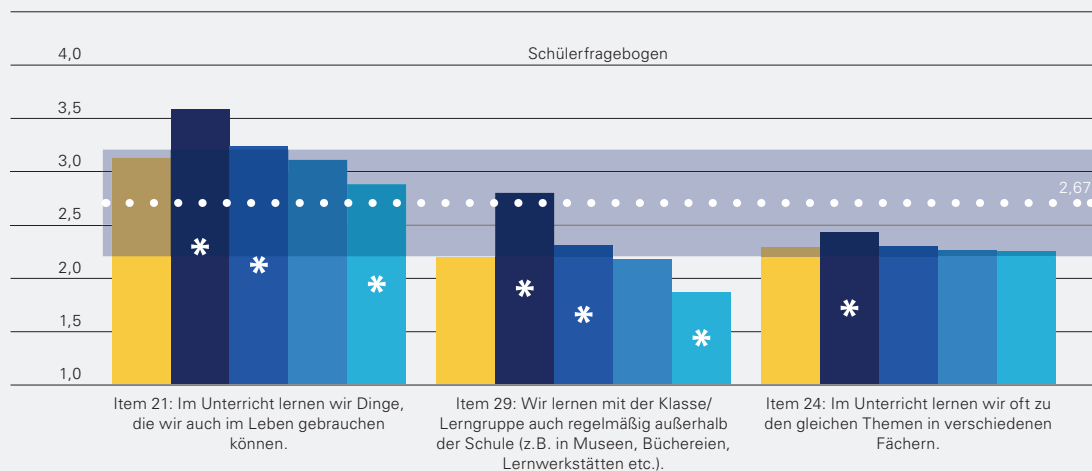


Abbildung 21: Qualitätsbereich 2.2 – Motivieren, intelligent üben, aktiv lernen (2)

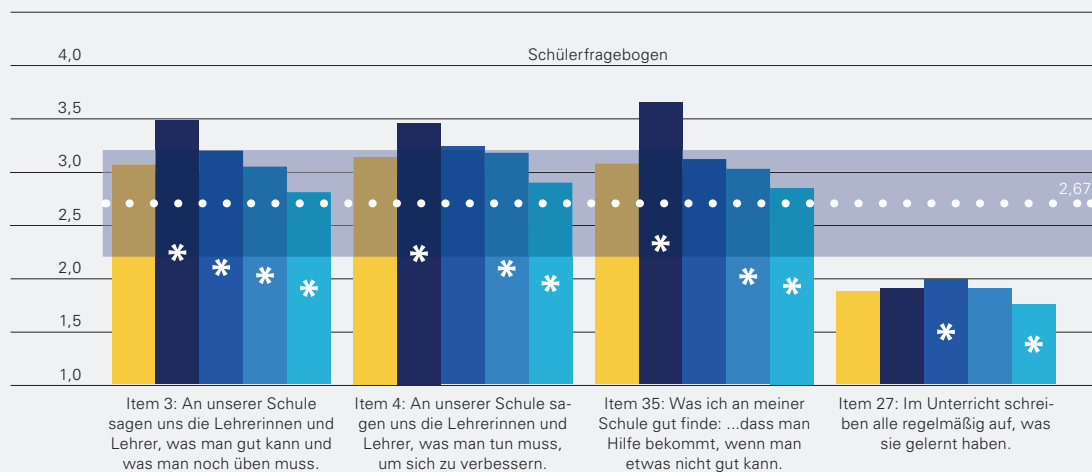


Abbildung 22: Qualitätsbereich 2.2 – Schülerorientierung, individuelle Förderung, Lernerfolgssicherung

Schulinterne Evaluationsergebnisse werden nach Ansicht der Lehrkräfte in den Sekundarstufen wenig genutzt.

Qualitätsbereich 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“

Unter dem Qualitätsbereich 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ sind verschiedene Aspekte schulinterner Evaluation sowie der Umgang mit externen Evaluationsergebnissen zusammengefasst. Aus dem Blickwinkel der Lehrerinnen und Lehrer ist dabei relevant, inwieweit aus ihrer Sicht schulinterne Evaluationsergebnisse zur Schulentwicklung genutzt werden; Schülerinnen und Schüler können Auskunft darüber geben, inwieweit ihre Einschätzung zum Unterricht und zur Arbeit der Schule erfragt wird.

Die Nutzung von schulinternen Evaluationsergebnissen für die Schulentwicklung (Item 38) liegt nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer insgesamt im unteren Mittelfeld; für Schulen mit Sekundarstufe ergibt sich im Durchschnitt sogar eine relevante negative Abweichung zum Gesamtmittelwert.

Die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler zu Item 6 „An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, wie uns der Unterricht gefällt“ weichen für alle Schulformen relevant vom Mittelwert der Fragebögen nach unten ab. Die Erhebung von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zur Zufriedenheit mit der schulischen Arbeit scheint somit an den inspezierten Hamburger Schulen wenig verbreitet zu sein.

Qualitätsbereich 3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler

Die Schulfriedenheit der unterschiedlichen Schulbeteiligten ist nach dem Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität ein zentraler Qualitätsbereich, der über die Qualitätsdimension 3 „Wirkungen und Ergebnisse“ Auskunft gibt. In den Fragebögen wird dabei neben der Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der schulischen Arbeit mit jeweils einem Item auch die Zufriedenheit insgesamt abgefragt.

Für den Schülerfragebogen gibt Item 41 „Ich gehe gern in meine Schule“ über die generelle Schulfriedenheit Auskunft. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler befindet sich hier im oberen Mittelfeld. Die Grundschulen unterscheiden sich signifikant positiv vom durchschnittlichen Mittelwert des Items, die GHR-Schulen und die Gesamtschulen liegen signifikant darunter. Dies gilt hingegen nicht für die Gymnasien.

Geringere Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte an GHR-Schulen.

Die Lehrerinnen und Lehrer liegen mit ihrer durchschnittlichen Rückmeldung zu Item 60 „Ich arbeite gern an dieser Schule“ bedeutsam über dem Gesamtmittelwert des Lehrerfragebogens. Auffällig ist dabei die signifikant niedrigere Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer an GHR-Schulen, die sich auch bei den anderen hier dargestellten Items findet (Item 24 „Ich bin der Meinung, dass wir an unserer Schule ein gutes Sozialklima im Kollegium haben“, Item 54 „Ich bin zufrieden mit dem Arbeitsklima an meiner Schule“ sowie Item 55 „Ich bin zufrieden mit den Kommunikationsstrukturen an der Schule“).

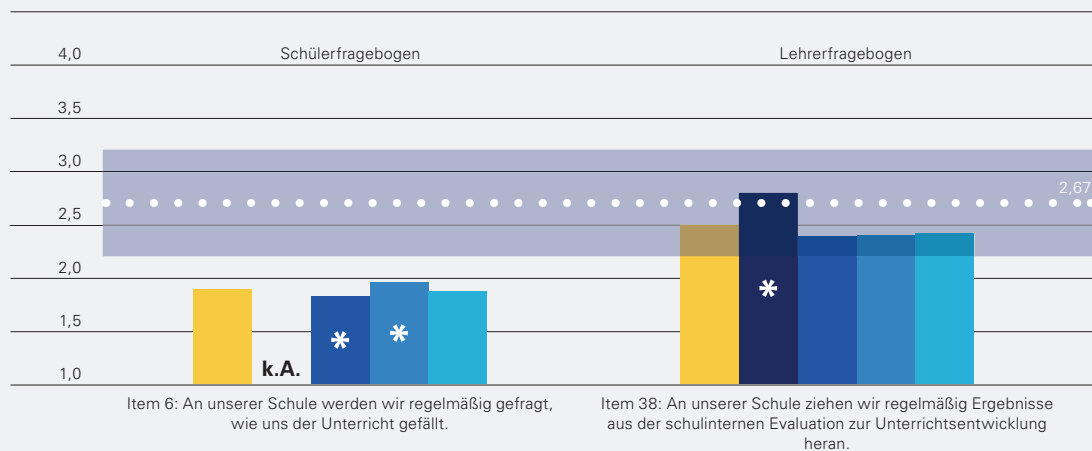


Abbildung 23: Qualitätsbereich 2.5 – ausgewählte Items aus dem Schüler- und dem Lehrerfragebogen

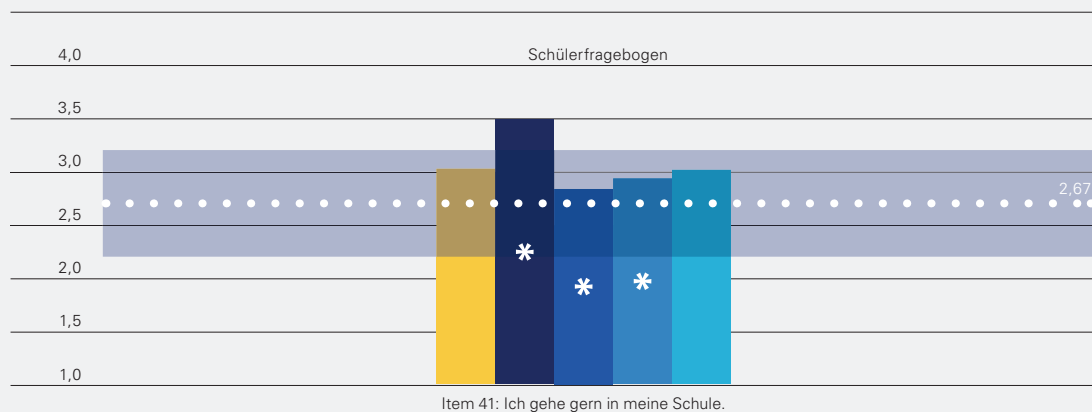


Abbildung 24: Qualitätsbereich 3.1 – ausgewählte Items aus dem Schülerfragebogen

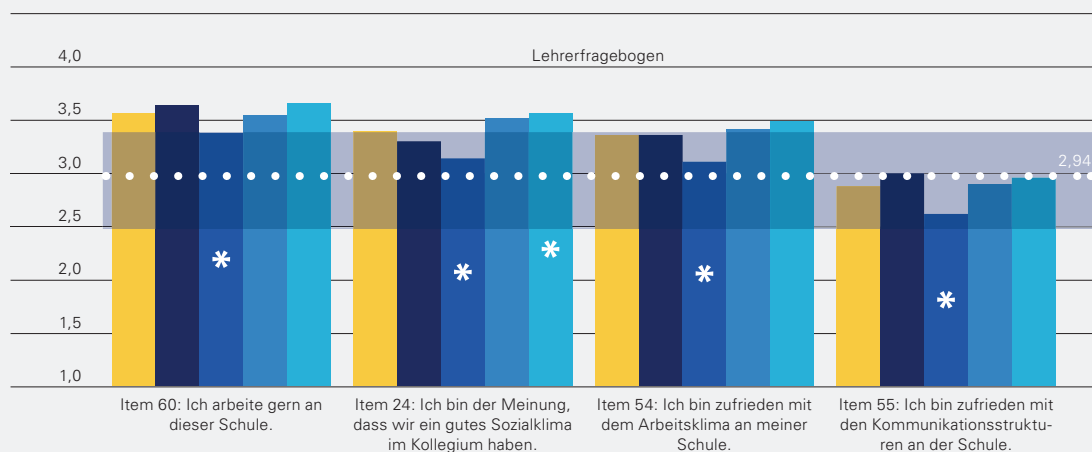


Abbildung 25: Qualitätsbereich 3.1 – ausgewählte Items aus dem Lehrerfragebogen

2.2.3 Zentrale Ergebnisse aus den Befragungen in den beruflichen Schulen

Wie für die allgemeinbildenden Schulen lassen sich auch für die beruflichen Schulen Gesamtmittelwerte für die verwendeten Fragebögen bilden (vgl. 2.2.1).

Der Gesamtmittelwert des Lehrerfragebogens beruflicher Schulen liegt bei 3,03 und ist somit dem Gesamtmittelwert der allgemeinbildenden Schulen (2,94) recht nahe. Schaut man sich die allgemeinbildenden Schulen differenzierter an, wird deutlich, dass nur die Grundschullehrerinnen und -lehrer mit einem Gesamtmittelwert von 3,13 durchschnittlich höher bewerten. Die durchschnittlichen Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarschulbereich liegen mit Werten zwischen 2,85 und 2,89 unter den Bewertungen der Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen.

Für die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen gilt, dass sie mit einem Gesamtmittelwert von 2,48 deutlich niedriger ausfallen als die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen, deren Gesamtmittelwert bei 2,67 liegt. Allerdings sind diese Werte nur bedingt vergleichbar. Denn die Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen sind in der Regel älter als die Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen. Ihr kritischeres Antwortverhalten könnte auch auf Alterseffekte zurückzuführen sein.

Die Fragebogenergebnisse der beruflichen Schulen lassen sich für die Werte des Lehrerfragebogens und für die des Schülerfragebogens relativ gut mit denen der allgemeinbildenden Schulen vergleichen, da die meisten Items übereinstimmen.

Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gleichermaßen unzufrieden mit dem Umfang an Organisations- und Verwaltungsaufgaben.

Das Bewertungsprofil des Lehrerfragebogens der beruflichen Schulen selbst unterscheidet sich dabei kaum vom Profil der allgemeinbildenden Schulen. Auch die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen schätzen ihre Schulleiterin bzw. ihren Schulleiter bezüglich der Ansprechbarkeit (Item 21) sowie der Repräsentation nach außen (Item 20) im Vergleich zum durchschnittlichen Mittelwert des Lehrerfragebogens der beruflichen Schulen relevant höher ein (vgl. 2.2.2, Qualitätsbereich 1.1). Bezüglich der Personalentwicklung schneiden Unterrichtsbesuche durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter oder eine von ihr bzw. ihm beauftragte Person (Item 23) sowie das Vorhandensein eines systematischen Konzepts zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen (Item 15) ebenso wie bei den allgemeinbildenden Schulen relevant unter dem Gesamtmittelwert ab; dies gilt auch für das umgepolte Item 34 „Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch den Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben“. Andere Aspekte der Personalentwicklung wie die Möglichkeit, eigene Ideen einbringen zu können, werden von den Lehrerinnen und Lehrern an den inspizierten beruflichen Schulen vergleichbar zu den Einschätzungen an allgemeinbildenden Schulen hoch bewertet (Item 27).

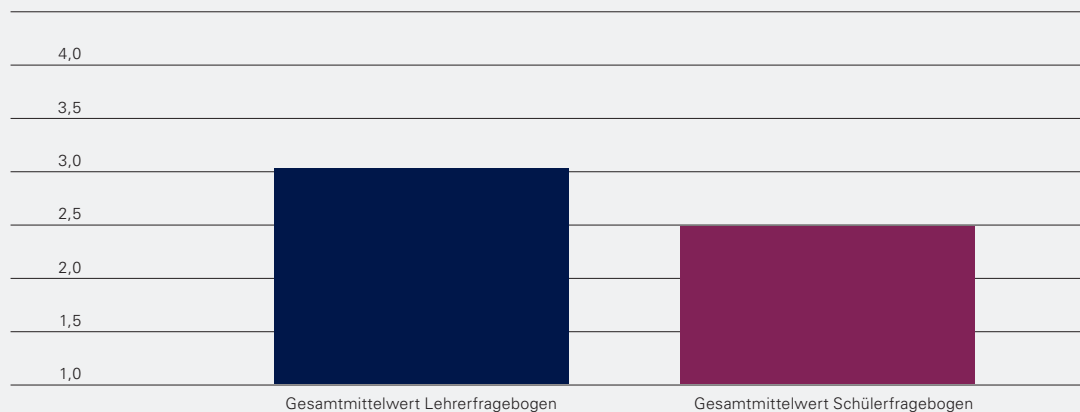


Abbildung 26: Gesamtmittelwerte der beruflichen Schulen

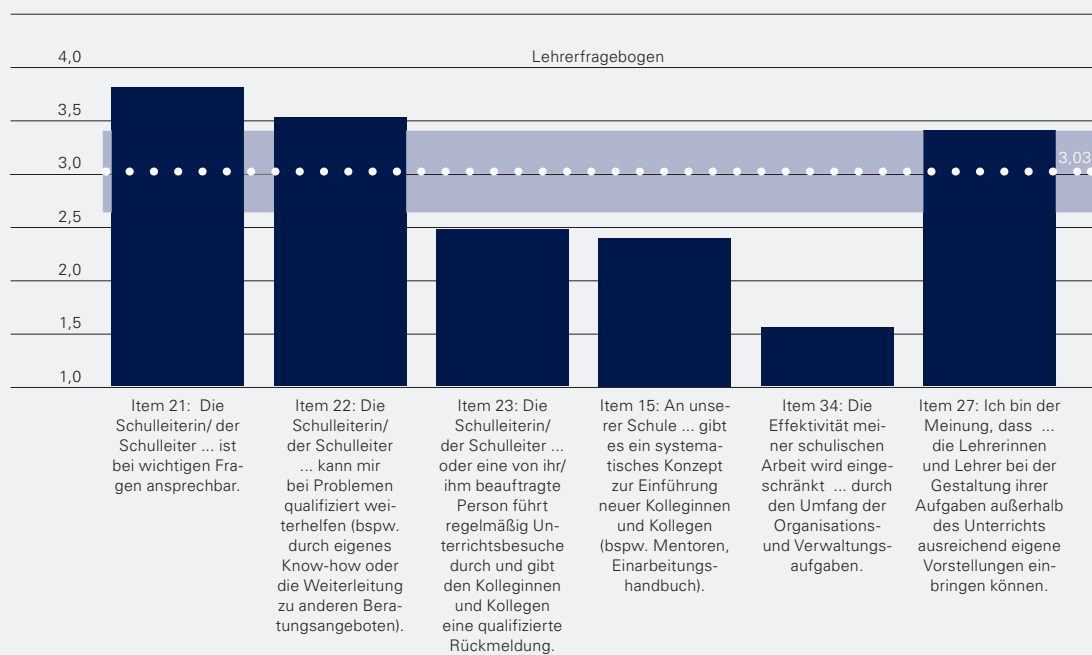


Abbildung 27: Ausgewählte Ergebnisse aus dem Lehrerfragebogen der beruflichen Schulen für die Qualitätsbereiche 1.1 und 1.2

Außerdem liegen auch für die beruflichen Schulen die Bewertungen zur Zusammenarbeit im Team (Items 10, 7, 38, 9 und 62) bedeutsam über dem Gesamtmittelwert des Lehrerfragebogens, während Item 13 „An unserer Schule findet systematisch kollegiale oder fachliche Supervision statt (bspw. durch Unterrichtsbesuche, Austauschgruppen etc.)“ relevant unter dem Gesamtmittelwert eingeschätzt wird (vgl. 2.2.2, Qualitätsbereich 1.2 sowie 2.2).

Wie an den allgemeinbildenden Schulen scheint auch bei den beruflichen Schulen der Einbezug schulinterner Evaluation (Item 52) eher gering zu sein (vgl. 2.2.2, Qualitätsbereich 2.5). Die Bewertungen zum Sozialklima (Item 24) und zum Arbeitsklima (Item 58) sowie zur generellen Arbeitszufriedenheit (Item 64) liegen bei den Lehrerinnen und Lehrern der inspizierten beruflichen Schulen ebenfalls relevant über dem Gesamtmittelwert (vgl. 2.2.2, Qualitätsbereich 3.1).

*Individuelle Förderung
erhält von den Lehr-
kräften an beruflichen
Schulen ähnlich
niedrige Werten wie
von den Lehrkräften an
Gymnasien.*

Der einzige auffällige Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen insgesamt ist, dass bei den beruflichen Schulen mehrere Items zur individuellen Förderung relevant unter dem Gesamtmittelwert liegen. Dies trifft für Item 5 „In meinem Unterricht setze ich diagnostische Verfahren ein, um Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen“, Item 45 „An unserer Schule gibt es ein schulspezifisches Förderkonzept, das klare Zuständigkeiten enthält“ sowie Item 4 „In meinem Unterricht erfolgt die Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage individueller Förderpläne“ zu. Ähnlich niedrig liegen die Mittelwerte für diese Items nur bei den Gymnasien, bei denen Item 4 und Item 5 ebenfalls relevant unter dem Gesamtmittelwert des Lehrerfragebogens für die Gymnasien eingeschätzt werden.

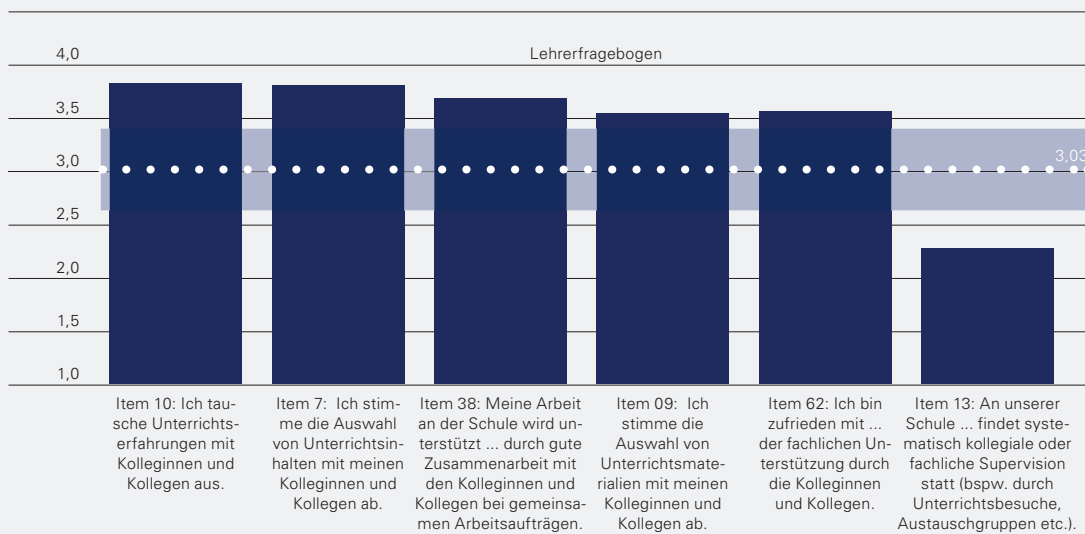


Abbildung 28: Ausgewählte Ergebnisse aus dem Lehrerfragebogen der beruflichen Schulen für die Qualitätsbereiche 2.2.1

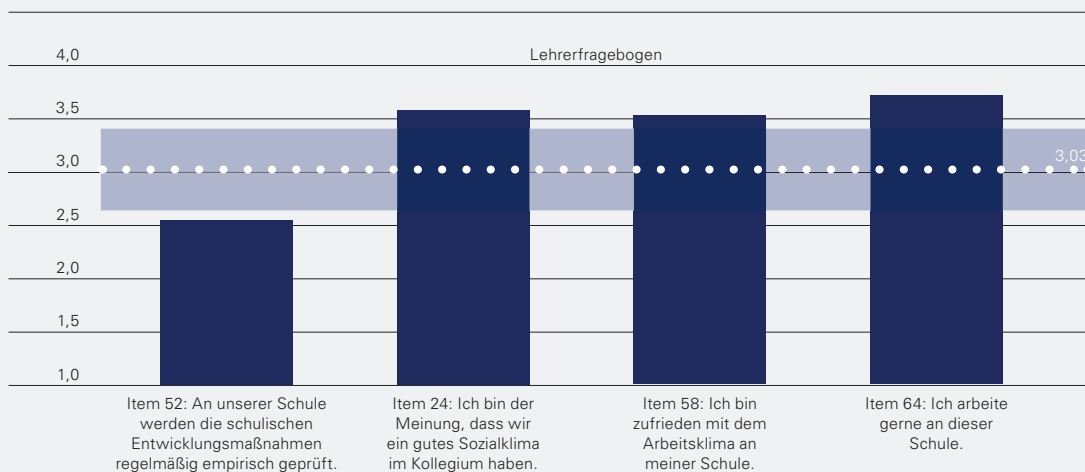


Abbildung 29: Ausgewählte Ergebnisse aus dem Lehrerfragebogen der beruflichen Schulen für die Qualitätsbereiche 3.1

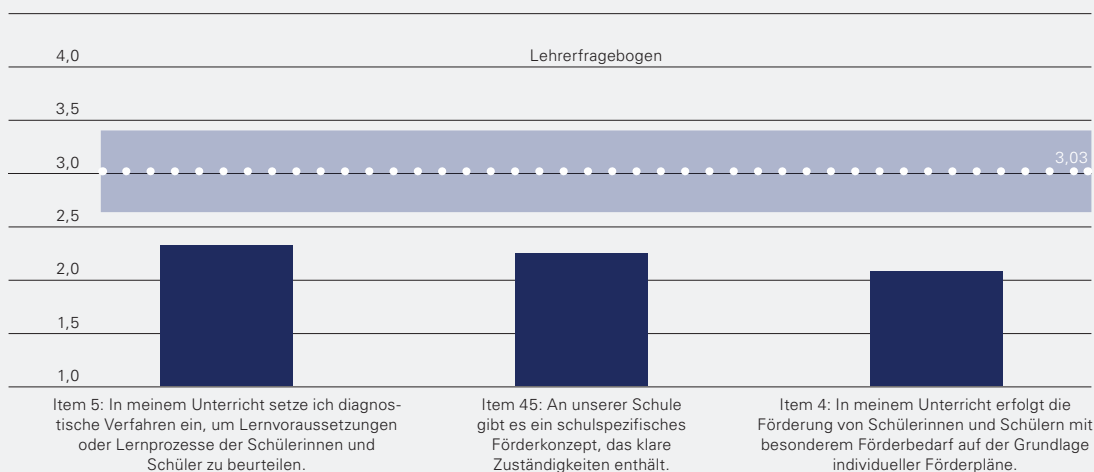


Abbildung 30: Einschätzungen zu individueller Förderung im Lehrerfragebogen der beruflichen Schulen

Nur wenig Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und an beruflichen Schulen.

Bei den Bewertungen durch die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen zeigen sich hingegen mehr Unterschiede im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen. So wird von den Items, die für alle allgemeinbildenden Schulen positiv relevant sind, bei den beruflichen Schulen nur Item 21 „Im Unterricht lernen wir Dinge, die für den Beruf/das Berufsfeld wirklich wichtig sind“ ebenfalls positiv relevant bewertet. Zudem erhalten Item 1 „An unserer Schule haben uns die Lehrerinnen und Lehrer darüber informiert, was wir im Laufe eines Schuljahrs lernen werden“ und Item 13 „Im Unterricht wechseln wir zwischen Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit ab“ relevant positive Einschätzungen. Dagegen sind die Items zur Einhaltung von Regeln bei den beruflichen Schulen nicht auffällig. Sie liegen im oberen Mittelfeld der Fragebogenergebnisse.

Größere Ähnlichkeiten zwischen den Ergebnissen der Schülerbefragung der beruflichen Schulen und der allgemeinbildenden Schulen ergeben sich hingegen bei den Aspekten, die relevant niedriger als der Gesamtmittelwert bewertet werden. So liegen Item 27 „Im Unterricht schreiben alle regelmäßig auf, was sie gelernt haben (z.B. in ein Lerntagebuch, Kompetenzraster oder Portfolio)“, Item 16 „Im Unterricht kann man oft selbst Aufgaben auswählen“ sowie das umgepolte Item 15 „Im Unterricht bekommen alle Schülerinnen und Schüler oft die gleichen Aufgaben“ bei den beruflichen Schulen ebenso wie bei den allgemeinbildenden Schulen bedeutsam unter dem Gesamtmittelwert.

Schülerfeedback wird von den Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen ähnlich gering eingeschätzt wie an allgemeinbildenden Schulen.

Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Zufriedenheit mit dem Unterricht (Item 6) scheint an den beruflichen Schulen ähnlich wenig verbreitet zu sein wie an den allgemeinbildenden Schulen. Zudem liegt das Item 29 „Wir lernen mit der Klasse/der Lerngruppe auch regelmäßig außerhalb der Schule (z. B. in anderen Betrieben unseres Berufsfeldes, Büchereien, Behörden, Verwaltungsinstitutionen etc.)“ bedeutsam unter dem Gesamtmittelwert des Schülerfragebogens der beruflichen Schulen.

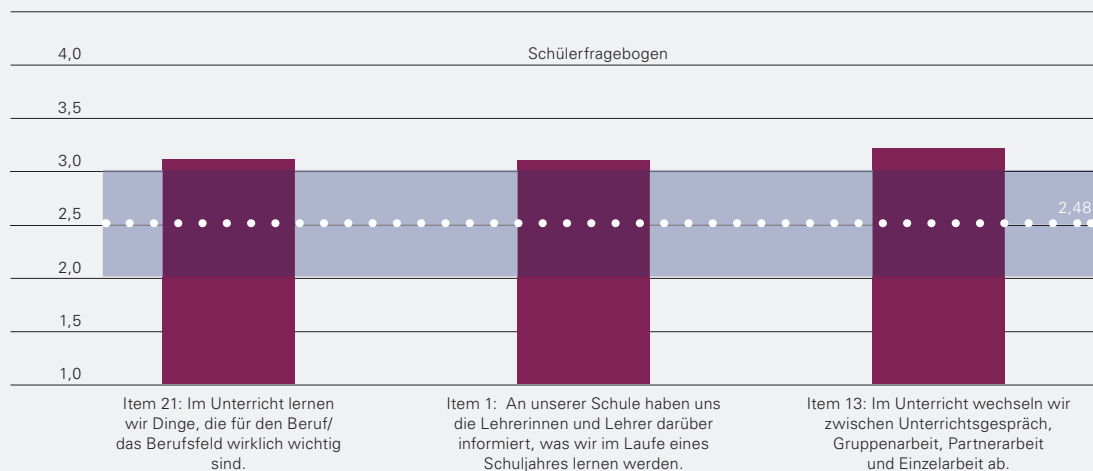


Abbildung 31: Positiv relevante Ergebnisse des Schülerfragebogens der beruflichen Schulen

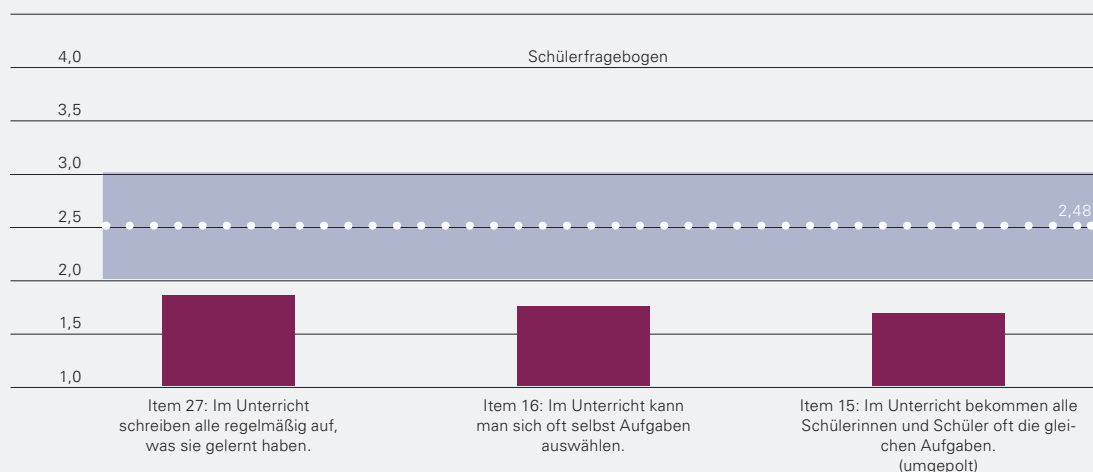


Abbildung 32: Negativ relevante Ergebnisse des Schülerfragebogens der beruflichen Schulen

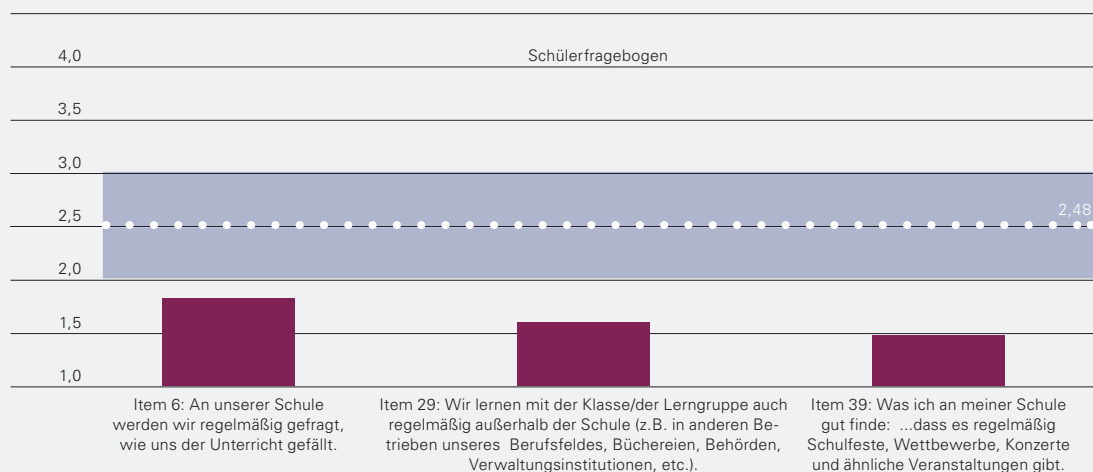


Abbildung 33: Negativ relevante Ergebnisse des Schülerfragebogens der beruflichen Schulen

2.3 Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive

Marcus Pietsch

Unterricht ist ein zentrales Prozessmerkmal von Schulen. Auch hier gibt der Hamburger Orientierungsrahmen Kriterien vor, mit denen sich zentrale Aspekte der Qualität des Unterrichtsgeschehens messen lassen. Grundsätzlich finden sich diese Qualitätsmerkmale im Qualitätsbereich „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ der Dimension „Bildung und Erziehung“. Neben der Befragung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zum Unterrichtsgeschehen führt die Schulinspektion im Rahmen des Schulbesuchs Unterrichtsbeobachtungen in Form von beobachtungsbogengestützten Expertenratings durch, um diesen Qualitätsbereich zu evaluieren. Hierfür ist vorgesehen, dass an reinen Grundschulen mindestens 40 Unterrichtssequenzen à 20 Minuten und an allen anderen Schulformen mindestens 80 Unterrichtssequenzen derselben Länge durch das jeweilige Inspektionsteam eingesehen werden.

*Unterrichtsqualität als
Produkt von Lehrer-
handeln, Schülervor-
aussetzungen und
unterrichtlichen
Rahmenbedingungen.*

Für die empirische Erfassung von Merkmalen des Unterrichts greift die Schulinspektion auf ein Modell zurück, das sich seit der Entwicklung durch Fend in der Unterrichtsforschung etabliert hat.⁷ Unterrichtsprozesse werden demnach im Rahmen seines Angebots-Nutzungs-Modells spezifiziert: Dabei wird davon ausgegangen, dass das Lehrerhandeln ein Angebot darstellt, dessen Qualität von spezifischen Merkmalen der Lehrkraft (z.B. Fachwissen, didaktische Perspektive, subjektive Überzeugungen, Werte), der Schule und der schulischen Rahmenbedingungen abhängt. Die Nutzung dieses Angebots wiederum wird wesentlich von individuellen und familiären Merkmalen der Schüler sowie von außerfamiliären Faktoren beeinflusst. Somit wird Lernen nicht als direkte Folge des Lehrerhandelns verstanden, sondern hängt vielmehr davon ab, ob und inwieweit das Angebot auf die spezifischen Schüler- und Rahmenbedingungen abgestimmt ist. „In diesem Sinne wird Bildungsqualität letztlich im Unterricht von der Lehrperson und den Lernenden gemeinsam ko-konstruiert und ko-produziert“⁸. So sind beispielsweise das Alter der unterrichteten Schülerschaft sowie der Klassenkontext zu berücksichtigen, da diese Bedingungen ebenfalls mitentscheiden, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler das Angebot „Unterricht“, das ihnen durch Lehrkräfte unterbreitet wird, überhaupt nutzen können.

Nun kann im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion nicht allen Variablen nachgegangen werden, die die komplexe Unterrichtssituation beeinflussen. Aber es werden im Rahmen

7 Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa-Verlag. In der Folge auch Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik, 52(6): 774-797 und Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

8 Pauli und Reusser 2006, S. 789.

des praktisch Realisierbaren Vorkehrungen getroffen, um dem dargestellten Verständnis von Unterricht näherungsweise Rechnung zu tragen. So werden die beobachteten Sequenzen vor dem Schulbesuch als Zufallsauswahl aus dem vorhandenen Angebot an Unterrichtsstunden einer Schule gezogen. Auf diese Weise wird dafür Sorge getragen, dass viele der tatsächlich vorhandenen Kombinationen aus Lehrkraft, Klasse, Klassenstufe, Fach und Unterrichtsstunde durch die Inspektion wahrgenommen werden und dass ein möglichst getreues Abbild einer „normalen“ Schulwoche erstellt werden kann.

Um die Einschätzung der Unterrichtsqualität vorzunehmen, hat die Schulinspektion einen Bewertungsbogen entwickelt, der 30 Merkmale für das Gelingen eines guten Unterrichts beinhaltet. Die Merkmale können jeweils auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ bewertet werden. Diese Kriterien orientieren sich an den Vorgaben des Orientierungsrahmens Schulqualität sowie an aktuellen Erkenntnissen der Unterrichts- und Schulforschung. Bei dieser Einschätzung durch die Schulinspektorinnen und -inspektoren geht es vor allem darum, ein möglichst zutreffendes Bild von der Güte didaktisch und pädagogisch relevanter Unterrichtsmerkmale auf Schulebene zu erstellen. Es geht nicht darum, einzelne Lehrkräfte differenziert in ihrer Arbeit zu beurteilen oder die Fachlichkeit des Unterrichts im Detail zu bewerten. Die 30 Einzelmerkmale lassen sich in sechs Kategorien zusammenfassen: „Klassenmanagement und Klassenklima“, „Unterricht strukturieren, Methoden variieren“, „motivieren, intelligent üben, aktiv lernen“, „Schülerorientierung und Unterstützung“, „individuelle Förderung“ sowie „Lernerfolgssicherung“. Darüber hinaus werden weitere statistische Merkmale der Unterrichtssequenzen wie z.B. die beobachtete Sitzordnung, die im Unterricht realisierten Sozialformen oder auch die Phase des beobachteten Unterrichtsabschnitts (Anfang, Mitte, Ende) sowie eine eindeutige Kennung der bewertenden Inspektorin bzw. des bewertenden Inspektors dokumentiert.

Zur Sicherung der Beobachtungsqualität wird zum einen zu Beginn der Unterrichtsbesuche an einer Schule eine Sequenz durch alle Teammitglieder gleichzeitig besucht, um im Anschluss daran die Bewertungspraxis im Team wechselseitig zu überprüfen und zu standardisieren (Kalibrierung). Zum anderen werden in rund zehn Prozent der Sequenzen Doppelbeobachtungen durch zwei Inspektorinnen bzw. Inspektoren durchgeführt, um die Objektivität der Beurteilungen statistisch ermitteln und beurteilen zu können.

Die Beobachtungsqualität wird zu Beginn jeder Inspektion neu überprüft und standardisiert.

2.3.1 Stichprobe der Unterrichtsbeobachtungen

Von Januar bis Juli 2008 haben die Inspektorinnen und Inspektoren im Rahmen der Referenzstichprobe 2.240 Unterrichtssequenzen an Grundschulen, Grund-, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen sowie Gymnasien eingesehen. Davon entfielen, wie Abbildung 34 zeigt, 731 Sequenzen (33%) auf reine Grundschulen, 592 Sequenzen (26%) auf Grund-, Haupt- und Realschulen, 313 Sequenzen (14%) auf Gesamtschulen und 604 Sequenzen (27%) auf Gymnasien.

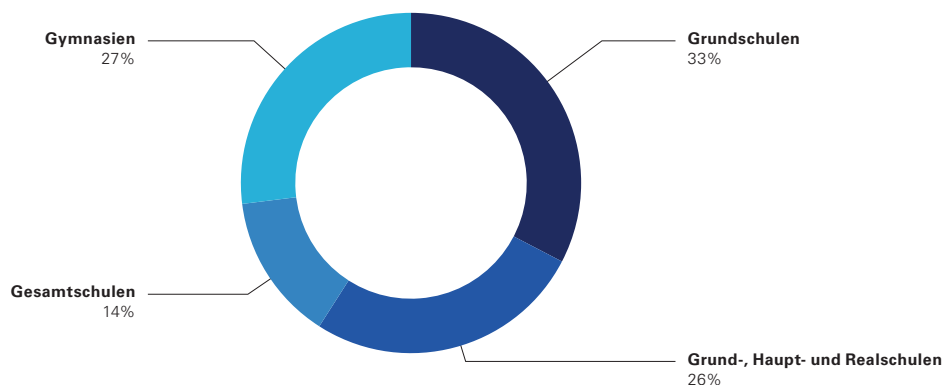


Abbildung 34: Verteilung der im Rahmen der Referenzstichprobe beobachteten Unterrichtssequenzen nach Schulform, in Prozent

*Übereinstimmung der
Inspektoren bei der
Einschätzung einer
Unterrichtssequenz
insgesamt hoch.*

Hinzu kamen im selben Zeitraum noch einmal 705 Einheiten an beruflichen Schulen, die jedoch aufgrund der für den beruflichen Bereich typischen Heterogenität nicht Teil der Referenzstichprobe sind. Die Objektivität der Inspektorinnen und Inspektoren bei der Einschätzung dieser Unterrichtssequenzen erwies sich insgesamt als hoch: So stimmten die Inspektorinnen und Inspektoren bei der Bewertung einzelner Merkmale durchschnittlich in rund 80 Prozent aller Fälle genau miteinander überein. Auch die Zuverlässigkeit der Einschätzungen, bestimmt als Inter-Beobachter-Reliabilität^{M5}, lag mit einem Kennwert von 0,93 hoch, sodass die berichteten Ergebnisse als vergleichsweise unabhängig von den individuellen Beobachterinnen und Beobachtern betrachtet werden können. Von den 34 Schulen, die für die Normierung vorgesehen waren, konnten bis zum Zeitpunkt der Berichtslegung 32 in die Auswertung einbezogen werden. Eine Grund-, Haupt- und Realschule sowie eine Gesamtschule konnten bei den nachfolgenden Analysen aus organisatorischen Gründen nicht berücksichtigt werden, sodass die für diese Schulform berichteten Ergebnisse einen vorläufigen, wenn auch bereits sehr gut abgesicherten Charakter haben.

2.3.2 Qualitätsausprägungen des Unterrichts im Profil

Die einzelnen Unterrichtssequenzen werden von den Inspektionsteams anhand von 30 Merkmalen hinsichtlich der wahrgenommenen überfachlichen Qualität beurteilt. Die Bewertung dieser Kriterien erfolgt jeweils auf einer vierstufigen Skala (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu; theoretischer Mittelwert = 2,5), sodass relative Vergleiche zwischen den Ausprägungen der einzelnen Unterrichtsmerkmale möglich sind.⁹

⁹ Wie bereits weiter oben angemerkt, hat die Schulinspektion zusätzlich zu den 30 Merkmalen auch einige Daten über die beobachteten Sozialformen im Unterricht erhoben. Die Anlage und das Ergebnis der Erhebung lassen allerdings zum derzeitigen Zeitpunkt noch keine tragfähigen Aussagen über dieses Merkmal der Unterrichtsgestaltung zu. Bei Interesse können die bisher vorliegenden Ergebnisse unter www.schulinspektion.hamburg.de/jahresbericht eingesehen werden.

Tabelle 3: Merkmale des Unterrichts an Hamburger Schulen, Mittelwerte und Standardfehler
 1 = „trifft nicht zu“; 4 = „trifft zu“

Merkmal	MW	SE
Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.	2,94	0,02
Das Unterrichtstempo ist angemessen.	3,04	0,01
Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems, für dessen Einhaltung die Lehrkraft sorgt.	3,12	0,02
Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schüler/innen.	3,05	0,02
Die Lehrkraft geht mit Störungen angemessen und effektiv um.	2,82	0,02
Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind von der Lehrkraft angemessen, klar und präzise formuliert.	3,09	0,02
Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde; ggf. reagiert die Lehrkraft schüler- und situationsgemäß flexibel.	3,11	0,02
Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend und respektvoll.	3,32	0,01
Die Schüler/innen gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.	3,38	0,01
Die Lernziele der Unterrichtsstunde werden thematisiert oder sind den Schüler/innen offensichtlich bekannt.	2,86	0,02
Die Schüler/innen sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert.	2,81	0,02
Die Unterrichtsmethoden werden angemessen eingesetzt und ggf. variiert.	2,90	0,02
Der Unterricht eröffnet Spielräume und ist nicht nur auf eine richtige Antwort fixiert.	2,67	0,02
Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht so, dass bei den Schüler/innen mehrere Sinne angesprochen werden.	2,74	0,02
Die Schüler/innen werden angeregt/angeleitet, den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.	2,24	0,02
Der Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien wird durch die Lehrkraft gezielt unterstützt.	2,58	0,02
Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, Kommunikations- und Argumentationstechniken zu lernen bzw. anzuwenden.	2,54	0,02
Die Lehrkraft bezieht den Erfahrungshorizont und/oder die Interessen der Schüler/innen in den Unterricht mit ein.	2,85	0,02
Im Unterricht werden überfachliche Zusammenhänge aufgezeigt.	1,99	0,02
Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern.	2,47	0,02
Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die einen klaren Alltags- und/oder Berufsbezug haben.	2,82	0,02
Die Schüler/innen arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben.	2,34	0,02
Die Schüler/innen arbeiten (zeitweise) selbstgesteuert.	1,51	0,02
Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts.	1,89	0,02
Die Lehrkraft geht mit Schülerfehlern konstruktiv um.	2,92	0,01
Die Lehrkraft gibt den Schüler/innen differenzierte Leistungsrückmeldungen.	2,53	0,02
Die Lehrkraft verstärkt individuelle Lernfortschritte und/oder Verhaltensweisen durch Lob und Ermutigung.	2,80	0,02
Die Lehrkraft berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen in der Unterrichtsgestaltung.	2,19	0,02
Die Lehrkraft fördert die Schüler/innen entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen.	1,96	0,02
Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft.	2,59	0,02

*Überdurchschnittliche
Bewertung der
Bereiche „soziales
Klima“, „alltagsbezo-
genes Lernen“ und
„Klassenmanagement“.
Erneut schlechtes
Abschneiden bei
der Bewertung von
Binnendifferenzierung
und individueller För-
derung.*

Bei einer Betrachtung aller 2.240 beobachteten Unterrichtssequenzen der Referenzstichprobe (vgl. Tabelle 2) zeigt sich, dass 22 der 30 Kriterien, gemessen am theoretischen Mittelwert von 2,5, durch die Inspektionsteams tendenziell eher hoch als niedrig bewertet wurden. Vor allem die Bereiche „soziales Klima“ und „alltagsbezogenes Lernen“ sowie der Bereich des durch Lehrkräfte realisierten „Klassenmanagements“ wurden überdurchschnittlich bewertet. Unterdurchschnittlich wurden hingegen vor allem die Bereiche „Binnendifferenzierung“, „individuelle Förderung“, das „selbsttätige und nachhaltige Lernen“ und „eigene Lernprozesse reflektieren“ beurteilt. Während sich im Unterricht an den inspizierten Schulen somit in Klima und Struktur generell offensichtlich gute Grundvoraussetzungen finden, die das Gelingen von Lernprozessen unterstützen können, weisen die vorliegenden Werte darauf hin, dass die kompetenz- und wirkungsorientierte Förderung von Schülerinnen und Schülern noch wenig ausgeprägt ist.

2.3.3 Befunde zur allgemeinen Unterrichtsqualität an den Schulen der Referenzstichprobe

Die Qualität des Unterrichts wird, wie dargestellt, anhand verschiedener Einzelaspekte beschrieben. Diese einzelnen Aspekte lassen sich durch ein empirisches Verfahren derart zusammenfassen, dass es möglich wird, generalisierbare Aussagen über die Unterrichtsqualität zu treffen, ohne wiederholt auf jedes einzelne der 30 Merkmale zurückzugreifen. Dies ist für die statistische Auswertung insofern wichtig, als die Auswirkung einzelner Unterrichtsmerkmale auf die Gesamtqualität des Unterrichts gesehen meist niedrig ist. Es ist deshalb sinnvoll, das Gesamtprofil anstatt isolierter Einzelmerkmale der Unterrichtsqualität zu betrachten. Gleichwohl ist ein einfaches Summieren von Merkmalskennwerten nach der Devise „je mehr von allem, desto besser“ weder wünschenswert noch sinnvoll, lässt sich eine solche Annahme doch weder empirisch belegen noch normativ plausibel begründen. Deshalb wurde mithilfe statistischer Verfahren, wie sie auch im Rahmen der Normierung der nationalen Bildungsstandards und bei den Schulvergleichsuntersuchungen IGLU und PISA eingesetzt werden (probabilistisches Testmodell), ein Modell entwickelt, das es ermöglicht, den Ist-Stand der Unterrichtsqualität an den inspizierten Hamburger Schulen der Referenzstichprobe widerzuspiegeln und Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung aufzuzeigen. Das entwickelte Modell bietet einen kriterialen Vergleichsmaßstab, d.h. nicht andere Schulen im System bilden die Referenzgröße für erfolgreichen Unterricht, sondern die Vorgaben des Hamburger Orientierungsrahmens Schulqualität. Das Modell geht von der Annahme aus, dass der Zusammenhang zwischen den einzelnen Merkmalen von Unterrichtsqualität ein probabilistischer ist. An einem Beispiel erläutert: Eine effizientere Klassenführung führt nicht automatisch zu einer besseren individuellen Förderung als eine weniger effiziente, sie erhöht jedoch nachweislich die Wahrscheinlichkeit, dass individuelle Förderung gelingt.^{M6, M7}

Mittelwerte und Verteilungen der Referenzstichprobe und der einzelnen Schulformen

Die allgemeine Unterrichtsqualität an den inspizierten Schulen der Referenzstichprobe liegt diesem Modell zufolge, wie die Darstellung als Perzentilband^{M8} (Abbildung 35) zeigt, oberhalb des theoretisch zu erwartenden Mittelwerts von 0^{M7}. Dies ist erwartungskonform, zeichnete sich doch bereits bei Betrachtung der einzelnen Merkmale ab, dass mehr als zwei Drittel von ihnen durch die Inspektionsteams als überdurchschnittlich gut erfüllt beurteilt wurden. Gleichwohl zeigt sich eine hohe Variabilität zwischen den einzelnen Sequenzen der Referenzstichprobe. Je kürzer das dargestellte Perzentilband ausfällt, desto dichter liegt die Qualität von Unterrichtssequenzen beieinander (geringe Streuung). Wie sich zeigt, liegen zwischen den von den Qualitätskriterien her am höchsten bewerteten Unterrichtseinheiten und den am niedrigsten bewerteten Unterrichtssequenzen mit rund drei Standardabweichungen enorme Qualitätsunterschiede.

Mehr als zwei Drittel der beobachteten Merkmale wurden als überdurchschnittlich gut erfüllt betrachtet.

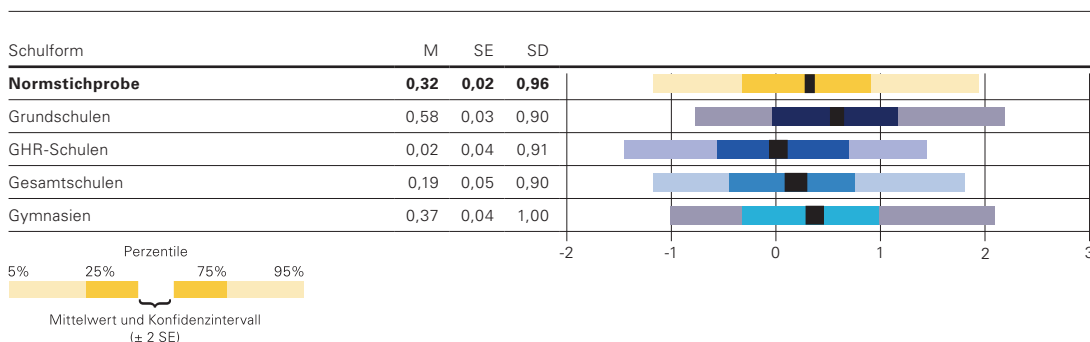


Abbildung 35: Allgemeine Unterrichtsqualität an den inspizierten Schulen der Referenzstichprobe, insgesamt und nach Schulformen differenziert, als Perzentilband

Betrachtet man diese Kennziffern für die einzelnen Schulformen, dann zeigt sich, dass der Unterricht an den Grundschulen der Referenzstichprobe nach Maßstäben des Orientierungsrahmens Schulqualität und deren Operationalisierung durch die Schulinspektion Hamburg den höchsten Wert aufweist ($M = 0,58$). Gleichwohl liegen auch hier die Qualitätsextreme mit rund drei Standardabweichungen weit auseinander. Es fällt auf, dass insbesondere im besonders niedrigen Bereich (< -1) keine Unterrichtssequenzen angesiedelt sind, eine Vielzahl hingegen im oberen Randbereich der Verteilung. Unterrichtseinheiten in Grundschulen werden demnach deutlich häufiger qualitativ hoch als niedrig bewertet.

Unterricht an Grundschulen schneidet im Vergleich am besten ab.

Unterrichtssequenzen an GHR-Schulen erreichen eine vergleichsweise niedrige durchschnittliche Qualität.

Anders verhält sich dies bei den Grund-, Haupt- und Realschulen der Referenzstichprobe. Hier ist zwar ebenfalls eine breite Verteilung von rund drei Standardabweichungen zu beobachten, jedoch mit einer klaren Tendenz zur Mitte. Das heißt, Unterrichtssequenzen in GHR-Schulen erreichen zwar eine im Verständnis der Inspektion durchschnittliche Qualität, diese ist aber mit Blick auf die anderen Schulformen vergleichsweise niedrig. Dies spiegelt sich auch im Mittelwert wider: Mit einem Wert von 0,02 entspricht die Unterrichtsqualität an dieser Schulform in etwa dem Durchschnitt aller Unterrichtssequenzen, gemessen an den zugrunde gelegten Merkmalen guten Unterrichts.

Mit einem Mittelwert von 0,19 liegt der Mittelwert der Unterrichtssequenzen an den Gesamtschulen der Referenzstichprobe ebenfalls im überdurchschnittlichen Bereich. Hier zeigt sich wiederum eine starke Variation in der Qualität der einzelnen Unterrichtssequenzen mit drei Standardabweichungen. Jedoch lässt sich auch hier wie bei den Grundschulen feststellen, dass Extreme eher im qualitativ hoch bewerteten als im weniger hoch bewerteten Bereich zu finden sind.

Mit Blick auf die Gymnasien der Referenzstichprobe wiederum lässt sich eine weitere Verschiebung in den positiven Bereich der Skala für die Unterrichtsqualität feststellen. Mit einem Mittelwert von 0,37 liegt die Qualität des Unterrichts hier auf dem Gesamtniveau der Referenzstichprobe. Nichtsdestotrotz gilt auch hier: Der Abstand zwischen qualitativ extrem niedrig bewerteten Unterrichtssequenzen und extrem hoch bewerteten Unterrichtssequenzen beträgt rund drei Standardabweichungen. Allerdings gilt auch für die Gymnasien, dass Extreme eher auf dem oberen Qualitätsniveau zu finden sind als auf dem unteren.

Unterschiede zwischen Schulformen

Hinsichtlich der Effekte, die die Schulform auf die Qualität des Unterrichts hat, lässt sich für Gesamtschulen und Gymnasien kein bedeutsamer Unterschied feststellen ($d < 0,2$), wohingegen für Grundschulen mit einer Effektstärke von $d = 0,30$ eine moderat höhere und für Grund-, Haupt- und Realschulen ($d = -0,32$) eine moderat niedrigere Unterrichtsqualität im Verhältnis zum Stichprobenmittel festgestellt werden kann. In den inspizierten Grundschulen wird im Vergleich zur Gesamtheit der inspizierten Schulen häufiger ein Unterricht beobachtet, der eine hohe Bewertung erfährt, wohingegen der Unterricht in den GHR-Schulen tendenziell eine vergleichsweise niedrigere Bewertung erhält.

Unterrichtsqualität an Sekundarschulformen liegt leicht unterhalb des qualitätsbezogenen Grundschulstandards.

Beim Vergleich von reinen Grundschulen mit den anderen berichteten Schulformen lassen sich eindeutige Unterschiede feststellen: Mit einer Effektstärke von $d = -0,62$ liegt die mittlere Qualität des Unterrichts an den inspizierten Grund-, Haupt- und Realschulen deutlich unterhalb der allgemeinen Unterrichtsqualität, die im Rahmen der Schulinspektion für reine Grundschulen ermittelt wurde. Aber auch die Unterrichtsqualität an Gesamtschulen und Gymnasien unterscheidet sich nachweisbar von der an reinen Grundschulen. Mit Effektstärken von $d = -0,43$ für Gesamtschulen

und $d = -0,22$ für Gymnasien liegt an diesen Sekundarschulformen die mittlere Unterrichtsqualität moderat unterhalb des qualitätsbezogenen Grundschulstandards.

Vergleicht man darüber hinaus die Schulformen miteinander, an denen Unterricht (auch) im Sekundarbereich stattfindet, dann lässt sich beim Vergleich von Gesamtschulen mit Grund-, Haupt- und Realschulen sowie mit Gymnasien nur ein sehr geringer Effekt dieser Schulformen auf Unterschiede in der Unterrichtsqualität nachweisen ($d < 0,2$). Ein mittlerer Effekt hingegen lässt sich im Vergleich von Grund-, Haupt- und Realschulen mit Gymnasien nachweisen ($d = 0,38$). Während sich die mittlere Qualität des Unterrichts an Gesamtschulen statistisch weder von der Unterrichtsqualität an Gymnasien noch von der an Grund-, Haupt- und Realschulen unterscheidet, wurde die Qualität des Unterrichts an Gymnasien nachweisbar höher bewertet als die Unterrichtsqualität an Grund-, Haupt- und Realschulen.

Dass abgesehen vom Unterschied zwischen Primar- und Sekundarschulen die einzelnen Schulformen grundsätzlich nur einen geringen Einfluss auf die Variation der Unterrichtsqualität ausüben – und somit nur äußerst geringe institutionelle Effekte nachweisbar sind –, zeigen auch die Abbildungen 4a bis 4c. Dargestellt sind hier die Anteile von Schulformen, Schulen sowie einzelnen Unterrichtssequenzen an der Streuung der Unterrichtsqualität an den Schulen der Referenzstichprobe.^{M8}

Nur äußerst geringe institutionelle Effekte nachweisbar.

Wie Abbildung 36a zeigt, beläuft sich der Anteil, den eine Einzelschule auf die Streuung in der Qualität einer beobachteten Unterrichtssequenz ausübt, auf rund sieben Prozent der Gesamtstreuung und der Anteil der Schulform auf fünf Prozent. Während somit zwölf Prozent der Variation in der Unterrichtsqualität auf institutionelle Effekte zurückzuführen sind, liegen 88 Prozent dieser Variation zwischen den einzelnen Unterrichtssequenzen innerhalb von Schulen.¹⁰ Nimmt man für diese Berechnungen die reinen Grundschulen aus der Analyse heraus (Abbildung 36b), dann zeigt sich, dass substantielle Unterschiede bei Schulen, an denen Sekundarunterricht stattfindet, nur zwischen Schulen (6%) zu beobachten sind, kaum noch zwischen den Schulformen. Die Unterschiede zwischen den Schulformen reduzieren sich auf zwei Prozent, während der Einfluss des individuellen Unterrichts auf die Qualitätsunterschiede bei 92 Prozent liegt. Ob eine Schülerin bzw. ein Schüler guten oder weniger guten Unterricht erfährt, hängt somit vor allem vom Lehr-Lern-Setting des Unterrichts ab, in das sie bzw. er innerhalb einer Schule eingebunden ist. Die Einzelschule hat ebenfalls einen – wenn auch vergleichsweise geringen – nachweisbaren Einfluss auf das Gelingen von Unterricht. Eine bestimmte Schulform im Sekundarbereich hingegen hat nahezu keinen Einfluss auf die vorgefundene Qualität von Unterricht.

Qualitätsunterschiede hängen im hohen Maße vom individuellen Unterricht ab.

Kaum Einfluss der Schulform auf die Unterrichtsqualität.

¹⁰ Da der unterrichtsbezogene Datensatz der Inspektion keine Klassen- und Personenkennungen enthält, kann an dieser Stelle keine weitergehende Überprüfung auf Klassen-, Lerngruppen- und Lehrereffekte erfolgen.

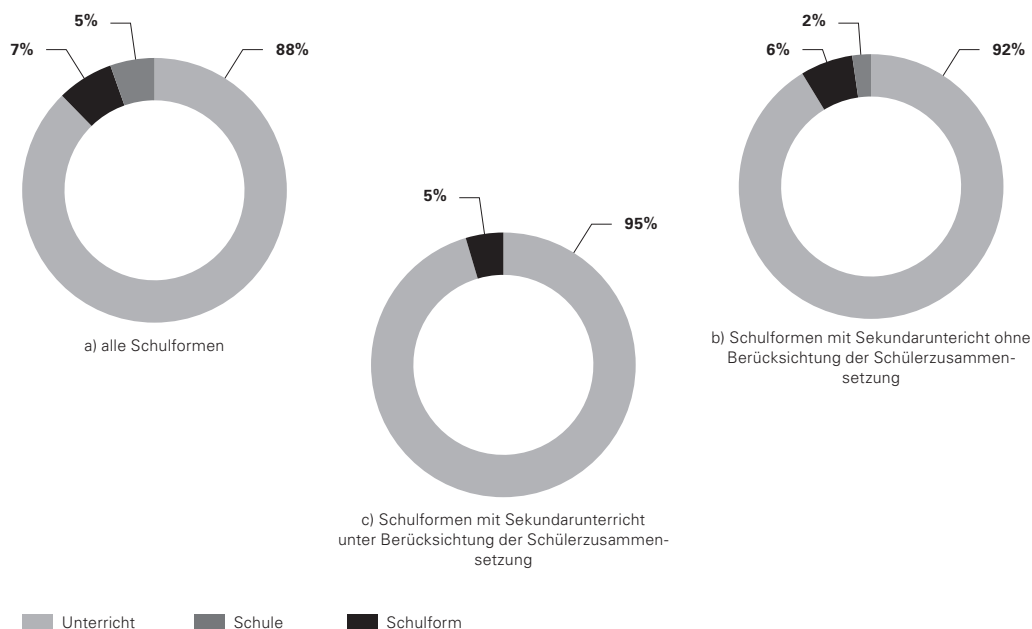


Abbildung 36a, b und c: Einflüsse von Schulform, Schule und Einzelunterricht auf die Variation von Unterrichtsqualität – a) alle Schulformen, b) nur Schulformen mit Sekundarunterricht, c) nur Schulformen mit Sekundarunterricht unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule

Gleichwohl wird der Erfolg von Unterricht erfahrungsgemäß immer auch von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie von den sozialen Rahmenbedingungen bestimmt, unter denen Unterricht stattfindet. Deshalb sollte dieser Umstand, sofern möglich, bei der Berechnung von Schul- und Schulformunterschieden berücksichtigt werden. Hamburg hat mit dem Sozialindex seit einigen Jahren die Möglichkeit geschaffen, Aussagen zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen zu treffen. Dies geschieht mithilfe der KESS-Indizes, die auf Basis von Fragebogenerhebungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern an Hamburgs Schulen erstellt werden. Berücksichtigt man diese sozialen Eingangsvoraussetzungen bei der Berechnung der Variabilität von Unterrichtsqualität, dann zeigt sich (vgl. Abbildung 36c), dass die oben beschriebenen geringen Schulformeffekte vollkommen verschwinden, während Schuleffekte im Vergleich der Modelle auf ungefähr demselben Niveau erhalten bleiben (5 %). Das heißt, die äußerst geringen, aber dennoch nachweisbaren Effekte der Schulform auf die Streuung von Unterrichtsqualität sind vor allem ein Resultat der Aufteilung sozial unterschiedlich selektierter Schülerschaften auf bestimmte Schulformen im Sekundarbereich mit der Folge differenzieller Lernmilieus. Es kann also nicht von originären Schulformeffekten gesprochen werden, wenn man die Unterrichtsqualität vergleicht.

*Sozialindex hebt
Schulformeffekte fast
vollständig auf.*

Festzuhalten bleibt daher: Den Befunden der Schulinspektion zufolge ist an reinen Grundschulen eine höhere Ausprägung der Qualitätsmerkmale für Unterricht aus dem Hamburger Orientierungsrahmen

Schulqualität vorzufinden als an Schulen mit Sekundarunterricht. Im Sekundarschulbereich hingegen treffen Schülerinnen und Schüler im Großen und Ganzen eine ähnliche Unterrichtsqualität in den Schulformen an. Ob die Unterrichtsqualität hoch oder niedrig ist, hängt eher von der jeweiligen Unterrichtssituation bzw. der jeweiligen Schule als von der Schulform ab. Die Unterrichtsqualität kann an jeder Einzelschule sehr hoch oder auch sehr niedrig sein. Da dieser Analyse eine repräsentative Referenzstichprobe sowohl auf Systemebene (Schulformrepräsentanz im allgemeinbildenden Bereich) als auch auf Schulebene (Abbildung der „normalen“ Unterrichtsverhältnisse in Einzelschulen) zugrunde liegt, gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die berichteten Befunde für Hamburger Schulen insgesamt charakteristisch sein können. Mit wachsender Datengrundlage wird dem weiter nachzugehen sein.

Unterrichtsqualität hängt mehr von der jeweiligen Unterrichtssituation und der jeweiligen Schule als von der Schulform ab.

2.3.4 Weitere Befunde zur allgemeinen Unterrichtsqualität an den Schulen der Referenzstichprobe

Das vorgestellte Modell zur allgemeinen Unterrichtsqualität erlaubt neben der Berechnung spezifischer Kennwerte der allgemeinen Unterrichtsqualität auch eine Zusammenfassung einzelner Merkmale in Qualitätsstufen.¹¹ Hierbei werden die vorhandenen Informationen zu Prozessmerkmalen des Unterrichts so zusammengefasst und inhaltlich verdichtet, dass es möglich ist, sowohl einen eindrücklichen Ist-Stand zu beschreiben als auch Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Generelles Ziel ist es, in einem solchen Modell a) die vorgefundene Qualität objektiv zu analysieren, b) Entwicklungsstände zu definieren und diese c) in eine sinnvolle und empirisch haltbare Reihenfolge (Stufung) zu bringen. Das hieran angelehnte probabilistische Modell zur Unterrichtsqualität der Schulinspektion Hamburg, das auf der Basis der Normierungsdaten entwickelt wurde, umfasst vier hierarchisch angeordnete Abstufungen von Unterrichtsqualität, die sich durch spezifische Merkmale charakterisieren lassen (vgl. Abbildung 37).

Die Hamburger Schulinspektion arbeitet erstmals mit Qualitätsstufen, die auch Entwicklungsperspektiven aufzeigen.



Abbildung 37: Stufen von Unterrichtsqualität, Bezeichnungen und charakteristische Stufenmerkmale

¹¹ Der Begriff der Stufe wurde bewusst gewählt, weil er eine spezifische Vorstellung von Entwicklung impliziert, die in der Logik des Modells angelegt ist. So bedeutet das Erreichen einer spezifischen Stufe der Unterrichtsqualität zugleich, dass die darunter liegenden Stufen ebenfalls erreicht werden. Das im folgenden vorgestellte Modell von Unterrichtsqualität wird fortlaufend weiter geprüft. Die Schulinspektion stellt sich gegenwärtig nicht nur im schulischen Feld, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext im Rahmen der Veröffentlichung in wissenschaftlichen Fachzeitschriften der kritischen Prüfung.

Diese Stufen lassen sich inhaltlich beschreiben (vgl. Tabelle 3), sodass deskriptive Beispiele im Sinne eines Best-Practice-Ansatzes gegeben werden können, die basierend auf den empirischen Erfahrungen veranschaulichen, wie Prozesse im Unterricht gemeinhin aufeinander aufbauen.

Tabelle 4: Stufen von Unterrichtsqualität, inhaltliche Beschreibung

Stufe 1: Lernklima und pädagogische Strukturen sichern

Im Unterricht werden die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches und anspruchsvolles Lernen gelegt. In der Regel gelingt auf dieser Stufe die Sicherung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas. Auch liegen den Unterrichtseinheiten in der Regel klare Strukturen zugrunde, die durch die Lehrkräfte im Bedarfsfall schüler- und situationsgemäß abgewandelt werden. Darüber hinaus werden vereinbarte Regeln zumeist eingehalten und Arbeitsaufträge durch die Lehrkräfte überwiegend klar, präzise und an der unterrichteten Schülerschaft orientiert formuliert.

Stufe 2: Klassen effizient führen und Methoden variieren

Im Unterricht gelingt es in der Regel, nicht nur die Grundstrukturen für das Gelingen von Unterricht abzusichern, sondern darüber hinaus eine effiziente Klassenführung – z. B. durch vorausplanendes Handeln der Lehrkräfte und Optimierung der aktiven Lernzeit – und eine Variation von Methoden im Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten. Grundlagen, die zum Gelingen von Individualisierung und Differenzierung beitragen können, sind ebenfalls zu beobachten: Die Verstärkung individueller Lernfortschritte durch Lob und Ermutigung, aber auch die Anpassung des Unterrichtstempos an die Bedürfnisse der Schülerschaft und die Gegebenheiten der jeweiligen Lernsituationen sind zumeist vorhanden.

Stufe 3: Schülerinnen und Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen

Im Unterricht gelingt es zumeist, Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Art und Weise zum Lernen zu motivieren. Der Unterricht erfolgt teilweise schülerorientiert, und das Lernverständnis ist durch eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson geprägt. Schülerinnen und Schüler können das Unterrichtsgeschehen in angemessenem Rahmen mitbestimmen und werden befähigt, sowohl aktiv als auch selbstständig zu lernen. Die Diagnose von Lernständen erfolgt häufig mithilfe transparenter Verfahren. Lernfortschritte werden durch die Bereitstellung von Transfermöglichkeiten konsolidiert, was eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ermöglicht.

Stufe 4: Differenzieren, Schülerinnen und Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern

Im Unterricht, der die höchste Niveaustufe 4 erreicht, gelingt es nicht nur, die zuvor beschriebenen Gelingensbedingungen guten Unterrichts zu gewährleisten, sondern es werden darüber hinaus hohe Anforderungen hinsichtlich der Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens erfüllt. Der Fokus des Unterrichts liegt auf der Ermöglichung eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs und ist in der Regel sowohl durch den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge als auch durch die Nutzung transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren charakterisiert. Schülerinnen und Schüler erhalten teilweise auch die Möglichkeit, an selbst gewählten und für sie bedeutsamen Lerninhalten zu arbeiten. Die Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Lernprozesse ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts.

Darüber hinaus erlaubt eine solche Darstellung, Aussagen zu generischen und spezifischen Zielen für die Entwicklung von Unterricht zu treffen. So kann eine Aussage getroffen werden, ob in spezifischen Anforderungsbereichen (z.B. Motivierung von Schülerinnen und Schülern) Ansatzpunkte für die Unterrichtsentwicklung liegen können oder ob es generell darum gehen muss, den Unterricht mit all seinen Facetten weiterzuentwickeln. Diese Stufen bauen aufeinander auf und verhalten sich ebenso wie die einzelnen Merkmale probabilistisch zueinander : D.h. wenn es gelingt, ein positives Lernklima und die Sicherung pädagogischer Strukturen im Unterricht zu gewährleisten, ergibt sich daraus nicht zwangsläufig, dass es auch gelingt, eine Klasse effizient zu führen und Methoden im Unterricht angemessen zu variieren. Gleichwohl erhöht sich mit steigender Qualität der auf Stufe 1 beschriebenen Prozessmerkmale von Unterricht nachweislich auch die Wahrscheinlichkeit, dass Prozessmerkmale der Stufe 2 gelingen können.

*Die Qualitätsstufen-
bauen aufeinander
auf und verhalten sich
probabilistisch zuein-
ander.*

Verteilung in der Referenzstichprobe und Unterschiede innerhalb von Schulen

Betrachtet man die im Rahmen der Referenzstichprobe beobachteten Unterrichtssequenzen aus dieser Perspektive, dann zeigt sich auch hier, dass ein Großteil der eingesehenen Sequenzen im mittleren und oberen Qualitätsbereich liegt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 5: Verteilung von Unterrichtssequenzen auf Qualitätsstufen in Prozent

	Verteilung insg.	Anteil innerhalb von Schulen	
		Minimum	Maximum
Stufe 1	8,21	0,00	34,25
Stufe 2	29,20	7,00	53,41
Stufe 3	37,54	13,70	63,33
Stufe 4	25,04	4,61	51,85

So liegen von den 2.240 eingesehen Unterrichtssequenzen nur rund acht Prozent auf Stufe eins. D.h. in diesen Sequenzen bestand der Schwerpunkt des Unterrichts darin, darauf zu achten, dass Unterricht überhaupt in einem angemessenen pädagogisch-didaktischen Setting stattfinden kann. 29 Prozent der beobachteten Unterrichtssequenzen erreichten ein etwas höheres Niveau, in welchem der Schwerpunkt auf der Gewährleistung effizienter Klassenführung liegt. In den verbleibenden 63 Prozent der Unterrichtssequenzen gelang es darüber hinaus, Schülermotivierung und aktives Lernen zu ermöglichen, wobei in mehr als einem Drittel dieser Unterrichtssequenzen zu beobachten war, dass Schülerinnen und Schüler differenziert wirkungs- und kompetenzorientiert gefördert wurden und teilweise auch die Reflexion der eigenen Lernprozesse innerhalb des Unterrichtsgeschehens ermöglicht wurde.

*In 63 % der Unter-
richtssequenzen war
Schülermotivierung,
aktives Lernen und
teilweise auch die
Reflexion der eigenen
Lernprozesse möglich.*

Starke Schwankungen der Niveaustufen innerhalb einer Schule beobachtbar.

Gleichwohl variiert auch hier die Verteilung der Unterrichtssequenzen auf die jeweiligen Stufen innerhalb von Schulen stark: So wurde an den 32 Schulen der Referenzstichprobe festgestellt, dass Unterrichtssequenzen, die maximal das Qualitätsniveau der Stufe 1 erreichen – in denen es also darum geht, Grundlagen für das Gelingen von Unterricht zu sichern –, zwischen 0 und 34 Prozent des gesamten Unterrichts an einer einzelnen Schule ausmachen können. Auch der Anteil der Unterrichtseinheiten, die Niveaustufe 4 erreichen – in denen es also mit hoher Wahrscheinlichkeit gelingen kann, Schülerinnen und Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert zu fördern –, variiert stark innerhalb von Schulen: Zwischen fünf und 52 Prozent der Unterrichtssequenzen an einer Einzelschule können dieses Niveau erreichen.

Unterschiede zwischen Schulformen

Wiederum lassen sich Unterschiede zwischen Schulformen beschreiben (vgl. Abbildung 38): Generell zeigt sich, dass der Großteil der Unterrichtssequenzen an den einzelnen Schulformen mindestens dem Qualitätsniveau der Stufe 2 entspricht. Einzig an Grund-, Haupt- und Realschulen ist der Anteil der Sequenzen, in denen die Sicherung pädagogischer Grundstrukturen im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht, mit einem Anteil von 15 Prozent an allen an dieser Schulform beobachteten Unterrichtssequenzen ebenso groß wie der Anteil an Sequenzen, in denen eine wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler den Schwerpunkt bildete.

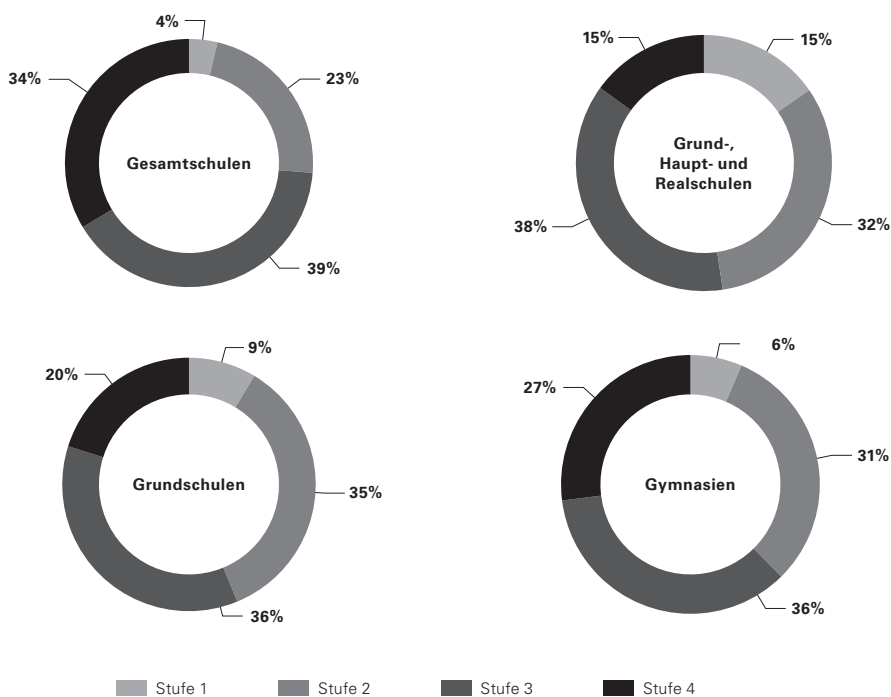


Abbildung 38: Verteilung von Unterrichtssequenzen auf Qualitätsstufen nach Schulform in Prozent

Auffällig, aber aufgrund der weiter oben berichteten Befunde nicht überraschend, ist auch hier wieder, dass an Grundschulen mehr als ein Drittel der beobachteten Unterrichtssequenzen die vierte Stufe der Unterrichtsqualität erreicht und dass dies mit einem äußerst geringen Anteil an Unterrichtssequenzen einhergeht (4%), in denen nur die Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gesichert werden können. Die Verteilungen an Gesamtschulen und Gymnasien ähneln einander, wobei an den Gesamtschulen im Vergleich in den Randbereichen (Stufe 1 und Stufe 4) deutliche Verschiebungen auffallen.

Grundschulen haben den höchsten Anteil an Unterrichtssequenzen, die die vierte Stufe der Unterrichtsqualität erreichen.

2.3.5 Hohe und niedrige Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an einzelnen Schulformen im Profil

Obwohl sich nur ein äußerst geringer Zusammenhang zwischen Schulformen und allgemeiner Unterrichtsqualität nachweisen lässt und dieser Zusammenhang dem Unterschied zwischen reinen Grundschulen und Schulen mit Sekundarstufe(n) sowie im Sekundarschulbereich der sozialen Schülerzusammensetzung an den einzelnen Schulformen geschuldet ist, lassen sich dennoch Auffälligkeiten beschreiben, die charakteristisch für den Unterricht an den jeweiligen Schulformen sind (vgl. Abbildung 39). In diesem Zusammenhang sind insbesondere hohe Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an Grundschulen zu erwähnen, die sich relativ von den Profilen der anderen Schulformen abheben: ein positives Sozialklima zwischen den Schülerinnen und Schülern, der Einbezug des Erfahrungshorizonts der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsgestaltung sowie die Möglichkeit, zeitweise selbstgesteuert zu arbeiten. Für Grund-, Haupt- und Realschulen gibt es nur ein Unterrichtsmerkmal, das höher als der Mittelwert für alle Schulformen ausfällt: die Verstärkung individueller Lernfortschritte durch Lob und Ermutigung seitens der Lehrkräfte. Auffällig hohe Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an Gesamtschulen liegen indes vor allem darin, dass die Schülerinnen und Schüler Aufgaben mit einem klaren Alltags- oder Praxisbezug bearbeiten, Lehrkräfte ihnen differenzierte Rückmeldungen geben und im Unterricht Spielräume eröffnet werden, indem nicht auf eine richtige Antwort fixiert wird. Hohe Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an Gymnasien liegen wiederum vor allem im freundlichen und respektvollen Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, im konstruktiven Umgang von Lehrkräften mit Schülerfehlern sowie in der Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, Arbeitstechniken und Lernstrategien im Unterricht zu erwerben.

Grundschulen heben sich durch positives Sozialklima und individuelles Lernen von anderen Schulformen ab.

Gymnasien bieten mehr Möglichkeiten, Arbeitstechniken und Lernstrategien zu erwerben.

Im Verhältnis zum Gesamtmittelwert niedrige Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität lassen sich ebenfalls feststellen. So ist es an Grundschulen vor allem das Aufzeigen überfachlicher Zusammenhänge im Unterricht, das vergleichsweise selten beobachtet werden kann. Dies scheint auch in den Grund-, Haupt- und Realschulen der Fall zu sein. Darüber hinaus werden hier aber auch die Spielräume im Unterricht vergleichsweise stark eingegrenzt, und es wird relativ wenig darauf geachtet, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, die einen klaren Alltags- oder Berufs-

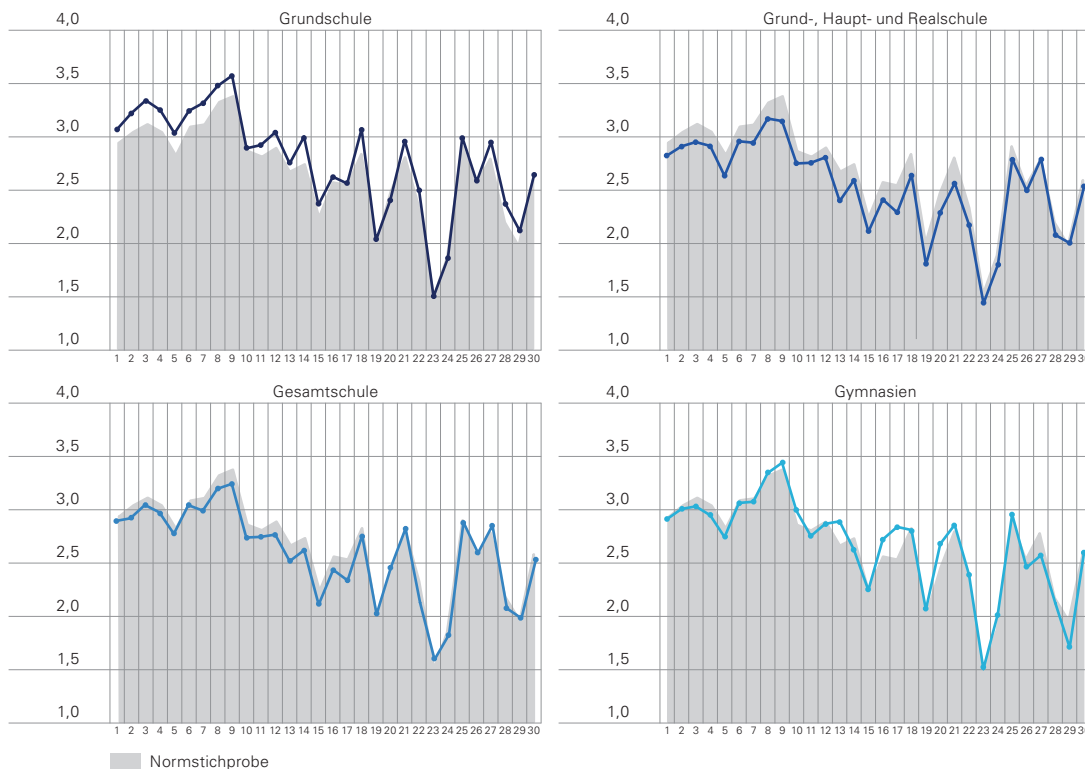


Abbildung 39: Vergleich der Ausprägungen von Unterrichtsmerkmalen an Hamburger Schulformen, Mittelwerte (die Zahlen auf der x-Achse beziehen sich auf die Items in Tabelle 2)

Große Defizite an Gymnasien beim Fördern gemäß den individuellen Lernvoraussetzungen.

bezug haben. An Gesamtschulen hingegen werden relativ niedrige Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität vor allem hinsichtlich der Information von Schülerinnen und Schülern über den geplanten Unterrichtsverlauf, hinsichtlich der Anleitung bzw. Anregung der Schülerinnen und Schüler, den Unterricht aktiv mitzugestalten, sowie hinsichtlich des angemessenen Überprüfens von Lernzielen im Unterricht durch die Lehrkräfte offenbar. Im Vergleich zu diesen Schulformen sind in Gymnasien die niedrigen Ausprägungen der Unterrichtsmerkmale im Bereich der Binnendifferenzierung und der individuellen Förderung auffällig: Vergleichsweise selten konnte beobachtet werden, dass die Lehrkräfte differenzierte Leistungsrückmeldungen geben, dass individuelle Lernfortschritte durch Lob und Ermutigung verstärkt werden und – dies sticht besonders markant hervor – dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen gefördert werden.

2.3.6 Unterricht an beruflichen Schulen

Parallel zur Erhebung von Daten für die Referenzstichprobe zur Unterrichtsqualität an allgemeinbildenden Schulen wurden auch berufliche Schulen in Hamburg durch die Inspektionsteams evaluiert. Da die beruflichen Schulen in der Regel viele unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsgänge umfassen und somit generalisierte Aussagen nur bedingt möglich und sinnvoll sind, wurden die so erhobenen Daten nicht im Rahmen der Referenzstichprobe berücksichtigt. Dennoch wurde auch hier dasselbe Erhebungsdesign eingesetzt: Die Schulen wurden als Zufallsauswahl zu Jahresbeginn ermittelt und die einzusehenden Unterrichtssequenzen vor dem eigentlichen Schulbesuch als Zufallsstichprobe aus dem Unterrichtsangebot der jeweiligen Schulen gezogen. Auch hier galt, dass ein Minimum von 80 Unterrichtssequenzen pro Schule im Rahmen des Schulbesuchs beobachtet werden sollte, wobei in der Regel sogar mehr als 100 Unterrichtsbeobachtungen pro Schule durch die Inspektionsteams realisiert wurden. Entsprechend ermöglichen es die 705 Unterrichtsbeobachtungen, die an beruflichen Schulen durchgeführt wurden, erste – wenn auch empirisch und statistisch weniger robuste – Befunde zu berichten.

Allgemeine Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen

Generell ist es möglich, die allgemeine Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen zu bestimmen und mit der an anderen Schulformen sowie der Referenzstichprobe vergleichbar zu machen. Dies geschieht, indem die Berechnungen für die Referenzstichprobe zugrunde gelegt und die vorliegenden Daten für die beruflichen Schulen in diesem Modell nachträglich verortet werden. Wie Abbildung 40 zeigt, lag die allgemeine Unterrichtsqualität an den parallel zur Referenzstichprobe evaluierten beruflichen Schulen mit einem Mittelwert von 0,44 leicht oberhalb des Mittels der allgemeinbildenden Schulen der Referenzstichprobe.

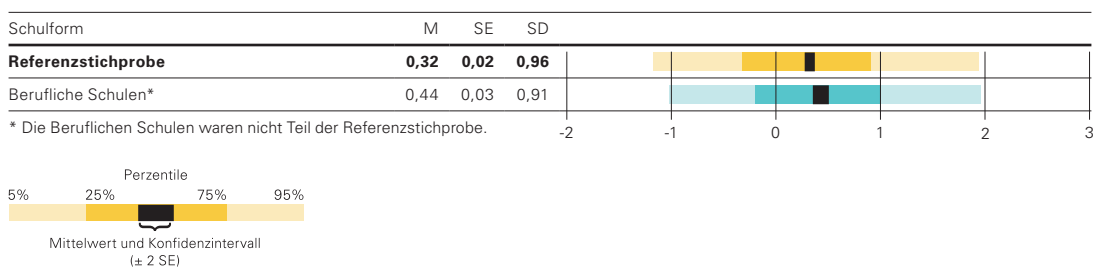


Abbildung 40: Allgemeine Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen in Hamburg im Vergleich zur Referenzstichprobe als Perzentilband

*Große Heterogenität
in der qualitativen
Ausgestaltung des Un-
terrichts an beruflichen
Schulen.*

Mit einer Effektstärke von $d < 0.20$ ist diese Differenz jedoch nicht statistisch signifikant. Auch in anderen Bereichen lassen sich Parallelen konstatieren. So kann auch für die beruflichen Schulen eine große Heterogenität in der qualitativen Ausgestaltung des Unterrichts festgestellt werden: Mit einem Abstand von rund drei Standardabweichungen sind, wie an den allgemeinbildenden Schulen, enorme Unterschiede in der Unterrichtsqualität feststellbar. Dies bestätigen auch die varianzanalytischen Befunde^{M8} (vgl. Abbildung 41).

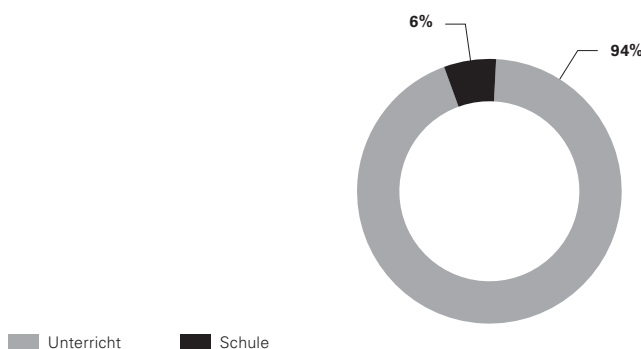


Abbildung 41: Einflüsse von Schule und Einzelunterricht auf die Variation von Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen

So machen institutionelle Schuleffekte nur rund sechs Prozent der Variation in der Unterrichtsqualität zwischen einzelnen beruflichen Schulen in Hamburg aus. 94 Prozent der Qualitätsunterschiede sind hingegen auf die einzelnen Lehr-Lern-Settings innerhalb von Schulen zurückzuführen.

Mit Blick auf den prozessualen Inhalt der beobachteten Unterrichtssequenzen zeigt sich auch an den bisher evaluierten beruflichen Schulen, dass nur in einem kleinen Anteil der Sequenzen die Sicherung pädagogisch-didaktischer Voraussetzungen die Unterrichtsgestaltung dominierte (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 6: Verteilung von Unterrichtssequenzen auf Qualitätsstufen an den inspizierten beruflichen Schulen in Prozent

	Verteilung berufliche insgesamt	Anteil innerhalb von Schulen	
		Minimum	Maximum
Stufe 1	6,70	3,87	9,49
Stufe 2	25,10	12,82	32,21
Stufe 3	36,87	30,23	45,68
Stufe 4	31,33	20,13	49,57

Eine hohe Ausprägung der Unterrichtsqualität wurde hingegen in rund einem Drittel (31%) der 705 Unterrichtssequenzen attestiert, die an beruflichen Schulen zufällig durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet wurden. Ein Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen ist dennoch auffällig: Mit einer Spannweite von 3,9 bis 9,5 Prozent sind die Anteile von Sequenzen, in denen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen geschaffen werden müssen (Stufe 1), innerhalb der bisher evaluierten Einzelschulen eher gering und mit Unterschieden von nicht einmal sechs Prozentpunkten zwischen den einzelnen Schulen auch deutlich homogener. Vergleichbares zeigt sich auch für den Bereich der wirkungs- und kompetenzorientierten Förderung (Stufe 4): Rund 20 bis 50 Prozent der je Schule beobachteten Sequenzen erreichen dieses Niveau. Zwar variiert der Anteil zwischen Schulen um 30 Prozentpunkte; dennoch ist selbst im Minimalfall mindestens ein Fünftel der beobachteten Unterrichtssequenzen innerhalb von Einzelschulen diesem Niveau zuzuordnen. Im Maximalfall gelingt es immerhin in jeder zweiten Unterrichtssequenz an einer beruflichen Schule, die Voraussetzungen für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung, den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge und den Einsatz transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren zu schaffen.

Das Profil der Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen

Betrachtet man hohe und niedrige Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität an den bisher evaluierten beruflichen Schulen im Vergleichsprofil zur Referenzstichprobe der Schulinspektion (vgl. Abbildung 42), dann lassen sich folgende Auffälligkeiten konstatieren: Deutlich höhere Ausprägungen zeigen sich vor allem hinsichtlich der Motivierung von Schülerinnen und Schülern, des Alltags- und Berufsbezugs des Unterrichts sowie der Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der jeweiligen Schülerschaft im Unterricht.

Gute Ergebnisse hinsichtlich der Motivierung von Schülern und des Alltags- und Berufsbezugs des Unterrichts an beruflichen Schulen.

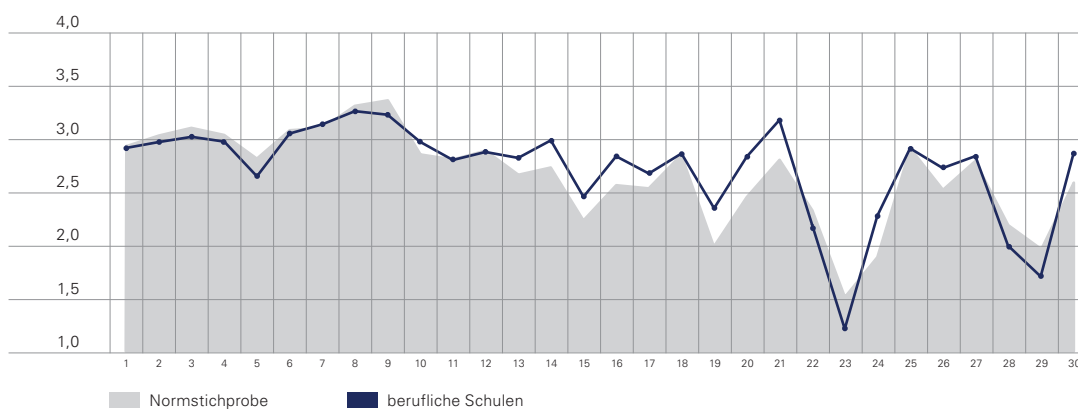


Abbildung 42: Vergleich der Ausprägungen von Unterrichtsmerkmalen an beruflichen Schulen in Hamburg im Vergleich zur Referenzstichprobe, Mittelwerte (die Zahlen auf der x-Achse beziehen sich auf die Items in Tabelle 2, S. 47)

Deutlicher Entwicklungsbedarf im Bereich der kompetenz- und wirkungsorientierten Förderung.

Niedriger ausgeprägte Unterrichtsmerkmale gibt es hier vor allem bei der Realisierung eigenverantwortlichen Lernens, bei der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sowie bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen. Folglich gilt die für die allgemeinbildenden Schulen getroffene Aussage hinsichtlich der Unterrichtsqualität auch für die bisher evaluierten beruflichen Schulen: Während sich in den Bereichen Klima und Struktur generell gute Grundvoraussetzungen finden, die das Gelingen von Lernprozessen ermöglichen können, zeigt sich im Bereich der kompetenz- und wirkungsorientierten Förderung von Schülerinnen und Schülern noch ein deutlicher Entwicklungsbedarf.

2.4 Die Ergebnisse im Überblick

Marcus Pietsch, Dr. Simone Tosana

Die inspizierten Schulen sind anhand der verwendeten Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität durch die Schulinspektion in der Mehrzahl der berücksichtigten Bereiche eher hoch bewertet worden. So liegen die Mittelwerte für zehn der 13 durch die Schulinspektion eingeschätzten Qualitätsbereiche über dem „Neutralwert“ von 2,5. Am besten schneidet der Qualitätsbereich 2.3 „Organisatorische Rahmenbedingungen sichern“ ab, der anhand unterschiedlicher Datenquellen die Arbeit der Schule hinsichtlich der Unterrichtsorganisation beschreibt. Ebenfalls zu den am höchsten bewerteten Qualitätsbereichen gehören die Bereiche 1.1 „Führung wahrnehmen“ sowie 3.1 „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler und Eltern“. Drei Qualitätsbereiche werden von der Hamburger Schulinspektion im Durchschnitt mit „eher schwach als stark ausgeprägt“ bewertet: 2.4 „Leistungen beurteilen“, 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ und 2.1 „Das schuleigene Curriculum entwickeln“.

Dieses Qualitätsprofil kann durch die Hamburger Schulinspektion mithilfe von Ergebnissen aus verschiedenen quantitativen Datenquellen vertieft werden. Insbesondere zu den Qualitätsbereichen 1.1 „Führung wahrnehmen“, 1.2 „Personal entwickeln“, 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“, 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ sowie 3.1 „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, und Eltern“ geben diese Datenquellen Auskunft.

Dabei lassen sich aus Sicht der unterschiedlichen Schulbeteiligten an verschiedenen Stellen qualitativ höher und qualitativ niedriger bewertete Aspekte der schulischen Arbeit differenzieren. So arbeiten die Hamburger Lehrerinnen und Lehrer den Ergebnissen der Lehrerbefragung zufolge in der Regel gern an ihrer Schule und bewerten die Ansprechbarkeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters bzw. seine Repräsentation der Schule nach außen besonders positiv. Auch die Zusammenarbeit mit den

Kolleginnen und Kollegen bei gemeinsamen Arbeitsaufträgen, die Abstimmung von Unterrichtsinhalten und den Austausch von Unterrichtserfahrungen schätzen sie im Vergleich zu den übrigen Fragen besonders hoch ein. Mit der Möglichkeit, eigene Vorstellungen in die schulische Arbeit einzubringen, sind sie zufrieden. Der Einsatz bestimmter Instrumente zur systematischen Schulentwicklung wird von den Befragten der Schulen der Referenzstichprobe hingegen niedrig bewertet. Dies betrifft beispielsweise ein systematisches Qualitätsmanagement, ein Konzept zur systematischen Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen, regelmäßige Unterrichtsbesuche durch Mitglieder der Schulleitung oder Fachleitungen bzw. kollegiale Hospitationen sowie bei Schulen mit Sekundarstufe die Nutzung schulinterner Evaluation für die Unterrichtsentwicklung. Zudem fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer durch den Umfang an Organisations- und Verwaltungsaufgaben in ihrer Arbeit behindert und melden zurück, dass Teamarbeit kaum durch die Bereitstellung von Ressourcen gefördert wird. Das Profil der Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Schulen entspricht dabei weitestgehend den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen.

Aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler werden an den inspizierten Schulen Regeln vereinbart und auch weitgehend eingehalten. Positiv schätzen die Schülerinnen und Schüler für Schulen mit einem Grundschulzweig ein, dass sie das, was sie lernen, im Leben gebrauchen können und Hilfe bekommen, wenn sie etwas nicht so gut können. Die Schülerinnen und Schüler bekommen Rückmeldungen zu dem, was sie gut können und was sie noch üben müssen, sowie Hinweise, wie sie sich verbessern können. Allerdings erhalten nach ihrer Einschätzung in der Regel alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass eine Differenzierung anhand unterschiedlicher Aufgaben nur wenig stattfindet. Auch ihren Einfluss auf die Auswahl von Aufgaben sowie ihre Möglichkeit, Rückmeldungen zum Unterricht oder zur Arbeit der Schule zu geben, schätzen die Schülerinnen und Schüler als gering ein. Der Einsatz von Verfahren zur Förderung der Lernkompetenz, wie Lerntagebücher oder Portfolioarbeit, ist nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler kaum verbreitet.

Anders als bei den Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden sich die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen hinsichtlich der Items, die relevant positiv bewertet wurden, deutlich von denen der allgemeinbildenden Schulen. So bewerten die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen neben der berufspraktischen Relevanz des Gelernten vor allem die Information zu den Lerninhalten durch die Lehrerinnen und Lehrer zu Schuljahresbeginn sowie den Methodenwechsel besonders hoch.

Hinsichtlich der Qualität von Unterricht lassen sich folgende Feststellungen treffen: Einerseits erfüllen Hamburgs Schulen einen Großteil der Anforderungen, die an sie im Orientierungsrahmen Schulqualität gestellt werden, tendenziell gut. Andererseits zeigt sich, dass sie im Großen und Ganzen

noch eher selten Lehr- und Lernmethoden, die für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, umfassend im Unterricht verankern und realisieren. Zwar gelingt es in der Regel in allen Schulen, ein gutes Klassenklima und auch ein gutes Klassenmanagement zu gewährleisten. Gleichwohl sehen die Inspektorinnen und Inspektoren kaum Ansätze der Binnendifferenzierung, der individuellen Förderung sowie bei einem zentralen Element für selbsttätiges und nachhaltiges Lernen, nämlich Schülerinnen und Schüler darin zu befähigen, das eigene Lernen und eigene Lernprozesse zu reflektieren.

Die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion machen auch deutlich, dass bei der Gestaltung des Unterrichts vor allem das Prinzip „Ich und meine Klasse“ gilt. So lassen sich generell nur äußerst geringe institutionelle Effekte von Schulen und Schulformen auf die Qualität einzelner Unterrichtsstunden nachweisen. Mehr als 90 Prozent der Qualitätsunterschiede des Unterrichts liegen innerhalb von Schulen. Es ist somit wesentlich bedeutsamer, in welchem individuellen Lehr-Lern-Setting Unterricht stattfindet als in welcher Schule oder Schulform.

Doch trotz der großen Qualitätsunterschiede im Unterricht lassen sich innerhalb von Schulen auch auffällige Gemeinsamkeiten einzelner Unterrichtssequenzen auf der Einzelschulebene nachweisen: So wurden auch Schulen durch die Inspektionsteams besucht, in denen es in rund einem Drittel der Unterrichtsstunden nicht gelungen ist, über elementare Standards der Unterrichtsgestaltung hinauszukommen. Auf der anderen Seite gibt es auch herausragende Beispiele, bei denen rund jede zweite Unterrichtsstunde so gestaltet wurde, dass sie den Schülerinnen und Schülern nach den Maßstäben des Orientierungsrahmens Schulqualität mit hoher Wahrscheinlichkeit einen nachhaltigen Kompetenzerwerb ermöglichte.

Am höchsten sind die zugrunde gelegten Kriterien der Unterrichtsqualität bei den inspizierten Grundschulen ausgeprägt. Schulformunterschiede in der qualitativen Ausgestaltung von Unterricht innerhalb des Sekundarbereichs können hingegen eher nicht konstatiert werden – und wenn doch, zeigt sich, dass dies mehr ein Resultat der Rekrutierung sozial unterschiedlicher Schülerschaften zu einzelnen Schulformen ist, als ein Ergebnis schulformspezifischer Unterrichtsprozesse. Die Unterrichtsqualität kann dementsprechend an jeder einzelnen Schule des Sekundarbereichs hoch oder niedrig ausgeprägt sein – unabhängig davon, ob es sich um eine Haupt- und Realschule, eine Gesamtschule oder um ein Gymnasium handelt.

Für den Unterricht an den beruflichen Schulen, die im Jahr 2008 evaluiert wurden, deren Ergebnisse jedoch nicht für alle beruflichen Schulen Hamburgs verallgemeinert werden dürfen, zeigt sich Vergleichbares: Auch hier sind die Qualitätsunterschiede innerhalb von Schulen mit einem Anteil von mehr als 90 Prozent deutlich relevanter als die Unterschiede zwischen den Schulen.

Im Vergleich hohe Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität zeigen sich vor allem hinsichtlich der Motivierung von Schülerinnen und Schülern, des Alltags- und Berufsbezugs des Unterrichts sowie der Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der jeweiligen Schülerschaft im Unterricht. Im Vergleich niedrige Ausprägungen liegen hingegen vor allem in der Realisierung eigenverantwortlichen Lernens, in der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sowie in der Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihren individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen. Diese Aussage trifft von der Tendenz her auch auf den Lernfeldunterricht zu.

Zwei Unterschiede zu den allgemeinbildenden Schulen sind besonders auffällig: Einerseits sind auf Einzelschulebene Unterrichtsstunden, in denen maximal elementare Standards der Unterrichtsgestaltung gewährleistet werden können, eher selten zu beobachten. Andererseits erfüllt selbst im Minimalfall mindestens ein Fünftel der beobachteten Unterrichtssequenzen innerhalb von Einzelschulen die Kriterien für einen Unterricht, in dem ein nachhaltiger Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler durch Binnendifferenzierung, den Einbezug überfachlicher Zusammenhänge und den Einsatz transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren höchstwahrscheinlich ist.

3 Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem – 20 Empfehlungen der Schulinspektion

Norbert Maritzen, Eric Vaccaro

Die Schulinspektion nutzt nicht nur Erkenntnisse aus der Erhebung, Zusammenführung und Interpretation quantitativer Daten. Ein nicht unwesentlicher Teil der Einschätzungen zur Prozessqualität der inspizierten Schulen ergibt sich darüber hinaus aus nicht standardisierten Beobachtungen, Gesprächen und Begegnungen der Inspektorinnen und Inspektoren vor Ort. So greifen die Inspektionssteams auf ein breites Erfahrungswissen zurück, um in der strukturierten Anschauung des konkreten Falls zu Einschätzungen zu kommen und diese Einschätzungen in kontrollierten Verfahren auf mögliche verallgemeinerbare Schlussfolgerungen zu befragen.¹²

Dieser über die Inspektion von einzelnen Schulen hinausgehende qualitative Erkenntnisertrag steht im Mittelpunkt dieses abschließenden Kapitels. In den Fokus rücken wiederkehrende Zusammenhänge, Muster und Auffälligkeiten, die die Inspektorinnen und Inspektoren mit wachsender Anzahl inspizierter Schulen vor dem Hintergrund ihrer Vorerfahrungen, ihres in der Ausbildung geschärften Beobachtungsinstrumentariums und fortlaufender Reflexion wahrgenommen haben. Herausgearbeitet werden einige im Zuge der Inspektionen sichtbar gewordene Problemlagen, die in der Regel die Problemlösekraft einzelner Schulen deutlich übersteigen. Die Wahrnehmungen werden in dem Sinne zu Empfehlungen verdichtet (im Folgenden kursiv gesetzt), dass Hinweise auf wahrscheinlich generalisierbare Handlungserfordernisse gegeben werden. Damit verfolgt die Schulinspektion das Ziel, wichtige Erkenntnisse aus ihrer Tätigkeit insbesondere zentralen Entscheidern, d.h. vor allem der Strategieabteilung der BSB, der Schulaufsicht, Beratungs- und Unterstützungsinstanzen und der Schulpolitik, zur Verfügung zu stellen.¹³ Absicht der Schulinspektion ist es, den Blick von der Einzelschule auf das schulische Gesamtsystem zu lenken und damit als Evaluationsinstanz der systemischen Schulentwicklung in Hamburg Impulse zu geben. Die Hinweise liegen – das ist dem fokussierten Blick der Schulinspektion geschuldet – eher quer zu den Herausforderungen, die die anstehende umfassende Schulreform für die Hamburger Schulen bereithält.

Empfehlungen für die strategische Ebene

1. Nicht selten sehen Lehrerkollegien die Unterrichtstätigkeit und die Arbeit an innovativen Vorhaben oder Steuerungsaufgaben in einem Spannungsverhältnis, in dem Letzteres im knappen Zeitbudget auf Kosten des Ersteren eine unangemessene Priorität erhält. In der Perspektive von Lehrkräften werden dabei unzureichende (Zeit-) Ressourcen als Hauptproblem bzw. Haupthindernis für die Einführung neuer, meist grundsätzlich für sinnvoll erachteter Konzepte und Ansätze gesehen (z.B. kollegiale Hospitationen und systematische Lehrkooperation). Entwicklungsaufgaben werden tendenziell nicht als integraler Bestandteil der Lehrertätigkeit begriffen, sondern als Zusatzarbeit definiert.

¹² Zum methodischen Verfahren, das diesem Kapitel zugrunde liegt, siehe Kommentar M9 im Methodenglossar.

¹³ Die im Folgenden vorgenommene Trennung der Adressatenebenen ist angesichts der Komplexität der aufgewiesenen Zusammenhänge eher als heuristisches Ordnungsprinzip zu verstehen.

Eine ebenso lapidare wie schlagende Erkenntnis der Implementationsforschung lautet: Über den Erfolg der Innovation entscheidet nicht ihre Qualität, sondern ihre Implementierung. Komplexe Reformvorhaben haben deshalb in Rechnung zu stellen, dass die Kapazitäten für die Umsetzung objektiv und in der subjektiven Wahrnehmung der Betroffenen begrenzt sind, und zwar vor allem hinsichtlich der Dimension dessen, was in gegebener Zeit unter täglichem Handlungsdruck an Verarbeitungskapazität und Komplexitätsbewältigung realistischerweise erwartet werden kann. Darüber hinaus sind Selbstkonzepte in Rechnung zu stellen, in denen übergreifende Entwicklungsaufgaben erst verankert werden müssen. Die in den Inspektionen gesammelten Feedbacks von Lehrkräften und Schulleitungen machen – weit jenseits einer beobachtbaren, z.T. auch ritualisierten Beschwerdewaltung – deutlich: Ein objektiv nachweisbarer und plausibel kommunizierbarer Veränderungsbedarf gewinnt aus sich heraus nicht an hinreichender Überzeugungskraft, solange nicht gleichzeitig mit Folgen für die Wahl des Innovationstempos die subjektiv verfügbaren Ressourcen und Haltungen der Beteiligten als wichtige Bezugsgröße anerkannt werden.

2. Viele Schulen „erfinden das Rad neu“ und entwickeln mit zum Teil erheblichem Ressourceneinsatz gleichartige neue Konzepte (z.B. Teile des schulinternen Curriculums, Einzelziele aus dem Schulprogramm und aus Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Steuergruppenstrukturen, differenzierendes Unterrichtsmaterial). Adaptierbare Modelle stehen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung oder werden nicht hinreichend kommuniziert. Kaum etabliert sind Strukturen, in denen Schulen Möglichkeiten erhalten, von anderen Schulen zu lernen. Lediglich in Ausnahmefällen werden Arbeitsergebnisse aus anderen Schulen genutzt oder Ressourcen über die Einzelschule hinaus gebündelt.

Für einen intensivierten schulübergreifenden Austausch sollten deshalb Anreize und Strukturen geschaffen werden, die den Schulen den erweiterten Blick über ihre eigenen Grenzen hinweg systematisch ermöglichen und so eine effizientere Nutzung verfügbarer Ressourcen ermöglichen.

3. Es ist kaum gelungen, die Relevanz der um das Jahr 2000 herum entwickelten Schulprogramme nachhaltig für die seither weitergeführte Schulentwicklung zu sichern. Schulprogramme haben deshalb kaum Orientierungscharakter für den schulischen Arbeitsalltag. Es fehlt bisher eine klare begriffliche Abgrenzung zwischen den Konzepten des Schulprogramms, der Ziel- und Leistungsvereinbarung und der schulischen Leitbildentwicklung. Ebenso fehlt eine klare Beschreibung ihrer jeweiligen Funktion und praktischen Bedeutung. Steuerungsimpulse wurden in den letzten Jahren in diesem Bereich seitens nicht weniger Schulleitungen als widersprüchlich wahrgenommen, was die Verbindlichkeit insbesondere der Schulprogrammentwicklung in Frage gestellt hat.

Für die Umsetzung der mit diesen Konzepten verbundenen steuerungspolitischen Maßnahmen bedeutet dies, dass zum einen eine strategische Gesamtkonzeption erforderlich ist, die Funktion,

Zusammenhang und Nutzen der Instrumente für Schulen sichtbar macht. Zum anderen erscheint immer auch ein Monitoring der Implementierung der Instrumente erforderlich, damit begonnene Aktivitäten vor Ort Kontinuität gewinnen können.

4. An vielen Schulen sehen Schulleitungen und Lehrkräfte die individuelle Gestaltung des Unterrichts und die Einführung verbindlicher Standards in einem Spannungsverhältnis. Unterrichtsbezogene Absprachen werden tendenziell eher als Einengung individueller Gestaltungsfreiheit denn als Synergiepotenzial und Ermöglichung erhöhter gemeinsamer Wirkung interpretiert. Dass Prozessstandards (z.B. die des Orientierungsrahmens Schulqualität) oder leistungsbezogene Ergebnisstandards der Rahmenpläne schulische oder unterrichtliche Praktiken und Ergebnisse nicht determinieren, sondern der kriterienorientierten Reflexion überhaupt erst zugänglich machen sollen, ist noch keine verbreitete Einstellung.

Sichtbar werden in dieser Hinsicht die Folgen des Umstands, dass die Einführung verbindlicher Standards nicht nur in Hamburg in einem engen zeitlichen und sachlichen Kontext der Implementierung von externen Prüfprozeduren (Schulleistungstests oder Schulinspektion) erfolgen, d.h. im Rahmen staatlicher Steuerungs- und Aufsichtsverfahren. Dies stellt ein „Vorzeichen“ dar, das eine Integration standardbezogener Verfahren in die Selbstkonzepte von Lehrkräften oder Schulleitungen gleichsam als Ausweis ihrer Professionalität zumindest nicht erleichtert. Geboten erscheint deshalb, die Einführung verbindlicher Standards als komplexen langfristigen Prozess zu gestalten, in dem Schritte der Normen(durch)setzung mit der notwendigen sukzessiven Veränderung von professionellen Überzeugungen einhergehen.

Empfehlungen für die Aufsichtsebene

5. Zahlreiche Schulleitungen nehmen prägenden Einfluss auf Ziele und Prioritäten der Schulentwicklung. Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) haben sich in vielen Schulen als zentrales Steuerungsinstrument durchgesetzt, mit Hilfe dessen Schulentwicklungsprozesse initiiert worden sind. Die Steuerung erweist sich dort als besonders wirksam, wo die ZLV andere Elemente des schulischen Zielsystems (Schulprogramm, Leitbild, Curricula etc.) nicht ersetzen, sondern mit diesen in einem Zusammenhang stehen (siehe auch Empfehlung 3).

In den Inspektionen ist deutlich geworden, dass es einigen Schulen schwerfällt, prioritäre Entwicklungsziele zu erkennen und aus eigener Kraft heraus präzise so zu formulieren, dass sie im Alltag entlastende Schwerpunktentscheidungen ermöglichen und orientierende Kraft gewinnen. Diese Schulen sollten deshalb bei der Auswahl und Formulierung der Ziele durch die Schulaufsicht durch Aufbereitung und Bereitstellung des spezifischen Systemwissens, über das die Schulaufsicht verfügt, unterstützt und begleitet werden.

6. Es gibt einzelne Schulen, die bereits in hervorragender Weise ein System regelmäßiger Mitarbeitergespräche institutionalisiert haben. In der Mehrzahl der inspizierten Schulen ist dies allerdings noch nicht der Fall. Als Begründung führen die Schulleitungen meist fehlende Zeit bzw. an einigen Schulen auch die Tatsache an, dass sie ständig („zwischen Tür und Angel“) in Kontakt mit den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stünden.

Daraus wird deutlich, dass es bisher noch nicht hinreichend gelungen ist, die zentrale strategische Bedeutung dieses Personalführungsinstruments in der Breite der Schulen zu verankern. Das ist nicht erstaunlich angesichts der Tatsache, dass die Übernahme direkter Vorgesetztenfunktionen durch die Schulleitung immer noch als Bruch mit einem traditionell hierarchiearmen innerschulischen Beziehungsgefüge erlebt wird. Hilfreich erscheint es deshalb, wenn Schulaufsichten die Bedeutung dieser Maßnahmen für die Steuerung der schulinternen Personalentwicklung stärker und klarer kommunizieren. Dabei ist besonders wichtig, die spezifische Funktion von Mitarbeitergesprächen in Abgrenzung zu den Beurteilungsgesprächen deutlich zu machen. Dies ist wahrscheinlich am aussichtsreichsten, wenn Schulaufsichten diese Unterscheidung so auch selbst modellhaft in ihrer Vorgesetztenfunktion gegenüber Schulleitungen praktizieren.

7. Nur wenige Schulleitungen hospitieren auch außerhalb der dienstlichen Beurteilungen regelhaft den Unterricht ihrer Lehrkräfte. In vielen Schulen beziehen die Schulleitungen ihre Informationen über den Unterricht noch aus eher ad hoc anfallenden Momenteindrücken. Dies bietet jedoch keine hinreichende Grundlage für ein systematisches, für alle Betroffenen gleiches und kriterienorientiertes Vorgehen. Formen der Delegation von Unterrichtshospitationen an das gesamte Leitungsteam zur Reduzierung des Zeitaufwandes sind nur selten anzutreffen.

Hier könnte die Schulaufsicht unterstützend tätig werden, indem sie zunächst die Rolle von Schulleitungsteams im Hinblick auf die systematische Qualitätssicherung des Unterrichts klarer herausstellt. In Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sollte das Angebot an entsprechenden Verfahren und Instrumenten ausgebaut bzw. besser vermittelt werden. Darüber hinaus könnten die Schulaufsichten auf Grund ihrer umfangreichen Systemkenntnis gezielt den Kontakt zu solchen Schulen vermitteln, die bereits ein gelungenes Modell von Unterrichtshospitation entwickelt haben und es an andere Schulen weitergeben können.

8. Die Entwicklungsschwerpunkte vieler inspizierter Schulen sind noch zu wenig auf den Unterricht bezogen. Dort, wo dies der Fall ist, wird häufig auf isolierte Einzelmaßnahmen Bezug genommen, die auf einzelne Fächer oder Klassenstufen zielen und sich nicht in eine schulische Gesamtstrategie zur Veränderung der Unterrichtskultur einfügen.

Im Rahmen der Gespräche zum Abschluss der ZLV ist deshalb besonderes Augenmerk darauf zu richten, dass Ziele und Maßnahmen, die den Unterricht betreffen, den ihnen angemessenen Raum im gesamten Entwicklungszusammenhang einnehmen und sichtbar wird, wie solche Maßnahmen in ein entwicklungsstrategisches Vorgehen der Schulen integriert sind. Das setzt voraus, dass Schulleitungen und Schulaufsichten eine gemeinsame Vorstellung von prioritären Erfordernissen der standortbezogenen Unterrichtsentwicklung haben.

9. Ausreichendes Know-how in den Bereichen Qualitätsmanagement und Evaluation ist in vielen inspizierten allgemeinbildenden Schulen noch nicht vorhanden. Es werden so gut wie keine standardisierten Evaluations- bzw. Qualitätsmanagementsysteme eingesetzt. Evaluationsmaßnahmen finden häufig in Form von Einzelmaßnahmen statt. In den seltensten Fällen sind diese zu einem Konzept verbunden. Dort, wo Evaluationsmaßnahmen durchgeführt werden, beziehen sie sich meist auf die Evaluation der Schulentwicklungsschwerpunkte, weniger auf Maßnahmen der Unterrichtsevaluation. Häufig fehlt es bei Vorhandensein von Evaluationsmaßnahmen auch an der geregelten Ableitung von Konsequenzen aus den Ergebnissen. Im Gegensatz dazu verfügen viele der inspizierten beruflichen Schulen über deutlich mehr Erfahrung in den Bereichen Qualitätsmanagement und Evaluation.

Im beruflichen Bereich werden erste Ergebnisse entsprechender konzentrierter Steuerungsinitiativen seitens der Schulaufsicht, des Landesinstituts und der Schulleitungen sichtbar. Analoge Vorgehensweisen sollten dringend auch für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen geprüft werden. In diesem Zusammenhang sollte geklärt werden, inwieweit Schwerpunktsetzungen in den ZLV den Blick der Schulen darauf lenken können, ein systematisches internes Qualitätsmanagement einzuführen, das auch und vor allem den Unterricht berücksichtigt.

10. An den beruflichen Schulen sind die Lernortkooperationen eingerichtet und funktionieren gemäß der Regelungen des Schulgesetzes. Auffällig ist jedoch, dass dieses neue Instrumentarium aus der Sicht von Lehrkräften wie auch von Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben noch kaum zu einer neuen Qualität in den Beziehungen zwischen den beiden Lernorten geführt hat. Regelmäßige projektgebundene Kommunikationsstrukturen oder die gemeinsame Arbeit in den Prüfungsausschüssen werden nach wie vor von Schulen und Betrieben als prägender für die Austauschkultur empfunden.

Damit stellt sich die Aufgabe, die Lernortkooperation konzeptionell so weiterzuentwickeln, dass sie nicht nur als formales Erfordernis erlebt wird, sondern vielmehr inhaltlich gefüllt und zu beiderseitigem Nutzen gelebt wird.

Empfehlungen für die Beratung und Aus- bzw. Fortbildung

11. Nur sehr selten konnte in den inspizierten Schulen ein Zustand vorgefunden werden, der dadurch gekennzeichnet ist, dass systematische Kooperationsstrukturen eingeführt und die Arbeit im Team institutionalisiert ist (z.B. durch fest verankerte Koordinationszeiten, Bereitstellung von Ressourcen für Teamcoaching o.Ä.). Ohne diese Strukturen bleibt potenzielle „best practice“ einzelner Lehrkräfte, die an allen Schulen existiert, weitgehend unerkannt und ohne breiteren Nutzen für die Schule. Es existieren zu selten Strukturen, in denen die erheblichen innerschulischen Disparitäten im Niveau der beobachtbaren Unterrichtsqualität überhaupt thematisiert und bearbeitet werden können.

Im Rahmen von Fortbildungsprogrammen für Schulleitungen sollte nachdrücklich berücksichtigt werden, dass professionelle Teamarbeit weniger als mögliche arbeitsorganisatorische Option, sondern vielmehr als verbindliches Instrument der Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden muss. Schulleitungen brauchen Modelle dafür, was es heißt, unterrichtsbezogene Kooperationsstrukturen durch geeignete Organisationsmaßnahmen zu verankern. Dies erscheint umso dringlicher, als die Rahmenkonzepte der Bildungsoffensive in diesem Bereich erhebliche Anstrengungen verlangen.

12. Lehrkräfte und/oder Schulleitungen allgemeinbildender Schulen haben noch nicht immer den Nutzen systematischer schulinterner Evaluation erschlossen. Insgesamt fehlt es in vielen Schulen an Wissen über die Funktion von Evaluation und an Kenntnissen über zeitsparende Implementierungsstrategien. An beruflichen Schulen hat die schulinterne Evaluation einen deutlich höheren Stellenwert (siehe auch Empfehlung 9).

Der besondere Stellenwert schulinterner Evaluation als pragmatisches, auf Wesentliches konzentriertes kollegiales Prüfverfahren sollte deshalb noch deutlicher kommuniziert werden. Weiterhin brauchen auch Schulleitungen selbst verstärkt Unterstützungs- und Begleitangebote zur systematischen und zugleich alltagstauglichen Evaluation ihrer Leitungstätigkeit in Teams. Diese Angebote sollten es ihnen ermöglichen, im Sinne von Lernmodellen Schwerpunkte ihrer Leitungs- und Führungstätigkeit zu evaluieren und somit einen rationalen, unverkrampften innerschulischen Diskurs über das Gelingen oder Misslingen schulischer Arbeit zu fördern.

13. Die neue Rolle von schulischen Fachleitungen im Sinne eines Motors der fachlichen Entwicklung mit fachlichen Weisungsbefugnissen ist klar definiert. Gleichwohl sind in den meisten inspizierten Schulen die Schwierigkeiten in der Umsetzung der neuen Funktion erheblich. Schulleitungen und/oder Fachleitungen haben auch Probleme, die damit verbundenen Aufgaben und Befugnisse offensiv anzunehmen.

Sowohl im Rahmen der Einführungsseminare für neue Schulleitungen als auch bei den Unterstützungsangeboten für schulische Fachleitungen sollte nachdrücklicher vermittelt werden, wie die Rolle der Fachleitungen in intendierter Weise an den Schulen konkret umgesetzt werden kann. Dabei sollte insbesondere die Bedeutung fachlicher Weisungsbefugnisse sowohl theoretisch als auch praktisch klar vermittelt und in praxisnahen Settings erfahrbar gemacht werden.

14. Die Inspektorinnen und Inspektoren haben insbesondere an Grundschulen viele Formen offenen Unterrichts und damit verbundene Methoden und Sozialformen wie Stationenlernen, Chefsysteem, Erzählkreis, Selbstkontrolle oder kooperative Lernformen angetroffen. Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass das Vorhandensein offener Unterrichtsformen keine Garantie dafür ist, dass damit auch wirklich Ziele wie Binnendifferenzierung oder Individualisierung des Lernens erreicht werden. Insgesamt gelingt es nur wenigen beobachteten Schulen, schulweite Konzepte für die Binnendifferenzierung zu entwickeln und umzusetzen. Dies trifft auch auf Schulformen zu, bei denen eine besondere Heterogenität der Lerngruppen anzutreffen ist. Dort, wo die Inspektorinnen und Inspektoren Differenzierung beobachten konnten, bezog sich diese häufig in erster Linie auf die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben und nur in Ausnahmefällen auf Aspekte wie Interesse, Lernziele oder Selbstständigkeit der Aufgabenbearbeitung.

Die Angebote, die im Rahmen der Fortbildungsoffensive formuliert werden, sollten deshalb darauf ausgerichtet sein, innere Differenzierung nicht nur als formale, sondern vor allem als inhaltlich geleitete, an den individuellen Lernsituationen der Schülerinnen und Schüler orientierte Maßnahme zu begreifen. Dabei ist es wichtig, dass individualisierte didaktische Handlungsstrategien immer eng mit entsprechend individualisierten lerndiagnostischen Verfahren verknüpft werden.

15. Ein wichtiges Entwicklungsfeld für viele Schulen ist die Lehrerkooperation. Eine sich auf den Unterricht auswirkende Zusammenarbeit (z.B. kollegiale Hospitationen, Abstimmung des Unterrichts auf Klassen-, Jahrgangs- oder Fachebene, Teamunterricht) gibt es in vielen Schulen lediglich auf informeller Basis.

Hier sollten vor allem die Schulleitungen durch Beratung und Praxisbeispiele darin unterstützt werden, die notwendigen formalen Strukturen an ihrer Schule zu schaffen, die den Raum für eine systematische Kooperation zwischen den Lehrkräften eröffnen. Dies kann sowohl durch den Austausch auf Schulebene (siehe auch Empfehlungen 2 und 11) als auch durch zielgerichtete Fortbildung gefördert werden.

16. Nur an wenigen inspizierten Schulen stellen die schulinternen Curricula eine wirklich geeignete Basis zur Herstellung einer abgestimmten Unterrichtspraxis dar. Es besteht erhebliche Unsicher-

heit über die Anforderungen an Stoffverteilungspläne sowie ein ungeklärtes Verhältnis zwischen den Rahmenplänen und den Stoffverteilungsplänen. Ansätze zur Kompetenzorientierung des Unterrichts sind vor allem an allgemeinbildenden Schulen nur im Ausnahmefall zu beobachten. Die vorliegenden Einzelkonzepte sind lediglich in seltenen Fällen zu einem Gesamtkonzept verbunden. Der Umgang mit Stoffverteilungsplänen scheint zu wenig konzeptionell fundiert und systematisch, als dass diese als sinnvolles Instrument zur Unterrichtsentwicklung genutzt werden könnten. Sie haben häufig auch nur eine geringe Verbindlichkeit.

Schulen brauchen deshalb praktische Orientierung im Sinne der Vermittlung eines schlüssigen Zusammenhangs von Rahmenplanarbeit, Klärung der Stoffverteilung und kompetenzorientierter Unterrichtsplanung. Voraussetzung dafür ist nicht zuletzt auch eine durchgängige begriffliche Klarheit hinsichtlich des zugrundeliegenden Konzepts von Kompetenz. Dies sollte als gemeinsame Aufgabe von curricularer Planung, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung begriffen werden. Auch im Rahmen des dazu eingeführten Modellversuchsprogramms sollten transferierbare Praxismodelle erarbeitet werden.

17. An den meisten inspizierten Schulen war kein vom gesamten Kollegium getragenes theoretisches Verständnis der Grundidee „guten Unterrichts“ (im Sinne der Definition Hilbert Meyers) anzutreffen. Dort, wo ein solches Verständnis in Gesprächen mit Lehrkräften und Schulleitungen thematisiert wird, fehlt es häufig an Know-how, wie neue Unterrichtskonzepte zeitsparend und nutzbringend implementiert werden können.

Wichtig erscheint deshalb, sowohl den theoretischen Grundlagen guten Unterrichts als auch den Strategien zu seiner Umsetzung einen noch größeren Raum in der Aus- und Fortbildung zu geben. Aber auch in der Schulentwicklung sollte ein expliziter Austausch über guten Unterricht mit dem Ziel eines im Kollegium geteilten Verständnisses einen herausgehobenen Stellenwert einnehmen.

18. Einheitliche, für jedes Fach und jede Klassenstufe festgelegte Kriterien zur Leistungsbeurteilung konnten in den inspizierten Schulen in der Mehrzahl der Fälle nicht festgestellt werden. Nach den Beobachtungen der Schulinspektion handelt es sich weniger um ein Problem hinreichender Kompetenz, sondern eher um ein mangelndes Bewusstsein für die Bedeutung systematischer, kriterienorientierter Leistungsbeurteilung.

Angesichts der zentralen Bedeutung der Leistungsbeurteilung sowohl für die Förderung von Schülerinnen und Schülern als auch für biografisch bedeutsame Schullaufbahnentscheidungen wird hier ein erheblicher Optimierungsbedarf sichtbar. Aus- und Fortbildung sollten diesen Entwicklungsbe-

darf systematischer als bisher aufgreifen und entsprechende Angebote entwickeln. Hier ist auch bei den Schulleitungen anzusetzen, die im Rahmen regulärer schulischer Beratungsstrukturen Gelegenheiten schaffen können, in denen Prinzipien und Verfahren der Leistungsbeurteilung kollegial reflektiert werden.

19. In den inspizierten Schulen konnte nur in wenigen Fällen beobachtet werden, dass Lehrkräfte Instrumente anwenden, die die Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung ihrer Leistung befähigen (wie z.B. Portfolios, Lerntagebücher, Selbstreflexionsbögen oder Partnerkontrollen und Feedback). Damit bleiben nicht nur wichtige Potenziale für eine differenzierte individuelle Lerndiagnostik ungenutzt, sondern auch die Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für die Steuerung ihrer Lernfortschritte.

Neben verstärkten Fortbildungsbemühungen ließe sich dies vermutlich dadurch langfristig ändern, dass Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare solche Instrumente in den Phasen der Lehrerbildung selbst als nützlich für ihre Lernprozesse erfahren. Auf diese Weise könnte eine veränderte Form der Leistungsbeurteilung ein selbstverständlicher Teil einer neuen Lernkultur werden.

20. Die Einführung von Lernfeldern erfolgt in den beruflichen Schulen zielstrebig und oft mit sehr guten Ergebnissen. Die Inspektorinnen und Inspektoren konnten jedoch nicht an allen inspizierten beruflichen Schulen im Lernfeldunterricht durchgängig die intendierte fächerintegrierende Unterrichtsform erkennen: In einigen Fällen verbirgt sich hinter der Bezeichnung „Lernfeld“ weiterhin traditioneller Fachunterricht.

Ausbildungscurricula von beruflichen Lehrkräften sollten hierauf entsprechend reagieren, indem sie Lernfeldorientierung selbst zu einem bestimmenden Ausbildungselement entwickeln.

Der Schwerpunkt des Jahresberichts 2008 der Schulinspektion Hamburg liegt auf der Darstellung von Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen. Aus den Fragebogenerhebungen sind zentrale Ergebnisse zu den Orientierungsrahmenpunkten 1.1 „Führung wahrnehmen“, 1.2 „Personal entwickeln“, 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“, 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ sowie 3.1 „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler und Eltern“ umrissen worden. Im letzten Kapitel sind schließlich ausgewählte Zusammenhänge und Muster aus Sicht der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren vorgestellt und zu Empfehlungen verdichtet worden.

Die Befunde aus den Unterrichtsbeobachtungen lassen erkennen, dass die Schulen der Referenzstichprobe, gemessen an den Vorgaben des Orientierungsrahmens Schulqualität, mit Blick auf die Sicherung von Unterrichtsqualität über relativ viele Stärken im Bereich der Sicherung pädagogischer Grundstrukturen und im Klassenmanagement aufweisen, während sich im Bereich der kompetenz- und wirkungsorientierten Förderung von Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Entwicklungsbedarf abzeichnet. Vom Unterricht, der die Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität umfassend erfüllt, wird erwartet, dass er die individuellen Lernpotenziale von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt und sie dazu befähigt, systematisch und vernetzt zu lernen, um auf diesem Wege Kompetenzen zu erwerben, die ihnen eine gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Teilhabe ermöglichen. Dies zu gewährleisten gelingt in dem Maße, in dem auf die Lernbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingegangen wird, sie die Möglichkeit erhalten, eigenen Lernwegen zu folgen, und ihr individueller Lernprozess im Unterricht durch eine systematische und kriteriengeleitete Diagnostik seitens ihrer jeweiligen Lehrkräfte begleitet wird. Dass gerade hier die beobachteten Schwächen in der Unterrichtsgestaltung liegen, ist vor dem Hintergrund, dass der Bereich der kompetenz- und wirkungsorientierten Förderung von Schülerinnen und Schülern im Zuge der Implementierung nationaler Bildungsstandards zukünftig noch deutlich an Bedeutung gewinnen dürfte, ein wichtiger Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität.

In dieser Hinsicht am weitesten fortgeschritten scheint die Unterrichtsentwicklung an Grundschulen zu sein. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sich vergleichbare Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen auch in anderen Evaluationen wiederfinden, nämlich in der Bestimmung von Schülerkompetenzen im Rahmen von Studien wie z. B. IGLU, PISA, KESS und LAU. Ob diesbezüglich ein Zusammenhang besteht, kann derzeit jedoch nur vermutet werden, da Daten, die eine empirisch verlässliche Analyse des Zusammenhangs von Unterrichtsqualität mit tatsächlichen Ergebnissen in Form von individuellen Lernzuwächsen für Hamburg ermöglichen würden, noch nicht im erforderlichen Umfang vorliegen. Mit einem aufwachsenden Datenpool auf Seiten der Schulinspektion und einer Vernetzung der hier vorgenommenen Einzelschulevaluationen unter Bildungsmonitoringaspekten dürfte ein solches Ansinnen jedoch zumindest mittelfristig realisierbar sein und so auch eine weiterführende Analyse des Zusammenhangs von Merkmalen der Unterrichtsqualität und individuellem Kompetenzerwerb möglich werden.

Anhand der Beobachtungsdaten der Schulinspektion lassen sich weitere Auffälligkeiten feststellen: So machen die Befunde zur Unterrichtsqualität auch deutlich, dass innerhalb einzelner Schulen generell große Qualitätsunterschiede in der Gestaltung von Unterricht feststellbar sind. Dies trifft ohne Ausnahme auf alle Schulen zu. Da die Inspektionsteams aufgrund des genutzten Erhebungsdesigns Lehrkräfte häufig mehrmals, dafür aber in verschiedenen Situationen gesehen haben, ist dieser Befund ein Indiz dafür, dass die Qualität von Unterrichtsprozessen nicht allein von der Lehrkraft abhängt, sondern in der Regel das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens unterschiedlicher Rahmenbedingungen, wie z.B. des Fachs und des Alters der unterrichteten Schülerschaft, ist. Diese Erkenntnis hat Folgen für die Planung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen: Nicht das Verändern einer einzigen Stellschraube wird zu nachhaltigen Veränderungen der Unterrichtsqualität an einer Schule führen, sondern vielmehr die Berücksichtigung einer Vielzahl von Determinanten, zu denen auch die Sicherung von klassen- und jahrgangsstufenübergreifenden Standards, der verbindliche Austausch im Kollegium über Erfolge und Misserfolge von Unterrichtsstrategien sowie ein schulweites Qualitätsmanagement gehören.

Die Fragebogenergebnisse aus der Lehrerbefragung legen hier nahe, dass insbesondere im Bereich von systematischem Austausch, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und gezielter Teamentwicklung durch Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen noch Entwicklungsbedarf besteht. Der Grad des Austauschs zwischen Lehrerinnen und Lehrern ist zwar nach deren Selbsteinschätzung vergleichsweise hoch, doch scheint dieser in erster Linie auf Eigeninitiative zu beruhen. Denn den Lehrerinnen und Lehrern werden zumindest aus ihrer Sicht keine ausreichenden Rahmenbedingungen für diesen Austausch zur Verfügung gestellt. Auch systematische Formen des Austauschs wie kollegiale Supervision oder Unterrichtsbesuche scheinen eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Dabei sind gerade dies wichtige Voraussetzungen, um einen Wandel vom „Ich und meine Klasse“ hin zum „Wir und unsere Schule“ zu ermöglichen – mithin einen Wandel hin zu einer Schule, in der alle Schulbeteiligten gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung von Schul- und Unterrichtsprozessen übernehmen und so dafür sorgen, dass potenzielle Herausforderungen selbstständig angegangen und die Prozessqualität nachhaltig gesteigert werden können.

Ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität stellen die hohe generelle Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer sowie die hohen Zustimmungswerte für die Arbeit der Schulleitung dar. Auch die Schülerinnen und Schüler sehen ihre jeweilige Schule weitgehend positiv. Diese Befunde könnten die Schulen ermutigen, die Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler vermehrt auch auf der Grundlage schriftlicher Befragung systematisch in die Arbeit der Schule einzubeziehen.

Abschließend sei noch auf eine Reihe offen gebliebener Aspekte und Fragen hingewiesen. Der Schulinspektion liegen z.B. auch Daten aus einer Reihe von Dokumenten vor – aus dem Schulprogramm, den Curricula bzw. Stoffverteilungsplänen sowie dem Fortbildungsplan. Von einer Analyse dieser Datenquellen sind zusätzliche Informationen zu erwarten, die es ermöglichen, systematische Aussagen zu den – in den empirischen Auswertungen des vorliegenden Jahresberichts weitgehend unberücksichtigten – Orientierungsrahmenpunkten 1.4 „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ und 2.1 „Das schuleigene Curriculum entwickeln“ zu treffen. Weiterhin sind tiefergehende Erkenntnisse zum Orientierungsrahmenpunkt 1.2 „Personal entwickeln“ zu erwarten. Diese Datenquellen sollen daher im nächsten Jahr in die Auswertungen mit einbezogen werden.

Die Fragebögen sind als Datenquelle ebenfalls noch nicht ausgeschöpft. So liegen der Schulinspektion durch die Zusatzbogen für Referendarinnen und Referendare, Mentorinnen und Mentoren und Fachleiterinnen und Fachleiter sowie durch das offene Antwortfeld des Lehrerfragebogens weitere Daten vor, die in die bisherigen Auswertungen noch keinen Eingang gefunden haben. Zudem dürfte eine Verknüpfung der Fragebogenergebnisse mit den Aussagen der verschiedenen Beteiligten in den Interviews interessant sein. Diese Auswertungen versprechen weitere Erkenntnisse, die den Hamburger Schulen perspektivisch zur Verfügung gestellt werden sollen.

Weiterhin bietet es sich an, an verschiedenen Stellen die Fragebogenergebnisse noch tiefer zu beleuchten. So ist im Moment der Vergleich der Schülerfragebogen der verschiedenen Schulformen, die eine Sekundarstufe führen, nur bedingt möglich. Denn in die jeweiligen Mittelwerte gehen Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern einer unterschiedlichen Altersspanne ein. Hier wäre es vielversprechend, nur die Antworten der Schülerinnen und Schüler vergleichen zu können, die in etwa einer Altersgruppe angehören.

Auch stellt sich für zukünftige Analysen die Frage, inwieweit z.B. Befunde zur Unterrichtsqualität, die sich aus unterschiedlichen Datenquellen wie Lehrer- und Schülerfragebogen, aber auch Beurteilungen durch Inspektorinnen und Inspektoren herleiten, miteinander zusammenhängen. Verschiedene Studien¹⁴ zeigen, dass in der Regel keine Wahrnehmung näher an der Unterrichtswirklichkeit liegt als eine andere. Hier ist zu klären, wie die Aussagen der verschiedenen Quellen in der Zusammenschau zu interpretieren sind.

Eine zusätzliche Erweiterung der Datenlage wird sich schließlich dadurch ergeben, dass im letzten Jahr ein Inspektionsverfahren für die Sonderschulen entwickelt wurde. So werden beim nächsten Inspektionsbericht auch Erkenntnisse über diese Schulform in die Auswertung einbezogen.

14 Z.B. Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive. Münster: Waxmann.

5 Methodenglossar

M1 Der **Gesamtmittelwert** gibt das durchschnittliche Antwortverhalten für einen Fragebogen wieder. So lässt sich ermitteln, wie eine Personengruppe tendenziell auf Fragen antwortet und ob sich Antworten über alle Fragen hinweg eher gehäuft im mittleren, negativen oder positiven Bereich wiederfinden. Generell ist zu erwarten, dass der Gesamtmittelwert im Bereich des Mittelpunktes einer Skala liegt; bei einer vierstufigen Skala von 1 bis 4 z.B. bei einem Wert von 2,5. Liegt der Wert darunter (z.B. bei 2,0) oder darüber (z.B. bei 3,0), dann weicht die empirisch ermittelte Verteilung mit hoher Wahrscheinlichkeit von der symmetrischen Verteilung ab. Personen einer befragten Gruppe beantworten Fragen somit entsprechend kritischer (im Beispiel bei Werten kleiner als 2,5) oder weniger kritisch, als es theoretisch zu erwarten wäre (im Beispiel bei Werten größer als 2,5).

M2 Die **Signifikanz** als statistisches Maß gibt bei der Darstellung von Mittelwertsunterschieden die Wahrscheinlichkeit an, mit der berichtete Unterschiede nicht auf dem Zufall beruhen. Hierbei wurde ein Signifikanzniveau von 0,05 zugrunde gelegt. Wenn von einem signifikanten Unterschied die Rede ist, bedeutet dies somit, dass man mit einer Wahrscheinlichkeit von 99,5% davon ausgehen kann, dass dieser Unterschied nicht zufällig ist. Berichtet wird dabei für die Fragebögen der Unterschied des Mittelwerts für eine bestimmte Schulform zum Mittelwert über alle Schulformen hinweg. Von „positiv signifikant“ oder einem „positiv signifikanten Unterschied“ ist dann die Rede, wenn der Mittelwert der jeweiligen Schulform besser ist als der Mittelwert für alle Schulformen. Mit „negativ signifikant“ oder einem „negativ signifikanten Unterschied“ wird hingegen der Fall bezeichnet, dass der Mittelwert der jeweiligen Schulform schlechter ist als der Mittelwert für alle Schulformen.

M3 In diesem Jahresbericht wird an verschiedenen Stellen ein „**relevanter Unterschied**“ zum Gesamtmittelwert berichtet. Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil einzelner Items ähnliche Mittelwerte wie der Durchschnitt aus allen Items aufweist. Für den Mittelwert eines Items wird dann von einem relevanten Unterschied gesprochen, wenn der Unterschied zum Mittelwert des gesamten Fragebogens (Gesamtmittelwert) mehr als eine Standardabweichung des gesamten Fragebogens beträgt, d.h. wenn die Ausprägungen auf diesen Merkmalen sich deutlich von der generellen Antworttendenz unterscheiden. Für Abweichungen des Mittelwertes eines einzelnen Items, die außerhalb dieses Intervalls liegen, ist davon auszugehen, dass es sich um im pädagogischen Sinne relevante Unterschiede handelt.

M4 Generell sind die meisten Items in den eingesetzten Fragebögen positiv formuliert, sodass eine hohe Zustimmung bei der Berechnung von Kennwerten auch mit einer hohen Ausprägung derselben einhergeht. Einige Fragen in den eingesetzten Fragebögen sind jedoch bewusst entgegen der allgemeinen Fragerichtung – also negativ – formuliert worden. Hier würde eine hohe Zustimmung und eine damit einhergehende Merkmalsausprägung entsprechend eine negative Bewertung bedeuten. Um diese Werte jedoch in der Tendenz vergleichbar zu machen, werden die Kennwerte von negativ

formulierten Items statistisch von negativ konnotiert auf positiv konnotiert **umgepolt**, sodass ein hoher Wert auch hier eine positive Einschätzung seitens der Befragten beschreibt.

M5 Die **Inter-Beobachter-Reliabilität** ist ein Maß zur Bestimmung der Zuverlässigkeit, mit der verschiedene Personen bei Nutzung desselben Beobachtungsinstruments zu ihren Ergebnissen kommen. Werte von größer als 0,9 gelten hier als Indikator für eine hohe Zuverlässigkeit. Der berichtete Koeffizient wurde auf Basis der Generalisierbarkeitstheorie berechnet und berücksichtigt die Reaktion der einzelnen Inspektorinnen und Inspektoren sowohl auf den genutzten Unterrichtsbeobachtungsbögen als auch auf spezifische Merkmale, die mit Hilfe des Bogens eingeschätzt werden sollen.

M6 Das vorgestellte Modell basiert auf einem wahrscheinlichkeitstheoretischen Analysemodell, bei dem davon ausgegangen wird, dass die einzelnen **Merkmale der Unterrichtsqualität in einer probabilistischen Beziehung** zueinander stehen. Grob vereinfacht lässt sich dies für die Daten der Schulinspektion Hamburg folgendermaßen beschreiben und grafisch abbilden (vgl. Abbildung 43): Wurde beispielsweise für eine beobachtete Unterrichtssequenz eine mittlere Unterrichtsqualität ermittelt, dann ist zu erwarten, dass das Merkmal „Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde; ggf. reagiert die Lehrkraft schüler- und situationsgemäß flexibel“ mit einer hohen Wahrscheinlichkeit (73%) erfüllt ist. Die Realisierung des Merkmals „Der Unterricht eröffnet Spielräume und ist nicht nur auf eine richtige Antwort fixiert“ hingegen ist dann ebenso wahrscheinlich wie unwahrscheinlich (50-prozentige Wahrscheinlichkeit).

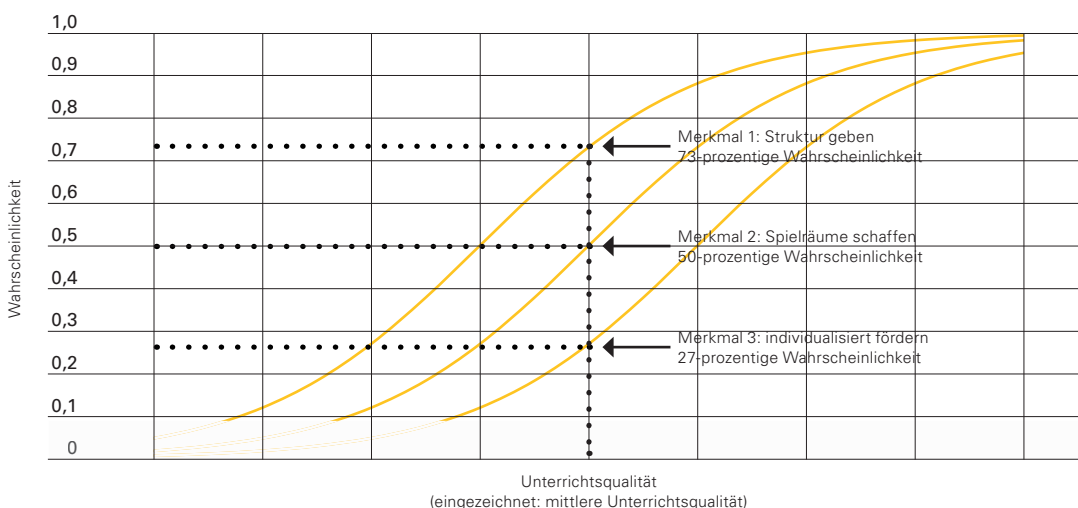


Abbildung 43: Die Wahrscheinlichkeiten des Gelingens verschiedener Merkmale guten Unterrichts bei mittlerer Unterrichtsqualität

Dass die Lehrkraft darüber hinaus die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt, ist bei einer insgesamt mittleren Unterrichtsqualität jedoch eher unwahrscheinlich (27-prozentige Wahrscheinlichkeit). Dem Wahrscheinlichkeitstheoretischen Charakter des Modells folgend, kann es entsprechend durchaus gelingen, die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht angemessen zu berücksichtigen, wenn dem Unterricht eher keine klare Struktur zugrunde liegt. Allerdings wird die Umsetzung individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern mit abnehmender Strukturierung des Unterrichts durch eine Lehrkraft zunehmend unwahrscheinlicher und mit zunehmender Strukturierung wahrscheinlicher.

M7 Das Modell ermöglicht es u.a., **Mittelwerte und Verteilungen für die Unterrichtsqualität** an Hamburger Schulen zu berechnen und darzustellen. Bei der Interpretation ist es wichtig zu beachten, dass ein kriterialer Maßstab als Referenz dient, d.h. Werte immer in Relation zu den Kriterien gesetzt werden, die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen der Schulinspektion Hamburg genutzt werden. Merkmale und Kennwerte der Unterrichtsqualität können dabei direkt aufeinander bezogen werden, was bedeutet, dass sich eine bestimmte Ausprägung in der Qualität von Unterricht durch Merkmale beschreiben lässt, die für diese Qualitätsausprägung charakteristisch sind. Die Skala „Unterrichtsqualität“ hat dabei einen Mittelwert (M) von 0 und eine Standardabweichung (SD) von 1 (vgl. Abbildung 44). Entsprechend wäre bei einer Normalverteilung der Unterrichtsqualität zu erwarten, dass rund 68 Prozent aller eingesehenen Unterrichtssequenzen im Bereich von -1 bis +1 liegen und 95 Prozent im Bereich von zwei Standardabweichungen um den Mittelwert, also im Bereich von -2 bis +2 streuen.

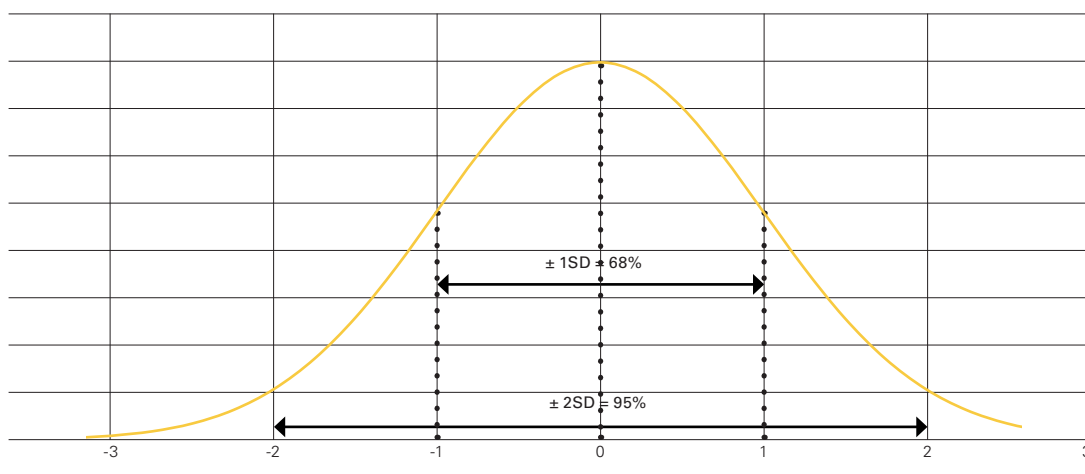


Abbildung 44: Normalverteilungskurve mit Standardabweichungen bei einem Mittelwert von Null

Neben der Standardabweichung werden noch Standardfehler (SE), Effektstärken (d) und Varianzen berichtet. Der **Standardfehler** liefert für eine Stichprobe eine Aussage zur Güte eines berechneten Mittelwertes. Je kleiner der Standardfehler, desto robuster der berichtete Wert und desto eher entspricht der berichtete Stichprobenmittelwert dem Wert, der bei einer Vollerhebung (z.B. bei Beobachtung aller Unterrichtssequenzen an allen Schulen in Hamburg) ermittelt worden wäre. Effektstärken ermöglichen es weiterhin, die praktische Relevanz von Mittelwertsunterschieden zwischen Gruppen zu beschreiben. Negative Werte zeigen dabei eine im Vergleich niedrigere Unterrichtsqualität an, positive Werte eine vergleichsweise hohe. Gemeinhin kann man davon ausgehen, dass Werte kleiner als 0,2 nur auf geringe Unterschiede, Werte zwischen 0,2 und 0,5 auf mittlere und Werte von größer als 0,5 auf große Unterschiede hinweisen. Die **Varianz** hingegen ermöglicht es zu beschreiben, wie stark die einzelnen Messwerte, hier die Qualität der beobachteten Unterrichtseinheiten, im Durchschnitt um einen bestimmten Mittelwert streuen bzw. von diesem abweichen. Darüber hinaus erlaubt es dieses Maß zu ermitteln, worin die Gründe für diese Streuung, d.h. für die Unterschiede in der Unterrichtsqualität, zu suchen sind: in Schulformen, Schulen oder den einzelnen Unterrichtssequenzen.

M8 Berichtet wird hier die Variation innerhalb von Schulen sowie zwischen Schulen und Schulformen in Prozent der Gesamtvariation. Diese Kennwerte wurden mithilfe einer **hierarchischen Varianzzerlegung** berechnet. Generell ist zu beachten, dass die Variation der Unterrichtsqualität auf Einzelschul-ebene sehr groß ist. Dies hat zur Folge, dass sich trotz nomineller Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen und Schulformen in der Regel nur geringe statistische Unterschiede feststellen lassen, die für Unterschiede zwischen Schulformen im Sekundarbereich bei Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft auf Schulebene vollends verschwinden. So bleibt bezüglich des Einflusses von Schulformen auf die Qualität von Unterricht einzig ein substanzieller, institutionell bedingter Unterschied zwischen reinen Grundschulen und Schulen mit Sekundarschulzweig nachweisbar.

M9 Um eine möglichst **hohe Aussagekraft und Gültigkeit der Aussagen** sicherzustellen, wurde eine Reihe von methodischen Vorkehrungen getroffen. Zum einen gilt auch hier, was für die quantitativen Ergebnisse wichtig ist: Grundlage sind systematische Beobachtungen in einer nach Repräsentativitätskriterien zusammengesetzten Auswahl von Schulen. Dies erlaubt es, mit der gebotenen Vorsicht vorläufige Verallgemeinerungen zu formulieren. Zunächst ist unter Berücksichtigung von Erkenntnisinteressen ausgewählter Repräsentanten des Hamburger Schulsystems eine größere Ausgangszahl von vorläufigen Thesen als Quintessenz der Inspektionserfahrung aufgestellt worden. Mit Hilfe eines Fragebogens hat anschließend im Zuge eines strukturierten Prozesses der kommunikativen Validierung jede Inspektorin und jeder Inspektor für diese ersten Thesen festgelegt, inwiefern sie bzw. er die in den Thesen beschriebenen Sachverhalte über die inspizierten Schulen hinweg tat-

sächlich als wichtige, übergreifende Trends wahrgenommen hat. Nur die Thesen, für die ein hohes Zustimmungsquorum erreicht wurde, sind schließlich in zwei längeren Teamsitzungen der Schulinspektion ausführlich diskutiert, geprüft und weiter präzisiert worden. Auch hier wurde noch einmal systematisch ausgeschlossen, was nicht mehrheitlich unter Rückgriff auf die Erfahrungen aus den Einzelinspektionen belegt werden konnte. In einem von diesem Verfahren getrennten Arbeitsschritt wurden die Thesen zu Aussagen verdichtet, die Empfehlungscharakter für verschiedene Adressatengruppen haben.

