

Jahresbericht der Schulinspektion

Hamburg 2009 - 2010



ifbm

institut für bildungsmonitoring



Hamburg

JAHRESBERICHT DER SCHULINSPEKTION HAMBURG 2009-2010

IMPRESSUM

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

KONZEPT+GESAMTKOORDINATION

Thomas Bernt, Dr. Almut Birenheide, Dr. Martina Diedrich, Sebastian Leist

LEKTORAT Claudia von See

GESTALTUNG carstenthun.de

TITELFOTO corbis

DRUCK Alsterdruck GmbH, Hamburg

AUFLAGE 2.500

[Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers]

www.schulinspektion.hamburg.de

www.bildungsmonitoring.hamburg.de

ISBN-Nr.: 978-3-941879-06-5 (Printversion)

ISBN-Nr.: 978-3-941879-07-2 (Onlineversion)

Hamburg, Januar 2011

	Vorwort	4
	Zusammenfassung	6
1	Einführung	8
1.1	Anlage und Struktur des Jahresberichtes	9
1.2	Auswahl und Begründung der zugrunde liegenden Schwerpunkte	9
2	Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen	11
2.1	Qualitätsmanagement an Schulen und die Bedeutung der Schulleitung	11
2.1.1	Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung	12
2.1.2	Qualitätsmanagement aus Sicht von Schulleitungen – Ergebnisse einer qualitativen Analyse	17
2.2	Priorisierung von Zielen – Profil entwickeln	32
2.2.1	Ziel- und Profilentwicklung aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung	32
2.2.2	Die Ziel- und Leistungsvereinbarung als Steuerungsinstrument an Hamburger Schulen	34
3	Die Qualität des Unterrichts in Hamburger Schulen	48
3.1	Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung	48
3.2	Unterrichtsqualität in der aktuellen Schulstichprobe	50
3.3	Unterschiede der Unterrichtsqualität zwischen Schulformen	53
3.4	Unterschiede der Unterrichtsqualität zwischen den Fächern	53
3.5	Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und schulischem Qualitätsmanagement	55
4	Vergleich der aktuellen Befunde mit den Ergebnissen des Jahresberichtes 2008	58
4.1	Das Qualitätsprofil im Überblick – Entwicklung der Stärken und Schwächen der Schulen	58
4.2	Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität in Hamburger Schulen	61
4.2.1	Veränderungen in der Unterrichtsqualität in den Schulformen	61
4.2.2	Bedeutung von Schulstufe, Schulform, Schule und Unterricht für die Unterrichtsqualität	63
4.2.3	Das Vier-Stufen-Modell der Unterrichtsqualität	66
4.2.4	Perspektiven zur Weiterentwicklung der Betrachtung von Unterrichtsqualität	69
4.2.5	In Kürze	70
5	Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem	71
5.1	Beobachtungen	71
5.2	Handlungsempfehlungen	74

Anhang

A1	Grundlagen der Berichterstattung	78
A2	Erläuterungen zur Methodik und Datengrundlage der qualitativen Analyse	83
A3	Erläuterungen zu einzelnen Befunden	85
A4	Darstellung ausgewählter Befragungsergebnisse	93
A5	Methodenglossar	112

Vorwort



Dietrich Wersich
Senator für Schule und Berufsbildung

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserin, lieber Leser,

„Qualitätsmessungen“ sind in aller Munde und aus fast allen Bereichen des wirtschaftlichen Lebens und auch der öffentlichen Leistungen nicht mehr wegzudenken. Weder soziale Arbeit noch Pädagogik kann sich diesem Trend entziehen. Mancher hält es für Mode, andere wiederum möchten gerne diese Ergebnisse verwendet wissen, um Transparenz zu schaffen, damit sich der „mündige Kunde“ im Wettbewerb orientieren kann, welche Leistung er wählt.

Nicht anders verhält es sich mit der Arbeit und den Ergebnissen der Schulinspektion. Zum zweiten Mal wird dieser Bericht vorgelegt, die Arbeit an über 200 Schulen wurde in den Blick genommen. Doch wo stehen wir konkret?

Um mit dem Letzten anzufangen, der mancherorts geforderten Veröffentlichung schulbezogener Ergebnisse: jede seriöse und für Vergleichszwecke geeignete Qualitätsmessung muss auf verlässlichen Begriffen, Grundlagen und Bestimmungen beruhen. Der Bericht zeigt uns, dass wir da eher noch am Anfang stehen: Was ist eigentlich Schul- und Unterrichtsqualität? Wie kann sie gemessen und beschrieben werden? Vieles davon ist offenbar noch in der Diskussion, und manche Entwicklungen haben gerade erst begonnen. Solange dies nicht klarer ist, solange die Instrumentarien der Beschreibung und Messung nicht stabiler sind, kann eine schulbezogene Veröffentlichung nur Unheil stiften und den Wettbewerb verzerren.

Jedem dagegen ist klar, dass aus der regelmäßigen Beobachtung und Rückmeldung von außen wichtige Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit gezogen werden können. Deshalb liegt der Wert der Schulinspektion in der jetzigen Entwicklungsphase vor allem in der auf Vertrauen basierenden Rückkopplung mit den jeweiligen Schulen und der zuständigen Schulaufsicht.

Doch auch die zusammengefassten Erkenntnisse sind ertragreich und geben Impulse für die übergreifende Arbeit insbesondere in den Feldern Unterrichtsqualität und Personalentwicklung. Bemerkenswert und doch nicht überraschend ist die Erkenntnis, wie stark die Fortschritte offenbar vom (Rollen-)Bewusstsein, von den Kompetenzen, dem Engagement und der Führungsstärke der Leitungskräfte in den Schulen abhängen. Und, dass die Qualitätsentwicklung weder allein Aufgabe der Schulen ist noch allein von den Schulen bewältigt werden kann. Im Gegenteil, der Bericht stellt klar, dass auch meine Behörde das ihre dazu beitragen muss, Führungskräfte und Schulen zu befähigen: hier ist nach Auffassung der Autoren sowohl eine gestärkte und stärkende Schulaufsicht gefordert als auch ein Landesinstitut, das sich stärker den Leitungskräften widmet. Empfohlen wird eine Entwicklung und verbindliche Einführung von Qualitätsmanagementsystemen, und sogar die Behördenleitung wird zu einer stärkeren Konzentration auf wesentliche Rahmensetzungen für den Unterricht aufgefordert.

Ich hoffe sehr, dass dieser Bericht sowohl in den Schulen als auch in der Behörde aufmerksame Leser findet, die daraus die notwendigen Schritte ableiten. Nicht immer – noch so ambitionierte – neue Details, sondern ein klarer und stabiler Rahmen für die Entwicklung der Schulen ist gefragt. Ein Gesamtkonzept zur Einführung von Qualitätsmanagement an allgemeinbildenden Schulen ist deshalb in Arbeit und soll zum Schuljahr 2011/2012 vorliegen.

Letztlich geht es uns allen um das einfache und doch große Ziel: Wir brauchen stabile Schulen und guten Unterricht für unsere Schülerinnen und Schüler, damit sie über das Wissen, die Kompetenzen und die Werte verfügen, die sie fürs Leben stark machen. Die Arbeit der Schulinspektion hilft uns dabei.

Dietrich Wersich

SENATOR FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG

Zusammenfassung

Die Hamburger Schulinspektion hat seit ihrem Start im Jahr 2006 223 staatliche Schulen aller Schulformen inspiziert. Sie bezieht ihre Erkenntnisse über die Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen aus der Analyse von Dokumenten, aus Interviews, schriftlichen Befragungen und zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen, die vor und während der Schulbesuche durchgeführt werden. Im Anschluss formulieren die mehrköpfigen Inspektions-teams, bestehend aus zwei hauptamtlichen Inspektoren bzw. Inspektorinnen, einem Schulformexperten bzw. einer Schulformexpertin und – in den Beruflichen Schulen – einem Wirtschaftsvertreter bzw. einer Wirtschaftsvertreterin, einen umfassenden Bericht über die Stärken und Schwächen der Schule in den einzelnen Qualitätsbereichen, die der Orientierungsrahmen Schulqualität vorgibt. Eine Übersicht über diesen Orientierungsrahmen befindet sich auf Seite 8 dieses Jahresberichtes, weitere Informationen zur Arbeit der Schulinspektion befinden sich im Anhang.

Neben ihrer Aufgabe, den Einzelschulen Rückmeldung über den Stand ihrer Qualitätsentwicklung zu geben, erfüllt die Schulinspektion auch den Auftrag zum Bildungsmonitoring. Dazu stellt sie übergreifende Erkenntnisse über die Qualität des Hamburger Schulsystems im Rahmen ihrer Jahresberichte zur Verfügung. Der vorliegende Jahresbericht beruht auf einer repräsentativen Stichprobe von 82 Schulen, die in den Schuljahren 2008/2009 und 2009/2010 inspiziert wurden. Konkret bedeutet dies: 3549 Lehrkräfte, 37591 Schülerinnen und Schüler und 33391 Eltern wurden während der Inspektion angesprochen. Auf der Grundlage der hier gewonnenen Daten werden im Folgenden Befunde zu zwei Themenschwerpunkten erläutert, nämlich zum schulischen Qualitätsmanagement und zur Unterrichtsqualität an Hamburger Schulen. Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick:

- 1 Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen den schulischen Entwicklungsprozess und die Qualitätssteuerung an der Schule als ihre Aufgabe an. Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen als komplexe Gesamtstrategie steht – mit Ausnahme an den Beruflichen Schulen – noch am Anfang der Umsetzung. Insgesamt gibt es in den Hamburger Schulen noch keine umfassende Strategie, welche Maßnahmen und Instrumente bei der Qualitätssicherung und -entwicklung zum Einsatz kommen. Die vorgefundenen Umsetzungen sind vor allem auf die Einzelschule bezogen. Dort betreffen sie häufig lediglich Teilbereiche des schulischen Gesamtgeschehens.
- 2 Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) zwischen Schule und Behörde als Instrument der Qualitätssteuerung sind umfassend etabliert. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede in der Art und Weise, wie die ZLV mit den übrigen Instrumenten der Qualitätssteuerung (Schulprogramm, Leitbild, Curricula etc.) verknüpft sind. Schulen, denen das Qualitätsmanagement besser gelingt, setzen die ZLV vermehrt als Steuerungsinstrument ein. Auch hinsichtlich ihrer Evaluierbarkeit weisen die ZLV deutliche Qualitätsunterschiede auf.
- 3 Die befragten Lehrkräfte nehmen die Umsetzung eines Qualitätsmanagements an ihren Schulen insgesamt positiv wahr. Dabei zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Solche Unterschiede können weder durch die Schulform noch durch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft erklärt werden. Lediglich die Schulgröße scheint eine Rolle dabei zu spielen, wie Lehrkräfte das Qualitätsmanagement an ihrer Schule erleben: In Schulen mittlerer Größe (zwischen 16 und 40 Lehrkräften) wird die Umsetzung des Qualitätsmanagements positiver beurteilt als an kleinen (weniger als 16 Lehrkräfte) und großen (mehr als 40 Lehrkräfte) Systemen.

- 4 Die Unterrichtsqualität in den Hamburger Schulen liegt über einem theoretisch zu erwartenden Mittelwert. Die Unterschiede der erreichten Unterrichtsqualität sind aber sowohl innerhalb der einzelnen Schulen als auch zwischen Schulen und Schulformen sehr groß. Dabei weisen die Grundschulen im Durchschnitt die höchste Unterrichtsqualität auf. Zusammenhänge zwischen schulischem Qualitätsmanagement und der Unterrichtsqualität zeigen sich in folgender Weise: Dort, wo ein höheres Maß an systematischer Unterrichtsevaluation und -entwicklung gegeben ist, wurde der Unterricht besser bewertet als an Schulen mit fehlender oder unsystematischer Evaluationskultur. Ansonsten lassen sich keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsqualität und Facetten schulischen Qualitätsmanagements ausmachen.
- 5 Insgesamt gesehen hat sich das Qualitätsprofil der Hamburger Schulen im Vergleich zum Jahresbericht 2008 kaum verschoben: Die Schulen sind stark in der Wahrnehmung von Führung durch die Schulleitungen, in der Schaffung angemessener organisatorischer Rahmenbedingungen und in der Zufriedenheit der verschiedenen Akteure. Entwicklungsbedarf zeigt sich dagegen weiterhin bei der Beurteilung von Leistungen, in der Evaluation von Unterrichts- und Schulentwicklung und in der gemeinsamen Arbeit am schulischen Curriculum.
- 6 Leicht verändert – mit einem positiven Trend – hat sich im Vergleich zum Jahresbericht 2008 die Unterrichtsqualität an Hamburger Schulen: Die Qualität des Unterrichts an Grundschulen, Gesamtschulen und Gesamt-, Haupt- und Realschulen (GHR-Schulen) hat zugenommen, während sie an Gymnasien und Beruflichen Schulen zu stagnieren scheint.

Aufbauend auf diesen Befunden und übergreifenden Beobachtungen formuliert die Schulinspektion abschließend neun Handlungsempfehlungen, die sich in erster Linie an die behördlichen Steuerungsinstanzen richten. Zur weiteren Implementierung des schulischen Qualitätsmanagements und zur nachhaltigen Entwicklung von Unterrichtsqualität bedarf es vor allem einer verstärkten Investition in die Aus- und Fortbildung von Schulleitungen. Dabei sollte die Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen. Ferner sollte die Verbindlichkeit behördlicher Vorgaben – im Sinne der Formulierung klarer Erwartungen und der Verknüpfung mit Konsequenzen – erhöht werden. Dazu gehört insbesondere die Einführung eines für alle allgemeinbildenden Schulen verpflichtenden Qualitätsmanagementkonzepts, wie es für die Beruflichen Schulen bereits seit dem Jahr 2006 gilt.

1 Einführung

Die Hamburger Schulinspektion legt hiermit ihren zweiten Jahresbericht vor. In diesem Bericht werden die Erfahrungen aus den beiden Schuljahren 2008/2009 und 2009/2010 schulübergreifend ausgewertet, zusammengefasst und zu zentralen Befunden verdichtet. Damit kommt die Schulinspektion ihrer Aufgabe nach, nicht nur Schulen Rückmeldung über ihren Entwicklungsstand zu geben, sondern aus den einzelnen Erkenntnissen und Erfahrungen neues Wissen zu generieren und allen Akteuren zur Verfügung zu stellen. Die Schulinspektion ist eine Dienstleisterin im Schulwesen, die insbesondere in Bezug auf die aktuelle Schulqualitätsdebatte einige empirisch gestützte Erkenntnisse zu zentralen Diskussionsthemen beisteuern kann, zum Beispiel zur Rolle der Schulleitung, zur Unterrichtsqualität oder zur Steuerung der Qualitätsentwicklung insgesamt. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass die Schulinspektion in ein Netzwerk zahlreicher Akteure eingebunden ist, die gemeinsam an der Qualitätsentwicklung des Hamburger Schulsystems arbeiten – zu nennen sind hier die Schulaufsicht, die verschiedenen Abteilungen des Landesins-

tituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, die Ämter der Behörde für Schule und Berufsbildung, das Hamburger Institut für Berufliche Bildung und nicht zuletzt die Schulen selbst. In der Darstellung schulischer Qualitätsentwicklung stützt sich die Schulinspektion auf den Orientierungsrahmen „Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen“ (nachfolgend kurz: Orientierungsrahmen Schulqualität). Dieser ist seit dem Jahr 2006 das für alle Hamburger Schulen verbindliche Dokument, das in drei Qualitätsdimensionen und 14 Qualitätsbereichen mit zwei bis fünf Qualitätsmerkmalen pro Bereich beschreibt, was unter schulischer Qualität verstanden wird und was Zielmerkmale schulischer Qualitätsentwicklung sind (s. Abbildung 1; eine Überarbeitung des Orientierungsrahmens wird voraussichtlich noch in diesem Jahr erscheinen). In der verbindlichen Beschreibung von Qualitätsmerkmalen hat der Orientierungsrahmen normative Setzungen vorgenommen, die orientierender Art sind und die Frage neu stellen, wie an Hamburger Schulen Qualität verstanden wird, wie sie hergestellt, gesichert und weiterentwickelt wird.

Qualitätsdimension	Qualitätsdimension	Qualitätsdimension
1. Führung und Management	2. Bildung und Erziehung	3. Wirkungen und Ergebnisse
1.1 Führung wahrnehmen	2.1 Das schuleigene Curriculum gestalten	3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schüler/innen, Eltern und Betriebe
1.2 Personal entwickeln	2.2 Unterrichten, Lernen, Erziehen	3.2 Bildungslaufbahnen und Kompetenzen
1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen	2.3 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	
1.4 Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen	2.4 Leistungen beurteilen	
	2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren	
	2.6 Förderkonzepte entwickeln	
	2.7 Beratungskonzepte gestalten	
	2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	

ABBILDUNG 1
Qualitätsdimensionen und -bereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität.



Der vorliegende Jahresbericht unterscheidet sich sowohl in thematischer als auch in empirischer Hinsicht von seinem Vorgänger: Er konzentriert sich auf entscheidende Schwerpunkte aus der Fülle der zur Verfügung stehenden Befunde und verdichtet diese zu einer Gesamtdarstellung (zur Schwerpunktsetzung s. Abschnitt 1.2). Ferner greifen die Auswertungen dieses Jahresberichtes nicht ausschließlich auf quantitative Ergebnisse der schriftlichen Befragungen und der Unterrichtsbeobachtungen zurück, sondern sie nutzen auch die qualitativen Daten, die in Interviews mit Schulleitungen gewonnen wurden. Damit steht eine breite Datengrundlage zur Verfügung, die eine differenzierte Betrachtung und neue Perspektiven erlaubt.

1.1 Anlage und Struktur des Jahresberichtes

Zwei Schwerpunkte prägen diesen Jahresbericht: schulisches Qualitätsmanagement und die Unterrichtsqualität in den Hamburger Schulen. In Kapitel 2 werden zentrale empirische Befunde zum schulischen Qualitätsmanagement vorgestellt. Auf der Grundlage von Befragungsdaten als auch von Interviews mit Schulleitungen wird analysiert, wie Schulen Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung implementieren und steuern, welche Bedeutung der Schulleitung dabei zukommt und welche Ursachen es für einen Erfolg oder ein Scheitern geben könnte (Abschnitt 2.1.2). Als besonderer Aspekt des Qualitätsmanagements wird der Umgang der Schulen mit einem zentralen Steuerungsinstrument untersucht, nämlich den Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV, Abschnitt 2.2.2). Den zweiten Schwerpunkt bildet die Untersuchung der Unterrichtsqualität, womit an den ersten Jahresbericht angeknüpft wird. Kapitel 3 beschreibt Befunde zur Unter-

richtsqualität auf der Grundlage einer aktuellen Stichprobe. Darauf aufbauend wird die Verbindung zwischen den beiden Schwerpunktthemen hergestellt, indem Zusammenhänge zwischen schulischem Qualitätsmanagement und der Unterrichtsqualität untersucht werden. Kapitel 4 nimmt einen Vergleich der aktuellen Stichprobe mit der dem Jahresbericht 2008 zugrunde liegenden Stichprobe vor und geht möglichen Entwicklungstrends im Bereich der Unterrichtsqualität nach. Auf der Grundlage dieser Befunde formuliert die Schulinspektion in Kapitel 5 ihre Sichtweise auf wichtige Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem. Zunächst werden einige Beobachtungen zu verschiedenen Aspekten des schulischen Qualitätsmanagements und der Unterrichtsentwicklung formuliert. Diese werden abschließend zu neun Handlungsempfehlungen für die zentralen Akteure der Steuerungsebene zugespitzt. Wer wissen möchte, wie die Schulinspektion arbeitet, findet Informationen dazu im Anhang ab Seite 78. Anschließend wird die Datenbasis für die im Jahresbericht dargestellten Befunde beschrieben. Darüber hinaus beschreibt der Anhang einige weiterführende Analysen, die über die im vorderen Teil berichteten Ergebnisse hinausgehen, so auch einige zusätzliche Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet dieser Jahresbericht auf eine detaillierte Darstellung der zugrunde liegenden Methoden und analytischen Verfahren. Diese werden jedoch ebenfalls im Anhang (u. a. im Methodenglossar) dargestellt.

1.2 Auswahl und Begründung der zugrunde liegenden Schwerpunkte

Der vorliegende Jahresbericht befasst sich mit einem Schwerpunkt, der für eine erfolgreiche Schulentwicklung und die von den Schulen zu leistenden Veränderungen entscheidend ist: Der schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung im Sinne der Planung, Steuerung, Umsetzung und Evaluation zentraler Schulentwicklungsziele kommt eine zunehmend größere Bedeutung zu. Seit der Jahrtausendwende hat Hamburg begonnen, Instrumente einer systematischen Qualitätsentwicklung an seinen Schulen einzuführen: Schulen arbeiten an der Neubestimmung und der Fortschreibung von Schulprogrammen, sie schließen seit dem Schuljahr 2006/2007 mit den Schulaufsichten Ziel- und Leistungsvereinbarungen ab und evaluieren ihre Ergebnisse, sie konkretisie-

ren Bildungspläne und setzen sich mit Ergebnissen von Lernstandserhebungen und Schulleistungsstudien auseinander. Mit der Einführung der Stadtteilschule sowie der flächendeckenden Profilorientierung der Gymnasien gibt sich Hamburg weit mehr als eine neue Struktur des Schulwesens: Die aktuellen Transformationen sind eng verbunden mit einer Weiterführung und verbindlichen Einsetzung neuer Schulentwicklungsziele, die letztendlich zu einer höheren Unterrichtsqualität und zu einem adäquaten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler führen sollen: Als Beispiele aus den Rahmenkonzepten¹ seien die Differenzierung des Unterrichts, die Kompetenzorientierung der Lerninhalte, Lernformen und der Leistungsbewertung sowie ihre Rückmeldung oder die Umsetzung des Paragraphen 12 des Schulgesetzes (Stichwort „Inklusion“) genannt.

Diese Herausforderungen bedürfen einer gewaltigen Anstrengung, die die Behörde für Schule und Berufsbildung unter anderem mit begleitenden Fortbildungsmaßnahmen für alle Lehrerinnen und Lehrer unterstützt. Die erfolgreiche Veränderung schulischen Lehrens und Lernens erfordert ein hohes Maß an professioneller Zusammenarbeit, Koordination, Prozessentwicklung und Prozesssteuerung auf allen mit Schule befassten Ebenen. Einem Qualitätsmanagement an allen Hamburger Schulen kommt dabei unseres Erachtens nach eine nicht nur additive oder flankierende Bedeutung zu; es ist notwendig, um die Aufgaben planvoll umzusetzen, ihre Resultate zu überprüfen und Veränderungen gezielt vornehmen zu können.

Die anstehenden Schulentwicklungsaufgaben berühren ganz wesentlich den Kern von Schule, nämlich den Unterricht. Der Erfolg der geplanten Schulentwicklungsmaßnahmen bemisst sich letztlich an der Frage, wie sie zur Verbesserung des Lernens von Kindern und Jugendlichen beitragen. Die gewaltigen Anstrengungen, die von den Schulen zu leisten sind, lohnen sich nur dann, wenn sie nachhaltig zu einer Verbesserung von Lehren und Lernen beitragen. Damit ergibt sich ein wichtiges Thema des aktuellen Jahresberichtes von selbst: die Darstellung der Unterrichtsqualität in Hamburger Schulen.

Die gewählte Schwerpunktsetzung antwortet damit auf die aktuellen Aufgaben: Wie ist der Stand der Qualitätsentwicklung und -steuerung an den Schulen? Welche Stärken und erfolgreichen Beispiele im Bereich des schuleigenen Qualitätsmanagements gibt es? Welche Probleme zeigen sich? Welche Stärken weist der Unterricht in Hamburger Schulen bereits auf? Wo besteht noch Verbesserungsbedarf? Wie kann man Akteurinnen und Akteuren vor Ort am besten unterstützen? Antworten auf diese Fragen zu geben, ist Anliegen dieses Jahresberichts.

¹ Rahmenkonzepte für Primarschule, Stadtteilschule und das sechsstufige Gymnasium (2009); Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. Nach dem Volksentscheid vom 18. Juli 2010 zur Einführung der Primarschule werden diese zu überarbeiten sein, an den genannten Kernelementen wird jedoch festgehalten.

2 Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen

Das zweite Kapitel dieses Jahresberichtes stellt die empirischen Befunde zum Qualitätsmanagement dar, die auf der Grundlage der Schulstichprobe für die Schuljahre 2008/2009 und 2009/2010 gewonnen wurden (zur Stichprobe s. Anhang, S. 79). Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Schulen in Hamburg Qualitätsmanagement betreiben, welcher Entwicklungsstand hier bereits erreicht ist und welche Implementierungshindernisse es möglicherweise auszuräumen gilt, orientiert sich die Schulinspektion in ihren Bewertungen an den Normsetzungen des Orientierungsrahmens Schulqualität. Den Ergebnissen liegt eine Fülle sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten zugrunde, die die Schulinspektion mithilfe von Dokumentenanalysen, Interviews, Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen gewonnen hat. Der diesjährige Jahresbericht wertet diese Daten möglichst umfassend aus, um ein differenziertes Bild schulischen Qualitätsmanagements zu zeichnen. Besonders relevant sind hier die beiden Qualitätsbereiche 1.1 – Führung wahrnehmen und 2.5 – Prozesse und Ergebnisse evaluieren. Sie geben zum einen Auskunft darüber, welche Strukturen Schulleitungen zur Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements schaffen und inwieweit sie selbst diese Führungsaufgabe wahrnehmen, und beschreiben zum anderen, wie Schulen ihre Weiterentwicklung systematisch auswerten und sichern. Nach einer theoretischen Einführung in die Leitfragen (Abschnitt 2.1) stellen wir zunächst die zu diesem Komplex gehörenden Fragebogenergebnisse vor (Abschnitt 2.1.1), bevor wir entsprechende Befunde auf qualitativer Grundlage präsentieren (Abschnitt 2.1.2). Abschnitt 2.2 betrachtet die Bedeutung der Zielsetzung und Priorisierung im Schulentwicklungsprozess und beleuchtet den Umgang der Schulen mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen als besonderem Instrument der Qualitätssteuerung.

2.1 Qualitätsmanagement an Schulen und die Bedeutung der Schulleitung

Der Orientierungsrahmen stellt die Frage nach schulischer Qualität und ihrer Sicherung und Entwicklung zwar neu, sieht Schulqualität aber auch in ihrer historischen Entwicklung. Schulleitungen und Lehrkräfte haben schon immer

daran gearbeitet, das schulische Angebot zu entwickeln und bestmögliche Ergebnisse zu sichern. Sie haben sich auf veränderte Rahmenbedingungen eingestellt und sind immer wieder neue Wege in der Unterrichtsgestaltung und der Erziehungsarbeit gegangen. Dies ist und war Qualitätsentwicklung im wahrsten Wortsinne. Vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte beispielsweise in Betrieben und an Universitäten wurde seit den 1990er Jahren auch in Schulen verstärkt über die Systematisierung und methodische Absicherung einer schulischen Qualitätsentwicklung diskutiert. Damit ging das Ziel der Umsetzung eines systematischen Qualitätsmanagements an Schulen einher.

Unter einem Qualitätsmanagementsystem verstehen wir im Kontext der aktuellen Forschung die Gesamtheit aller von der Leitung verantworteten, organisierten und systemisch verbundenen Maßnahmen, die der Verbesserung von Prozessen, Leistungen oder Produkten dienen. Als wichtige und verbindliche Instrumente in der Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen definierte die Behörde für Schule und Berufsbildung bislang die Schulprogrammentwicklung, den Abschluss und die Umsetzung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die Leitbildarbeit und die interne und externe Evaluation von Ergebnissen.

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung an Hamburger Schulen zu untersuchen ist eine Aufgabe dieses Jahresberichtes. Dies bedeutet, konkret zu untersuchen und Aussagen darüber zu treffen,

- ➔ wie Schulleitungen Entwicklungsziele definieren und Qualitätsprozesse angehen,
- ➔ welche Verbindungen zwischen der Gestaltung und Entwicklung schulischer Prozesse und systematischen Formen des Qualitätsmanagements als Steuerung bestehen,
- ➔ wie die Ziele und Qualitätsprozesse von den schulischen Akteuren wahrgenommen und umgesetzt werden,
- ➔ wie ihr Gelingen evaluiert wird und
- ➔ wie daraus neue Ziele und Prozesse definiert werden.

Dazu analysiert der Jahresbericht Interviews mit Schulleitungen unter der Fragestellung, wie Schulleitungen den Bereich Qualitätsmanagement gestalten, welche Ziele sie für ihre Schulen definieren und wie sie deren Umsetzung steuern. Zuvor wertet er gezielt die zum Qua-

litätsmanagement gehörigen Fragebogenergebnisse aus der Lehrkräftebefragung im Rahmen der Schulinspektion aus: Die zur Verfügung stehenden Daten lassen Aussagen zum Vorhandensein eines systematischen Qualitätsmanagements zu, zur Rückmeldung an Lehrkräfte zu ihrem Unterricht, zur Evaluation des Unterrichts und zur Nutzung schulinterner Evaluation zur Unterrichtsentwicklung. Gefragt wurde nach gemeinsamen pädagogischen Zielen, Entwicklungsprioritäten, klaren Zuständigkeiten und nach der Güte des Informationsflusses an der Schule.

2.1.1 Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung

ZUSAMMENFASSUNG:

Im folgenden Abschnitt werten wir die Aussagen zu sieben Fragen aus der Lehrkräftebefragung aus, die zu den Qualitätsbereichen „1.1 Führung wahrnehmen“ und „2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ gehören. Die Auswertung gibt die Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern zum Entwicklungsstand des Qualitätsmanagements an den Schulen wieder und beleuchtet, ob Lehrkräfte nur ihre Schule ähnlich wahrnehmen oder ob für das Antwortverhalten auch die Fragen bedeutsam sind, an welcher Schulform unterrichtet wird und welche sozialen Standortfaktoren die Schule prägen. Die Auswertung von bis zu 1930 Fragebogenantworten zeigt, dass alle sieben Aussagen einen Mittelwert erreichen, der im positiven Bereich liegt, die Lehrkräfte also eher eine gute Steuerung und Umsetzung des Qualitätsmanagements an ihren Schulen bescheinigen. Den höchsten Mittelwert erreicht die Aussage „An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet“ (M = 3,04). Den niedrigsten Mittelwert und einen nur knapp positiven Wert (M = 2,61) erreicht die Aussage „An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran“.

Grundsätzlich ähneln sich die Antworten der befragten Lehrkräfte vor allem innerhalb der einzelnen Schulen. Insbesondere Schulen mittlerer Grö-

ße weisen nach Ansicht der Lehrkräfte ein deutlich ausgeprägtes, systematisches Qualitätsmanagement auf. Demgegenüber ist ein Zusammenhang des Aussageverhaltens der Lehrkräfte mit der Schulform nur schwach nachweisbar. Es zeigt sich weiter, dass ausnahmslos Grundschulen in sozial belasteter Umgebung und fast ausnahmslos Grundschulen mit einer besonders privilegierten Schülerschaft nach Wahrnehmung der Lehrkräfte eher ein gutes Qualitätsmanagement besitzen. Insgesamt wird deutlich, dass es noch kein gemeinsames Verständnis von Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen gibt.

Qualitätsmanagement an Schulen ist keineswegs ein einheitliches Konzept, vielmehr weist es zahlreiche Facetten und unterschiedliche Realisierungsformen auf. Ziel dieses Abschnitts ist es, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie unterschiedlich sich das Qualitätsmanagement an Schulen gestaltet. Darüber hinaus wird untersucht, ob das Gelingen von Qualitätsmanagement – so unterschiedlich es sein mag – von bestimmten Faktoren wie der Schulform und dem Sozialindex beeinflusst wird².

a) Deskriptive Befunde

Grundlage für diese Analysen sind sieben Aussagen aus dem Lehrerfragebogen, deren Ergebnisse zunächst einzeln vorgestellt und anschließend ausführlich in einer Zusammenschau beleuchtet werden. Sie beziehen sich auf drei Bereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität: auf den Bereich 1.1 – Führung wahrnehmen. Wir folgen dabei der Logik des Orientierungsrahmens Schulqualität, der das Qualitätsmanagement an der Schule als zentrale Leitungsaufgabe begreift. Demnach obliegt es der Schulleitung, die innerschulische Qualitätsentwicklung zu gewährleisten und zu steuern. Ferner gehören die betrachteten Aussagen zum Bereich 2.2 – Unterrichten, Lernen, Erziehen und zu 2.5 – Prozesse und Ergebnisse evaluieren. Evaluation wird als zentraler Bestandteil des Qualitätsmanagements verstanden. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Aussagen:

- ➡ **Item 16³:** Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule.
- ➡ **Item 37:** An unserer Schule arbeiten wir nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.

2 Die Begründung der Methodik und eine ausführliche Beschreibung der Untersuchungsergebnisse befinden sich im Anhang.

3 Die Nummerierungen variieren in Teilen nach Schulform – hier orientiert an den Fragebögen der Sekundarstufe I und II der allgemeinbildenden Schulen.

- ➡ **Item 38:** An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.
- ➡ **Item 44:** An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.
- ➡ **Item 45:** An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt.
- ➡ **Item 46:** An unserer Schule sind Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.
- ➡ **Item 49:** An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.

Die Einschätzung zu den Aussagen erfolgt mit vorgegebenen Antwortkategorien, die vierfach gestuft sind. Sie lauten „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“. Den Antwortmöglichkeiten entsprechen Zahlen, sodass der niedrigsten Ausprägung der vier Antwortmöglichkeiten eine Eins zugeordnet ist und der höchsten eine Vier. Daraus ergibt sich der theoretische Mittelwert der Antwortskala von 2,5. Dies ist ein Wert, der weder Zustimmung noch Ablehnung ausdrückt. Er kann zwar nicht von der antwortenden Lehrerin oder vom antwortenden Lehrer angekreuzt werden, ist aber für die Interpretation mehrerer Antworten eine wichtige Bezugsgröße im Sinne des „neutralen Punkts“ der Antwortskala.

Auf der Grundlage der Antworten von bis zu 1.930 Lehrerinnen und Lehrern (nicht alle Befragten antworteten

auf alle Fragen; N entspricht der Anzahl der Antworten) werden im Folgenden die Einschätzungen zu den einzelnen Aussagen dargestellt. Neben den Mittelwerten wird die so genannte Standardabweichung berichtet, bei der es sich um ein Streuungsmaß handelt, also einen Indikator für die Homogenität bzw. Heterogenität der Antworten. Mithilfe der Standardabweichung sind nicht nur Angaben über die durchschnittliche Einschätzung einer Aussage möglich, sondern auch Angaben über die Unterschiedlichkeit aller einzelnen Einschätzungen zu einer Aussage. Ein kleiner Wert als Standardabweichung drückt aus, dass die individuellen Einschätzungen einer Aussage verhältnismäßig ähnlich sind. Ein hoher Wert bringt dagegen zum Ausdruck, dass sich die individuellen Einschätzungen einer Aussage stark unterscheiden. Ergänzend dazu enthält Tabelle 1 wie alle nachfolgenden Tabellen eine Angabe zum Standardfehler. Dieses Maß wird benötigt, da bei den Befragungen jeweils nur ein Teil der befragten Lehrerschaft geantwortet hat. Mithilfe des Standardfehlers lässt sich einschätzen, wie genau die Schätzung des Mittelwerts auf der Grundlage dieser Stichprobe ist. Er gibt eine Spannweite an, innerhalb derer mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit der wahre Mittelwert liegen würde, wenn alle Befragten geantwortet hätten. Zur weiteren Interpretation der Daten wird er hier jedoch nicht herangezogen. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass alle Aussagen einen Mittelwert erreichen, der im positiven Bereich liegt, also über 2,5, wenn auch mitunter knapp.

TABELLE 1
Kennwerte der Aussagen zum Qualitätsmanagement – Lehrerbefragung

Statement	N	Mittelwert	Standardfehler	Standardabweichung
(16) Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule.	1.930	3,04	0,020	0,88
(37) An unserer Schule arbeiten wir nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.	1.921	3,10	0,017	0,74
(38) An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.	1.883	2,61	0,020	0,88
(44) An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.	1.862	3,13	0,019	0,82
(45) An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt.	1.907	3,06	0,019	0,84
(46) An unserer Schule sind Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.	1.852	3,04	0,018	0,80
(49) An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.	1.785	2,64	0,021	0,90

Antwortkategorien: trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu

Item 16:

Die Weitergabe von Informationen spielt für die Vernetzung innerhalb des Kollegiums und für die Umsetzung von Maßnahmen eine wichtige Rolle. Gerade an Schulen mit verschiedenen Standorten und einem großen Kollegium bedarf der Informationsfluss einer verbindlichen Struktur. Der Mittelwert von 3,04 liegt in dem Bereich, der Zustimmung ausdrückt. Offenbar sind die Transparenz und die Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule durch die Schulleiterinnen und Schulleiter aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer eher zufriedenstellend organisiert, wenngleich die Standardabweichung mit einem Wert von 0,88 deutlich macht, dass dies nicht alle Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule erleben.

Item 37:

Recht hoch ist die Übereinstimmung darüber, ob im Kollegium nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gearbeitet wird. Der Mittelwert der Aussage liegt mit 3,10 eindeutig im Bereich der deutlichen Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Standardabweichung der individuellen Antworten beträgt 0,74 und ist somit die geringste der in diesem Abschnitt betrachteten Aussagen. Sie zeigt an, dass einige der befragten Lehrkräfte der Aussage nicht bzw. nur bedingt zustimmen können. Insgesamt erleben die befragten Lehrerinnen und Lehrer jedoch offensichtlich einen relativ hohen Konsens über die pädagogischen Ziele an ihrer Schule; auch nehmen sie für sich in Anspruch, dass sie diese individuell in ihrer schulischen Tätigkeit berücksichtigen.

Item 38:

Einen Wert, der nahe beim neutralen Punkt zwischen Zustimmung und Ablehnung liegt, dem rechnerischen Mittelwert von 2,5, erreicht die Aussage zur Nutzung der schulinternen Evaluation für die Unterrichtsentwicklung ($M = 2,61$). Offenbar ist es an den Schulen keine gängige Praxis, dass regelmäßig und systematisch Daten zur Unterrichtsqualität für die Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. Dies ist wichtig für das Qualitätsmanagement an Schulen. Dementsprechend wäre eine weitere Verbreitung von interner Evaluation und der Nutzung der Ergebnisse auch im Sinne des Orientierungsrahmens Schulqualität wünschenswert. Die Standardabweichung von 0,88 ist bei dieser Aussage größer als die durchschnittliche Standardabweichung, was darauf hinweist, dass die einzelnen befragten Lehrerinnen und Lehrer auch an dieser Stelle über sehr unterschiedliche Wahrnehmungen verfügen.

Item 44:

Den höchsten Mittelwert von 3,13 erreicht die Aussage zur Erarbeitung von Entwicklungsprioritäten an der Schule durch das Kollegium. Die Standardabweichung dieser Aussage entspricht mit 0,82 in etwa dem Mittel der Standardabweichungen des Lehrerfragebogens (s. auch Methodenglossar). Mit anderen Worten gibt der überwiegende Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, Entwicklungsprioritäten für ihre Schule erarbeitet zu haben. Im Sinne der im Jahr 2006 von der Behörde eingeführten Ziel- und Leistungsvereinbarungen (s. Abschnitt 2.2) fühlen sich die Lehrkräfte somit offensichtlich in der Lage, die jeweils nächsten Schritte in der Schulentwicklung zu benennen.

Item 45:

Die systematische Beteiligung der Lehrkräfte an wichtigen Entscheidungen wird nur wenig geringer eingeschätzt als die vorige Aussage. Der Mittelwert liegt bei 3,06 und zeigt somit eine deutlich positive Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer an. Eine systematische Partizipation der Kollegien wird nach Wahrnehmung der befragten Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich in vielen Schulen gelebt. Der Einbezug von Lehrerinnen und Lehrern bei richtungsweisenden Entscheidungen spielt eine wichtige Rolle für die Qualitätsentwicklung einer Schule, denn sie sind meist auch diejenigen, die den Erfahrungsschatz als Grundlage für Entscheidungen zusammentragen und anschließend im schulischen Alltag die getroffenen Entscheidungen umsetzen müssen. Allerdings lässt die Standardabweichung von 0,84 erkennen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Einschätzung relativ stark unterscheiden und einige ihre Partizipationsmöglichkeiten als eingeschränkt erleben.

Item 46:

Auf deutliche Zustimmung trifft die Aussage zur klaren Festlegung von Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen in der Schule. Der Mittelwert liegt mit 3,04 knapp über drei, was der Antwortkategorie „trifft eher zu“ entspricht. Neben der Setzung von Prioritäten und dem systematischen Einbezug der Lehrerinnen und Lehrer in wichtige schulische Entscheidungen erleben die Lehrkräfte somit auch eine nachvollziehbare Festlegung der Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen. Diese ist für die Qualitätsentwicklung an Schulen von Belang, denn sie regelt verbindlich die Verantwortung für Entwicklungsmaßnahmen. Vergleicht man die Standardab-

weichung dieses Items von 0,80 mit der Standardabweichung der übrigen Aussagen, so fällt sie vergleichsweise gering aus und ist etwas geringer als die durchschnittliche Standardabweichung des Lehrerfragebogens. Dennoch verweist sie darauf, dass einige Lehrkräfte keine oder nur eingeschränkt klar geregelte Zuständigkeiten für den Entwicklungsprozess an ihrer Schule wahrnehmen.

Item 49:

Das Vorhandensein eines systematischen Qualitätsmanagements mit eindeutigen Zuständigkeiten wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern vergleichsweise niedrig eingeschätzt ($M = 2,64$). Allerdings bleibt bei dieser Betrachtung offen, ob eine hohe Zustimmung in der Realität tatsächlich mit einem vergleichsweise gut entwickelten Qualitätsmanagement einherginge. Möglicherweise führt ein hohes Problembewusstsein oder eine intensive Beschäftigung mit dem Komplex Qualitätsentwicklung und -sicherung an einer Schule zu kritischeren Antworten als an einer Schule, bei der die Vorstellungen von dem, was unter Qualität, Qualitätsentwicklung und ihrer Sicherung verstanden wird, noch eher vage und unbestimmt sind. Die überdurchschnittliche Standardabweichung von 0,90 weist auf eine breite Streuung der Antworten der Lehrkräfte hin, sodass die diesbezügliche Wahrnehmung durchaus unterschiedlich ist.

b) Multivariate Befunde

Nachdem die sieben Aussagen zunächst beschrieben worden sind, ist zu klären, ob es sich bei ihnen um isolierte Aspekte handelt oder ob sie in einem Gesamtzusammenhang stehen. Es geht letztlich um die Frage, ob sie einem übergeordneten Konstrukt zugeordnet werden können und damit lediglich unterschiedliche Facetten desselben Phänomens – des Qualitätsmanagements – beschreiben. Mithilfe des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse (s. Methodenglossar) lässt sich diese Frage beantworten. Die Analyse auf der Grundlage von 79 Schulen bestätigt, dass die vorliegenden sieben Aussagen gemeinsam einen Faktor messen, d. h. gemeinsam ein sie verbindendes Konstrukt beschreiben, das wir „Qualitätsmanagement“ nennen.

Darauf aufbauend stellt sich die Frage, wie sich ein unterschiedliches Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte erklären lässt. Gibt es möglicherweise systematische Unterschiede in den Antwortmustern der Kollegien verschiedener Schulen und, wenn ja, wodurch sind diese bedingt? Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen:

- ➊ Schätzen die Lehrkräfte derselben Schule das systematische Qualitätsmanagement ähnlich ein?
- ➋ Spielt die Größe der Schule eine Rolle für die Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der Aussagen?
- ➌ Neigen Lehrkräfte derselben Schulform zu ähnlichen Aussagen hinsichtlich eines systematischen Qualitätsmanagements?
- ➍ Stimmen die Antwortmuster der Kollegien an Schulen mit gleicher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft stärker überein als an Schulen mit einer anderen Schülerschaft?

Diesen Fragen wird mithilfe von zwei analytischen Verfahren – der Intra-Klassen-Korrelation (ICC,) (s. Methodenglossar) und der Korrespondenzanalyse (s. Methodenglossar) – nachgegangen. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit stellen wir im Folgenden lediglich zusammengefasst die Ergebnisse vor; die zugrunde liegenden statistischen Analysen befinden sich im Anhang.

Einzelschule: Die Antworten der befragten Lehrerinnen und Lehrer ähneln sich vor allem innerhalb der einzelnen Schule. Es sind eher ganze Kollegien bestimmter Schulen und weniger einzelne Lehrkräfte der verschiedenen Schulen, die eine ähnliche Einschätzung zu den Aussagen über ein systematisches Qualitätsmanagement abgegeben haben. Dies verdeutlicht, dass das Qualitätsmanagement einer Schule von den an ihr beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern ähnlich wahrgenommen wird. Damit kann festgehalten werden, dass die stark streuenden, also stark unterschiedlichen Einschätzungen zu den Aussagen in erster Linie nicht durch die subjektive Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte entstehen, sondern sich in den Unterschieden zwischen den Kollegien an den Schulen begründen.

Schulgröße: Kleine Schulen (15 Lehrkräfte und weniger) haben dabei aus Sicht der Lehrkräfte eher ein durchschnittlich ausgeprägtes systematisches Qualitätsmanagement, während Schulen mittlerer Größe (16 bis 40 Lehrkräfte) hier deutlich besser aufgestellt sind. Das Qualitätsmanagement an großen (41 bis 60 Lehrkräfte) und sehr großen Schulen (ab 61 Lehrkräfte) ist nach Wahrnehmung der Lehrkräfte eher mäßig. Es stellt sich hierbei die Frage, ob die Komplexität einer Schule das schulbezogene Aussageverhalten bestimmt – insbesondere bei der Bewertung des Informationsaustausches und der systematischen Beteiligung der Lehrkräfte an Entscheidungen.

Schulform: Nur schwach nachweisbar ist ein Zusammenhang des Aussageverhaltens der Lehrkräfte mit der Schulform. Die im Anhang dokumentierte grafische Darstellung (Abbildung 12, Seite 87) zeigt, dass sich Schulformen nicht ausdrücklich in einem Bereich der von den Lehrkräften wahrgenommenen Ausprägung des Qualitätsmanagements ballen. Grundschulen, Gesamtschulen und Sonder-/Förderschulen finden sich in der gesamten Bandbreite vom Bereich der sehr hohen Ausprägung von systematischem Qualitätsmanagement bis hin zum Bereich der sehr niedrigen Ausprägung wieder. Demgegenüber variiert aus Sicht der Lehrkräfte an den untersuchten Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR-Schulen), Gymnasien und Beruflichen Schulen das Qualitätsmanagement nicht ganz so breit und erstreckt sich von eher mäßigen bis hin zu sehr guten Umsetzungen. Wahrscheinlich ist, dass sich im Aussageverhalten der Lehrkräfte auch die nach Schule und Schulform unterschiedliche Erwartungshaltung an die Implementierung eines Qualitätsmanagements ausdrückt.

Dies bekräftigt ein Blick auf die Situation der Beruflichen Schulen: Sie haben seit 2006 mit dem vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) herausgegebenen Rahmenkonzept „Qualitätssicherung und -entwicklung“ zum Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems innerhalb der Hamburger Schullandschaft ein deutliches Alleinstellungsmerkmal. In der Gesamtschau der Daten aus den Dokumentenanalysen, den Interviews, den Fragebögen und den Unterrichtsbeobachtungen werden sie von den Inspektorinnen und Inspektoren im Hinblick auf die Einführung und die Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems (als Teil des Qualitätsbereiches 1.1 „Führung wahrnehmen“) in der Regel im Durchschnitt höher bewertet als die allgemeinbildenden Schulen. Bis auf eine hatten sich zum Inspektionszeitpunkt alle Beruflichen Schulen der Stichprobe für die Einführung eines extern entwickelten Qualitätsmanagementsystems entschieden und den Aufbau in unterschiedlicher Intensität in Angriff genommen. Eine weitere Schule arbeitete bereits mit einem selbst aufgesetzten und hoch entwickelten System zur Steuerung der eigenen Qualität. Die Diskussion um Sinn, Zweck, Aufbau und Ziel eines Qualitätsmanagementsystems ist also im Untersuchungs-

zeitraum in fast allen Beruflichen Schulen sehr präsent. Die überwiegende Verortung der Beruflichen Schulen im unteren bis mittleren Bereich – gemessen am Aussageverhalten der allgemeinbildenden Schulen – erklärt sich damit möglicherweise gerade aus dem vergleichsweise hohen Problembewusstsein der Lehrkräfte bezüglich der Implementierung sowie den Zielen und Funktionsweisen eines integrierten Systems. So haben die Lehrkräfte der inspizierten Schulen, die aktuell mit der Implementierung der Qualitätsmanagementsysteme Q2E oder QZS beschäftigt sind (und damit den allgemeinbildenden Schule vergleichsweise weit voraus sind), dem Item 53 (Qualitätsmanagementverfahren mit klar geregelten Zuständigkeiten vorhanden; Item 49 für die allgemeinbildenden Schulen) in der Regel nur Werte um den rechnerischen Mittelwert gegeben.

Sozialindizes: Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft von Grundschulen hat einen statistisch nachweisbaren Effekt auf das Antwortverhalten der Lehrkräfte, der eine mittlere praktische Bedeutsamkeit aufweist. In den Schulen mit einer belasteten sozialen Lage der Schülerschaft (KESS 4-Indizes 1 und 2, s. Methodenglossar) ähneln sich die Antworten der befragten Lehrerinnen und Lehrer statistisch nachweisbar und mit mittlerer Bedeutsamkeit. Aus Sicht der Lehrkräfte sind die Umsetzungen von Qualitätsmanagement an diesen Schulen ausschließlich positiv. Dies gilt mit Einschränkung aufgrund von „Ausreißern“ auch für Grundschulen mit einer privilegierten Schülerschaft (KESS 4-Indizes 5 und 6), die größtenteils positive Umsetzungen von Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte aufweisen. Bei den weiterführenden Schulen ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Komposition der Schülerschaft und der Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich des Qualitätsmanagements schwächer ausgeprägt und weist eine niedrige praktische Bedeutsamkeit auf. Es ist weiterhin festzuhalten, dass nur 4 der betrachteten 79 Schulen aus Sicht der Lehrkräfte ein sehr mäßiges und weitere 22 Schulen ein mäßiges Qualitätsmanagement aufweisen. Dem gegenüber stehen 29 Schulen mit einem guten und 24 Schulen mit einem sehr guten Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte. Schulen, die in der vorliegenden Darstellung vergleichsweise im unteren oder mittleren Bereich liegen, haben absolut gesehen überwiegend eine immer noch positive Bewertung der Entwicklung des Qualitätsmanagements von ihren Lehrkräften erhalten. Inwieweit die Eigenwahrneh-

mung der Lehrkräfte mit dem Stand der tatsächlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung konform geht, kann jedoch nur die im Inspektionsverfahren übliche Triangulation verschiedener Datenquellen zeigen. Insgesamt verdeutlichen die Analysen, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt an den Hamburger Schulen offensichtlich noch keinen gemeinsamen Begriff und keine gemeinsam gelebte Realität eines umfassenden Qualitätsmanagements gibt. Die Ausprägungen der verschiedenen hier untersuchten Aspekte des Qualitätsmanagements unterscheiden sich stark. Was unter Qualitätsmanagement verstanden wird und wie es umgesetzt wird, liegt vor allem in den Händen der einzelnen Schule. Zwar ist dies im Sinne der selbstverantworteten Schule durchaus zu begrüßen, dennoch ergeben sich hieraus für eine übergreifende Qualitätssteuerung verschiedene Fragen, die in Kapitel 5 diskutiert werden.

2.1.2 Qualitätsmanagement aus Sicht von Schulleitungen – Ergebnisse einer qualitativen Analyse

ZUSAMMENFASSUNG:

Die folgenden Ausschnitte aus insgesamt zehn ausgesuchten Interviews⁵ verdeutlichen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter den schulischen Entwicklungsprozess und die Qualitätssicherung an der Schule als ihre Aufgabe sehen, jedoch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen als komplexe Gesamtstrategie, auf deren Grundlage Bestandsanalysen aller schulischen Bereiche durchgeführt werden, außer bei den Beruflichen Schulen noch am Anfang steht. Qualitätsmanagement gelingt vor allem an den Schulen, an denen die Schulleitung Einfluss auf die Schwerpunktsetzung nimmt, Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen für die Qualitätsentwicklung bereitstellt und ihre Lehrkräfte auf dem Weg der Schulentwicklung mitnimmt und beteiligt. Die Implementierung von Maßnahmen und Instrumenten zur Überprüfung der erreichten Ziele ist ein wesentlicher Teilaspekt der systematischen Steuerung von Schulen und eine zentrale Grund-

lage, um Schulentwicklung zu betreiben. Dies geschieht an den hier untersuchten Schulen auf unterschiedliche Weise, wie z. B. durch Hospitationen, Feedbackmaßnahmen oder die Erhebung von Schülerinnen- und Schülerleistungen. Das Umsetzungsniveau der einzelnen Maßnahmen und deren Implementierung in den Schulalltag sind jedoch sehr unterschiedlich. Darüber hinaus erfolgen die Qualitätsüberprüfungen von Schulentwicklungsmaßnahmen weniger anhand von systematischen und datengestützten Evaluationen als vielmehr in Form von wiederholten Auswertungsgesprächen und Terminvorgaben.

Insgesamt wird deutlich, dass die untersuchten Schulen vielfältige Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung durchführen und zum Teil den eigenen Entwicklungsstand reflektieren, es jedoch an Systematik im Qualitätsmanagement und in der Qualitätsüberprüfung fehlt.

Neben den Fragebögen für Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie für die Betriebe in den Beruflichen Schulen bilden die Interviews mit allen Beteiligtengruppen eine zentrale Erkenntnisquelle für die Inspektionen. Eine zentrale Stellung nehmen dabei die Interviews mit den Schulleitungen ein, die Aufschluss über den erreichten Stand des schulischen Qualitätsmanagements, die Zuständigkeiten und Umsetzungshindernisse geben. Nachfolgend stellen wir einige zentrale Erkenntnisse vor, die auf der Grundlage von ausgewählten Interviews gewonnen wurden.⁶

a) Zielsetzung und Fragestellung

Schulinternes Qualitätsmanagement trägt dazu bei, die schulische Qualität auf systematische Weise zu verbessern. Neben der Strukturierung des organisatorischen Ablaufs umfasst Qualitätsmanagement die Steuerung von Entwicklungsprozessen, die Fortschreibung eines Schulprogramms, die Profilbildung sowie Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Ebenso bedeutet systematisches Qualitätsmanagement, dass Schulen einen Überblick

⁴ Qualitätssicherung und -entwicklung: Rahmenkonzept für berufliche Schulen in Hamburg (2007); Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)

⁵ Zur Datengrundlage der nachfolgenden Ausführungen siehe Anhang A2. Dabei sind die hier vorliegenden Ergebnisse vor allem beschreibend und nicht repräsentativ.

⁶ Bei den Interviews handelt es sich um ein qualitatives Erhebungsinstrument, bei dem es – im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden, die vor allem auf Repräsentativität der Ergebnisse ausgelegt sind und sich mit Fragen der Messung und Verteilung beschäftigen – in erster Linie um detaillierte Deskriptionen geht und um das Verstehen und Interpretieren von sozialen Prozessen und Sinnzusammenhängen.

über den Stand der laufenden Entwicklungsmaßnahmen haben sowie schulinterne Evaluation betreiben, um die Wirksamkeit und Zielerreichung schulischen Handelns zu erfassen und zu überprüfen. Ziel dieses Abschnitts ist es, eine Vorstellung darüber zu vermitteln, wie an Hamburger Schulen aus Sicht der Schulleitungen Qualitätsmanagement betrieben wird.

Qualitätsmanagement liegt – so versteht es auch der Orientierungsrahmen – in erster Linie in der Verantwortung der Schulleitung, sodass die Qualität einer Schule deutlich von der Führungskompetenz der jeweiligen Schulleitung beeinflusst wird.⁷ Entsprechend richtet sich der Blickwinkel des ersten Abschnitts auf das Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern. Gefragt wird, ob Schulleitungen die Umsetzung von Qualitätsmanagement als ihre Aufgabe verstehen und wie sie mit dieser Herausforderung umgehen. Ferner interessiert die Frage, welche konkreten Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätsüberprüfung an Hamburger Schulen eingesetzt werden, um Entwicklungsprozesse und Ergebnisse zu evaluieren. Inwiefern stellen Schulen ihre Qualität auf den Prüfstand und leiten hieraus Entwicklungsaktivitäten ab? Abschließend werden Bedingungen aufgezeigt, die eine Umsetzung von Qualitätsmanagement befördern, und es wird nach Faktoren gefragt, die der Umsetzung entgegenstehen.

**b) „Führung wahrnehmen“ –
Wie Schulleitungen die Qualität
an ihrer Schule sichern**

„Gute Führung zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulleitung prägend Einfluss auf wesentliche Ziele der Schulentwicklung nimmt. Sie sorgt für ein aktiv gelebtes Leitbild im Schulalltag, steuert das Qualitätsmanagement, kooperiert mit externen Partnern und gewährleistet die Bereitstellung von Beratung und Unterstützung. Sie zeigt Weitblick und verfügt über wirksame Strategien zur Krisenintervention.“

(Definition der Schulinspektion in Anlehnung an den Orientierungsrahmen)

7 Vgl. Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim/München, S. 162. Siehe hierzu auch den Orientierungsrahmen „Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen“, S. 8.

Mit der Übertragung von Verantwortung an die Einzelschulen im Rahmen „selbstverantworteter Schule“⁸ kommt der Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter eine zunehmende Bedeutung zu. Sie müssen gut planen und organisieren können, mit anderen zusammenarbeiten und andere führen können, über Konfliktfähigkeiten verfügen, Entscheidungen treffen, kommunikative und innovative Fähigkeiten besitzen und ein offenes Ohr für Bedürfnisse und Sorgen der schulischen Akteure haben.⁹ Darüber hinaus gehört es zur Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter, nicht nur die Rahmenbedingungen eines geordneten Schulbetriebs, sondern auch eine gute Schulqualität im Sinne des Orientierungsrahmens Schulqualität zu sichern. Sie sind für die Weiterentwicklung des Personals und der pädagogischen Arbeit ebenso verantwortlich wie für die finanziellen und sachlichen Ressourcen und für die Repräsentation der Schule nach außen. Ebenso gehört die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems zu den Führungsaufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern. Das Schulgeschehen sollte im Rahmen des Qualitätsmanagements als anhaltender Veränderungsprozess verstanden werden. Dies ist ein umfassendes Programm, das den Schulleiterinnen und Schulleitern die Fähigkeit eines „Allround-Managers“ abverlangt.

Anhand der analysierten Interviews lässt sich ablesen, dass die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter die schulischen Entwicklungsprozesse und die Qualitätssicherung der Schule als ihre Aufgaben verstehen, womit bereits eine wesentliche Grundvoraussetzung für gute Schulqualität gelegt ist. Allerdings zeigt sich hinsichtlich der Frage, ob auch ein systematisches Qualitätsmanagement eingesetzt wird, eine breite Varianz. Neben den Beruflichen Schulen, die mit dem Rahmenkonzept „Qualitätssicherung und -entwicklung“ dazu angehalten sind, die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems sicherzustellen, hat nur eine der hier untersuchten allgemeinbildenden Schulen eine Qualitätsprüfung nach dem EFQM (European Foundation for Quality Management) durchgeführt und ein Qualitätsmanagementsystem installiert, das als Instrument für die systematische und zielgerichtete Weiterentwicklung schulischer Prozesse genutzt wird. Grundlage des an dieser Schule praktizier-

8 Zu den Zielen und Merkmalen „selbstverantworteter Schule“ siehe die Bürgerschaftsdrucksache 18/3780.

9 Siehe hierzu Dubs, Rolf (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart, S. 126.

ten Qualitätsmanagements ist ein in die Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens unterteiltes Handbuch, das ausgehend von einer Stärken-Schwächen-Analyse kontinuierlich fortgeschrieben wird und als Evaluationsinstrument dient.

An anderen Schulen haben die Schulleiterinnen und Schulleiter zwar kein systematisches Qualitätsmanagement eingesetzt, jedoch richten sie ihre Schulentwicklung am Orientierungsrahmen Schulqualität aus und nutzen diesen als Instrument der inneren Qualitätssicherung, wie folgende Schulleiterin anmerkt:

„[...] wir orientieren uns auch am Orientierungsrahmen. Das habe ich hier eingeführt, als ich angefangen habe. Inzwischen ist klar geworden, dass wir einen bestimmten Stand der Diskussion haben, hinter den wir nicht zurückfallen“ (SL, GYM1).

Darüber hinaus setzen Schulleiterinnen und Schulleiter die Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Instrument der Qualitätsentwicklung ein, um zielgerichtet die Qualität an ihrer Schule zu verbessern. Dass an den untersuchten Schulen eine regelhafte systematische Auseinandersetzung mit konkreten Qualitätsmanagementverfahren und den damit verbundenen Maßnahmen und Ablaufstrukturen stattfindet, lässt sich anhand der Interviews mit den Schulleitungen jedoch nicht ablesen. Entsprechend steht die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen als komplexe Gesamtstrategie, auf deren Grundlage Bestandsanalysen aller schulischen Bereiche durchgeführt, vordringliche Entwicklungsziele eruiert und Veränderungsmaßnahmen ergriffen werden, noch am Anfang der Umsetzung. Qualitätsentwicklung wird maßgeblich kleinteilig, d. h. in Teilbereichen schulischen Geschehens umgesetzt.

Um Qualitätsmanagement zu betreiben, ist die Formulierung von zentralen Zielen und Schwerpunkten unabdingbar. An diesen orientiert sich die Entwicklungsplanung. Ergebnisse lassen sich an ihnen messen. Folglich ist eine klare Zielsetzung und strategische Ausrichtung der Schulleitung und eine damit einhergehende notwendige Schwerpunktsetzung maßgeblich für die Qualitätsentwicklung an Schulen.¹⁰ Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter an den

10 Zielführend kann eine schulübergreifende Leitbilddiskussion sein, die z. B. klärt, wie die Schule in fünf Jahren aussehen könnte und mit welchem Profil sie wen erreichen will. Leitbilder haben eine Orientierungsfunktion, anhand derer sich Entwicklungsschwerpunkte ableiten lassen.

Schulen, die den Weg in Richtung Qualitätsmanagement bereits eingeschlagen haben, mit ihren Ideen und Vorgaben einen prägenden Einfluss nehmen und dies auch ganz bewusst tun, wie folgende Selbstbeschreibung einer Gymnasialschulleiterin verdeutlicht:

„Ich finde es wichtig, dass ich nicht als Maus in der Ecke sitze“ (SL, GYM1).

Gerade wenn Schulen sich in einem Wandlungsprozess befinden, bedarf es eines hohen Maßes an Steuerungs- und Entwicklungsfähigkeit seitens der Schulleitung. „Schließlich muss spürbar sein, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter nicht in der täglichen Schuladministration verlieren, sondern deutlich Schwerpunkte für ihre Arbeit zu setzen vermögen und Entscheidungen treffen.“¹¹ Eine klare Rahmensetzung wird seitens des Lehrerkollegiums auch erwartet, wie eine Schulleiterin weiß:

„Seit wir [...] [das Entwicklungsprojekt X] machen, habe ich weniger Probleme mit Vorgaben. Das ist eine Erfahrung: Wenn man sich in einen solchen extremen Reformprozess begibt, dann verlangen die Kollegen stärker nach Vorgaben, als wenn sie in einem Rahmen, in einer Rahmensetzung sowieso drin sind, dann sind sie eher dabei, sich die Freiheiten zu erobern. Da hier aber viel Neuland betreten wird, ist das Bedürfnis nach Rahmensetzung sehr hoch“ (SL, GS1).

Konkrete Vorgaben reduzieren die Komplexität der schulischen Entwicklungsfelder auf einen zu bewältigenden Handlungsraum. Eine Schulleitung, die für sich und für das Lehrerkollegium keine Aufgabenschwerpunkte und die damit verbundenen Handlungsschritte definiert, kann bei der Vielfalt der schulischen Aufgabenfelder leicht in eine Situation der Überforderung geraten, wie sich am nachfolgenden Zitat ablesen lässt:

Schulinspektorin: Ich würde gerne genereller noch mal fragen: Wo sehen Sie Ihre Hauptaufgabe als Schulleiter?

„Ich kann das nicht beantworten. Das heißt, die zentrale, ursprüngliche Aufgabe ist ja eigentlich, dafür zu sorgen, dass der Laden vernünftig läuft. Und das heißt also, dass die Schüler, Lehrer, Eltern zufriedengestellt sind, Konflikte ausgeräumt werden oder nach Möglichkeit gar nicht erst entstehen. Und dann kommen natürlich die ganzen Schulentwicklungsaufgaben dazu. Insofern ist es ein gigantisches Feld. Und deshalb kann ich nicht sagen, womit ich mich im Wesentlichen beschäftige“ (SL, GHR2).

11 Dubs 1994, S. 16.

Entscheidend ist in diesem Kontext auch, ob Schulleiterinnen und Schulleiter es schaffen, das Lehrerkollegium auf den Weg des Veränderungsprozesses mitzunehmen, denn Entwicklungsmaßnahmen lassen sich nur umsetzen, wenn sie von allen Beteiligten getragen werden. Dies gelingt, so zeigen die Interviews, wenn die Schulleiterinnen und Schulleiter intensive Überzeugungsarbeit leisten und sie es verstehen, ihre Ziele „auf verschiedenen Kommunikationswegen mit unterschiedlichen Kommunikationsmitteln in unterschiedlichen Zusammenhängen mit gleichem Inhalt vor der Lehrerschaft und ihrem Stab immer wieder zu vertreten“.¹² So berichtet eine Gymnasialschulleiterin, dass sie ihr Entwicklungsanliegen immer wieder vor ihrem Lehrerkollegium präsentiert und vertreten hat:

„... ich habe auch von mir aus viel Input gegeben. Ich habe immer wieder, eigentlich auf allen Lehrerkonferenzen, eine Phase, wo ich mit einer Powerpointpräsentation etwas vorlege – bei der Gestaltung der mündlichen Abiturprüfung war das zum Beispiel so – und sage: Das ist etwas, was mir sinnvoll erscheint, und einen Weg skizziere, meistens auch ausgehend von meinen Fächern oder meinen Lerngruppen, und sage: So kann ich mir vorstellen, dass es gehen kann“ (SL, GYM1).

Einen Veränderungsprozess und damit die Qualitätsentwicklung an den Schulen voranzutreiben, heißt jedoch nicht nur Input zu geben, sondern auch die kritischen Einwände aus dem Kollegium ernst zu nehmen und in die Diskussion zu gehen

„Wer zweifelt und Skepsis hat, ist nicht jemand, der dagegen ist, sondern der hat Recht. Der soll es sagen, und mir ist es am liebsten, wenn er mit in den Prozess hineingeht und daran arbeitet. Und bei Einzelpersonen hat man es natürlich festgemacht und hat die gebeten, in Arbeitsgruppen zu gehen“ (SL, GS1).

bzw. darauf zu achten, dass der Entwicklungsprozess ein konsensfähiger Prozess bleibt:

„Ich versuche immer darzustellen, dass das, was wir machen, Ergebnis eines konsensualen Prozesses ist. Und wenn es das nicht ist, dann haben wir es versäumt. Dann müssen wir es jetzt machen“ (SL, GS1).

Allerdings verbindet sich mit dem Versuch, Schulentwicklung stets als einen einvernehmlichen Prozess zu gestalten, auch die Kehrseite, dass die Überzeugungs-

phase andauert und sich die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen zu einem langwierigen, kräftezehrenden Prozess entwickelt. Dies zeigt sich z. B. an einer GHR-Schule im Zusammenhang der Implementierung von Klassenkonferenzen. Der dort agierende Schulleiter hält es für unumgänglich, auf die Veränderung bezogene Bedenken und Vorbehalte auszuräumen, sodass das Unternehmen ins Stocken gerät:

„Man kann solche Neuerungen, jedenfalls nach meiner Überzeugung [...], nur mitnehmen, wenn man auch Zeit gibt. Das heißt also, die Kollegiumsmitglieder müssen sich damit auseinandersetzen, müssen ihre Bedenken und Vorbehalte untereinander austauschen und dann diskutieren. Nur wenn es gelingt, die meisten zu überzeugen, dann funktioniert auch eine Veränderung. Und so haben wir es auch mit der Klassenkonferenz gemacht. Die Älteren sagen dann: Das hättest du ja auch gleich sagen können. Dann brauchen wir ja nicht ewig rumzuquatschen“ (SL, GHR2).

Eine umfassende Akzeptanz innerhalb des Lehrerkollegiums ist für die Implementierung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen durchaus förderlich, kann jedoch auch als Innovationsbremse wirken. Denn gezielte Veränderungen bedeutet vor allem, tradierte Handlungsweisen und Gewohntes aufzubrechen, womit unweigerlich ein dynamischer Prozess angestoßen wird, in dem Veränderungsabsichten und Widerstände ausgehandelt werden. Hierfür bedarf es treibender und steuernder Kräfte, die die Beteiligten von der Notwendigkeit der Weiterentwicklung überzeugen und es wagen – auch konträr zum Mainstream – zu handeln. Dies vor allem auch deshalb, so der Schulleiter einer Beruflichen Schule

„[...] weil die Kollegen nicht per se innovationsfreudig sind. Das Beharrungsvermögen ist generell das Grundprinzip bei Lehrern“ (SL, BS1).

Neben der Bestimmung klarer Ziele gehört es zur Aufgabe der Schulleitung, die Qualitätsentwicklung an der Schule zu steuern, um einen geordneten und zielgerichteten Ablauf zu sichern. Hierfür bedarf es einer prozessorientierten Organisationsstruktur, die nicht nur die wiederkehrenden Routinetätigkeiten des Schulbetriebs, sondern auch die zeitlich befristeten Prozesse berücksichtigt. Die Schulleiterinnen- und Schulleiterinterviews zeigen, dass an den Schulen, an denen Qualitätsentwicklung positiv betrieben wird, unterschiedliche organisatorische Instrumente systematisch eingesetzt werden, während sich die anderen Schulen diesbezüglich noch in

der Aufbau- bzw. Definitionsphase befinden. Zur Systematisierung schulischer Entwicklung haben diese Schulen Steuergruppen, Schulentwicklungsausschüsse oder themenbezogene Projektgruppen installiert. Dies spricht dafür, dass die Schulleitungen erkannt haben, dass für die Durchführung von Entwicklungsvorhaben Partizipation notwendig ist und Zuständigkeiten und Abläufe klar geregelt werden müssen. Im Folgenden wird anhand von zwei Schulen – einer Gesamtschule und einer Grundschule – näher beschrieben, wie Entwicklungsprozesse und -vorhaben in der Organisationsstruktur verankert sind.

Das Matrixmodell¹³: Impulsgeber und Verantwortungsträger für die Schulentwicklungsprozesse ist an dieser Gesamtschule die Steuergruppe, die mit jeweils einem Vertreter aus den Fachbereichen und Jahrgangsstufen sowie der Schulleitung besetzt ist. Umgesetzt werden die Entwicklungsprozesse, indem eine sehr differenzierte Struktur von Konzept- und Arbeitsgruppen installiert wurde und dadurch die Routinetätigkeiten und innovativen Aufgaben eng miteinander verwoben sind:

„Wir haben einen starken Impuls über die Steuergruppe gehabt, die immer wieder aus den Arbeitsgruppen gesagt hat: So und so müsste man es machen. So und so müsste man den Prozess strukturieren“ (SL, GS1).

Hiernach greifen die Arbeit der Jahrgangsstufen und die Arbeit der Fachbereiche auf systematische Weise ineinander. Die Fachbereichsgruppen erarbeiten anhand der Rahmenpläne Kompetenzraster, Arbeitsmaterialien, Projektfahrpläne etc., die von den Jahrgangsteams in ihrer pädagogischen Arbeit umgesetzt werden. Den Austausch zwischen diesen Gruppen sichert ein strukturierter Kommunikations- und Koordinationsplan:

„[...] Für die Koordination sämtlicher Gruppen an unserer Schule haben wir einen jährlichen Terminplan gemacht. Es

13 Dubs (1994, S. 66) definiert die Matrixorganisation folgendermaßen: „Bei der Matrixorganisation wird die sekundäre Struktur innerhalb des Organigramms stärker formalisiert und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Beteiligten systematisch verwoben. Die traditionelle Linienorganisation bildet die Primärstruktur, in der alle regelmäßigen anfallenden Aufgaben erledigt werden. Diese Primärstruktur ist durch die Sekundärstruktur überlagert, d. h. für innovative, nicht alltägliche Aufgaben werden weitere Positionen geschaffen [...], die mit anderen Stellen der Primärorganisation zusammenarbeiten und dazu Befugnisse und Weisungsrechte haben.“

gibt eine Montagskoordination. Das ist Konzeptarbeit. Und es gibt eine Mittwochskoordination am Nachmittag. Das ist Koordination, nicht Konzeptarbeit“ (SL, GS1).

Mit der Steuergruppe, der ineinandergreifenden Gremienstruktur und dem festgelegten Kommunikations- und Koordinationsplan ist ein Verfahren entwickelt worden, nach dem Qualitätsentwicklung auf strukturierte Weise durchgeführt wird – eine komplexe Organisationsstruktur, die sich für große Schulen anbietet, da sie die Schulleitung entlastet und die Teamarbeit sowie Kommunikationswege systematisch regelt. Wichtig ist hier jedoch, dass alle Mitglieder der Schule an den gleichen Zielen arbeiten und die Befugnisse und Weisungsrechte klar festgelegt sind.¹⁴

Das Konsensprinzip: Auch an dieser Grundschule ist es die Steuergruppe, der als Führungsinstrument die Aufgabe obliegt, Impulse zu setzen und Ziele zu definieren und damit das schulische Geschehen weiterzuentwickeln. Die Umsetzung sieht jedoch anders aus, denn die Entwicklungsvorhaben werden hier im Rahmen eines vielschichtigen Konferenzsystems mit dem Lehrerkollegium kommuniziert:

„Also, wir sind hier sehr ‚verkonferenzt‘. Wir haben ganz viele Gremien, in denen das besprochen wird. Und die werden auch alle sehr ernst genommen“ (stell. SL, G1).

Auf diese Weise wird das gesamte Kollegium in die Schulentwicklungsplanung einbezogen und die Qualitätsprozesse können von einer breiten Basis getragen werden, was sich an dieser Schule sehr positiv auswirkt:

„Also, wenn ich eine Idee habe, bringe ich es in die Steuergruppe. Die Steuergruppe ist überzeugt. Wenn nicht, dann wird das diskutiert. Oder manchmal ist es auch nicht nur meine Idee, sondern die kommt auch aus der Steuergruppe. Und dann geht es in die Elefantenrunde. In der Elefantenrunde sitzen die ganzen Jahrgangssprecher. Also das sind fünf, [...] und die Steuergruppe und dann noch die Fachleitungen. Das sind sechzehn Leute, das ist schon fast die Hälfte des Kollegiums. Wenn wir die schon dazu bekommen, das [...] zu unterstützen, dann ist das eigentlich für die Lehrerkonferenz schon richtig gut. Da hat man schon das halbe Paar Schuhe“ (stell. SL, G1).

14 Vgl. Dubs 1994, S. 61 f.

Deutlich wird anhand der beiden Beispiele, wie unterschiedlich die internen Organisationsabläufe an Schulen aussehen können, die zu einer positiven Qualitätsentwicklung führen. Funktion und Aufgaben der Steuergruppen sowie die Abläufe des Entwicklungsverfahrens sind hier eindeutig geregelt und werden vom Lehrerkollegium als Maßgabe akzeptiert. Ist dies nicht der Fall, laufen die Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ins Leere, wie die des nachfolgend beschriebenen Schulentwicklungsausschusses eines Gymnasiums:

„Wir haben monatelang um diese Aufgabenbeschreibung, diese Selbstbeschreibung, zusammen mit einer Moderatorin gerungen. Letztlich reduziert sich der Schulentwicklungsausschuss auf die Arbeit am Methodencurriculum und hat da einige Vorarbeiten geleistet und einige Erfolge erzielt. Diese Arbeit ist allerdings mit dem Makel behaftet, dass das Kollegium die Vorgaben des Schulentwicklungsausschusses erfüllen muss. Das heißt, dass man in allen Fächern bestimmte Methodenzettel verwenden und ausfüllen muss und dies dauernd dokumentieren muss, sodass das Kollegium dem nicht so leicht folgt. [...] Und ich glaube, dieser Schulentwicklungsausschuss, der eine feste Besetzung hat und verschiedene Themen bearbeiten soll, ist bei dem Kollegium einfach nie verankert worden. Den kann ich auch demnächst auflösen. Keiner würde ihm hinterher weinen“ (SL, GYM2).

Insgesamt wird deutlich, wie wichtig es für eine gelingende Schulentwicklung ist, dass Schulleitungen klare Strukturen und Zuständigkeiten sowie zielgerichtete Informationsflüsse schaffen, um Qualitätsentwicklung an ihrer Schule möglich zu machen.

c) „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ – Maßnahmen zur Qualitätsbewertung an Hamburger Schulen

„Gute Schulen erfassen die Qualität ihres Unterrichts, ihrer Organisation und ihres Personalmanagements systematisch und nutzen die Ergebnisse für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit, Strukturen und Abläufe. Sie überprüfen, ob sie die Bildungsstandards erreicht haben und nutzen Erkenntnisse aus der Verbleibsanalyse ihrer Schülerschaft.“

(Definition der Schulinspektion in Anlehnung an den Orientierungsrahmen)

Neben der Setzung von Zielen und der Entwicklung einer Organisationsstruktur für Qualitätsentwicklung sind Schulleiterinnen und Schulleiter aufgefordert, die Qualität der innerschulischen Prozesse und Ergebnisse an

vorab bestimmten Standards auszurichten und zu überprüfen. Qualitätsmanagement ist ein zirkulär angelegter Prozess, bei dem die Planung und Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen sowie der laufende Schulalltag kontrolliert werden, um anschließend anhand dieser Ergebnisse die weitere Entwicklung der Schulen zu bestimmen. Dementsprechend ist die Implementierung von Maßnahmen und Instrumenten zur Überprüfung der erreichten Ziele ein wesentlicher Teilaspekt der systematischen Steuerung von Schule und eine zentrale Grundlage, um Schulentwicklung zu betreiben.¹⁵ „Zum Controlling gehören deshalb empirische Methoden genauso wie Bilanzen, interne und externe Bewertungen der erhobenen Daten sowie institutionalisierte Gespräche, die regelmäßig in einem mehrwöchigen Rhythmus durchgeführt werden.“¹⁶ Auf diese Weise findet ein reflexiver Prozess statt. Auf der Grundlage einer nachvollziehbaren Dokumentation lässt sich feststellen, ob die vorgenommenen Entwicklungsmaßnahmen tatsächlich zu einer Verbesserung der schulischen Qualität beigetragen haben. Die Überprüfung der Prozesse und Ergebnisse ist ein abschließender Schritt in der Umsetzungskette von Qualitätsmanagement, deren Ergebnisse wiederum den Anfangspunkt in einem neuen Entwicklungsprozess der Überarbeitung und Anpassung bilden. Hiermit sind vielfältige Anforderungen an die Hamburger Schulen verbunden, denn die Evaluation von Prozessen und Ergebnissen stellt bereits eine fortgeschrittene Stufe im Implementierungsprozess eines systematischen Qualitätsmanagements dar. Die Qualitätsüberprüfung kann dabei je nach Bereich auf methodisch unterschiedliche Weise erfolgen, mittels quantitativer Messmethoden, die die Zielerreichung datengestützt erfassen, oder mittels qualitativer Methoden, die das Ergebnis zwar überprüfen, aber nicht zahlenmäßig abbilden.

Bei den hier betrachteten Schulen werden die Anforderungen der Qualitätsüberprüfung, die der Orientierungsrahmen mit dem Qualitätsbereich „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ definiert, auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Dies zeigt sich nicht nur anhand der eingesetzten unterschiedlichen Maßnahmen und Instrumente, sondern auch anhand des differierenden Umsetzungsniveaus. Den meisten interviewten Schulleiterinnen und

¹⁵ Gesetzlich verankert ist die Evaluation des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages in § 100 im Hamburger Schulgesetz.

¹⁶ Lohmann, Armin; Minderop, Dorothea (2004): Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren. München. S. 182.

Schulleitern ist bewusst, dass es notwendig ist, Schulentwicklungen und Unterrichtsabläufe in ihrer Wirksamkeit zu kontrollieren und eine Unterrichts- und Prozessevaluation durchzuführen, auch gibt es vielfältige Formen des internen und externen Messens und Überprüfens. Darüber hinaus haben einige Schulen einen Qualitätsbeauftragten benannt, der für den Bereich der schulischen Evaluation zuständig ist und z. B. extern erhobene Daten zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler auswertet und zielgruppenorientiert aufbereitet.¹⁷ Zudem hat eine untersuchte Schule unter Zuhilfenahme externer Experten eine umfassende, standardisierte Selbstevaluation (SEIS) vorgenommen und sich damit einen Überblick über die Qualität der eigenen Arbeit verschafft. Damit wird in vielen Schulen bereits ein entscheidender Schritt in Richtung Institutionalisierung von Qualitätssicherung gegangen. Jedoch finden kaum eine Systematisierung der Ergebnisse und eine gesteuerte Rückführung in den Schulentwicklungsprozess statt. Vielmehr sind die durchgeführten internen Maßnahmen der Qualitätssicherung und deren Evaluation wenig systematisch und in der Regel punktuell. Die folgenden Beispiele zeigen, welche Maßnahmen der Qualitätssicherung an den untersuchten Hamburger Schulen aufgegriffen und wie diese umgesetzt und evaluiert werden. Unterschieden wird dabei zwischen der Qualitätsüberprüfung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen.

¹⁷ Laut der Bürgerschaftsdrucksache 19/5428 vom 26.02.10 haben von den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen 26 einen Qualitätsbeauftragten installiert.

1. Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Hospitationen

Hinsichtlich der Qualitätsentwicklung des Unterrichts stehen Hospitationen, Feedbackmaßnahmen und Erhebungen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Fokus. Die Durchführung von Hospitationen als Maßnahme zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts geschieht an den hier betrachteten Schulen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und auf verschiedene Art und Weise. Zum einen gehören Hospitationen zum System der Personalbeurteilung und -entwicklung und dienen als Beratungs- und Bewertungsgrundlage für Gespräche mit den Lehrkräften über deren pädagogische Arbeit. Durchgeführt werden diese in der Regel von der Schulleitung, der Stellvertretung oder den Abteilungsleitungen und finden vor allem im Rahmen von Neueinstellungen statt, um einen Überblick über den jeweiligen Unterrichtsstil und die Unterrichtsqualität zu gewinnen. Sie dienen auch der Einschätzung der Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern und werden durchgeführt, um zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen vorzuschlagen. Zum anderen verbindet sich mit Hospitationen der Zweck des gemeinsamen fachlichen Austauschs und der Teamarbeit zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Dies findet im Kontext von kollegial abgestimmten Hospitationen statt, indem man sich gegenseitig besucht und beobachtet, um Erkenntnisse miteinander zu diskutieren, sich selbst zu reflektieren und ein gemeinsames Verständnis von Qualität zu entwickeln. Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Unterrichtsentwicklung sich nicht hinter verschlossener Klassenzimmertür im Alleingang erreichen lässt und es Kooperation zur Entwicklung bedarf. Darüber hinaus berichten in diesem Zusammenhang die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter auch von Hospitationen in anderen Schulen und davon, dass sie sich anhand eines Unterrichtsbeobachtungsboogens von Besuchern evaluieren lassen.

Hospitationen sind an Hamburger Schulen sowohl in der Funktion von Beratung und Beurteilung als auch in der Funktion der Unterrichtsbeobachtung ein Aspekt der innerschulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Jedoch zeigt sich, dass die Schulen diese Qualitätssicherungsmaßnahmen in sehr unterschiedlichem Maße umsetzen: An manchen Schulen werden sie kaum eingesetzt, an anderen sind sie systematisch institutionalisiert. Zwar werden Unterrichtsbeobachtungen im Rah-

men der Bewertungspraxis von Personal von allen hier untersuchten Schulen mehr oder weniger regelmäßig, oft auch nur anlassbezogen durchgeführt, dies jedoch nicht allzu häufig, wie die Ergebnisse aus der quantitativen Lehrkräftebefragung zeigen: Bezüglich der Frage „Die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine von ihr/ihm beauftragte Person führt regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung“ liegt der Mittelwert bei 2,27 und somit unter dem durchschnittlichen Mittelwert (2,5). Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte Unterrichtsbesuche als Personalentwicklungsmaßnahmen eher selten erleben. Ebenso verhält es sich mit kollegialer Hospitation, diese findet nur ganz vereinzelt regelmäßig statt und wird entsprechend wenig als Beratungs- und Rückmeldungsinstrument und zur schulinternen Kooperation genutzt.¹⁸ Auf diese Unterrichtsentwicklungsmaßnahme, so berichten einige Schulleitungen, reagieren Lehrkräfte nicht selten mit Zurückhaltung, auch wenn von der Schulleitung Zeiten für regelmäßige Hospitationen zur Verfügung gestellt oder sie im Rahmen von Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgelegt werden. Die Implementierung von Unterrichtshospitationen stößt in der Lehrerschaft auf vielfältige Vorbehalte, die zudem je nach Fach und Schulform zu variieren scheinen, wie ein interviewter Schulleiter anmerkt:

„Ich möchte schon, dass es selbstverständlich ist, dass man sich immer wieder koordiniert. Ich werbe bei meinem Kollegium damit, dass man dadurch selbstverständlich Synergieeffekte erzielen kann, wenn man sich koordiniert. Das ist klar. Man muss, glaube ich, bei Gymnasiallehrern im Gegensatz zu Gesamtschullehrern damit rechnen, dass die ganz stolz und ganz froh sind, wenn sie ihr eigenes Ding machen. Wenn jeder Deutschlehrer seine eigene Lektüre vorzieht und sie nicht zusammen gehen [...]“ (SL, GYM2).

Die mit dieser Form der Unterrichtsentwicklung verbundenen kollegialen Widerstände erfordern von den Schulleiterinnen und Schulleitern also umfassende Überzeugungsarbeit.

18 Zwar finden vielerorts Formen von Absprachen oder des kollegialen Austauschs im Team, in der Mittagspause oder im Lehrerzimmer statt, jedoch sind diese wenig systematisiert.

Feedbackkultur

Ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung ist die Einführung einer Feedbackkultur im Sinne einer zielgruppenorientierten Qualitätskontrolle.¹⁹ Hierzu zählen unterschiedliche Formen des Feedbacks – wie zwischen der Schülerschaft und der Lehrerin und dem Lehrer, zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern oder zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung –, die als wertschätzende Dialoge geführt werden. Das Schüler-Lehrer-Feedback, die gängigste Feedbackmethode, baut auf der Vorstellung auf, dass es sich bei dem Unterrichtsgeschehen um einen gemeinsamen Arbeitsprozess handelt, bei dem die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihre Rolle und ihr zu erlernendes Wissen übernehmen, während die Lehrenden eine Rückmeldung zur ihrer Arbeit erhalten, was der Analyse und Selbstevaluation der erreichten Ergebnisse und der Weiterentwicklung des Unterrichts dient. Lehrkräfte erhalten mit dieser Methode die Möglichkeit, den Ablauf der Arbeits- und Lernprozesse zu reflektieren; damit verbindet sich die Chance, die Selbstwahrnehmung durch die Fremdwahrnehmung zu ergänzen und Veränderungen an der Lernsituation vorzunehmen. Darüber hinaus ist Feedback auch ein „Ausdruck des achtsamen Umgangs miteinander“.²⁰ Bei den hier untersuchten Schulen werden Feedbackverfahren auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt: z. B. datengestützt mittels Fragebögen, sodass die Ergebnisse in digitalisierter Form vorliegen und Diagramme erstellt werden können, oder in Form von Gesprächen mit den Beteiligten, wenn beispielsweise nach einem Unterrichtsabschnitt Schülerinnen und Schüler ihre Erfolge und Lernhindernisse reflektieren und so Stärken und Schwächen der Unterrichtsführung erfasst werden. Schulen, die Feedbackmethoden praktizieren, diese als Bestandteil der Unterrichtsentwicklung eingeführt haben und deren Ergebnisse in den unterschiedlichen Gremien auswerten und Veränderungen vornehmen, berichten diesbezüglich über gute Erfahrungen. So z. B. hebt eine stellvertretende Schulleiterin einer Grundschule die Offenheit der Schülerinnen und Schüler hervor, womit eine wesentliche Grundlage für einen produktiven Prozess gelegt wird:

19 Feedbackmethoden werden bei den hier untersuchten Schulen nicht nur im Kontext von Unterrichtsentwicklung, sondern auch im Zusammenhang mit Schulentwicklungsplanungen durchgeführt, so z. B. im Rahmen der Erarbeitung des Schulprogramms oder der Einführung der Profiloberstufe oder neuer Bildungsgänge.

20 Lohmann, Minderop 2004, S. 181.

„Man kriegt am Ende der Stunde solche Äußerungen wie: Ich hatte große Schwierigkeiten mit dem und dem Bereich und habe dann Hilfe bekommen. Aber ich habe immer noch nicht so ganz verstanden, wie es funktioniert. Das melden die auch wirklich zurück, wenn man fragt: ‚Hattest Du Schwierigkeiten oder so‘. Dann melden die sich und geben das ganz offen zu“ (stell. SL, G1)

Auch im Zusammenhang mit Eltern-Feedbacks, die eine Gesamtschule im Rahmen von Elternjahrgangssitzungen durchführt, berichtet die Schulleiterin von positiven Erfahrungen. Auf diesen Sitzungen spiegeln die zahlreich erscheinenden Eltern Einschätzungen zum Lernfortschritt und zum Wohlbefinden ihrer Kinder wider. Insgesamt zeigt die Auswertung der Interviews, dass die Bedeutung von Feedbackmethoden für die Unterrichtsentwicklung durchaus an den untersuchten Hamburger Schulen erkannt wird. Die Einführung derartiger Methoden wurde bereits vielerorts in den schulischen Alltag – z. B. in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen – aufgenommen, die Umsetzung eines systematischen Feedbackkonzepts befindet sich jedoch noch im Anfangsstadium. Insgesamt weist die Umsetzung von Feedbackinstrumenten eine große Varianz auf, die von keinerlei Feedbackmethoden bis hin zu einer systematisierten Umsetzung reicht, wobei das Controlling dieser Unterrichtsentwicklungsmaßnahme, d. h. die systematische Auswertung und Rückführung in den Unterrichtsentwicklungsprozess, noch gänzlich in den Kinderschuhen steckt.

Erhebung von Schülerinnen- und Schülerleistungen

Ein weiteres Instrument der Unterrichtsentwicklung, welches nicht nur an Hamburger Schulen, sondern bundesweit eine hohe Relevanz im Rahmen der Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität einnimmt, sind Maßnahmen zur systematischen Erhebung von Schülerinnen- und Schülerleistungen. Von der Behörde für Schule und Berufsbildung werden an allen Hamburger Schulen unterschiedliche Vergleichsdaten zur Kompetenzfeststellung erhoben. Die Untersuchungen sind teilweise flächendeckend und verbindlich angelegt²¹ oder

21 Hierzu gehören folgende Erhebungen: „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS), Erhebung der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung an Beruflichen Schulen (ELKE), Lernstandserhebungen der Jahrgangsstufen 3, 6 und 8 (seit dem Schuljahr 2007/2008) sowie die Evaluation des Sprachförderkonzepts, die Evaluation der Produktionsschulen und die Evaluation der Profiloberstufe (vgl. Bürgerschaftsdrucksache 19/5428).

beruhen auf freiwilliger Basis.²² Die Ergebnisse werden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung erfasst, ausgewertet und an die Schulen mit unterschiedlichen Vergleichsdaten zurückgemeldet. Erhebungen über den Lernstand dienen der Überprüfung der Effektivität der Lernerfolge und sind eine wichtige Grundlage für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie dienen der Feststellung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und geben den Lehrkräften – bezogen auf die nationalen Bildungsstandards in den untersuchten Teilbereichen – Aufschluss über den Lernstand ihrer Klasse. Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen zeigen somit einerseits eine schulübergreifende Perspektive auf. Andererseits ermöglichen sie den Vergleich des Leistungsstandes in einer Schule innerhalb eines Jahrgangs und eine Einschätzung des Bewertungsverständnisses von Lehrkräften. Eine solche Einordnung hilft, den Erfolg der pädagogischen Arbeit besser einzuschätzen. Aufgrund der hohen Verbindlichkeit der Erhebung des Lernstandes der Hamburger Schülerinnen und Schüler spielt diese Form der Qualitätsprüfung eine große Rolle. So berichten nahezu alle untersuchten Schulen, dass sie solche Vergleichstests durchführen, sodass dieses datengestützte Instrument als etabliert beschrieben werden kann. Darüber hinaus führen die Schulen unterschiedliche schulinterne Vergleichsarbeiten durch, erheben Mathematikkompetenzen oder die Lesefähigkeiten (z. B. durch Stolperwörtertests) ihrer Schülerinnen und Schüler etc. Insbesondere in den fünften Klassen werden zudem Erhebungen zur Lernausgangslage durchgeführt, um den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu eruieren und das Lernangebot gezielt auf die sich neu zusammensetzende Klasse abzustimmen. Aufgrund der weiten Verbreitung von Lernstandserhebungen an Hamburger Schulen ist an dieser Stelle vor allem die Frage relevant, wie mit den Untersuchungsergebnissen an den jeweiligen Schulen umgegangen und wie diese in die Unterrichtsentwicklung zurückgeführt werden.

22 Hierzu gehören folgende Erhebungen: Kompetenzfeststellung in Verbindung mit Lernentwicklungsplanung (KomLern) und Lernausgangslagenuntersuchungen (LeA) in den Jahrgangsstufen 1, 5 und 7 (vgl. Bürgerschaftsdrucksache 19/5428).

In der Regel werden die Ergebnisse der Erhebungen in den Jahrgangs-, Fach- oder Klassenkonferenzen thematisiert und im Vergleich zu anderen Schulen diskutiert:

„Und ins Inhaltliche geht man dann auf den entsprechenden Fachkonferenzen. Dann wird geguckt, ja, wo sind denn möglicherweise die Schwächen, wo laufen wir aus dem Ruder und woran kann es liegen. Es wird natürlich darüber gesprochen und versucht, eine Analyse herbeizuführen, um eine Ursachenforschung zu betreiben“ (stell. SL1, BS2).

Bei negativen Erhebungsergebnissen erörtert die Schulleitung diese auch direkt mit den betreffenden Klassenlehrern. Die Ergebnisse dienen vor allem als Grundlage, um für einzelne Schülerinnen bzw. einzelne Schüler zielgerichtete Fördermaßnahmen einzuführen. Beispielsweise werden an einigen Schulen ältere Schülerinnen und Schüler als Lesepaten ausgebildet und somit das Lernangebot gezielt weiterentwickelt. Zudem nutzen manche Schulen die schülerspezifischen Ergebnisse als Grundlage für Schüler-Eltern-Lehrergespräche. Darüber hinaus zeigen die Resultate der Lernstandserhebungen auch, dass Bewertungsmaßstäbe zwischen den jeweiligen Lehrkräften zum Teil stark variieren, sodass Absprachen zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Fachkolleginnen und -kollegen erfolgen:

„Wir haben in Englisch etwas, das wird das Thema nächste Woche mit dem Mittelstufenkoordinator sein. Wir haben Kollegen, die jetzt erst vergleichen, wie sie die Noten geben, wenn sie selbst ohne Vergleichsarbeiten agieren. Der eine überwältigend gut, das sind alles Könner. Der andere mit dem Läusekamm. Und das Ergebnis in den Vergleichsarbeiten ist natürlich kreuzweise. Die Schülerinnen und Schüler, die überall ganz toll sind, schneiden deutlich schlechter ab, als die in der anderen Klasse, sodass man eigentlich sagen müsste: So können wir das nicht weitermachen“ (SL, GYM1).

Generell ist der klassenbezogene Umgang mit den Vergleichsdaten nicht ganz unproblematisch, wie hier z. B. ein Schulleiter einer Beruflichen Schule ausführt:

„Das ist natürlich eine sensible Sache, darüber muss man sich im Klaren sein. Es fühlt sich dann doch der eine oder andere auf den Schlipps getreten und sagt: ‚Ich kann doch gar nichts dafür, ich hatte extrem viele Schwache‘ oder was auch immer, die sich nicht entwickelt haben. Das ist ja im Grunde genommen eine Messung des Leistungsprozesses, der bei ELKE (Ermittlung von Lernständen und Kompetenz-Entwicklung, d. Red.) stattfindet, in einem gewissen Zeitraum und da wird natürlich der eine oder andere etwas indigniert schauen“ (SL, BS2).

Um Konflikte dieser Art zu vermeiden, so berichtet eine Grundschulleiterin, hält sie sich mit der Veröffentlichung klassenbezogener Daten der Leistungserhebung zurück und beschränkt sich auf eine Ergebnissrückmeldung, die die ganze Schule einbezieht.

Die Entwicklung von Fördermaßnahmen lässt sich bei den hier analysierten Schulen als häufiger Umgang mit der Evaluation von datengestützten Leistungsergebnissen beschreiben. Ein systematisches Nutzungsverfahren, in dem die Ergebnisse in einer Arbeitsgruppe ausgewertet und diskutiert, Förderungs- und Unterrichtskonzepte entwickelt und die eingeführten Fördermaßnahmen in ihrer Wirksamkeit überprüft werden, ist an den Schulen jedoch noch kein üblicher Ansatz. Einzig zwei der hier untersuchten Schulen zeigen einen reflektierenden Umgang mit den Ergebnissen der eingeführten Fördermaßnahmen. Zum einen in einer Evaluation der Ergebnisse der Fördermaßnahmen im Rahmen einer Referendariatsabschlussarbeit und zum anderen anhand formulierter Skepsis gegenüber positiven Erhebungsergebnissen, wie das nachfolgende Zitat zeigt:

„Man muss vorsichtig sein, welchen Erfolg man wovon ableitet. Das kann ich auch im Moment noch nicht sagen. Ich finde, die Datenbasis ist dafür eigentlich zu dünn“ (SL, GS1).

Der Umgang mit den Erhebungen zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ist insgesamt sehr unterschiedlich, denn manche Schulen bewältigen kaum die zügige Auswertung und Rückführung der Ergebnisse an die entsprechenden Lehrkräfte, sodass diese bei Erhalt die betreffende Erhebungs-klasse nicht mehr unterrichten.

2. Zur Evaluation von Schulentwicklungsprozessen

Ein systematisches Qualitätsmanagement bedeutet nicht nur die regelmäßige Überprüfung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, sondern auch die Evaluation der Schulentwicklungsmaßnahmen. Demzufolge bedarf es zur Qualitätssicherung an Schulen neben den beschriebenen Instrumenten der Unterrichtsevaluationen auch Maßnahmen zur Überprüfung von Schulentwicklungsprozessen. Ein Blick auf die Entwicklungsplanung der hier im Fokus stehenden Schulen zeigt ein buntes Feld an Aktionen, die unter anderem die Entwicklung der Organisationskultur und Organisationsstruktur der Schulen, die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Unterrichtsrhythmisierung betreffen. So wird z. B. ein neues Leitbild entwickelt oder die Schule als Schmetterlingsschule²³ ausgebaut, es werden Englisch- und Musikschwerpunkte sowie jahrgangsübergreifender Unterricht eingeführt, die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern verbessert, Jahrgangsteams installiert. Für die Umsetzung dieser Vorhaben bedarf es eines systematischen Konzepts, das Verantwortliche benennt, Zeit für die Umsetzung einräumt, eine Erfolgskontrolle und wenn nötig Nachsteuerungsmaßnahmen einplant. Im Folgenden werden exemplarisch einige Umsetzungsprozesse von Schulentwicklungsplanungen herausgegriffen, um die Bandbreite aufzuzeigen, mit der an Hamburger Schulen Qualitätsentwicklung betrieben wird:

Wie eine Grundschule ein Kompetenzraster im Fach Mathematik einführt:

„Das ist ja auch eine Sache, die wir jetzt neu, seit einem Jahr machen. Da ist es auch so, dass die Evaluation in den Mathefachkonferenzen stattfindet. Dass wir darüber berichten, was es für Änderungen gibt, was gut war, was schlecht war. Und die nächsten Kollegen nehmen das auf und überarbeiten das nach den Kriterien und dann wird das wieder evaluiert. Also, solche Evaluationen gibt es, aber eben nicht mit Diagramm oder so, sondern einfach mit Pro und Kontra“ (stell. SL, G1).

²³ Schmetterlingsschulen haben ein Konzept zur Begabtenförderung implementiert. Hiernach können leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in bestimmten Fächern den Unterricht in höheren Klassenstufen besuchen.

Die Wirkung dieser Schulentwicklungsmaßnahme wird im Rahmen von Besprechungen und Fachkonferenzen mittels eines Punktesystems überprüft, das zwischen gut und nicht gut unterscheidet. Das Ende des Umsetzungsprozesses ist dann erreicht, wenn die Beteiligten mehrheitlich positiv abstimmen.

Wie eine Gesamtschule Zeugnisse ohne Zensuren einführt:

„Also, eine Gruppe wird das nie alleine können. Das ist immer wie eine Karawane, die noch weiterzieht, wie der alte Kanzler Kohl es immer gesagt hat. Ich würde sagen, man treibt hier immer eine Karawane von mehreren Gremien. Schulkonferenz auf alle Fälle immer. Immer den Elternrat. Aber die, die das wirklich inhaltlich vorantreiben, das ist dann TSK [Teamsprecherkonferenz].“ (SL, GS1).

An dieser Schule werden die Schulentwicklungsmaßnahmen evaluiert, indem sie in unterschiedlichen Gremien bearbeitet werden und der Umsetzungsstand immer wieder diskutiert und gegebenenfalls nachgesteuert wird.

Wie ein Gymnasium eine Ganztagsrhythmisierung einführt:

„Als wir das mit der Ganztagsrhythmisierung damals gemacht haben, habe ich das richtig in Form von einem Projektauftrag einer festen Gruppe übertragen, mit Terminen, zu denen bestimmte Vorlagen gemacht werden mussten. Bei der Tagesrhythmisierung brauchten wir ja auch die Rückmeldung von der Schulkonferenz, ob sie mit veränderten Anfangs- und Schlusszeiten und Mittagspausen einverstanden sind. Da ist es hilfreich zu sagen: So, ihr habt jetzt also eine ganze Menge Zeit. Und zu einem bestimmten Zeitpunkt hätte ich gerne eine schriftliche Vorlage und eine Darstellung“ (SL, GYM1).

Die Umsetzung und das Controlling der hier vorgenommenen Schulentwicklungsmaßnahme wird über die Festlegung von Zuständigkeiten und Terminen gesichert, zu denen Vorlagen erarbeitet und der Schulleitung präsentiert werden.

Wie eine GHR-Schule Lernbereiche einführt:

„Den größten Entwicklungsschritt? Na also, die Lernbereiche. Das ist schon ein riesiges Ding gewesen, das wir da aufgesetzt haben, auch wenn wir eine kleine Schule sind und nur wenige Klassen beteiligt sind. Aber da gehört natürlich im Grunde dieselbe Arbeit zu, als wenn ich das jetzt für drei Parallelklassen mache. Das ist ja dann dasselbe Prinzip. [...] Und die ZEIT-Stiftung steckt dahinter. Und die Lernwerk-

schulen werden auch beraten. Sie wurden dann einmal im Block evaluiert. Und die ZEIT-Stiftung hatte uns dann auch evaluiert. Eine auf Schülerbefragung basierende Evaluation der Lernbereiche, die Evaluation der gesamten Schule im Rahmen des Lernwerk-Projekts der ZEIT-Stiftung (SL, GHR1).

Hier werden die Schulentwicklungsmaßnahme und der Umsetzungsstand durch externe Experten evaluiert. Ein Rückgriff auf externe Berater findet sich auch bei anderen hier untersuchten Schulen als Methode der Qualitätsüberprüfung.

Die Beispiele zeigen, dass die untersuchten Schulen bereits Qualitätsüberprüfungen von Schulentwicklungsmaßnahmen durchführen, die Evaluation jedoch weniger systematisiert und datengestützt, sondern vornehmlich in Form von wiederholten Auswertungsgesprächen und Terminvorgaben stattfindet. Darüber hinaus variiert bei den hier befragten Schulleiterinnen und Schulleitern deutlich das Verständnis darüber, wie Qualität und Nachhaltigkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen zu sichern sind. Halten einige es für sinnvoll, Entwicklungsvorhaben gleich als Ziel- und Leistungsvereinbarung aufzusetzen, womit die Evaluation verpflichtend wird, gehen andere davon aus, dass die Entwicklungsmaßnahmen in ihrer Wirkung bereits gesichert sind, wenn die organisatorischen Rahmenbedingungen gegeben sind und die Strukturierung des Projekts stimmig ist, sodass auf ein Controlling gänzlich verzichtet wird.

d) Gelingensbedingungen und Erschwernisse von Qualitätsentwicklung

Ob es einer Schule gelingt, ein systematisches Qualitätsmanagement einzuführen, hängt von unterschiedlichen, schulspezifischen Faktoren ab. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist jedoch, so haben die vorangegangenen Ausführungen (insbesondere Teil b) gezeigt, die Führungsfähigkeit der Schulleitung. Schulen, die eine erfolgreiche Qualitätssicherung und -entwicklung praktizieren, zeichnen sich durch eine Schulleitung aus, die über ein hohes Maß an Steuerungs- und Entwicklungsfähigkeit verfügt, indem sie Ideen formuliert, klare Ziele setzt sowie Kritik und Ängste ernst nimmt. Gelingt es der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter nicht, Schulentwicklungsschwerpunkte vorzugeben und diese als Zielvorgaben zu formulieren, kann der gesamte Schulbetrieb in Schieflage geraten, wie folgendes Zitat eines Grundschulleiters verdeutlicht:

„Was uns fehlt – dafür sind wir aber auch, das Gefühl habe ich, zu schnell Ganztagschule geworden – ist, dass wir aufschreiben können, was unsere Besonderheiten hier sind. Daran knacken wir teilweise so stark rum, dass das als Leitfaden für neue Kollegen in dem Sinne gar nicht existiert. [...] Dann haben wir diese Situation gehabt, dass wir gesagt haben: Wir bewältigen den Alltag so gar nicht mehr“ (SL, G2).

Somit bestätigt sich hier die These, „die in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Schulleitung unwidersprochen erscheint, dass hinter einer erfolgreichen Schule eine fähige Schulleitung steht und umgekehrt Entwicklungsdefizite häufig mit Leitungsdefiziten zusammenhängen.“²⁴

Ein zweiter bedeutender Faktor für eine zielgerichtete Umsetzung von Entwicklungsvorhaben ist die Fähigkeit der Schulleitung, das Lehrerkollegium am Veränderungsprozess zu beteiligen. Gelingt dies nicht, so berichtet ein Gymnasialschulleiter, kann sich die Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen zu einem lang anhaltenden Prozess entwickeln:

Und außerdem haben wir die Erfahrung gemacht: Wenn man nicht beteiligt, dann folgt einem auch keiner. Nehmen wir z. B. diesen Ausschuss „Ordnung und Sauberkeit“. Ich habe vor zwei Jahren, drei Jahren diese Ziel- und Leistungsverein-

barung beschlossen. Habe sie verlängern müssen. Und das Ganze ist sehr viele Wege gegangen, weil das von außen, von oben kam“ (SL, GYM2).

Neben der Zielsetzung- und Überzeugungsfähigkeit der Schulleitung ist die Beteiligung und das Engagement des Lehrerkollegiums eine weitere wesentliche Voraussetzung für das Gelingen systematischer Qualitätsentwicklung. Je stärker das gesamte Kollegium in den Entwicklungsprozess von der Schulleitung einbezogen wird und die Aufgaben und damit verbundenen Verantwortlichkeiten verteilt werden, desto effektiver kann Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden. Für den Schulentwicklungsprozess bedarf es eines umfassenden Gestaltungswillens und eines Bewusstseins, Schule als Ganzes zu betrachten. Entsprechend gelingt die Qualitätssicherung und -entwicklung insbesondere den Schulen, an denen das Lehrerkollegium das Gesamtsystem Schule im Blick hat und über den eigenen Unterricht hinaus denkt, wie folgendes Zitat einer Grundschulleiterin verdeutlicht:

„Es ist ein sehr engagiertes Kollegium, was hier arbeitet. Also, im Vergleich, ich habe ja nun auch schon an fünf anderen Schulen gearbeitet. Die wollen hier eine gute Schule haben, sie wollen mit oben schwimmen, das sagen sie mir immer wieder. Und das ist ein Glücksfall [...] Die wollen eine der besten Schulen sein, die Hamburg hat. Und eben sehr innovativ sein. Und auf dem neuesten Stand sein. Und das Lehrerkollegium ist sehr, sehr jung und sie können noch sehr viel arbeiten, würde ich mal so sagen. Da gibt es noch nicht so was wie Burn Out oder so“ (SL, G1).

Ein so ausgeprägtes Engagement, den schulischen Reformprozess zu tragen, steht für einen hohen Identifikationsgrad des Kollegiums mit der Schule. Dieser beruht vor allem auf übergreifenden Zielvorstellungen, die im Rahmen eines Leitbilds gemeinsam entwickelt worden sind. Somit sind eine hohe Kooperationsbereitschaft und organisatorische Mitverantwortung der Lehrerschaft ein wesentlicher Grundstock für eine sich selbstentwickelnde Schule, die sich um kontinuierliche Verbesserung ihrer eigenen Arbeit bemüht. Sind Schulleitung und Kollegium jedoch nicht bereit, den Weg der Veränderung zu gehen und halten am Wert des Beständigen fest, kann Qualitätsentwicklung kaum stattfinden, wie bei nachfolgender Schule:

„Also, ich würde fast sagen, wir sind nicht so ganz gerne bereit, innovativ zu sein. [...] Ich weiß nicht, ob das eine

Schwäche ist. Aber ich finde, es hat auch so seinen Wert, wenn Kinder lange ihre Bezugspersonen haben. Wenn nicht ständig Lehrerwechsel da ist. Und wenn sie wissen, worauf sie sich verlassen. Wenn sie so ihren festen Rahmen und Regelwerk haben. Und das stand für uns eigentlich immer im Vordergrund [...]. Und ich weiß, dass viele Schulen viel eher bereit waren, einen Schulversuch hier und da zu machen. Das haben wir eigentlich nicht so sehr gemacht. Irgendwo muss man seine Kräfte auch einteilen. Und ich glaube auch, dass das von den Eltern ganz positiv gesehen wird“ (SL, GHR2).

An dieser Schule steht nicht nur das geringe Kräftepotenzial des Lehrerkollegiums und das fehlende Steuerungs-handeln seitens der Schulleitung dem Schulentwicklungsprozess entgegen, sondern auch die grundsätzliche Vorstellung, dass Entwicklung mit Fluktuation der Bezugspersonen und einem Verlust an Regeln einhergeht. Insgesamt wird anhand der Analyse der Interviews deutlich, dass die Arbeit der Schulleitung nur so gut sein kann, wie das Lehrerkollegium diese Arbeit unterstützt. Nur wenn die Schulleitung über ein engagiertes, motiviertes Kollegium verfügt, lassen sich Entwicklungsprozesse an der Schule anstoßen und umsetzen.

Ein dritter bedeutender Einflussfaktor für das Gelingen von Qualitätsentwicklung sind die vorherrschenden schulspezifischen Rahmenbedingungen wie beispielsweise die personelle Situation an der Schule. So klang bereits in dem oben genannten Zitat der Grundsschulleiterin an, dass der Altersdurchschnitt des Lehrerkollegiums eine entscheidende Rolle für die Bereitschaft spielt, die schulische Situation zu verändern. Dies formulieren auch andere Schulleiterinnen und Schulleiter:

„Das ist eine Generationenfrage, die jungen Kollegen machen das [Schüler-Lehrer-Feedback] gehäuft und in der überwiegenden Zahl, während die älteren Kollegen da eine gewisse Scheu vor haben. Das ist einfach so, das muss man so hinnehmen“ (SL, BS2). „Und es gibt Flüchtlinge, die [...] so alt sind, dass sie sagen: Das lohnt sich für mich nicht mehr. Oder: Ich ändere mich nicht mehr. Oder die von den Kollegen gehört haben, dass das sehr belastend ist. Weil die neue Lehrerrolle sehr belastend ist“ (SL, GS1).

Darüber hinaus sehen die Schulleiterinnen und Schulleiter, denen die Qualitätsentwicklung an ihrer Schule weniger gelingt, die Ursache hierfür vor allem in der defizitären Personalsituation; sie berichten von Perso-

24 Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan; Igthaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim/München, S. 162.

nalengpässen, nicht besetzten Funktionsstellen und einer Schulleitung, die sich aufgrund ihrer Neubestellung erst in die Rolle und in die neuen Gegebenheiten der Schule einfinden muss. So sehen z. B. nachfolgend zitierte Schulleiter sich von der administrativen und verwaltungstechnischen Arbeit so stark belastet, dass ihnen wenig Raum für entwicklungsbezogene Aufgaben bleibt:

„Es ist eine unglaubliche Personalveränderung eingetreten. Was natürlich noch dazu kommt, ist, dass wir durch die Selbstständigkeit auch berechnen müssen, wie viele Stellen wir brauchen. Wir müssen also prognostizieren. Wir müssen ausschreiben. Wir müssen Auswahlgespräche führen. Ich habe für August sieben Stellen neu zu besetzen. Und das bedeutet Ausschreibungen und Termine teilweise eben auch am Wochenende, weil die Leute aus Nordrhein-Westfalen oder aus Rheinland-Pfalz kommen. Seit April ungefähr bin ich damit beschäftigt, das nächste Schuljahr zu planen. Das ist das, was mich im Augenblick am meisten beschäftigt. Es ärgert mich ein bisschen, dass ich durch diese Aufgabe aus anderen Aufgaben, die traditionell mit der Schulleitung in Verbindung gebracht werden, doch relativ deutlich herausgezogen werde. [...] Aber man hat die pädagogische Gesamtverantwortung. Und dieses wahrzunehmen bedeutet natürlich auch, sich mit Profilbildung, mit großen Linien, aber auch mit Unterrichtsqualität usw. zu befassen. Wenn man so eine Personalveränderung hat, dann sieht man eigentlich nur die Neuen, die Problematischen, die Weggehenden“ (SL, GYM2).

„Die Steuerung, die Entwicklung von Unterricht liegt aus meiner Sicht relativ weit unten. Das hat aber Gründe. Als ich hier angetreten bin, die Schule zu leiten, bin ich mit einer Vision, mit einer Vorstellung gekommen. Ich habe gesagt: Ich möchte, weil ich gute Anregungen hatte und selber, glaube ich, ganz gut unterrichtet habe in der Schule, an der ich vorher war. Ich hatte eine unglaubliche Motivation zur Unterrichtsentwicklung. Mit der Ganztagschule ist dieser ganze Bereich der Unterrichtsentwicklung stehen geblieben. Der organisatorische Bereich dessen, was wir hier managen müssen, hat so viel Kraft und so viel Zeit in Anspruch genommen, dass das wirklich zu kurz kommt oder gekommen ist“ (SL, G2).

Die Sicherung des arbeitsorganisatorischen Funktionalisierens der Schule wird somit als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Qualitätsentwicklung an Schulen gesehen. Dies bedeutet jedoch nicht im

Umkehrschluss, dass Schulen, die Qualitätsmanagement umsetzen, keine Personalprobleme haben und ein reibungsloser Ablauf des organisatorischen Geschehens ein Garant für gute Schulqualität ist. Mit den strukturellen Bedingungen und vorgegebenen Ressourcen verbinden sich durchaus Grenzen, aber auch Spielräume, die auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet und ausgefüllt werden können, denn auch die Schulen, an denen die Umsetzung der Qualitätsentwicklung gelingt, berichten von belastenden Arbeitsbedingungen, und dies gerade, weil sie sich mit Kraft und hohem Engagement für die Weiterentwicklung ihrer Schule einsetzen. Und das – so ein Abteilungsleiter einer Beruflichen Schule –

„ist auch mit einem großen Maße an Selbstausbeutung bei den Kollegen verbunden, das muss man auch so sehen“ (Abt. L, BS1).

Folglich beeinflusst auch die Einstellung gegenüber den vorherrschenden Anforderungen die Fähigkeit zur schulischen Weiterentwicklung. Entsprechend bestätigt sich die Feststellung von Bonsen und Mitarbeitenden: „Das Erkennen von Chancen und Gestaltungsspielräumen macht, im Gegensatz zur Innovationsabwehr unter Berufung auf nicht zu bewältigende Arbeitsanforderungen, offenbar einen wichtigen Unterschied zwischen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulleitung aus.“²⁵ Die Umsetzung von Qualitätsmanagement hängt somit vor allem von dem jeweiligen, sehr schulspezifischen Zusammenspiel zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium ab und wird von der vorherrschenden Mentalität bestimmt, Probleme wahrzunehmen.

.....
25 Ebda., S. 115.

e) Fazit

Abschließend lässt sich anhand der Ergebnisse der Analyse festhalten, dass die hier untersuchten Hamburger Schulen bereits in vielfältiger Weise Qualitätssicherung und -entwicklung betreiben, jedoch ein systematisches Qualitätsmanagement, das alle qualitätsrelevanten Aspekte der Schule in das Entwicklungsverfahren einbezieht und Entwicklungsziele festlegt, nur wenig etabliert ist. Zwar führen die untersuchten Schulen vielfältige Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung durch und reflektieren zum Teil den eigenen Entwicklungsstand, dennoch bleiben viele Bereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität unberücksichtigt und es fehlt an Systematik. Dies trifft ebenso für den Bereich der Evaluationsmaßnahmen zu, die in Teilbereichen der Schulen zwar schon planmäßig vorgenommen werden, allerdings noch vielfältige Defizite aufweisen, dies insbesondere bezogen auf eine systematische Rückführung der Ergebnisse in den Schulentwicklungsprozess in Form von datengestützten Maßnahmen. Insgesamt zeigt sich, dass sich die Schulen noch am Anfang des Implementierungsprozesses befinden und Qualitätsmanagement maßgeblich in Teilbereichen durchgeführt wird. Ein etwas anderes Bild zeigen die Beruflichen Schulen, die sich hinsichtlich der äußeren Rahmenvorgaben von den allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Das auf der inhaltlichen Grundlage des Orientierungsrahmens erstellte „Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung für die Berufsbildenden Schulen in Hamburg“ soll sicherstellen, dass alle Berufsbildenden Schulen verbindlich ein umfassendes Qualitätsmanagement einführen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass sich bei den Beruflichen Schulen ein anderes Bewusstsein für die Bedeutung von Qualitätsmanagement etabliert hat und Maßnahmen zur Implementierung bereits ergriffen und Unterrichtsbewertungen systematischer eingeführt

wurden. Jedoch zeigen sie auch, dass die Vorgabe eines Rahmenplans noch kein Garant dafür ist, dass zielgerichtete Qualitätsentwicklungsprozesse und ein regelhaftes System zur Evaluation nachhaltig umgesetzt werden. Bezieht man diese Befunde auf die Ergebnisse der schriftlichen Lehrerbefragung (Abschnitt 2.1.1), dann überrascht, dass die Lehrkräfte sich deutlich positiver über das Vorhandensein eines systematischen Qualitätsmanagements und schulinterner Evaluation äußern als dies die qualitativen Ergebnisse erwarten ließen. Möglicherweise erleben Lehrkräfte ein Qualitätsmanagement bereits dann als gegeben, wenn mündliche Absprachen getroffen und gelegentliche Überprüfungen durchgeführt werden, ohne dass ein systematischer Kreislauf aus Zielsetzung, Planung, Durchführung, Überprüfung und Reformulierung der Ziele implementiert ist. Zugleich bestätigen die Analysen der Interviews allerdings einen Befund, der auch auf der Grundlage der quantitativen Auswertungen gewonnen wurde: So konnte in den quantitativen Aussagen gezeigt werden, dass die befragten Lehrkräfte sich in ihren Antworten weniger innerhalb der Schule unterscheiden als vielmehr zwischen Schulen, d. h. innerhalb einer Schule scheinen sich die Lehrkräfte verhältnismäßig einig zu sein, ob Qualitätsmanagement betrieben wird oder nicht. Dass die Systematik, wie Schulentwicklungsmaßnahmen durchgeführt und überprüft werden, von Schule zu Schule sehr unterschiedlich ausfällt, haben auch die Interviews sehr deutlich gezeigt.

2.2 Priorisierung von Zielen – Profil entwickeln

Die Ausführungen unter 2.1.2 haben die besondere Bedeutung von Zielen im Rahmen eines systematischen Qualitätsmanagements hervorgehoben. Der Orientierungsrahmen verortet die stringente und differenzierte Beschreibung von Zielen im Qualitätsbereich 1.4 „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“. Deshalb wird dieser Qualitätsbereich im Folgenden unter einem spezifischen Blickwinkel und mit verschiedenen Methoden analysiert: Bevor es um die Frage geht, ob und inwieweit die Schulen ein ihnen zur Verfügung gestelltes Instrument der Qualitätssteuerung, die Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV), nutzen und auf eine kontinuierliche Schulentwicklung ausrichten, werden die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung zum Qualitätsbereich 1.4 „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ vorgestellt.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen hat die Behörde für Schule und Berufsbildung im Jahr 2006 eingeführt. Darin werden zwischen Schule und Behörde, vertreten durch die Schulaufsicht, verbindliche Übereinkünfte darüber getroffen, welche Schwerpunkte der schulischen Entwicklungsarbeit die Schule im jeweiligen Schuljahr setzt, welche Ressourcen bzw. Unterstützung sie dafür benötigt und wie sie das Maß der Zielerreichung evaluieren will. Nach den Erfahrungen der Schulinspektion, die diesen Aspekt im Rahmen ihrer Untersuchungen standardmäßig betrachtet, zeigen die Hamburger Schulen einen unterschiedlichen Umgang mit diesem Instrumentarium: So begreifen zahlreiche Schulen die ZLV als Chance, Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit innerhalb der Schulbeteiligten herzustellen, ihre Ressourcen fokussiert in den Dienst einer klar umrissenen Sache zu stellen und ihre Bemühungen systematisch zu überprüfen, zu dokumentieren und ggf. Kurskorrekturen vorzunehmen. Es finden sich aber auch Schulen, die die ZLV eher als Ausdruck von Bürokratie erleben und sie kaum in Zusammenhang mit einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bringen. Vor diesem Hintergrund dienen die folgenden Analysen der Klärung der Frage, ob die

Schulen ihre tatsächlichen Entwicklungsschwerpunkte in Deckung mit ihren jeweils geschlossenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen bringen, mit anderen Worten, ob sie in den ZLV tatsächlich das formulieren, was sie in ihrer Qualitätsentwicklung bewegt, oder ob hier Diskrepanzen vorliegen. Letzteres würde die Wirksamkeit des Instruments in Frage stellen, was einen deutlichen Hinweis auf Nachsteuerungsbedarf seitens der Behörde geben würde. Die Analysen stützen sich auch hier neben den vorhandenen Dokumenten vorrangig auf die Interviews mit den Schulleitungen der zehn in die engere Auswahl gezogenen Schulen (s. o.).

2.2.1 Ziel- und Profilentwicklung aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung

ZUSAMMENFASSUNG:

Die folgende Auswertung zeigt, dass die Lehrkräfte in hohem Maße der Ansicht sind, dass ihre Schule momentan die zentralen Ziele und Probleme angeht sowie die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen der Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht werden. Eine regelmäßige empirische Überprüfung schulischer Entwicklungsmaßnahmen hingegen bestätigt nur eine knappe Mehrheit der befragten Lehrkräfte. Darüber hinaus wird dieser Aspekt des schulischen Qualitätsmanagements von den Befragten stark unterschiedlich bewertet.

- Die Lehrkräfte können sich in der schriftlichen Befragung an drei Stellen zum Qualitätsbereich „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ äußern: Sie werden in drei Aussagen um ihre Einschätzung zu den Themen Schulprogramm und Rechenschaftslegung gebeten:
- ➡ An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht (Item 47)
 - ➡ An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft (Item 48)
 - ➡ Ich bin der Meinung, dass wir an unserer Schule momentan die zentralen Ziele und Probleme angehen (Item 50)

Für die Einschätzung stehen ihnen vier Antwortkategorien zur Auswahl: von „trifft nicht zu“ (1) über „trifft eher nicht zu“ (2) bis „trifft eher zu“ (3) und „trifft voll zu“ (4). Den folgenden Ausführungen liegen die Antworten von bis zu 1.919 Lehrkräften zugrunde. Die Ergebnisse befinden sich in Tabelle 2. Sie enthalten zunächst die Mittelwerte der drei betrachteten Aussagen. Bei einer vierstufigen Antwortskala liegt der rechnerische Mittelwert bei 2,5. Dies ist der Punkt, der weder Zustimmung noch Ablehnung markiert (s. S. 13). Höhere Werte drücken demnach eine höhere Zustimmung seitens der Lehrkräfte zur jeweiligen Aussage aus, niedrigere Werte eine geringere Zustimmung. Über den Mittelwert hinaus gibt Tabelle 2 Auskunft über die Anzahl der befragten Personen, den Standardfehler und die Standardabweichung (s. S. 13).

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die meisten befragten Lehrerinnen und Lehrer die Priorisierung und Fokussierung von Zielen und Problemen in ihren Schulen gutheißen. Den vergleichsweise niedrigsten Mittelwert erreicht das Statement „An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft“. Der Mittelwert liegt mit 2,62 nur wenig über dem rechnerischen Mittelwert von 2,5, sodass

TABELLE 2
Kennwerte der Statements zu Qualitätsbereich „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ (1.4) – Lehrerbefragung

Statement	N	Mittelwert	Standardfehler	Standardabweichung
(47) An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht.	1.865	3,14	0,019	0,82
(48) An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.	1.772	2,62	0,020	0,86
(50) Ich bin der Meinung, dass wir an unserer Schule momentan die zentralen Ziele und Probleme angehen.	1.919	3,08	0,018	0,80

Antwortkategorien: trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu

Die drei Aussagen erreichen einen Mittelwert oberhalb des rechnerischen Mittelwerts von 2,5 auf der vierstufigen Antwortskala. Bei zwei Antworten liegt der Mittelwert über 3,0, was eine verhältnismäßig hohe Zustimmung seitens der Lehrkräfte anzeigt. Das Item, welches von den Lehrerinnen und Lehrern die höchste Einschätzung erreicht, ist „An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht“ mit einem Mittelwert von 3,14. Einen beinahe genauso hohen Mittelwert erreicht mit 3,08 das Statement „Ich bin der Meinung, dass wir an unserer Schule momentan die zentralen Ziele und Probleme angehen“. Die Standardabweichungen von 0,82 bzw. 0,80 zeigen an, dass sich die einzelnen Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden. Offenbar erleben die befragten Lehrerinnen und Lehrer das Ausmaß qualitätssichernder Maßnahmen an ihren Schulen in unterschiedlicher Weise.

hier nicht von einer deutlichen Zustimmung gesprochen werden kann. Gleichzeitig ist bei diesem Statement die Standardabweichung mit 0,86 die höchste der drei vorgestellten Aussagen. Sie ist größer als die durchschnittliche Standardabweichung der Fragen des Lehrerfragebogens, sodass die Aussage von den Befragten am stärksten unterschiedlich eingeschätzt wird. Offensichtlich ist eine regelmäßige empirische Überprüfung von schulischen Entwicklungsmaßnahmen insgesamt nicht allzu hoch ausgeprägt, wobei gleichzeitig relativ große Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Die Befragung der Elternschaften enthält eine Aussage zum Qualitätsbereich „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ (1.4): „Die Schule informiert mich regelmäßig über die schulische Arbeit (bspw. Projekte, Schwerpunkte der schulischen Arbeit, besondere Bildungsangebote etc.)“. Sie dient somit der Einschätzung zur Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

Insgesamt liegen zu diesem Statement 7.639 Antworten aus den allgemeinbildenden Schulen vor (Tabelle 3). Die Schulinspektion befragt lediglich Elternschaften der allgemeinbildenden Schulen, während die Beruflichen Schulen mittlerweile von der Befragung der Elternschaften aufgrund niedriger Rücklaufquoten in der Anfangsphase der Schulinspektion ausgenommen sind. Den Eltern steht ebenfalls die vierstufige Antwortskala von „trifft nicht zu“ (1) bis „trifft voll zu“ (4) zur Verfügung. Die Eltern schätzen bei einem Mittelwert von 3,17 die

Öffentlichkeitsarbeit der Schulen deutlich positiv ein. Offenbar fühlen sie sich im Regelfall hinreichend über schulische Angebote und Ereignisse informiert. Die Standardabweichung von 0,85 weist darauf hin, dass die Antworten der einzelnen Eltern unterschiedlich ausfallen. Die Eltern haben sich dabei jedoch überwiegend für eine der positiven Antwortkategorien entschieden und nur ein kleiner Anteil der Eltern hat eine der negativen Antwortkategorien gewählt.

TABELLE 3

Kennwerte des Statements zu Qualitätsbereich

„Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ (1.4) – Elternbefragung

Statement	N	Mittelwert	Standardfehler	Standardabweichung
(18) Die Schule informiert mich regelmäßig über die schulische Arbeit (bspw. Projekte, Schwerpunkte der schulischen Arbeit, besondere Bildungsangebote etc.).	7.639	3,17	0,010	0,85

Antwortkategorien: trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu

2.2.2 Die Ziel- und Leistungsvereinbarung als Steuerungsinstrument an Hamburger Schulen

ZUSAMMENFASSUNG:

Seit August 2006 sind die Hamburger Schulen dazu angehalten, mit der Schulaufsicht Ziel- und Leistungsvereinbarungen abzustimmen und diese als Steuerungsinstrument für ihre Entwicklungsplanung einzusetzen. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Schulen lassen sich im Orientierungsrahmen Hamburger Schulqualität schwerpunktmäßig dem Qualitätsbereich 2.2 „Unterrichten, Lernen und Erziehen“ zuordnen. Ein vergleichender Blick zwischen den einzelnen Schulen zeigt, dass das Niveau der Schulentwicklungsmaßnahmen zum selben Qualitätsmerkmal sehr unterschiedlich ausfallen kann. Dabei stoßen die festgelegten Entwicklungsziele dort auf eine größere Akzeptanz, wo die Entwicklung der Ziel- und Leistungsvereinbarung auf einer breiten aktiven Beteiligung der Lehrkräfte beruht und die Inhalte in einem Diskussionsprozess ausgehandelt werden. Mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen sind bestimmte Anforderungen verbunden: Sie sollen z. B. messbar, d. h. anhand von dokumentierten Ausgangs- und Zieldaten überprüfbar sein. Ein über-

greifender Blick auf die Formulierungen der vereinbarten Ziele zeigt, dass sie zum Teil wenig präzise ausfallen und somit ihre Überprüfung bereits im Vorwege erschwert wird. Von den untersuchten Schulen werden für die Selbstevaluation vielfältige Daten herangezogen, die auf unterschiedlichen Erhebungsmethoden beruhen. Es zeigt sich jedoch, dass die Evaluationsverfahren und eingesetzten Methoden wenig systematisch und datengestützt sind und dass die erzielten Ergebnisse nur selten anhand von Skalen oder Prozentsätzen abgelesen werden. Vielmehr belegen die Überprüfungen, dass Maßnahmen erfolgt und Konzepte erstellt worden sind und weniger, welche Qualität mit den umgesetzten Entwicklungsvorhaben tatsächlich erreicht werden konnte. Entsprechend lässt sich auch anhand eines Grads der Zielerreichung wenig über den Standard der eingeführten Maßnahmen sagen. Hinter der gleichen Zielbewertung können sich unterschiedliche Niveaus und Ergebnisse verbergen. Somit lassen sich aus den Bewertungen der Zielerreichung keine klaren Aussagen über die Steuerungsfähigkeit einer Schule ableiten. Allerdings setzen die Schulen, denen ein Qualitätsmanagement besser gelingt, die Ziel- und Leistungsvereinbarung vermehrt als Steuerungsinstrument ein.

Insgesamt zeigt sich, dass hinsichtlich der Ziel- und Leistungsvereinbarung noch vielfältige Umsetzungsschwierigkeiten bestehen und dass die Schulen sehr individuell mit ihnen umgehen.

a) Zielsetzung und Fragestellung

Die Priorisierung von Zielen ist ein wesentlicher Aspekt von Qualitätsmanagement und zielt darauf ab, die Komplexität von Schule durch die Schwerpunktsetzung auf konkrete, umsetzbare Maßnahmen zu reduzieren. Die zwischen der Schulaufsicht und Schulleitung abgeschlossenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) sollen eine systematische Steuerung der Schulentwicklung ermöglichen. Ziel dieses Abschnittes ist es, einen Einblick zu geben, welche Bedeutung dieses Steuerungsinstrument im Kontext der Unterrichts- und Schulentwicklungsplanung einnimmt. Gefragt wird, wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen an den Schulen entwickelt und konkret umgesetzt werden. Anhand welcher Kriterien wird gemessen, ob Ziele erreicht wurden, und wie wird mit nicht erreichten Zielen umgegangen? Darüber hinaus

stellt sich die Frage, ob die Ziel- und Leistungsvereinbarungen die Schwerpunkte der Schulentwicklung maßgeblich bestimmen und ob sie als internes Steuerungsinstrument genutzt werden. Hieraus sollen Einschätzungen abgeleitet werden, inwiefern die Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Führungsinstrument selbstverantworteter Schulen wirken.

b) Eine kurze Charakterisierung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Seit dem 01. August 2006 soll jede Hamburger Schule mit der zuständigen Schulaufsicht eine Ziel- und Leistungsvereinbarung als gegenseitige Leistungsverpflichtung schriftlich abschließen (vgl. HmbSG § 85 Abs. 1). Entsprechend handelt es sich bei der Ziel- und Leistungsvereinbarung um ein noch verhältnismäßig junges Führungsinstrument. Die Ziel- und Leistungsvereinbarung ist ein formalisiertes, prozessbezogenes und ergebnisorientiertes Instrument zur Steuerung der Entwicklungsplanung selbstverantworteter Schulen. Mit der Vereinbarung konkreter Ziele soll für den Schulentwicklungsprozess die Zielrichtung der gemeinsamen Entwicklungsarbeit vorgegeben und eine Basis für Reflexion und Evaluation geschaffen werden. Entsprechend haben Ziel- und Leistungsvereinbarungen eine Orientierungs- und Kontrollfunktion und dienen der schulischen Qualitätsverbesserung.

Die Inhalte der Ziel- und Leistungsvereinbarungen legen die Schulen in Anlehnung an ihre jeweilige Situation und die geplanten Unterrichts- und Schulentwicklungsschwerpunkte fest und handeln diese anschließend mit der Schulaufsicht aus. Der Orientierungsrahmen Schulqualität dient dabei als wegweisende Grundlage. Die verabredeten Ziele werden im Rahmen eines formalen Erfassungsbogens dokumentiert und den unterschiedlichen Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens zugeordnet.²⁶ Die Schulen konkretisieren mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen die zur Realisierung vorgesehenen Maßnahmen, die einzusetzenden Ressourcen sowie die Informations-, Kooperations- und Beteiligungspflichten und die Indikatoren, anhand derer die Zielerreichung gemessen werden soll. Darüber hinaus werden die Bewertung der erzielten Ergebnisse²⁷

26 Der Erfassungsbogen zur Ziel- und Leistungsvereinbarung wird jedoch nicht von allen Schulen genutzt.

27 Bei der Bestimmung der Zielerreichung wird nach drei Stufen unterschieden: 1. Ziel erreicht, 2. Ziel teilweise erreicht, 3. Ziel nicht erreicht. Die Bewertung nehmen sowohl die Schule als auch die Behörde, vertreten durch die Schulaufsicht, vor.

und das damit verbundene Evaluationsverfahren festgehalten und anschließend weitere Konsequenzen für die schulische Arbeit verabredet. Die Ziele der Ziel- und Leistungsvereinbarung sollen dabei bestimmte Eigenschaften erfüllen: „Sie sind

- ➡ maßnahmenneutral, d. h. sie müssen unterschiedliche Wege zur Erreichung offen lassen,
- ➡ spezifisch, d. h. auf konkrete Prozesse und die jeweilige Situation der Schule bezogen,
- ➡ messbar, d. h. überprüfbar anhand dokumentierter Ausgangs- und Zieldaten für schulische Einzelmaßnahmen oder Leistungsaspekte,
- ➡ attraktiv, d. h. positiv herausfordernd,
- ➡ realistisch, d. h. überschaubar und inhaltlich begrenzt,
- ➡ terminiert, d. h. die Zielerreichung wird zeitlich festgelegt.“²⁸

Die abgeschlossenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen haben zumeist eine Laufzeit von einem Jahr, wobei diese und einzelne Ziele durchaus auch für einen längeren Zeitraum festgelegt werden können. Die hier untersuchten Schulen schließen überwiegend drei bis vier Ziele pro Ziel- und Leistungsvereinbarung ab, die im Orientierungsrahmen mehrheitlich der Qualitätsdimension „2. Bildung und Erziehung“ und dort hauptsächlich dem Qualitätsbereich „Unterrichten, Lernen und Erziehen“ zugeordnet sind. Konkret zeigt sich ein bunter Strauß unterschiedlicher Maßnahmen, die zwischen den Schulen und der Schulaufsicht vereinbart werden, wie z. B. die Entwicklung und Umsetzung eines schulinternen Fortbildungskonzepts zum regelhaften Austausch von Unterrichtserfahrungen und -ergebnissen, die Erarbeitung von Kriterien für die Bewertung und Durchführung von kompetenzorientierten, kooperativen oder jahrgangsübergreifenden Lernformen, die Installation einer Schülerfirma für die Instandsetzung von Fahrrädern, die Erarbeitung von gemeinsamen Ideen für eine bessere Esskultur, die Einführung eines Klassenrates oder einer kollegialen Hospitationskultur, die Sensibilisierung der Schülerschaft für den Umgang mit Suchtgefahren oder die Neudefinition der Lehrerrolle.

Einen weiteren Schwerpunkt bildet in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Qualitätsbereich 2.6 „Förderkonzepte entwickeln“, dies unter anderem deshalb, weil seitens der zuständigen Behörde für die allgemein-

bildenden Schulen je nach Bedarf Ressourcen bereitgestellt werden, die verbindlich für Fördermaßnahmen einzusetzen sind. Konkret vereinbaren die hier untersuchten Schulen beispielsweise folgende Ziele: die Einbindung der Eltern in das Schulleben, die Modifizierung der Sprachförderkonzepte und Verbesserung der Begabungsentfaltung, die Sicherung der mathematischen Basiskompetenz, die Erhöhung der Rechtschreibkompetenz der Schülerschaft und den Aufbau einer Schulbücherei etc. Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen schließen die hier untersuchten Beruflichen Schulen zu diesem Qualitätsbereich keine Ziel- und Leistungsvereinbarungen ab. Ein weiterer Unterschied zeigt sich bezüglich der Qualitätsdimension 3 „Wirkungen und Ergebnisse“, die bei den allgemeinbildenden Schulen als Entwicklungsziel kaum eine Rolle spielt. Die untersuchten Beruflichen Schulen haben hierzu in den vergangenen Jahren mehrere Ziele abgeschlossen, insbesondere zum Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen und Kompetenzen“, indem sie nach behördlicher Vorgabe Konzepte zur Förderung abbruchgefährdeter Schülerinnen und Schüler erarbeiten. Darüber hinaus haben die Beruflichen Schulen im Kontext der Umsetzung des „Rahmenkonzepts zur Qualitätssicherung und -entwicklung für die Berufsbildenden Schulen in Hamburg“ mit der Schulaufsicht Entwicklungsziele vereinbart, die sich auf die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems beziehen. Zu den Zielen gehören: die Erstellung eines Projektplans, die Einführung eines schulindividuellen systematischen Qualitätsmanagementkonzepts, die Implementierung einer Arbeitsgruppe zum Thema Schulqualität oder eines interaktiven Qualitätshandbuchs. Mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden an den Beruflichen Schulen die Vorhaben zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verbindlich vereinbart.

c) Zur Entwicklung, Umsetzung und Evaluation der Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Entwicklung

Die Entwicklung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen im Zusammenhang mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen verläuft an den hier analysierten Schulen auf ganz unterschiedliche Art und Weise. An einigen Schulen formulieren die Steuergruppe, der Schulentwicklungsausschuss oder die Qualitätsgruppe Ideen für schulische Entwicklungsziele, wie z. B. an dieser Beruflichen Schule:

Schulinspektor: Wie entstehen eigentlich die ZLV-Themen bei Ihnen an der Schule?

„Wir machen Vorschläge mit der Qualitätsgruppe und die werden mit dem Kollegium in der Lehrerkonferenz besprochen. Und ich verlasse mich darauf, dass das eigentlich die Dinge sind, die uns bewegen, beziehungsweise es werden ja auch von der Behörde Dinge vorgegeben. [...] die Qualitätsgruppe ist so besetzt, dass die Kollegen, die da drin sind, möglichst alles abdecken, alle Schulformen abdecken. Auch ein Mitglied der Schulleitung ist dabei. Wir sind ziemlich sicher, dass die Ziel- und Leistungsvereinbarungen dem Kollegium vorgestellt werden, die im Moment wichtig sind. Ich habe bisher nicht erlebt, dass sich im Kollegium irgendwie Widerstand geregt hätte. Auch nicht zum Thema kollegiales Feedback oder Schülerfeedback, was eigentlich sensible Bereiche sind. Das kommt daher, weil die Qualitätsgruppe so besetzt ist, wie sie besetzt ist. Wir machen das nicht aus Jux und Tollerei, sondern steuern behutsam, weil wir wissen, dass das Kollegen sind, die im Kollegium, in ihrem gewissen Bereich verankert sind“ (SL, BS2).

Durch die planvolle Besetzung der Qualitätsgruppe erhofft sich dieser Schulleiter, dass die Entwicklungsziele, die nicht von der Behörde vorgegeben, sondern von der Schule selbst bestimmt werden, die notwendigen schulischen Entwicklungsanforderungen aufgreifen und vom Lehrerkollegium mitgetragen werden. An anderen Schulen werden die Inhalte der Ziel- und Leistungsvereinbarungen von „einzelnen Personen koordiniert“ (SL, G2) oder es ist die Schulleitung selbst, die Vorschläge für Schulentwicklungsmaßnahmen erarbeitet, wie an diesem Gymnasium:

„Die Schulleitung entwickelt die Ideen dazu. Und sie entwickelt auch die Vorschläge für die Ausgestaltung. Dann wird das der Lehrerkonferenz vorgelegt. Die Lehrer können ihre Meinung dazu äußern. Sie können Bedenken äußern. Sie

können vielleicht auch Akzentverschiebungen vortragen. Genau das Gleiche passiert übrigens auch mit dem Elternrat. Und wenn ich diese Bedenken oder diese Veränderungen oder meinetwegen dieses Gutheißen entgegengenommen habe, dann formuliere ich das definitiv und reiche das ein und unterschreibe das. Letztlich ist es ja so, dass es bei der Unterzeichnung durchaus auch vorkommen kann, dass ich allein vor dem Schulrat sitze, der dann wiederum Veränderungen einbringt. Ich darf also nicht von irgendeinem Gremium auf irgendwelche Formulierungen festgelegt worden sein, sonst müsste ich wieder zurück ins Gremium gehen“ (SL, GYM2).

Dieser Schulleiter entwickelt nicht nur die Ideen für die Schulentwicklungsvorhaben, sondern gibt auch die konkreten Maßnahmen für die Umsetzung vor; das Lehrerkollegium kann lediglich Akzentverschiebungen vornehmen. Zudem dürfen die Formulierungen und die damit verbundenen Vorgaben in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen den Schulleiter nicht zu stark festlegen, damit er im Verhandlungsgespräch mit der Schulaufsicht noch Änderungen vornehmen kann.

Ein vergleichender Blick auf die hier untersuchten Schulen zeigt, dass an Schulen die Entwicklungsziele besser akzeptiert werden und der Schulentwicklungsprozess besser gelingt, an denen die Zielsetzung unter aktiver Beteiligung der Lehrkräfte und teilweise auch der Elternschaft ausgehandelt wird. So findet sich auch in der Projektmanagementliteratur die Empfehlung, Zielvereinbarungen nicht vorzuschreiben, sondern mit allen von der Vereinbarung Betroffenen zu diskutieren und gemeinsam festzulegen.²⁹ Entsprechend bedarf es eines umfassenden Beteiligungsprozesses, bei dem alle Mitwirkenden Ideen einbringen und abstimmen, wie bei dieser Grundschule:

„Vorher ist es aber – wenn es um die Entscheidung geht, was nun der Schwerpunkt im nächsten Jahr wird – erst einmal in der Steuergruppe. Dann haben wir die Elefantenrunde [...]. Also, die tagen immer so, dass es zum Schluss vom Kleinen zum Großen kommt: Steuergruppe, Elefantenrunde, Jahrgangssprecher, Lehrerkonferenz [...]. Bei den Ziel- und Leistungsvereinbarungen fragen wir dann trotzdem noch: ‚Wie ist es? Wer hat denn was aus dem Kollegium?‘ Und dann kommen so Sachen wie: ‚Ja, wir müssten doch unsere Förderkonzepte mal wieder überprüfen. Oder wir müssten

²⁸ Siehe Bürgerschaftsdrucksache 18/3780, S. 11.

²⁹ Vgl. Schelle, Heinz; Ottmann, Roland; Pfeiffer, Astrid (2008): ProjektManager. Nürnberg, S. 386 f.

das als Schwerpunkt haben. Oder wir müssten mal wieder gucken, ob wir die Fächer nach dem Curriculum besser vernetzen könnten und so.’ Ja, und dann schreiben wir das praktisch auf und dann punktet das ganze Kollegium. Das ist immer so im April, März. Und das werden dann die Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ (SL, G1).

Die umfassende Diskussion und die Abstimmung im Lehrerkollegium werden als wesentliche Voraussetzung für die Legitimität der vorgenommenen Entwicklungsprozesse gesehen, so auch an nachfolgender Gesamtschule: *„Ich sehe es so, dass wir [die Schulleitungsgruppe] den Diskussionsprozess anstoßen, vorantreiben über verschiedene Gremien. Und uns über diese verschiedenen Gremien vergewissern, ob wir da auf dem richtigen Weg sind“ (SL, GS1).*

Fehlt es bei der Entwicklung der Ziel- und Leistungsvereinbarung an hinreichender Beteiligung, besteht die Gefahr, dass das Lehrerkollegium die Entwicklung nicht mitmacht und die Akzeptanz für das Schulentwicklungsvorhaben gering ausfällt, sodass sich die Implementierung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen lange hinziehen kann. Diese Erfahrung machte der oben zitierte Gymnasialschulleiter, der die Ideen der Entwicklungsziele maßgeblich mit der erweiterten Schulleitung bestimmt:

„Meistens aber kommen Initiativen dann vielleicht doch von der erweiterten Schulleitung, die wir allerdings ins Kollegium tragen müssen. Wir sind zu sehr eingebunden, als dass wir das wirklich allein tragen könnten. Und außerdem haben wir die Erfahrung gemacht: Wenn man nicht beteiligt, dann folgt einem auch keiner. Nehmen wir z. B. diesen Ausschuss „Ordnung und Sauberkeit“. Ich habe vor zwei Jahren, drei Jahren diese Ziel- und Leistungsvereinbarung beschlossen. Habe sie verlängern müssen. Und das Ganze ist sehr viele Wege gegangen, weil das von außen, von oben kam“ (SL, GYM2).

Von ähnlichen Schwierigkeiten berichtet auch ein Schulleiter einer Beruflichen Schule, der im Zusammenhang eines behördlich vorgegebenen Entwicklungsziels – der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems – die Umsetzung des „Individualfeedbacks-Lehrkräfte“³⁰ von den Kolleginnen und Kollegen als noch nicht hinreichend „gelebt“ (SL, BS2) sieht und sich die Frage stellt, ob sich solche Vorhaben überhaupt mit „Ziel- und Leistungsver-

einbarung verordnen“ (ebda.) lassen. Dass ein generelles Interesse innerhalb des Kollegiums und somit auch die Attraktivität des vereinbarten Ziels eine wesentliche Bedingung für den Erfolg von Entwicklungszielen ist, stellt auch die Schulleitung einer GHR-Schule fest:

„Es sind welche dahinter, die mit Herzblut arbeiten und man sieht es auch. Das ist supertoll“ (SL, GHR2).
„Dann macht es auch Sinn. Wenn das, was wir ohnehin machen wollten, eine Ziel- und Leistungsvereinbarung wird, dann haben wir große Zustimmung und dann haben wir auch prima Ergebnisse. Aber wir haben es auch schon gehabt, dass wir uns dann so ein bisschen gegängelt fühlten und dann ist jeder nur halbherzig dabei“ (stell. SL, GHR2).

Umsetzung

Am Anfang der Umsetzung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen steht die Formulierung eines Ziels, das laut Vorgabe anhand von dokumentierten Zieldaten gemessen werden soll. Entsprechend sollte die Bestimmung des Ziels so ausfallen, dass mit Abschluss des Schulentwicklungsvorhabens überprüft werden kann, in welchem Maße das Ziel erreicht worden ist, d. h. Projektziele sollten quantifizierbar sein. Ein übergreifender Blick auf die vereinbarten Ziele der hier untersuchten Schulen zeigt jedoch, dass die Zielformulierungen zum Teil wenig präzise ausfallen, wodurch die Überprüfung des Ziels im Vorwege erschwert wird. Dies soll anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden, die die Unterschiede in der Zieldefinition der vereinbarten Ziel- und Leistungsvereinbarungen angeben:

Beispiele zur Zielformulierung

1. Beispiel: „Eine Hospitationskultur zur Kooperation und Reflexion im Kollegium ist eingeführt“. Bei dieser Zielformulierung stellt sich die Frage, was am Ende der Zielerreichung gemessen werden soll. Hinsichtlich der Zieldefinition sind nach Abschluss des Vorhabens zwei Messergebnisse möglich: Eine Hospitationskultur wurde eingeführt bzw. nicht eingeführt. Dieses Ergebnis sagt jedoch nichts über die Qualität aus, die mit der Hospitationskultur erreicht wurde und wer von der Einführung profitieren soll. Bei dieser Zielformulierung handelt es sich vielmehr um eine geplante Maßnahme, die im Kontext der Verbesserung der Unterrichtsqualität als übergeordnete Zielperspektive vorgenommen werden soll. Ziele sollten quantitativ messbar sein und mit relevanten Zielgrößen für eine objektive Überprüfung nach Abschluss der Schulentwicklungsmaßnahme ver-

sehen sein. Die reine Durchführung einer Maßnahme ist zu unspezifisch und der Grad des Erfolges nicht messbar. Eine messbare Zieldefinition könnte wie folgt lauten: Mindestens 80 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer beurteilen die eingeführte Hospitationskultur positiv. Die Qualität der Zielerreichung ließe sich somit anhand einer Befragung innerhalb des Lehrerkollegiums messen.

2. Beispiel: „Die Abbrecherquote in der Hauptschule sinkt auf unter acht Prozent“. Mit diesem Ziel ist die Operationalisierung bereits in der Formulierung angelegt. Der Erfolg des Ziels soll anhand der 8-Prozent-Marke der Abbrecherquote gemessen werden. Dabei handelt es sich um eine harte Zieldefinition, denn die 8-Prozent-Marke als nachzuweisendes Ergebnis stellt ein festes Erfolgskriterium für das Projekt dar. Wird nach Auswertung des abgeschlossenen Projekts festgestellt, dass die acht Prozent nicht erreicht wurden, gilt das Ziel als gescheitert und die Schulentwicklungsmaßnahme als Misserfolg. Derartige Ziele sollten realistisch und erreichbar sein.

Die konkrete Umsetzung eines Ziels hängt maßgeblich von dem spezifischen Vorhaben ab und verläuft je nach Entwicklungsziel auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Zu Beginn ist es notwendig, ein Konzept zu entwickeln und die notwendigen Umsetzungskriterien sowie die erforderlichen Ressourcen zu definieren. Grundsätzlich ist es für die Umsetzung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen unabdingbar, dass sich Personen bereit erklären, die Verantwortung für die Umsetzung und Steuerung zu übernehmen. Vorhandene personelle Ressourcen tragen entscheidend zum Gelingen eines Vorhabens bei. Dies stellt einige Schulleitungen vor große Herausforderungen; sie müssen mit ihrem Personal jonglieren, es von anderen Aufgaben freistellen, um sie für die Entwicklungsvorhaben einsetzen zu können, wie ein Schulleiter einer Beruflichen Schule berichtet:

„Man muss also überlegen, wie man das organisatorisch hinkriegt, ohne zusätzliches Personal, [...] also ressourcenneutral, wie die Behörde das ja immer sagt. Das ist eine ganz zentrale Angelegenheit. Worüber man sich kontinuierlich Gedanken machen muss, ist darüber, welche Möglichkeiten es gibt, Kollegen zu entlasten, wenn neue Aufgaben anstehen und leider stehen eigentlich in jedem Jahr neue Aufgaben an, die sich die Behörde ausdenkt“ (Abt. L, BS2).

Aufgrund von Personalmangel sieht ein anderer Schullei-

ter eine große Diskrepanz zwischen den Schulentwicklungsanforderungen und den praktischen Möglichkeiten und hält es deshalb generell für schwierig, den Schulentwicklungsprozess an seiner Schule voranzutreiben:

„Das ist ja überhaupt das Problem. Dieser ganze Schulentwicklungsprozess basiert ja wesentlich auf Verschriftlichung. Und dadurch, dass ich nun das verschriftlichte Konzept habe, habe ich noch nicht die Person oder die Personen, die das umsetzen können. Und insofern ist das letztendlich abhängig davon, ob ich Leute habe, die von dem, was jetzt hier anliegt, Ahnung haben bzw. innerlich dafür brennen. Und die kann ich dann fördern und dann kann ich das auch machen. Wenn ich das nur als Papierform habe, kriege ich keine Leute dafür. Das ist also ein systemischer Bruch zwischen Wirklichkeit und Plan, und das funktioniert nicht“ (SL, GHR2).

Dass Schulleitungen Personalprobleme als Hindernis sehen und als Ursache dafür benennen, Schulentwicklungsplanung nicht vorantreiben zu können, haben bereits die Ausführungen zum Qualitätsmanagement gezeigt. Deutlich ist an dieser Stelle jedoch auch geworden, dass entwicklungsfreudige Schulen sich durch personelle Schwierigkeiten nicht von der Weiterentwicklung ihrer Schule abhalten lassen. Um einen Einblick in die konkrete Umsetzung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu bekommen, werden im Folgenden beispielhaft zwei vereinbarte Ziele von unterschiedlichen Schulen herausgegriffen und die einzelnen Schritte der Durchführung beschrieben. Es handelt sich dabei um zwei Ziele, die dem Qualitätsbereich 2.2 „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ und dem Qualitätsmerkmal 2.2.2 „Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen“ zugeordnet sind und somit die Kernaufgaben von Schule betreffen.

³⁰ Siehe hierzu das Rahmenkonzept für Berufliche Schulen in Hamburg „Qualitätssicherung und -entwicklung“, S. 8.

Beispiele zur Umsetzung

1. Beispiel: „Die Einführung von jahrgangsübergreifenden Lernformen“³¹

Diese Schule hat zur Realisierung der Einführung der jahrgangsübergreifenden Lernformen zunächst einen Projektplan erstellt, der das Vorhaben in kleinere Teilschritte unterteilt. Ein erster Schritt der Unternehmung ist, eine Projektgruppe zu bilden und eine Projektleitung zu bestimmen. Ein weiterer Schritt ist, sich Erfahrungen und Informationen zum jahrgangsübergreifenden Lernen einzuholen. Dies geschieht u. a. über Hospitationen, die die Mitglieder der Projektgruppe an verschiedenen Schulen durchführen, die bereits jahrgangsübergreifende Lernformen eingeführt haben:

„Also, [jahrgangsübergreifenden Unterricht] bieten ja viele Schulen schon an [...]. Da gehen wir hospitieren mit einer Projektgruppe von fünf Personen. Und wollen so erstmal anschnuppern und dann so ein kleines Modul in diesem Jahr schaffen“ (SL, G1).

Die Erfahrungen werden von der Projektgruppe ausgewertet; im Anschluss daran wählt sie Unterrichtsthemen aus, entwickelt Umsetzungsvorschläge für den jahrgangsübergreifenden Unterricht und stellt sie dann in der Lehrerkonferenz vor. Um den jahrgangsübergreifenden Unterricht „überhaupt erstmal vielleicht räumlich auch auszuprobieren“ (SL, G1) werden Pilotklassen bestimmt, in denen die neue Lernform modular integriert und erprobt wird. Parallel hierzu wird das gesamte Lehrerkollegium in die jahrgangsübergreifende Arbeitsweise eingeführt, indem alle Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Am Ende des Umsetzungsprozesses soll ein Konzept zur Realisierung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts aller Schulkassen stehen.

2. Beispiel: „Die Schülerfirma ‚Fahrrad Checkup‘ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern praxis- und projektorientiert zu arbeiten“.³²

Ziel dieser Maßnahme ist es, den Bekanntheitsgrad der Schülerfirma zu steigern. Hierfür soll stadtteilweite Werbung betrieben und die Voraussetzung für die Umsetzung von Verkehrssicherheitsüberprüfungen, kleineren Reparaturen und Instandsetzungen sowie für den Verkauf von Fahrrädern geschaffen werden. Als Indikatoren der Zielerreichung wird angegeben, dass die Schülerfirma im Stadtteil bekannt ist, zwei Verkehrssicherheitsüberprüfungen und mindestens 25 Reparaturen durchgeführt sowie zwei Fahrräder komplett instandgesetzt und verkauft hat. Das Konzept dieser Maßnahme wurde von einer Person erarbeitet, die auch die Realisierung federführend übernommen hat, jedoch erkrankte diese dauerhaft, sodass das Vorhaben nicht umgesetzt werden konnte.

Die angeführten Beispiele veranschaulichen, wie unterschiedlich das Niveau der Schulentwicklungsmaßnahmen ausfallen kann, die zum selben Qualitätsmerkmal vereinbart wurden. Das erste Beispiel beschreibt ein komplexes Entwicklungsprojekt, das nicht nur die Umgestaltung des Unterrichts hinsichtlich der eingesetzten Methodik und der zu vermittelnden Inhalte erfordert, sondern auch die Rolle der Lehrerin und des Lehrers betrifft, die es ganz neu zu denken gilt. Es geht um eine strukturelle Veränderung der Lehr- und Lernformen, an der das gesamte Kollegium beteiligt ist. Im Gegensatz hierzu ist mit dem zweiten Beispiel die Implementierung eines zusätzlichen Lernbereichs zur Verstärkung der Praxisorientierung der Schülerinnen und Schüler geplant, mit dem jedoch weder die schulischen Abläufe noch die Ausgestaltung des Unterrichts nachhaltig verändert werden. Zudem liegt die Veränderungsmaßnahme in der Verantwortung eines einzigen Kollegen, aufgrund dessen diese auch scheitert.

Die Implementierung von Entwicklungsvorhaben beschreibt ein Mitglied der Abteilungsleitung einer hier untersuchten Gesamtschule als einen anhaltenden Diskussionsprozess, indem alle Betroffenen von den anstehenden Maßnahmen informiert und in den Veränderungsprozess einbezogen werden³³:

31 Auch dieses Entwicklungsziel lässt sich nur schwer überprüfen. Das eigentliche Ziel stellt hier die Verbesserung der Unterrichtsqualität dar. Ein messbares Ziel könnte folgendermaßen lauten: „Mit der Einführung von jahrgangsübergreifenden Lernformen sind 80% der Schülerinnen und Schüler zufrieden“ oder „Mit der Einführung von jahrgangsübergreifenden Lernformen haben 80% der Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen verbessert“.

32 Auch anhand dieser Zielformulierung lässt sich nicht bestimmen, welche Qualität hier wie gemessen werden soll.

33 Dass die Implementierung von Entwicklungsvorhaben im Rahmen von wiederkehrenden Auswertungsgesprächen vorangetrieben wird, ist bereits im Kapitel 2.1.1 zum Qualitätsmanagement deutlich geworden.

Schulinspektorin: Wie sorgen Sie innerhalb der Schule für die Nachhaltigkeit oder für die tatsächliche Umsetzung dieser Dinge [Entwicklungsziele], die festgelegt und beschlossen worden sind?

„Im Prinzip, indem das immer wieder Thema wird. Also, fortlaufende Fortbildungen der Kollegen und Kolleginnen [...] auf den Konferenzen wird es nochmals thematisiert, in den Teams, auf den Teamsitzungen wird es thematisiert. Zum Schuljahresanfang wandern dann immer bearbeitete Ordner von einem Jahrgang zum anderen und dann zurück. Damit da die Ziele auch die gleichen bleiben und die Informationen fließen“ (Abt. L, GS2).

Die abschließende Verantwortung für die Umsetzung der Ziel- und Leistungsvereinbarung liegt jeweils bei den Schulleitungen, sie müssen gegenüber der Behörde, der Schulaufsicht, für den Grad der Zielerreichung Rechenschaft ablegen. Entsprechend lassen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter über den Stand der Umsetzung berichten, wie z. B. dieser GHR-Schulleiter:

„Und von denen [Projektgruppen] lasse ich mir dann regelmäßig berichten. Ich muss ja selbst auch wieder Rechenschaft ablegen“ (SL, GHR1).

Oder diese Gymnasialschulleiterin:

„Jahrgangsteams [einzuführen] war eine Konsequenz unserer ersten Ganztagskonferenz. [...] das ist eine neue Art des Arbeitens und der Verantwortungsübernahme durch Kollegen [...]. Wir haben eine Zwischenbilanz im letzten Jahr gemacht. Und da haben wir es dem Jahrgangsteam überlassen, auf seine Arbeit zu gucken und die auszuwerten. Das war der Weg. Und dann mit mir zu kommunizieren: Was wollen wir verändern, was ist gut daran, was führen wir fort“ (SL, GYM1).

Diese Schulleiterin erwartet von ihren Kolleginnen und Kollegen nicht nur einen Rechenschaftsbericht, sondern auch eine reflektierende Bewertung des Umsetzungsprozesses.

Evaluation

Die Bewertung bzw. die Evaluation im Kontext der Ziel- und Leistungsvereinbarung dient der systematischen Erfassung und Beurteilung der Schulentwicklungsprozesse. Mit ihr sollen durch Analyse und Kategorisierung der Nutzen und die Qualität der umgesetzten Entwicklungsmaßnahme überprüft werden. Evaluation ist vor allem ein Rückkopplungsinstrument, das kontrolliert, ob

mit den vorgenommenen Interventionen die erwünschten Ergebnisse und Wirkungen erreicht wurden und dient somit der zielgerichteten Steuerung der Qualitätsentwicklung an Schulen. Mit der Evaluation werden empirische Daten systematisch erhoben und die Ergebnisse dokumentiert, um das Vorgehen und das Erreichte nachvollziehen und überprüfen zu können. Im Rahmen der Evaluation können sowohl subjektive Daten über die Wahrnehmung der Beteiligten, z. B. der Schülerinnen und Schüler, als auch objektive Leistungsindikatoren wie z. B. Lernstandserhebungen oder Abbrecherquoten erfasst werden. Entsprechend sieht das Erfassungsdocument der Ziel- und Leistungsvereinbarung auch eine Beschreibung der Datensätze und Dokumente vor, die für die Evaluierung herangezogen wurden. Die Erhebungs- und Darstellungsmöglichkeiten im Rahmen von Evaluationen sind umfangreich und somit ist auch bei den hier untersuchten Schulen die Bandbreite der Methoden, die zur Überprüfung der Qualität der durchgeführten Maßnahmen eingesetzt werden, groß.

Ein Blick auf die Kategorie „Daten und Dokumente für die Evaluation“ in dem Erfassungsbogen der Ziel- und Leistungsvereinbarung zeigt, dass die für die Evaluation herangezogenen Daten an den hier untersuchten Schulen auf unterschiedlichen Erhebungsmethoden beruhen. Konkret werden von den Schulen folgende Methoden aufgeführt: Umfrageergebnisse, Ergebnisse aus strukturierter Beobachtung, Lernerfolgskontrolle und Daten zur Analyse der Abbrecherquote. Ebenso sind die der Evaluation zugrunde liegenden Dokumente vielfältig. Als Evaluationsdokumente dienen beispielsweise Konzeptentwürfe, Projektpläne, Evaluationsberichte, Zwischenberichte, Ergebnisprotokolle, Homepageveröffentlichungen und Verfahrensbeschreibungen.

Die Kurzbeschreibungen der Evaluationsergebnisse der hier untersuchten Schulen zeigen jedoch, dass die Evaluationsverfahren wenig systematisch und datengestützt sind. Zwar suggerieren die eingesetzten Methoden, dass die abgeschlossenen Entwicklungsziele hinsichtlich ihrer Qualität auf quantifizierbare Art und Weise gemessen werden, dies ist jedoch nur selten der Fall. In der Regel bleibt unklar, was und wie mit den eingesetzten Instrumenten überprüft wird, zumeist handelt es sich bei den Umfragen um Sondierungsgespräche zur Einschätzung eines Meinungsbildes und bei den Beobachtungen um unsystematisch gewonnene Einblicke. Die Kurzbeschreibungen geben vielmehr einen Einblick in

den Umsetzungsprozess der vorgenommenen Entwicklungsmaßnahmen. Genannt werden hier durchgeführte Fortbildungen, deutlich verbesserte Abläufe, erfolgte Förderungsmaßnahmen, bearbeitete Projekte, die Überprüfungen durch Hospitationen, erstelltes Material, zufriedene Schülerinnen und Schüler, die Einführung eines Klassenrates, vorliegende Bausteine für ein Curriculum, die Erstellung eines Sanktionskatalogs, bestandene Prüfungen, implementierte Projektmodule, ein verliehenes Gütesiegel, eingerichtete Arbeitsgruppen, bestandene Prüfungen etc. Diese Ausführungen belegen zwar, dass die Entwicklungsvorhaben bearbeitet und umgesetzt worden sind, jedoch sagen sie wenig über die tatsächliche Qualität der erzielten Ergebnisse aus. Dabei ist die Ausführlichkeit der Beschreibungen bei den untersuchten Schulen sehr unterschiedlich, sie reicht von einer dezidierten Erläuterung des Erreichten und Nicht-Erreichten mit Überlegungen zur Weiterentwicklung bis hin zur einfachen Darstellung der vorliegenden Arbeitsergebnisse. Dass die allgemeine Schwierigkeit von Ziel- und Leistungsvereinbarungen vor allem in der Frage der Messbarkeit liegt, zeigt sich auch anhand der hier im Fokus stehenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Schulen. Lassen sich die Ergebnisse von Sprachförderkonzepten noch verhältnismäßig einfach überprüfen, indem nach Einführung des Konzepts eine Lernstandskontrolle durchgeführt und diese mit einer vorangegangenen Ist-Analyse abgeglichen wird, verhält sich dies z. B. im Zusammenhang mit der Einführung eines neuen Schulcurriculums anders. Ist für die Qualitätsüberprüfung ein erstelltes Konzept bereits ausreichend oder gehört auch die Überprüfung der Wirksamkeit zur Evaluation? Die Schwierigkeit der Messbarkeit ist insbesondere deshalb gegeben, weil es sich bei den schulischen Entwicklungszielen maßgeblich um qualitative Ziele handelt, die sich nicht anhand von Absatzzahlen oder Kosten messen lassen. Zudem werden zwar Indikatoren der Zielerreichung benannt, jedoch keine konkreten Standards, die es zu erreichen gilt. Dies soll anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden.

Beispiele zur Evaluation

1. Beispiel: „Ein Beratungskonzept unter besonderer Berücksichtigung des ‚Inselraumes‘³⁴ wird in diesem Schuljahr erstellt und umgesetzt.“

Als Indikatoren der Zielerreichung werden die Erstellung des Konzepts und dessen Verabschiedung auf einer Konferenz zu einem festgelegten Termin bestimmt. Ebenso wird die Einrichtung des Inselraums terminlich festgelegt. Es wird festgelegt, dass die Schulleitung Kenntnisse über die erfolgte Beratungstätigkeit erhält und dass der entstehende Bedarf evaluiert und in den entsprechenden Foren diskutiert wird. Als Daten- und Dokumentengrundlage für die Evaluation wird das erstellte Konzept angegeben. In der Beschreibung der Evaluationsergebnisse wird ausgeführt, dass das neue Beratungskonzept vom Beratungsteam ausgearbeitet und der Inselraum eingerichtet wurde, die Schulleitung Kenntnis über stattgefundene Beratungstätigkeit hat und die Schülerinnen und Schüler den Inselraum gut angenommen haben. Somit wird das Ziel mit „erreicht“ bewertet. Unklar bleibt jedoch, welche Wirkung mit diesem Konzept erzielt werden soll, denn laut Zielformulierung handelt es sich hierbei um eine Maßnahme, die den Umgang mit sozialen Konfliktsituationen an der Schule verbessern soll. Zwar wird angegeben, dass die Schülerinnen und Schüler den Inselraum gut angenommen haben, jedoch bleibt unklar, auf was für einer Datengrundlage diese Aussage zur Akzeptanz des Beratungskonzepts beruht und was die Bewertung „gut“ in diesem Zusammenhang bedeutet. Wird der Inselraum von allen Schülerinnen und Schülern oder nur von einem Teil genutzt? Und wie sieht die Einschätzung seitens der Schülerschaft aus, sind sie mit der Beratungsqualität zufrieden oder wünschen sie sich einen anderen Ansatz? Fragen, die diese Schulentwicklungsmaßnahme offen lässt.

2. Beispiel: „Schülerinnen und Schüler nehmen mit Unterstützung ihrer Klassenlehrer und der Schulleitung Mitwirkungsmöglichkeiten wahr. Schülerinnen und Schüler gestalten das Schulleben aktiv mit.“

Die Indikatoren der Zielerreichung legen fest, dass Kinderkonferenzen regelmäßig stattfinden, die Klassenratszeiten eingehalten und die Schülerinnen und Schüler in die Planung und Durchführung von schulischen

³⁴ Der Inselraum stellt einen Schonraum für emotional überforderte Schüler und Schülerinnen dar.

Aktivitäten einbezogen werden. Als Ergebnis einer strukturierten Beobachtung gibt die Schule an, dass das Ziel erreicht wurde, da Klassenrat und Schülerrat in den Wochenplan der Schule integriert wurden und regelmäßig stattfinden, die Schülerinnen und Schüler Themen und Probleme benennen und Lösungsvorschläge erarbeiten. Nicht deutlich wird hier, was mittels der strukturierten Beobachtung gemessen wurde, ebenso sagt die Einführung eines Klassenrats nichts über dessen Nutzen und Qualität aus. Die Adressaten dieses vereinbarten Ziels sind in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, sie müssten im Rahmen einer Umfrage ihre Möglichkeit zur Mitwirkung einschätzen und somit zur Überprüfung beitragen.

Zielerreichung

Die Schwierigkeit der Messbarkeit der Ziel- und Leistungsvereinbarung findet ihre Fortführung im Kontext der Bewertung der Zielerreichung. Von den hier untersuchten Schulen hat einzig eine Schule alle Ziele aus ihren Ziel- und Leistungsvereinbarungen erreicht, die Mehrheit hat ebenso Ziele nur teilweise oder auch nicht erreicht. Als Gründe für nicht erreichte Ziele werden in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen Langzeiterkrankungen, fehlende Förderpläne, eine noch ausstehende Implementierung von Konzepten, noch nicht erstellte oder ausgewertete Feedbackbögen, zu geringe Teilnahme an Fördermaßnahmen oder der Wunsch, das Ziel weiter zu bearbeiten, genannt. Konsequenzen für nicht oder nur teilweise erreichte Ziele mussten die Schulen bisher noch nicht tragen. Was für eine Aussagekraft sich hinter dem Grad der Zielerreichung verbirgt und was es konkret bedeutet, wenn Ziele nur teilweise oder nicht erreicht wurden, soll anhand von zwei Fallbeispielen verdeutlicht werden. Die dargestellten Ziele sind beide im Schuljahr 2007/2008 vereinbart worden und lassen sich im Orientierungsrahmen Schulqualität dem Qualitätsmerkmal 2.2.2 „Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen“ zuordnen. Der Grad der Zielerreichung wird bei beiden Zielen mit „teilweise erreicht“ bewertet.

Beispiele zur Zielerreichung

1. Beispiel: Eine Grundschule hat als Ziel vereinbart, dass das Kollegium Kriterien für die Bewertung und Durchführung „Guten Unterrichts“ unter besonderer Berücksichtigung der Rahmenbedingungen einer Ganztagsgrundschule erarbeitet. Im Rahmen dessen sollen schulinterne Lehrerfortbildungen durchgeführt und ein Konzept erstellt, sowie die Unterrichtsmethoden und -inhalte an den Ganztagsbetrieb angepasst werden. Als Indikatoren für die Zielerreichung gelten, dass individuelle Tages- bzw. Wochenpläne für Schülerinnen und Schüler geschrieben werden, das Lehrpersonal ein hohes Maß an Kooperation und Flexibilität zeigt, sich auf Klassen-, Jahrgangs- und Fachkonferenzen regelmäßig austauscht und den Eltern den Leistungsstand ihrer Kinder regelmäßig rückmeldet. Die der Evaluation zugrunde liegenden Methoden und Dokumente werden mit „Sonstiges“ angegeben. Als Begründung, weshalb das Ziel nur teilweise erreicht werden konnte, werden Langzeiterkrankungen und die damit verbundenen organisatorischen Vertretungsmaßnahmen genannt:

„Im Vorjahr haben wir den Ball aufgenommen und gesagt: Wir wollen uns im Bereich der Methodenkompetenz ein Rüstzeug holen für die spezielle Bewältigung des Unterrichts im Ganztags. So. Und wir sind da wirklich gescheitert. Gescheitert aufgrund der zeitlichen Inanspruchnahme. Wir haben die Fortbildung am Nachmittag gehabt und haben in der Situation erlebt, dass das absolut ineffektiv war. Dazu kam dann in dem Jahr diese unglaubliche Langzeiterkrankungsphase, das zieht sich ja jetzt über eineinhalb Jahre schon hin“ (SL, G2).

Als erreichte Teilschritte gibt die Schule an, dass für Schülerinnen und Schüler Tages- bzw. Wochenpläne erstellt, auf Fachkonferenzen Austausch und Absprachen erreicht wurden und Eltern regelmäßig Rückmeldung erhielten. Als Konsequenz für die weitere schulische Arbeit soll die Verbesserung der Einbindung der Eltern in den Lernprozess ihrer Kinder vorangetrieben werden.

2. Beispiel: Ziel der Gesamtschule ist, dass Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess entwickeln und Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, dies soll über die Erstellung von Wochenplänen geschehen. Dazu wurde festgelegt, dass ein Austausch über die Erfahrungen im Umgang mit den Wochenplänen erfolgt, die Klassenlehrerinnen und -lehrer darauf achten, dass die Wochenpläne als Planungsinstrument genutzt werden und die Schul-

leitung die Wochenpläne stichprobenartig zweimal im Jahr überprüft. Als Indikator der Zielerreichung wird die Fähigkeit der Schülerschaft bestimmt, realistische Ziele für die Wochenpläne formulieren zu können. Überprüft wurde dieses Ziel anhand von Umfrageergebnissen und Ergebnissen strukturierter Beobachtung. In einer ausführlichen Beschreibung der Evaluationsergebnisse werden in differenzierter Weise Unterschiede in der Nutzung der Wochenpläne einzelner Jahrgangsstufen sowie zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern festgestellt, weshalb das Ziel auch nur teilweise erreicht wurde. Darüber hinaus konnten im Rahmen der Umfrage innerhalb des Lehrerkollegiums die Gründe für die unterschiedliche Planungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eruiert werden. Als Konsequenz für die weitere Schulentwicklung wird ein intensiver Informationsaustausch zwischen den Jahrgangsteams bezüglich des Umgangs mit Wochenplänen angestrebt.

Die Beispiele zeigen, welch unterschiedliche Ergebnisse und somit auch Bedeutungen sich hinter dem gleichen Grad der Zielerreichung verbergen. So gibt die Grundschule als erreichtes Teilziel an, dass Tages- und Wochenpläne für die Schülerinnen und Schüler erstellt wurden, wie jedoch der konkrete Umgang mit diesen aussieht und ob dieser eine zufriedenstellende Ebene erreicht hat, wird nicht evaluiert. Ebenso bleibt unklar, was es heißt, dass ein Austausch im Kollegium stattgefunden hat und wonach seine Qualität bemessen wird. Somit lassen sich auch keine Aussagen darüber formulieren, wie der Nutzen der bisher erreichten Teilziele einzuschätzen ist. Die Gesamtschule hingegen leitet ihre Bewertung aus den erzielten Ergebnissen ab, mit denen sie sich auf differenzierte Weise auseinandergesetzt hat. Eine solche Ausführlichkeit und Genauigkeit in der Kurzbeschreibung der Evaluationsergebnisse findet sich bei kaum einer anderen hier untersuchten Schule. Grund für die Zielverfehlung ist hier inhaltlicher Art, da sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Planungsfähigkeit zu sehr unterscheiden. Auf Grundlage dieser Evaluation plant die Schule die Weiterentwicklung des Ziels in der nächsten Ziel- und Leistungsvereinbarung. An der Grundschule ist der Grund für die Zielverfehlung struktureller Art, nämlich die Langzeiterkrankung und die damit verbundenen organisatorischen Vertretungsmaßnahmen, die von einer systematischen Planung abgehalten haben. Die weitere Bearbeitung des Ziels wird in

der nachfolgenden Ziel- und Leistungsvereinbarung nicht aufgenommen.

Deutlich wird anhand dieser Beispiele, dass es für die Messung der unterschiedlichen Entwicklungsziele an den Schulen kein definiertes Verfahren gibt und dass der angegebene Grad der Zielerreichung wenig über die tatsächlich erreichte Qualität des Entwicklungsvorhabens aussagt.

Der Umgang mit nicht erreichten Zielen ist an den untersuchten Schulen sehr unterschiedlich, ein Großteil versucht die nicht erreichten Ziele mehr oder weniger intern weiter fortzuführen und nachzubessern, wie z. B. bei dieser GHR-Schule:

Schulinspektorin: Wenn Sie in einem Jahr die ZLV nicht oder nur teilweise erreicht haben, wie gehen Sie dann im nächsten Jahr damit um?

„Zum Teil haben wir das wieder aufgenommen. Die Fahrradwerkstatt. Der Kollege, der war lange krank und das stand mit dieser Person. Und dann wollen wir das im nächsten Jahr wieder aufnehmen“ (stell. SL, GHR2).

Tatsächlich aufgenommen in die nachfolgende Ziel- und Leistungsvereinbarung hat diese Schule die Implementierung einer Fahrradwerkstatt jedoch nicht. So sind es lediglich zwei Schulen, die die nicht erreichten Ziele zur Weiterentwicklung in der nachfolgenden Ziel- und Leistungsvereinbarung erneut wieder aufgreifen. Dabei handelt es sich um Schulen, die sich für ein gutes Gelingen bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement auszeichnen.³⁵

³⁵ Die Einschätzung des Qualitätsmanagements als gelungen bzw. nicht so gut gelungen leitet sich aus den Bewertungen der Qualitätsbereiche 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ und 1.1 „Führung wahrnehmen“ der Inspektionsberichte ab sowie aus den Ergebnissen des Items aus dem Lehrerfragebogen: „An unserer Schule ... gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht“.

d) Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Schwerpunkt schulischer Entwicklung?

Die im Rahmen der Schulinspektion durchgeführten Interviews mit der Schulleitung beginnen stets mit der gleichen Einstiegsfrage: „Welche Themen haben Sie als Schulleiterin bzw. als Schulleiter im letzten Jahr beschäftigt?“ Ziel dieser allgemein gehaltenen Frage ist es, zu Beginn des Interviews eine offene Atmosphäre herzustellen und anhand der genannten Themen einen Eindruck darüber zu gewinnen, mit welchen Schulentwicklungsmaßnahmen und Fragen sich die Schule vorrangig beschäftigt hat. Ausgehend davon, dass die Schulen, die ihre abgeschlossenen Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Steuerungsinstrument einsetzen, sich im vergangenen Jahr auch maßgeblich mit der Umsetzung der vereinbarten Ziele beschäftigt haben, stellt sich hier die Frage, welche Bedeutung die Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Kontext der genannten schulischen Themenschwerpunkte einnehmen. Die Auswertung der Schulleiterinnen- und Schulleiterinterviews zeigt, dass die Schulen, denen die Umsetzung von Qualitätsmanagement nicht gut gelingt, sich schwerpunktmäßig weniger mit der Durchführung der Ziel- und Leistungsvereinbarungen beschäftigt haben. Vielmehr sind es schulspezifische Probleme, die die administrative Ebene betreffen, wie die Einarbeitung in die neue Rolle als Schulleiterin oder Schulleiter, Personalveränderungen oder personeller Notstand aufgrund von Langzeiterkrankungen, die von den Schulleitungen als Themenschwerpunkt benannt werden:

„Am meisten hat mich unser dauerhafter Personalnotstand beschäftigt. [...] Ich habe das Gefühl, dass wir im Bereich der Freizeitbetreuung ständig Löcher stopfen. Und dass wir im Bereich der Vertretung im Unterricht auch große Schwierigkeiten haben. Wir sind verlässlich bezogen auf die Situation, dass wir Erzieher einsetzen können. Aber Unterrichtsausfall können wir nicht ohne weiteres kompensieren“ (SL, G2).

„... mein erstes Augenmerk war eigentlich für meine Leitung, für mein Leitungsteam, dass wir eine gemeinsame Struktur finden, gemeinsam effizient arbeiten, Aufgaben aufteilen, aber auch an Teamentwicklung arbeiten. Also, da haben wir zum Beispiel jemanden von außen geholt, der mit uns Teamentwicklung macht. [...] Und ansonsten ging es mir darum, mit den Kollegen Gruppen- und Einzelgespräche zu führen. Das ist mir bisher auch schon relativ häufig gelungen. Wir verabreden das dann und ich nehme mir dann auch Zeit einfach, um die Kollegen kennenzulernen, auch um ihre Sicht auf diese Schule kennenzulernen, ihre Wünsche und Vorstellungen für die nächsten Jahre“ (SL, GS2).

Im Gegensatz hierzu nennen die Schulen, denen eine positive Umsetzung des Qualitätsmanagements gelingt, mehrheitlich mindestens ein festgelegtes Ziel aus ihren Ziel- und Leistungsvereinbarungen als einen Themenschwerpunkt des letzten Jahres. Ein interviewter Schulleiter einer Beruflichen Schule benennt darüber hinaus die „Umsetzung der vielfältigen Ziel- und Leistungsvereinbarungen“ selbst als konkreten Themenschwerpunkt im letzten Jahr. Diese Schulen nutzen die Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Steuerungsinstrument zur Systematisierung der schulischen Entwicklungsprozesse, indem sie aktuelle Fragestellungen und Entwicklungserfordernisse aufgreifen, Bezüge zum Leitbild und Schulprogramm herstellen oder in den nachfolgenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen die Ziele planvoll aufgreifen und kontinuierlich weiterentwickeln. Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen reflektieren den Entwicklungsprozess dieser Schule, mit ihnen werden aktuelle Fragestellungen und Entwicklungsvorhaben aufgegriffen. Auch weisen diese Schulen im Qualitätsbereich „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ deutlich mehr Stärken als Schwächen auf. Diese Schulen nehmen ihre Entwicklungsziele bewusst in die Ziel- und Leistungsvereinbarung auf, um den Entwicklungsverlauf und die erreichte Qualität bzw. den erreichten Nutzen der Maßnahme zu dokumentieren und zu überprüfen, wie eine Gymnasialschulleiterin und ein Berufsschulleiter formulieren:

„Wenn wir das sowieso machen, dann müssen wir das auch ordentlich evaluieren, also nehmen wir es in die Ziel- und Leistungsvereinbarung rein“ (SL, GYM1).

Schulinspektor: Sie hatten eben das Stichwort ZLV schon gesagt. Wie kommen denn bei Ihnen an der Schule die ZLV-Themen zustande? [...] Also, außer den von den HIBB gesetzten meine ich.

„Ja, die vorgesetzten ZLV gab es da schon immer und das andere ergab sich aus der Tatsache, was wir für Aufgaben haben. Sprich, wenn wir drei Bildungsgänge mit Lernfeldern neu entwickeln müssen, dann haben wir natürlich dazu Ziel- und Leistungsvereinbarungen vorgeschlagen, damit wir das, was wir tun, dokumentieren“ (SL, BS1).

Als Steuerungsinstrument für die Schulentwicklung wirken die Ziel- und Leistungsvereinbarungen jedoch nicht, wenn die Zahl der festgelegten Entwicklungsvorhaben die Kapazitäten der Schule übersteigt. Dies gilt insbesondere, wenn Probleme wie z. B. Langzeiterkrankungen oder die Einführung des Ganztagsunterrichts die

Entwicklungsplanung belasten. Dann besteht die Gefahr, dass die Ziele nicht erreicht werden und eine erfolgreiche Umsetzung der Schulentwicklungsmaßnahme ausbleibt:

Schulinspektorin: Sie haben gesagt, das Stichwort auch dieser Schule ist ja auch durchaus die Ermüdung, Ermattung der Kollegen, die Arbeitsbelastung. Dennoch haben Sie in den drei Jahren, in denen es ZLVs gibt, jedes Jahr eine noch dazu genommen. Sie sind jetzt mit fünf Zielen ins Rennen gegangen.

„Die Ziele, die dort sind, sind ja reale Projekte, reale Anliegen, die wir umsetzen, egal ob ZLV oder nicht. (...) Von daher haben wir mehr oder weniger das, was wir hier machen, als ZLV formuliert. Auch jeweils in Absprache mit den Schulaufsichten. Ich habe ja mittlerweile in den letzten drei Jahren glaube ich drei oder vier Schulaufsichten gehabt, da wurde immer zurückgemeldet: ‚Was sind Ihre Anliegen? Was haben Sie wirklich als Schule vor?‘ Da ist ja nichts erfunden, weil es eine ZLV gibt. Sondern andersrum.“ (SL, G2)

Entsprechend sollten sich Schulen für den Erfolg einzelner Schulentwicklungsmaßnahmen auf wenige operationalisierbare Ziele konzentrieren, indem sie aus den Entwicklungsvorhaben Schwerpunkte herausgreifen und vorhandene begrenzte Ressourcen gezielt einsetzen – dann können Ziele auch steuernd wirken.

e) Fazit: Zur Wirkung der Ziel- und Leistungsvereinbarung als Steuerungsinstrument

Mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen wird das Ziel verfolgt, den selbstverantworteten Schulen ein Steuerungsinstrument an die Hand zu geben, um die Schulentwicklung in Anlehnung an den Orientierungsrahmen Schulqualität auf systematische Weise voranzutreiben. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Schulen ihre Ziele selbst festlegen und dann mithilfe der in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen vorgegebenen Verfahren umsetzen. Dies geschieht an den hier untersuchten Schulen bereits zum Teil, insbesondere an den Schulen, denen das Qualitätsmanagement gelingt. Jedoch zeigt sich insgesamt bei den untersuchten Schulen, dass die eingesetzten Messverfahren kaum auf systematischen und datengestützten Analysen beruhen. Die Schwierigkeit der Messbarkeit liegt vor allem in den Zielen selbst, die in der Regel weniger als operationalisierbare Ziele denn als Maßnahme formuliert werden und vorrangig qualitativer Art und entsprechend schwer quantifizierbar sind. Insbesondere die Schulen, denen die Qualitätsentwicklung und -sicherung weniger gelingt, zeigen hier in der Tendenz noch größere Defizite, indem sie z. B. keine konkreten Verfahren oder Kriterien der Evaluation benennen oder lediglich fertige Arbeitsergebnisse vorlegen. Die Evaluation ist jedoch keine bloße Erledigungskontrolle, vielmehr soll diese als Rückkopplungsinstrument dienen und eruieren, ob das Vorhaben mit der angestrebten Qualität tatsächlich erreicht wurde. Nur so können mögliche Abweichungen festgestellt und Korrekturmaßnahmen vorgenommen werden.

Damit Ziel- und Leistungsvereinbarungen auch echte Ergebnisse bringen, ist es notwendig, dass die Entwicklungsziele hinsichtlich der erreichten Qualität systematischer überprüft werden. Hierfür sollten mit der Zielformulierung eindeutige Messgrößen und Bezugswerte festgelegt werden und darüber hinaus die Schülerinnen und Schüler als vorrangige Adressaten der meisten Schulentwicklungsmaßnahmen mehr in die Evaluation, z. B. durch Feedback-Befragungen, einbezogen werden. Zudem trägt zur Systematisierung der Ergebnisse bei, wenn den Schulentwicklungsmaßnahmen eine Bestandsaufnahme vorausgeht, sodass der Grad der Zielerreichung mit dem vorherigen Ist-Zustand abgeglichen werden kann. Die Dokumentation der Ausgangslage erleichtert das Setzen von Standards, anhand derer das Ausmaß der Veränderungen bemessen werden kann. Ob die Ziele und Zielindikatoren messbar sind oder nicht, sagt jedoch nichts über die Entwicklungsfähigkeit einer Schule aus. So gibt es Schulen, deren Zielformulierungen in keiner Weise quantifizierbar sind, die ihren Entwicklungsprozess jedoch in erfolgreicher Weise vorantreiben. Umgekehrt gibt es Schulen, die messbare Ziele und Indikatoren definieren, jedoch mit ihrer Schulentwicklung in den Kinderschuhen stecken bleiben. Entsprechend ist der Umgang mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen sehr schulspezifisch. Die vorgesehenen Indikatoren und der Grad der Zielerreichung geben keine eindeutige Auskunft über die schulische Entwicklungsfähigkeit.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Ziel- und Leistungsvereinbarungen noch in der Implementierungsphase befinden. Dies zeigt sich unter anderem auch anhand der Begriffsdefinition: Legt der Begriff Ziel- und Leistungsvereinbarung nahe, dass es sich hierbei um ein wechselseitiges Führungsinstrument handelt, im Rahmen dessen die Schulen seitens der Schulaufsicht mit zusätzlichen Leistungen oder Sanktionen rechnen müssen, zeigt die Praxis, dass die Schulen weder positive noch negative Konsequenzen erfahren und dass sich die Unterstützungs- und Beratungsleistungen zumeist auf Fortbildungsmaßnahmen durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung beschränken. Hierfür bedürfte es vor allem eines intensiveren und kontrollierenden Blicks seitens der Schulaufsicht auf die Zieldefinition, Evaluation und auf die Ergebnisse der schulischen Entwicklungsmaßnahmen.

3 Die Qualität des Unterrichts in Hamburger Schulen

Der erste Jahresbericht der Schulinspektion hat seinen Schwerpunkt auf Analysen zur Unterrichtsqualität gelegt. Diesen Schwerpunkt greifen wir hier auf, um eine kontinuierliche Berichterstattung zu gewährleisten: Während sich dieses Kapitel lediglich auf die aktuelle Stichprobe bezieht und wichtige Ergebnisse im Querschnitt benennt, dokumentiert das nachfolgende Kapitel 4 Trends bzw. Entwicklungen der Unterrichtsqualität, indem es die aktuelle Schulstichprobe mit der des Jahresberichtes 2008 vergleicht. Die Qualität des Unterrichts ist ein Kernstück des schulischen Bildungsauftrags. Alle anstehenden Entwicklungsvorhaben beziehen sich außerdem ganz wesentlich auf eine Veränderung der Unterrichtskultur. Die Analysen zeigen, von welcher Ausgangslage die Umsetzung des individualisierten und kompetenzorientierten Lernens ausgehen kann. Darüber hinaus ist die Betrachtung der Unterrichtsqualität auch unter dem hier gewählten Themenschwerpunkt sinnvoll, denn letztlich sollte sich schulisches Qualitätsmanagement daran messen lassen, welche Folgen es für die Unterrichtsentwicklung und für die Qualität des Unterrichts hat. Wir berichten zunächst die relevanten Ergebnisse aus der schriftlichen Lehrkräftebefragung (3.1). Anschließend werden die Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen in der aktuellen Schulstichprobe dargestellt (3.2), bevor eine vergleichende Analyse die Unterschiede zwischen den Schulformen herausarbeitet (3.3). Im Anschluss daran analysieren wir auf der Grundlage einer mittlerweile hinreichend großen Stichprobe, ob sich systematische Unterschiede zwischen unterschiedlichen Fächern erkennen lassen (3.4). Der abschließende Abschnitt 3.5 stellt die Verbindung zwischen dem Schwerpunktthema Qualitätsmanagement und dem Themenkomplex Unterrichtsqualität her. Konkret fragen wir danach, welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Qualitätsentwicklung und der Unterrichtsqualität innerhalb einer Schule bestehen. Damit steht letztlich die Frage im Zentrum, ob und inwieweit ein umfassendes Qualitätsmanagement ausschlaggebend für eine Verbesserung des Unterrichts sein kann.

3.1 Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte – Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Der standardisierte Befragungsbogen für die Lehrkräfte beinhaltet neun Aussagen, die aus Sicht der Schulinspektion einen konkreten Bezug zur Unterrichtsentwicklung an einer Schule haben. Die Aussagen aus den Qualitätsbereichen 1.1, 2.2 und 2.5 sind bereits im Abschnitt 2.1.1 (Tabelle 1) berichtet worden. Hinzu kommen sieben Aussagen aus den Qualitätsbereichen „Personal entwickeln“ (1.2) und „Das schuleigene Curriculum gestalten“ (2.1). Sie beinhalten Einschätzungen zu Personalführung und -management, Personal- und Teamentwicklung sowie Supervision. Wir begreifen Maßnahmen in diesen Bereichen als wesentliche Voraussetzung dafür, dass eine abgestimmte Unterrichtsentwicklung in der Schule gelingen kann. Den nachfolgend berichteten Ergebnissen liegen bis zu 1.929 Antworten von Lehrerinnen und Lehrern zugrunde. Es gilt erneut das vierstufige Antwortformat („trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft eher zu“ (3) und „trifft voll zu“ (4)). Bei einigen Aussagen werden die Lehrkräfte aufgefordert, die Häufigkeit des Auftretens eines erfragten Sachverhalts einzuschätzen, wobei ihnen ebenfalls eine vierstufige Skala zur Verfügung steht („nie“ (1), „selten“ (2), „ab und an“ (3) und „regelmäßig“ (4)). Bei beiden Skalen liegt der rechnerische Mittelwert bei 2,5. Er markiert den neutralen Punkt, der weder Zustimmung noch Ablehnung bedeutet (s.o. S. 13). Werte oberhalb dieses Punktes signalisieren Zustimmung, Werte darunter Ablehnung. Zwei Aussagen weichen von diesem Muster ab: Sie drücken einen negativen Sachverhalt aus (beispielsweise eine zu hohe Belastung durch großen organisatorischen Aufwand), sodass niedrigere Werte eher eine positive Aussage beinhalten. Um die Interpretation der Items zu vereinheitlichen, sind die Mittelwerte dieser zwei Statements umgedreht (siehe Methodenglossar), sodass auch hier gilt: Ein hoher Wert bedeutet eine positive Aussage. Die beiden Statements sind im folgenden Text eindeutig gekennzeichnet. Die Tabelle 4 enthält wie bereits in Abschnitt 2.1.1 neben den Mittelwerten auch die Standardfehler und Standardabweichungen (für eine Erklärung s. S. 13). Drei der sechs Statements erreichen einen Mittelwert oberhalb des rechnerischen Mittelwerts von 2,5 und drücken damit eine eher positive Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf die schulische Personalentwicklung aus. Drei Aussagen liegen im Negativbereich.

TABELLE 4

Kennwerte der Statements zur Unterrichtsentwicklung

Statement	N	Mittelwert	Standardfehler	Standardabweichung
(12) An unserer Schule wird Teamarbeit im Kollegium systematisch gefördert (bspw. durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten, Räumen etc.). ¹	1.929	2,75	0,022	0,95
(13) An unserer Schule findet systematisch kollegiale oder fachliche Supervision statt (bspw. durch Unterrichtsbesuche, Austauschgruppen etc.). ¹	1.917	2,09	0,020	0,87
(23) Die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine von ihr/ihm beauftragte Person führt regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung. ¹	1.882	2,27	0,022	0,96
(31) Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch fehlende reservierte Arbeitszeiten für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen. ² (negative Formulierung)	1.925	2,14	0,021	0,93
(32) Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch den Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben. ² (negative Formulierung)	1.926	1,75	0,020	0,87
(35) Meine Arbeit an der Schule wird unterstützt durch Feedback der Schulleitung (oder Abteilungsleitung (Berufliche Schulen)) zu meinen Leistungen. ²	1.917	2,77	0,021	0,92
(57) Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, berufliche Ziele, die sich auf Schule und Unterricht beziehen, verwirklichen zu können. ¹	1.910	3,12	0,019	0,82

¹ Antwortkategorien: trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft voll zu

² Antwortkategorien: nie, selten, ab und an, regelmäßig

Item 12:

Eine eher positive Einschätzung durch die befragten Lehrerinnen und Lehrer erreicht die systematische Förderung von Teamarbeit im Kollegium beispielsweise durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten oder Räumen. Der Mittelwert von 2,75 für dieses Statement gibt an, dass hinsichtlich der Förderung von Teamarbeit mehr Lehrkräfte eine positive Einschätzung abgegeben haben als eine negative Einschätzung. Dabei sind die Antworten der Lehrkräfte sehr unterschiedlich und unterscheiden sich für dieses Statement unter allen Fragen des Lehrerfragebogens mit am stärksten (Standardabweichung 0,95). Folglich unterscheidet sich offenbar die Förderung von Teamarbeit in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer recht stark.

Item 13:

Nur wenig etabliert ist an den Schulen offensichtlich eine kollegiale bzw. fachliche Supervision, was sich an dem vergleichsweise niedrigen Mittelwert von 2,09 ausdrückt. Die Standardabweichung von 0,87 weist darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten die eher negative Einschätzung teilt. Ein regelhafter Austausch innerhalb des Kollegiums über die unterrichtliche Praxis hat sich demnach bislang nur wenig in den Hamburger Schulen durchgesetzt.

Item 23:

Außerdem erleben die befragten Lehrerinnen und Lehrer vergleichsweise selten regelmäßige Unterrichtsbesuche durch die Schulleiterin bzw. den Schulleiter oder eine von ihr bzw. ihm beauftragte Person (M = 2,27). Die vielfach geforderte Kultur einer systematischen Unterrichtshospitalation hat sich offensichtlich noch nicht etabliert. Die Standardabweichung dieses Statements beträgt 0,96. Sie ist somit zum einen im Vergleich zu den anderen Statements, die in diesem Abschnitt dargestellt werden, verhältnismäßig hoch, und zum anderen gehört dieses Item dadurch zu den Items mit der höchsten Standardabweichung des gesamten Fragebogens. Hier findet sich ein erneuter Hinweis auf sehr unterschiedliche Wahrnehmungen der Befragten.

Item 31:

Ebenfalls eher niedrig eingeschätzt wird die Aussage: „Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch fehlende reservierte Arbeitszeiten für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen“. Dieses Statement ist das zweite der beiden Statements mit negativer Formulierung. Es erreicht einen Mittelwert von 2,14 bei einer Standardabweichung von 0,93. Die Standardabweichung dieses Items ist zwar deutlich größer als die mittlere Standardabweichung der Fragen des Lehrerfra-

gebogens, ist aber nicht auffallend hoch. Fehlende reser-
vierte Arbeitszeiten für Absprachen unter den Kollegen
werden offensichtlich überwiegend als einschränkend
für die schulische Arbeit empfunden. Die Standardab-
weichung belegt allerdings unterschiedliche individuelle
Einschätzungen durch die Lehrerinnen und Lehrer.

Item 32:

Am stärksten fühlen sich die befragten Lehrkräfte davon
beeinträchtigt, dass die Effektivität ihrer schulischen
Arbeit durch den Umfang der Organisations- und Ver-
waltungsaufgaben eingeschränkt wird. Diese Aussage
erhält in der Bewertung durch die Lehrerinnen und Leh-
rer den niedrigsten Wert.³⁶ Sie erreicht lediglich einen
Mittelwert von 1,75 und hat dabei eine Standardabwei-
chung von 0,87, worin sich neben der niedrigen Gesamt-
einschätzung auch ein unterschiedliches Erleben der
Lehrerinnen und Lehrer ausdrückt.

Item 35:

Tendenziell positiv schätzen die befragten Lehrerinnen
und Lehrer die Aussage zum Feedback durch den
Schulleiter bzw. an den Beruflichen Schulen durch die
Abteilungsleitung ein. Der Mittelwert von 2,77 zeigt an,
dass die Mehrheit der Lehrkräfte sich durch Feedback
unterstützt fühlt. Die überdurchschnittliche Standard-
abweichung von 0,92 verweist jedoch darauf, dass eine
Leistungsrückmeldung offensichtlich nicht umfassend
etabliert ist, denn viele der befragten Lehrerinnen und
Lehrer geben an, kein oder nur wenig Feedback zu er-
halten.

Item 57:

Am höchsten schätzen die befragten Lehrkräfte ihre
Zufriedenheit mit den Möglichkeiten ein, berufliche
Ziele verwirklichen zu können, die sich auf Schule und
Unterricht beziehen. Der Mittelwert der Einschätzungen
zu dieser Aussage befindet sich deutlich über 3,0 und
stellt somit eine eindeutig positive Bewertung dar. Die
Standardabweichung von 0,82 entspricht in etwa dem
Durchschnitt aller Aussagen des Lehrerfragebogens;
eine auffallend hohe Übereinstimmung der Einschätzun-
gen ist somit nicht gegeben.

36 Für die Auswertung wurde das Item „umgepolt“,
s. Methodenglossar.

3.2 Unterrichtsqualität in der aktuellen
Schulstichprobe

Die Beobachtung des Unterrichts stellt neben den Inter-
views mit allen Beteiligengruppen den Kern der zwei- bis
dreitägigen Schulbesuche durch die Schulinspektion dar.
Dabei sehen die Inspektorinnen und Inspektoren sowie
die weiteren Mitglieder der Inspektionsteams je Schule
zwischen 40 und 100 Unterrichtssequenzen von jeweils
20 Minuten Dauer ein und beschreiben diese auf der
Grundlage eines standardisierten Beobachtungsinstru-
ments. Mithilfe von 30 Beobachtungstems geben sie auf
einer vierstufigen Skala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“
an, inwieweit verschiedene Facetten der Unterrichtsqua-
lität im jeweiligen Unterricht gelingen (für eine ausführ-
liche Beschreibung s. Abschnitt 4.2.3). Diese Einzelbeob-
achtungen werden zusammengefasst, um der besuchten
Schule eine Rückmeldung zur Qualität ihres Unterrichts
zu geben. Für die folgenden Analysen sind sämtliche Un-
terrichtssequenzen der aktuellen Schulstichprobe zusam-
mengeführt und nach verschiedenen Kriterien (Schulform,
Schulstufe, Fächer) ausgewertet worden.

Abbildung 2 zeigt die Profile der Unterrichtsqualität für
die aktuelle Schulstichprobe. Die Auswertungen basieren
auf einer Gesamtzahl von 5.530 beobachteten Sequen-
zen. Der Wertebereich bemisst die Unterrichtsqualität
orientiert am Orientierungsrahmen Schulqualität. Einer
theoretisch durchschnittlichen Unterrichtsqualität ent-
spricht in der Skala der Wert von 0. Im Profil erkennbar
sind so genannte Perzentilbänder, zuoberst für die ge-
samte Stichprobe, darunter für die einzelnen allgemein-
bildenden Schulformen und zuunterst für die Beruflichen
Schulen. Die Perzentilbänder veranschaulichen die Unter-
schiedlichkeit der einzelnen beobachteten Unterrichts-
sequenzen. Liegen die Enden des Perzentilbands nah
beieinander, so bedeutet das geringe Unterschiede der
Sequenzen. Breite Perzentilbänder, wie in der Abbildung
vorliegend, verdeutlichen große Qualitätsunterschiede
der beobachteten Sequenzen.

Wie der Mittelwert von 0,50 für die gesamte Stichprobe
zeigt, liegt die Unterrichtsqualität an den ausgewählten
Hamburger Schulen über dem (normierten) Mittelwert
von 0 (s. Methodenglossar). Die Unterschiede der einzel-
nen beobachteten Sequenzen sind aber, wie die Breite
des Perzentilbands zeigt, sehr ausgeprägt. Zwischen den
am höchsten bewerteten und den am niedrigsten bewer-
teten Unterrichtssequenzen liegen drei Standardabwei-
chungen, was einer beträchtlichen Streuung entspricht.

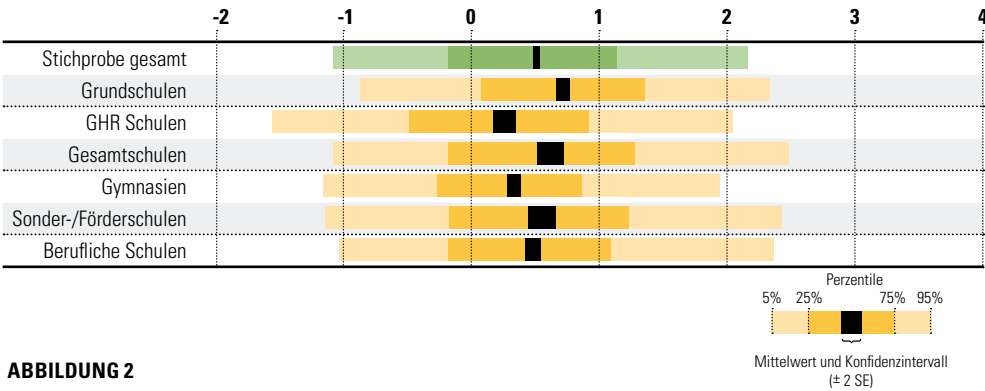


ABBILDUNG 2
Unterrichtsqualität in Hamburger Schulen
und Schulformen.

Betrachtet man die Perzentilbänder der einzelnen Schul-
formen, so fällt auf, dass die analysierten Grundschulen
mit einem Mittelwert von 0,72 die höchste Unterrichts-
qualität erreichen (s. a. Tabelle 5). Im Mittel liegen die
Unterrichtseinheiten der betrachteten Grundschulen
deutlich über dem (normierten) Mittelwert von Unter-
richtsqualität. Für die Grundschulen zeigt sich hinsicht-
lich der Variabilität der Unterrichtsqualität dasselbe Bild
wie für die gesamte Schulstichprobe: Auch innerhalb

dieser Schulform ist die Unterrichtsqualität unterschied-
lich und erstreckt sich über mehr als drei Standardab-
weichungen. Dabei fällt jedoch auf, dass im niedrigsten
Bereich der Unterrichtsqualität (<-1) keine Unterrichts-
sequenzen zu finden sind, im obersten Bereich (>2) da-
gegen schon. Folglich werden Unterrichtssequenzen in
Grundschulen häufiger qualitativ hoch bewertet als qua-
litativ niedrig.

TABELLE 5

Kennwerte für die Unterrichtsqualität an Hamburger Schulen und für Schulstufen;
signifikante Unterschiede zu den jeweils übrigen Schulformen sind fett dargestellt (* $p < 0.05$; *** $p < 0.001$)

	N	Mittelwert	Standard- fehler (SE)	Standard- abweichung	Effektstärke d
Stichprobe gesamt	5.530	0,50	0,01	1,04	-
Grundschulen***	1.394	0,72	0,03	0,96	0,29
Grundstufe (Grundschule, GHR-Schule, Gesamtschule)***	1.637	0,70	0,02	0,98	0,34
GHR-Schulen***	577	0,25	0,04	1,08	-0,26
GHR-Schulen (nur Sekundarstufe)***	389	0,11	0,06	1,10	-0,40
Gesamtschulen*	823	0,59	0,04	1,20	0,09
Gesamtschulen (nur Sekundarstufe)	656	0,51	0,05	1,17	0,01
Gymnasien***	1.255	0,32	0,03	0,96	-0,22
Sonder-/Förderschulen	372	0,54	0,05	1,05	0,04
Berufliche Schulen	1109	0,47	0,03	1,01	-0,03

Ein umgekehrtes Bild zeigt sich für die analysierten GHR-Schulen. Diese Schulform erreicht mit einem Mittelwert von 0,25 die niedrigste Unterrichtsqualität der betrachteten Schulformen. Bei gesonderter Betrachtung der Sekundarstufe an den GHR-Schulen unter Ausklammerung der Grundstufe fällt der Mittelwert mit 0,11 noch niedriger aus. Dies veranschaulicht, dass der Unterricht in der Grundstufe der GHR-Schulen eine deutlich höhere Qualität aufweist als der Unterricht in der Sekundarstufe. Nichtsdestotrotz liegt auch der Mittelwert von 0,11, gemessen an dem Verständnis der Schulinspektion, über dem theoretischen Mittelwert. Die Streuung der beobachteten Unterrichtssequenzen in der Qualität ist innerhalb der GHR-Schulen sehr groß. Sie reicht von einem sehr geringen Anteil an Unterrichtssequenzen im obersten Qualitätsbereich (>2) bis hin zu einem deutlichen Anteil an Unterrichtssequenzen im niedrigsten Bereich der Unterrichtsqualität (<-1). An GHR-Schulen wurden demnach deutlich häufiger Unterrichtseinheiten qualitativ niedrig bewertet als qualitativ hoch.

Im überdurchschnittlichen Bereich liegt die Unterrichtsqualität der Gymnasien mit einem Mittelwert von 0,32. Auch für die Unterrichtsqualität dieser Schulform gilt jedoch: Die Unterschiede der einzelnen beobachteten Unterrichtssequenzen sind sehr groß. So ist bei den Gymnasien der Anteil der Unterrichtssequenzen im obersten Qualitätsbereich vergleichsweise gering. Tatsächlich ist es der niedrigste Anteil aller betrachteten Schulformen. Der Anteil von Unterrichtssequenzen im untersten Qualitätsbereich ist an den Gymnasien in etwa vergleichbar mit dem Anteil der Sonder- und Förderschulen und der Gesamtschulen.

An den in den Jahresbericht einbezogenen Beruflichen Schulen ist der Anteil der Unterrichtssequenzen im obersten Qualitätsbereich genauso groß wie an den Grundschulen, erreicht jedoch weder das Niveau der Gesamtschulen noch das der Sonder- und Förderschulen (s.u.). Der Anteil an Unterrichtssequenzen im untersten Qualitätsbereich ist an den Beruflichen Schulen größer als an den Grundschulen, aber geringer als an allen übrigen Schulformen. Der durchschnittliche Unterricht an einer Beruflichen Schule ist mit 0,47 überdurchschnittlich und entspricht fast dem Gesamtniveau der betrachteten Stichprobe von 0,50.

Das durchschnittliche Niveau der beobachteten Unterrichtssequenzen an Gesamtschulen und Sonder- und Förderschulen ist ungefähr gleich und liegt etwas über dem Gesamtniveau der betrachteten Stichprobe. Der Mit-

telwert für die Gesamtschulen beträgt 0,59 und für die Sonder- und Förderschulen 0,54. An den Gesamtschulen lässt sich ein ähnlicher Befund wie für die GHR-Schulen ermitteln: Auch hier hebt der Unterricht in der Grundstufe das Unterrichtsniveau der Schulform bedeutsam an. Bei alleiniger Betrachtung des Unterrichts in der Sekundarstufe der Gesamtschulen fällt der Mittelwert mit 0,51 niedriger aus als unter Einbezug des Unterrichts der Grundstufe. Auch für die Gesamtschulen und die Sonder- und Förderschulen gilt, dass die Streuung der Qualität der einzelnen Unterrichtssequenzen breit ist. Für die Gesamtschulen ist dies sogar in sehr ausgeprägter Form der Fall. Dort findet sich ein großer Anteil von Unterrichtssequenzen auf höchstem Qualitätsniveau – immer gemessen an den Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität. Es ist sogar der größte Anteil im Vergleich zu den übrigen Schulformen. Dem stehen jedoch auch Unterrichtssequenzen gegenüber, die im niedrigsten Bereich von Unterrichtsqualität liegen. Der Anteil der letztgenannten Unterrichtssequenzen ist verglichen mit dem Anteil derjenigen auf höchstem Niveau gering und entspricht in etwa dem der Gesamtstichprobe. Die Unterschiedlichkeit der Unterrichtsqualität der Sonder- und Förderschulen entspricht in den beobachteten Sequenzen in etwa der Größenordnung der Unterschiedlichkeit an den Gesamtschulen. Dabei wurden deutlich mehr Unterrichtssequenzen positiv als negativ bewertet.

3.3 Unterschiede der Unterrichtsqualität zwischen Schulformen

Bei der Betrachtung der Effekte, die die Schulform auf die Qualität von Unterricht hat (siehe Tabelle 5), sind für die Gesamtschulen, die Sonder- und Förderschulen und die Beruflichen Schulen keine bedeutsamen Unterschiede feststellbar ($d < 0,20$; zur Erläuterung der Effektstärke s. Methodenglossar). Für die übrigen drei Schulformen, also die Grundschulen, Gymnasien und die GHR-Schulen sind die Effekte der Schulform auf die Unterrichtsqualität jedoch statistisch nachweisbar. So erreichen die Grundschulen mit einer Effektstärke³⁷ von 0,40 eine moderat bessere Unterrichtsqualität als die übrigen untersuchten Schulformen. Für die GHR-Schulen und die Gymnasien lässt sich ein geringer negativer Effekt der Schulform auf die Unterrichtsqualität nachweisen. Sie ist an den GHR-Schulen geringfügig schlechter als an den übrigen Schulformen ($d = -0,25$); dies trifft ebenso auf die Gymnasien zu ($d = -0,20$).

Kurz zusammengefasst: Die Unterrichtsqualität an den untersuchten Gesamtschulen, Sonder- und Förderschulen und den Beruflichen Schulen unterscheidet sich statistisch gesehen nicht von der durchschnittlichen Unterrichtsqualität in Hamburg. Dagegen wird an den inspizierten Grundschulen häufiger ein Unterricht gesehen, der als qualitativ hochwertig bewertet wird. An den untersuchten GHR-Schulen und den Gymnasien wird tendenziell ein Unterricht vorgefunden, der eine vergleichsweise eher niedrigere Bewertung erhält.

3.4 Unterschiede der Unterrichtsqualität zwischen den Fächern

Bei dem Versuch, Unterschiede in der Unterrichtsqualität durch bestimmte Merkmale zu erklären, kommen neben der Schulform auch weitere mögliche Erklärungen in Betracht. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob bestimmte Fächer bzw. Fächergruppen in der Unterrichtsqualität im Vergleich zu den übrigen Fächern bzw. Fächergruppen höher oder niedriger abschneiden. Für diese Analyse wurden die in Abschnitt 3.3 erläuterten Schulformunterschiede bereits berücksichtigt, sodass Effekte der Schulform ausgeschlossen werden können.

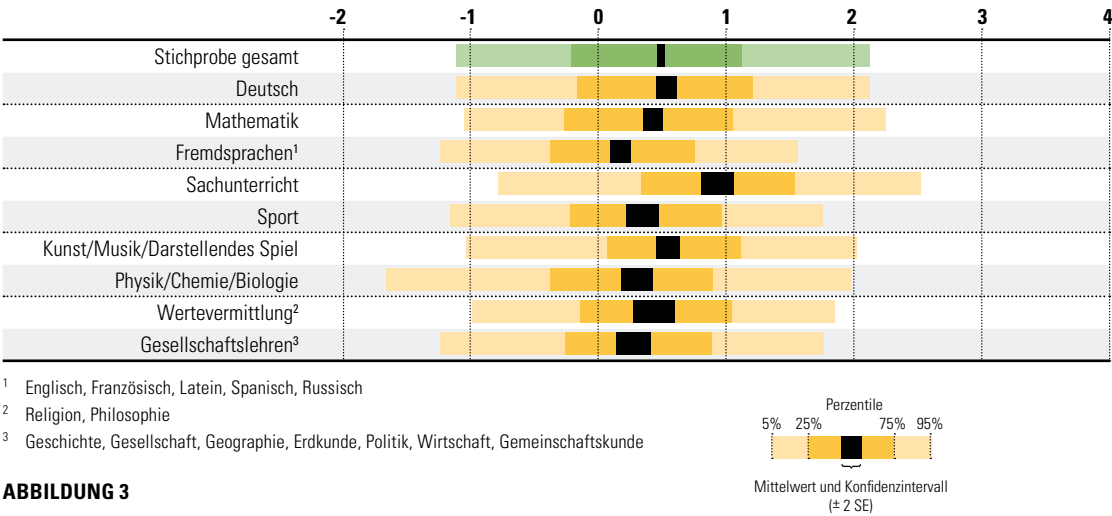


ABBILDUNG 3
Unterschiede der Unterrichtsqualität zwischen Fächern bzw. Fächergruppen.

37 s. Methodenglossar.

Abbildung 3 zeigt die Profile der Unterrichtsqualität von einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen (s. auch Tabelle 6). Die Auswertungen basieren wiederum auf 5.530 beobachteten Sequenzen.³⁸ Aufgeführt sind die Hauptfächer Deutsch und Mathematik sowie als einzelne Fächer Sachunterricht (der lediglich in der Grundschule vorkommt) und Sport. Daneben werden Fächergruppen dargestellt, die aufgrund inhaltlicher Ähnlichkeit zusammengefasste Einzelfächer beinhalten. Dies betrifft den Unterricht in den Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein, Spanisch und Russisch), des Weiteren in den gestalterischen Fächern (Kunst, Musik, Darstellendes Spiel) sowie in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie und Biologie). Religion und Philosophie sind zu wertevermittelnden Fächern zusammengefasst und Geschichte, Gesellschaft, Geographie, Erdkunde, Politik, Wirtschaft und Gemeinschaftskunde wurden mit dem Oberbegriff Gesellschaftslehren versehen. Der dargestellte Wertebereich misst die Unterrichtsqualität auf Basis der Kriterien des Hamburger Orientierungsrahmens Schulqualität. Eine durchschnittliche Unterrichtsqualität liegt bei einem Wert von 0 auf der Skala vor. Höhere Werte als 0 zeigen eine überdurchschnittliche Unterrichtsqualität an, niedrigere Werte als 0 zeigen eine unterdurchschnittliche Unterrichtsqualität an. Die durchschnittliche Unterrichtsqualität liegt in Hamburg deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 0 (s. Abschnitt 4.2). Die Unterrichtsqualität ist dabei jedoch nicht einheitlich, sondern variiert stark, wie die Breite des Perzentilbands³⁹ verdeutlicht.

TABELLE 6

Kennwerte für die Unterrichtsqualität in den einzelnen Fächern; signifikante Unterschiede zu den jeweils übrigen Fächern sind fett dargestellt (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$)

	N	Mittelwert	Standardfehler (SE)	Standardabweichung	Effektstärke d
Stichprobe gesamt	5.530	0,50	0,01	1,04	-
Deutsch	673	0,54	0,04	1,02	0,04
Mathematik	624	0,44	0,04	1,02	-0,06
Fremdsprachen*** 1	528	0,18	0,04	0,89	-0,36
Sachunterricht***	223	0,94	0,06	0,93	0,46
Sport*	214	0,35	0,06	0,93	-0,15
Kunst/Musik/Darstellendes Spiel	374	0,55	0,05	0,91	0,05
Physik/Chemie/Biologie**	246	0,31	0,06	0,96	-0,20
Wertevermittlung 2	129	0,44	0,08	0,90	-0,06
Gesellschaftslehren** 3	245	0,28	0,07	1,03	-0,22

38 Zahlreiche Sequenzen können allerdings keinem Fach bzw. keiner Fächergruppe zugeordnet werden, wie zum Beispiel Klassenlehrerstunden oder Wahlpflichtangebote.

39 s. Methodenglossar.

1 Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch
2 Religion, Philosophie
3 Geschichte, Gesellschaft, Geographie, Erdkunde, Politik, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde

3.5 Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und schulischem Qualitätsmanagement

In diesem Abschnitt werden die beiden Schwerpunkte des diesjährigen Jahresberichtes aufeinander bezogen, indem der Frage nachgegangen wird, ob und inwieweit die systematische Umsetzung und Implementierung qualitätssichernder und -entwickelnder Prozesse mit einer höheren Unterrichtsqualität einhergehen. Die durchgeführten Analysen beziehen damit zum einen die Ergebnisse der schriftlichen Lehrerbefragung, zum anderen die Daten der Unterrichtsbeobachtung ein, die in den Abschnitten 2.1.1 und 3.1 vorgestellt werden. Mithilfe dieser Daten wird geprüft, ob die Qualität der beobachteten Unterrichtssequenzen in einem systematischen Zusammenhang mit der Einschätzung der Lehrkräfte zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung steht (für eine genaue Beschreibung des Verfahrens s. Anhang S. 86).

Ob umgesetzte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung mit einer höheren Unterrichtsqualität einhergehen, wird mithilfe der folgenden neun Aussagen aus der schriftlichen Lehrkräftebefragung untersucht:

- ➊ **Item 12:** An unserer Schule wird Teamarbeit im Kollegium systematisch gefördert (bspw. durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten, Räumen etc.).
- ➋ **Item 13:** An unserer Schule findet systematisch kollegiale oder fachliche Supervision statt (bspw. durch Unterrichtsbesuche, Austauschgruppen etc.).
- ➌ **Item 23:** Die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine von ihr/ihm beauftragte Person führt regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.
- ➍ **Item 31:** Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch fehlende reservierte Arbeitszeiten für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen.
- ➎ **Item 32:** Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch den Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben.
- ➏ **Item 35:** Meine Arbeit an der Schule wird unterstützt durch Feedback der Schulleitung (oder Abteilungsleitung (Berufliche Schulen)) zu meinen Leistungen.
- ➐ **Item 38:** „An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.“

Bei der Untersuchung der Fragestellung, welchen Zusammenhang es zwischen dem Unterrichtsfach und der Unterrichtsqualität gibt, sind einige bedeutsame Unterschiede festzustellen. Für fünf der Fächer bzw. Fächergruppen lässt sich statistisch nachweisen, dass in ihnen eine Unterrichtsqualität vorhanden ist, die von jener in den anderen Fächern deutlich abweicht. So findet sich für den Sachunterricht eine deutlich höhere Unterrichtsqualität als in den übrigen betrachteten Fächern ($d = 0,46$). Dieser Effekt ist vermutlich auf die Anlage des Unterrichtsfachs zurückzuführen, da hier Kriterien wie Überfachlichkeit, Binnendifferenzierung, Alltags- oder Berufsbezug eher erfüllt werden als in den übrigen Fächern. Dieser hohe Wert ist nicht – wie es auf der Hand liegen mag – durch die Schulform Grundschule begründet, da nur dort Sachunterricht erteilt wird. Im statistischen Auswertungsverfahren war es möglich, den Effekt rechnerisch von der Bedeutung der Schulform zu trennen. Ein entgegengesetztes Ergebnis liegt für die Fremdsprachen ($d = -0,36$), für die Gesellschaftslehren ($d = -0,22$), für die Naturwissenschaften ($d = -0,20$) und mit Einschränkungen auch für Sport ($d = -0,15$) vor. Die Unterrichtsqualität in den Fremdsprachen ist eindeutig niedriger als in den übrigen betrachteten Fächern. In den Gesellschaftslehren, den Naturwissenschaften und Sport ist die Unterrichtsqualität etwas geringer als in den übrigen Fächern. Offenbar entspricht in diesen Fächern die didaktische Ausgestaltung zwar geringfügig, aber messbar weniger den Kriterien des Orientierungsrahmens Schulqualität als in den übrigen Fächern. Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass es mit Blick auf das Fach in den meisten Fällen messbare Unterschiede in der Unterrichtsqualität gibt. Dies betrifft fünf Fächer bzw. Fächergruppen: Die Fremdsprachen weisen eine deutlich niedrigere, die Gesellschaftslehren, Naturwissenschaften und Sport eine nur geringfügig, jedoch statistisch nachweisbar niedrigere Unterrichtsqualität auf als die übrigen Fächer; dagegen hebt sich die Unterrichtsqualität im Sachunterricht deutlich positiv von den übrigen Fächern ab.

- ➊ **Item 49:** „An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.“
- ➋ **Item 57:** Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, berufliche Ziele, die sich auf Schule und Unterricht beziehen, verwirklichen zu können.

Diese neun Aussagen beschreiben das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement der Schulen. Zur Erfassung der Unterrichtsqualität sind die Bewertungen von 3.821 beobachteten Unterrichtssequenzen aus 57 Schulen herangezogen worden.⁴⁰ Um sicherzustellen, dass mögliche Unterschiede in der Unterrichtsqualität tatsächlich auch auf Unterschiede im Qualitätsmanagement zurückgehen, ist zunächst die Bedeutung anderer Faktoren geprüft worden, die in einem möglichen Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität stehen. Es sind dies zum einen die Schulform und zum anderen die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, da aus der Schulforschung bekannt ist, dass diese beiden Schulmerkmale einen großen Teil der Unterschiede zwischen Schulen erklären können.

Systematische Schulformunterschiede finden sich, wie in Abschnitt 3.3 beschrieben, für die Grundschulen, deren Unterrichtsqualität über dem Durchschnitt der übrigen Schulen liegt, sowie für die GHR-Schulen und die Gymnasien, deren Unterrichtsqualität signifikant unter dem Niveau der übrigen Schulen liegt (für eine Detaildarstellung der Analyseergebnisse s. Tabelle 24, Anhang S. 92). Bei der Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (erhoben über den KESS-Index, s. Methodenglossar) zeigen sich für eine benachteiligte Schülerschaft keine systematischen Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität (für eine Darstellung der Analyseergebnisse s. Tabelle 25, Anhang S. 92). Eine schwierige Schülerklientel als Begründung für eine niedrigere Unterrichtsqualität wird somit durch diese Daten nicht bestätigt. Allerdings geht eine privilegierte Schülerschaft in den Grundschulen mit einer höheren Unterrichtsqualität einher.

Von eigentlichem Interesse ist allerdings die Frage, ob das Qualitätsmanagement für die Unterrichtsqualität bedeutsam ist (s. Tabelle 26, S. 93). Hier zeigt sich bei der Analyse, dass ein statistisch signifikanter Effekt lediglich für zwei Items vorliegt: das Item 38, das anzeigt, ob die Schule Ergebnisse der internen Evaluation regelmäßig für die Unterrichtsentwicklung nutzt, und das Item 57, bei dem die Lehrkräfte angeben, ob sie den Eindruck haben, ihre beruflichen Ziele an der Schule verwirklichen zu können. Das heißt: Unterricht, der an einer Schule mit einem höheren Maß an systematischer Unterrichtsevaluation und -entwicklung stattfindet, weist ein qualitativ höheres Niveau auf als Unterricht an einer Schule mit einer fehlenden oder unsystematischen Evaluationskultur. Zugleich ist die Unterrichtsqualität dort höher, wo das Kollegium ein höheres Maß an Verwirklichung beruflicher Ziele erlebt. Da diese Befunde nicht auf längsschnittlichen Daten aus mehreren aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten beruhen, lässt sich keine Aussage über die Richtung des Zusammenhangs treffen. Es ist also möglich, dass ein höheres Niveau der Unterrichtsqualität mit einer anderen Evaluationskultur einhergeht. Zugleich ist denkbar, dass eine höhere Unterrichtsqualität zu einer höheren beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte führt. Plausibler erscheint allerdings der umgekehrte Zusammenhang: Ein gemeinsames regelmäßiges Innehalten und Hinterfragen der Unterrichtspraxis, wie es in Item 38 formuliert wird, ermöglicht mutmaßlich einen besseren Unterricht. Genauso ist anzunehmen, dass die Wahrnehmung von beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten zu einem besseren Unterricht führt. Auch wenn dieser Befund zunächst optimistisch stimmen mag, so ist er dennoch mit Vorsicht zu betrachten.

Die Auswertungen konzentrieren sich vollständig auf das Qualitätsmanagement; weitere schulische Aspekte, die möglicherweise direkt mit dem Qualitätsmanagement und der Unterrichtsqualität in Zusammenhang stehen – wie z. B. die Fortbildungsaktivitäten des Kollegiums oder die Intensität der Teamarbeit –, kontrollieren sie nicht. Es werden also keine weiteren Faktoren einbezogen, die einen systematischen Einfluss auf die Unterrichtsqualität und die Nutzung interner Evaluationsdaten haben könnten.

Bemerkenswert sind darüber hinaus die Ergebnisse zu den übrigen Indikatoren des Qualitätsmanagements. Keines der sieben anderen Items hat einen bedeutsamen Effekt auf die Unterrichtsqualität. Möglicherweise beschreiben die nicht-signifikanten Items lediglich solche Aspekte des Qualitätsmanagements, die die Unterrichtsqualität nur mittelbar berühren. Dieser Deutung widerspricht allerdings auf den ersten Blick das Item zu Unterrichtsbesuchen, die ja scheinbar direkt auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität zielen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte regelmäßige Unterrichtsbesuche sowohl im Kontext der Personalbeurteilung als auch der Unterrichtsentwicklung erleben. Es ist zu vermuten, dass die Befragung nicht hinreichend zwischen beiden Anlässen differenziert, sodass ein möglicher Effekt auf die Unterrichtsqualität hier nicht nachgewiesen werden kann.

.....
⁴⁰ Die übrigen Unterrichtssequenzen konnten nicht verwendet werden, da das eingesetzte Statistikprogramm keine Möglichkeit hat, Datensätze mit fehlenden Werten zu berücksichtigen.

4
Vergleich der aktuellen
Befunde mit den Ergebnissen
des Jahresberichtes 2008

Dieser Bericht ist der erste, bei dem die Schulinspektion auf Ergebnisse aus früheren Schuljahren zugreifen und somit erstmalig Aussagen über Entwicklungstrends treffen kann. Zunächst beschreiben wir das Qualitätsprofil der Schulen im Überblick, bevor wir anknüpfend an den Jahresbericht 2008 die Entwicklungstrends im Bereich der Unterrichtsqualität beschreiben.

4.1 Das Qualitätsprofil im Überblick –
Entwicklung der Stärken und
Schwächen der Schulen

Die Schulinspektion bewertet im Inspektionsbericht 13 Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität.⁴¹ Neben einer ausführlichen Beschreibung, die die wichtigsten Ergebnisse für den einzelnen Qualitätsbereich zusammenfasst, erhalten die Schulen ein Qualitätsprofil, das die Bewertungen der 13 Qualitätsbereiche im Überblick zeigt.

TABELLE 7
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.

Das vorliegende Gesamtqualitätsprofil dieses Jahresberichtes berechnen wir aus den einzelnen Qualitätsprofilen der 82 Schulen⁴² der aktuellen Schulstichprobe, die zwischen Sommer 2008 und Sommer 2010 inspiziert wurden. Dieses Qualitätsprofil stellen wir dem Jahresbericht 2008 gegenüber, um Rückschlüsse auf die Qualitätsentwicklung innerhalb der beiden Erhebungszeiträume ziehen zu können. Dem Qualitätsprofil des ersten Jahresberichtes 2008 lagen die Daten aller 81 von Anfang 2007 bis Mitte 2008 inspizierten Schulen zugrunde.⁴³ Während das Qualitätsprofil im aktuellen Jahresbericht also auf der Grundlage einer repräsentativen Referenzstichprobe erstellt wird, kann es im Jahresbericht 2008 keine Repräsentativität beanspruchen. Da hier dementsprechend zwei unterschiedlich definierte Erhebungsgruppen vorliegen, die empirisch nicht miteinander vergleichbar sind, zeigt der Vergleich beider Profile allenfalls Anhaltspunkte für Entwicklungen der Hamburger Schulen.

Für das Qualitätsprofil werden die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Datenquellen für jeden Qualitätsbereich zu einer Bewertung zusammengefasst. Die Bewertung erfolgt anhand eines Kriterienrasters und nach vier Beurteilungskategorien (s. Tabelle 7).

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

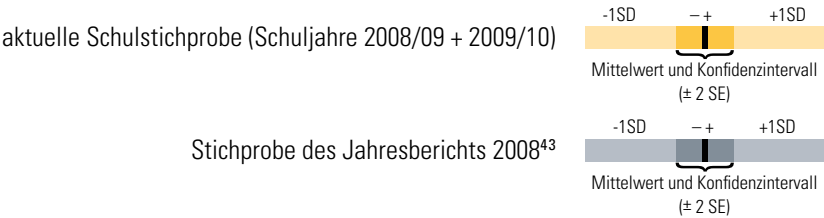
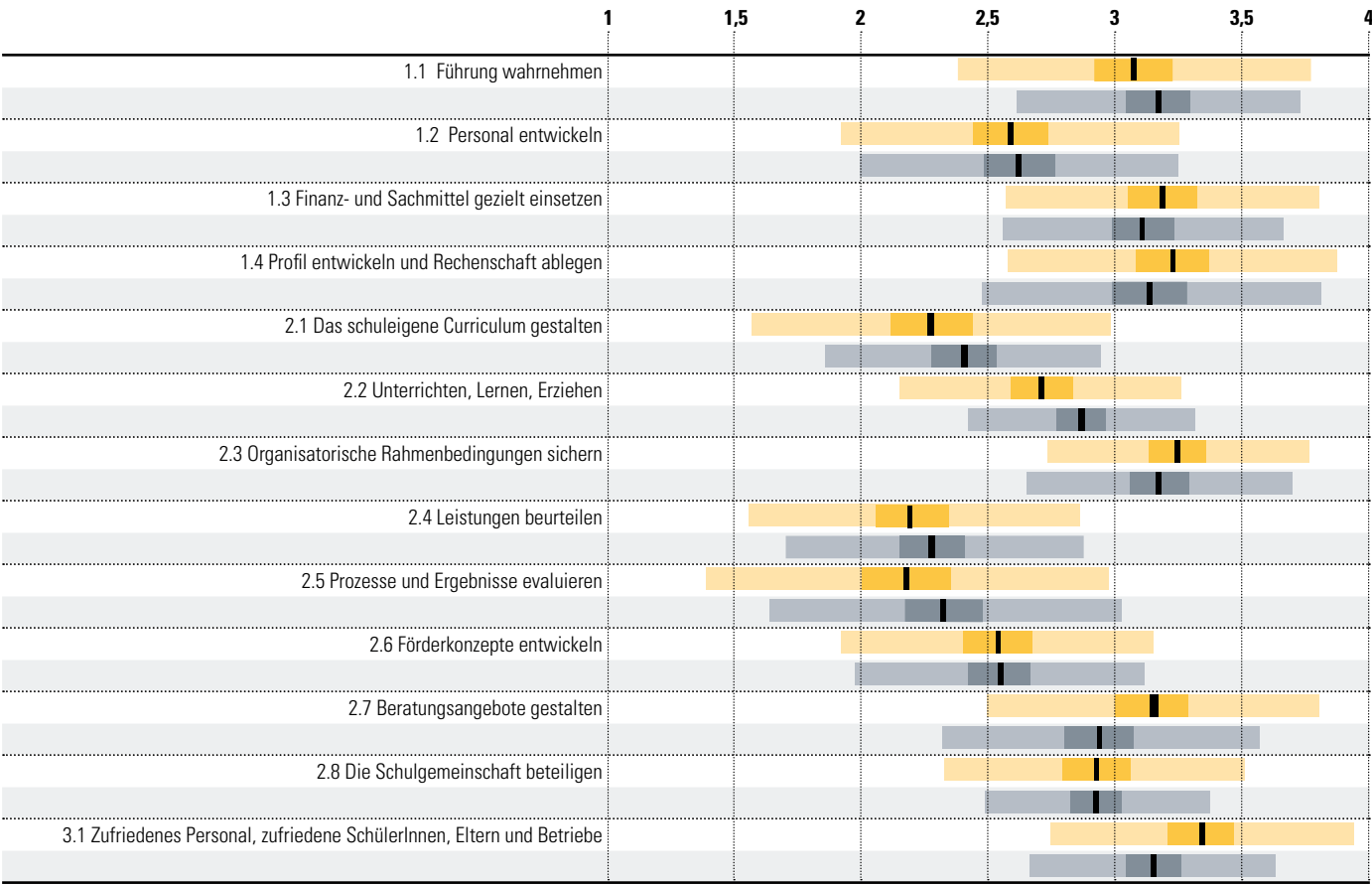
42 Dies ist die vollständige Schulstichprobe. Bei den Analysen in den vorherigen Kapiteln konnten einige Schulen aufgrund fehlender Werte zum Teil nicht berücksichtigt werden.

43 Die für den Jahresbericht 2008 ausgewerteten Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen bezogen sich auf eine repräsentative Referenzstichprobe von 34 allgemeinbildenden Schulen ohne Förder- und Sonderschulen; dagegen berücksichtigte das Qualitätsprofil die vollständige Stichprobe aller inspizierten Schulen.

Die folgende Grafik (Abbildung 4) entspricht wie oben beschrieben dem Qualitätsprofil der zwischen Sommer 2008 und Sommer 2010 inspizierten Schulen; sie enthält jedoch über den Mittelwert hinaus zusätzliche Informationen: Der zweifache Standardfehler (dunkelgelber Bereich um den rechnerischen Mittelwert) markiert den Wertebereich, in dem sich der tatsächliche Mittelwert über alle Hamburger Schulen hinweg – also jenseits der hier vorliegenden Stichprobe – mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent befindet. Ein Beispiel: Im Quali-

tätsbereich 1.1 – Führung wahrnehmen liegt der in der aktuellen Stichprobe erhobene Mittelwert bei 3,12. Für alle Hamburger Schulen befindet er sich mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit im Bereich zwischen 2,96 und 3,28; dieses Intervall ergibt sich, wenn man den zweifachen Standardfehler (also zweimal 0,08, s. Tabelle 8) addiert bzw. subtrahiert. Der hellgelbe Bereich, der durch die Addition bzw. Subtraktion der Standardabweichung markiert wird, zeigt, wie weit 68 Prozent der einzelnen Bewertungen um den Mittelwert herum streuen.

ABBILDUNG 4
Qualitätsprofil der Stichprobe des Jahresberichts 2008⁴³
und der aktuellen Schulstichprobe (Schuljahre 2008/2009 und 2009/2010).



Das Gesamtqualitätsprofil zeigt drei Qualitätsbereiche, die an den Schulen der aktuellen Schultichprobe im Durchschnitt eher als schwach bewertet worden sind (s. Tabelle 8): Es sind die drei Qualitätsbereiche 2.4 „Leistungen beurteilen“ (M = 2,12), 2.5 „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ (M = 2,20) und 2.1 „Das schuleigene Curriculum entwickeln“ (M = 2,32), die auch im Jahresbericht 2008 als die schwächsten identifiziert worden sind.

Doch das sind nicht alle Parallelen. Tatsächlich sind die Gesamtqualitätsprofile beider Erhebungszeiträume und -gruppen fast deckungsgleich. Die Mittelwerte der anderen zehn Qualitätsbereiche liegen alle oberhalb des Skalenmittelwertes. Die am höchsten bewerteten Qualitätsbereiche sind 3.1 „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe“ (M=3,33), 2.3 „Organisatorische Rahmenbedingungen sichern“ (M=3,22) und 1.4 „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ (M=3,22). Zwar hat sich die Reihenfolge in diesem Trio gegenüber 2008 geändert, die Verschiebungen sind jedoch nicht signifikant.

Auffällig im Gesamtqualitätsprofil beider Erhebungen ist, dass drei der vier Bereiche der Qualitätsdimension 1 „Führung und Management“ sehr positiv abschneiden. Die Qualitätsbereiche 1.4 „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen (3,22), 1.3 „Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen“ (3,17) und 1.1 „Führung wahrnehmen“ (3,12) liegen im deutlich starken Bereich. Die aktuelle Erhebung bestätigt damit den Befund des Jahresberichtes 2008, wonach die Schulleitungen an Hamburger Schulen ihren Auftrag gut erfüllen und die durch die Novellierung des Schulgesetzes von 2006 gestiegene Leitungsverantwortung angenommen haben. Bestätigt wird dieses Bild letztlich auch durch den nur knapp über dem Mittelwert liegenden Qualitätsbereich 1.2 „Personal entwickeln“. In ihm bündeln sich Anforderungen an Schulleitungen aus der Personalentwicklung und dem Personalmanagement, die neu sind für Hamburger Schulleitungen und die eine Fortentwicklung der Leitungsrolle hin zum Schulmanagement verdeutlichen. So ist es nicht verwunderlich, dass dieser Bereich der noch am wenigsten entwickelte innerhalb der Dimension „Führung und Management“ ist.

TABELLE 8
Kennwerte der einzelnen Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität

	N	MIN	MAX	Mittelwert	Standardfehler (SE)	Standardabweichung
1.1 Führung wahrnehmen	82	2	4	3,12	0,08	0,64
1.2 Personal entwickeln	82	1	4	2,60	0,09	0,67
1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen	82	2	4	3,17	0,08	0,62
1.4 Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen	82	2	4	3,22	0,08	0,61
2.1 Das schuleigene Curriculum entwickeln	82	1	4	2,32	0,08	0,65
2.2 Unterrichten, lernen, erziehen	82	2	4	2,68	0,07	0,54
2.3 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	82	2	4	3,22	0,07	0,52
2.4 Leistungen beurteilen	82	1	4	2,12	0,08	0,59
2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren	82	1	4	2,20	0,10	0,76
2.6 Förderkonzepte entwickeln	82	1	4	2,57	0,08	0,65
2.7 Beratungsangebote gestalten	82	2	4	3,17	0,08	0,60
2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	82	2	4	2,93	0,08	0,58
3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen, Schüler, Eltern und Betriebe	82	2	4	3,33	0,08	0,60

Während die Durchschnittswerte von elf der 13 Qualitätsbereiche zwischen 2008 und 2009 nur in der zweiten Stelle hinter dem Komma variieren, unterscheiden sie sich jedoch in zwei Bereichen signifikant. So ist festzuhalten, dass die Bewertung des Kernbereichs schulischer Qualität „Unterrichten, lernen, erziehen“ in der Stichprobe 2009 durchschnittlich um fast zwei Zehntelpunkte schwächer ausfällt als in der Stichprobe 2008 (M = 2,68 zu M=2,86). Möglicherweise ist diese Verschiebung auf die Einführung des Vierstufenmodells der Unterrichtsqualität zurückzuführen (s. auch Abschnitt 4.2.3). Dies ermöglicht eine eindeutigere numerische Bewertung des Qualitätsbereichs. Wir gehen davon aus, dass diese Präzisierung unseres Erhebungsverfahrens die Ursache für die schwächeren Ergebnisse ist und es keinen tatsächlichen Qualitätsverlust im Unterricht gibt. Die Bewertung des Qualitätsbereichs „Beratungsangebote gestalten“ fällt mit einem Mittelwert von 3,17 zu 2,94 im Jahr 2008 signifikant höher aus.

Neben diesen beiden leichten Auffälligkeiten ist generell festzuhalten, dass die Schulinspektion in ihren beiden ersten Jahresberichten Schulgruppen mit deutlich ähnlichen Gesamtprofilen untersucht. Angesichts der kaum veränderten Stärken und Schwächen von Hamburger Schulen zeigt sich, dass Schulentwicklungsprozesse in der Gesamtsicht erst in einem weiteren Zeitrahmen nachweisbar werden und damit Qualitätsprofile verändern.

Eine besondere Bedeutung gewinnt der Befund der nach 2008 wieder am schwächsten bewerteten drei Qualitätsbereiche 2.4 „Leistungen beurteilen“ (M = 2,12), 2.5. „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ (M = 2,20) und 2.1 „Das schuleigene Curriculum entwickeln“ (M = 2,32) angesichts der Ansprüche an eine veränderte Lehr-Lernkultur. Alle drei Bereiche benötigen viel Kooperation, Abstimmung und Standardisierung, um sie entwickeln zu können – Kompetenzen also, die im traditionellen Berufsbild des eigenverantwortlich und singulär vor der Klasse stehenden Fachlehrers, wie wir es auch heute noch im Selbstverständnis vieler Kollegien erleben, eher wenig entwickelt sind.

4.2 Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität in Hamburger Schulen

Über das Gesamtqualitätsprofil hinaus beleuchten wir im Folgenden einen besonderen schulischen Aspekt, nämlich die Qualität des Unterrichts. Bezug nehmend auf den Jahresbericht 2008 stellt auch der aktuelle Jahresbericht das Gesamtprofil der Unterrichtsqualität aufgeschlüsselt nach Schulformen vor. Statt einer Betrachtung der einzelnen 30 Merkmale, die dem Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion zugrunde liegen, kommt ein statistisches Verfahren (Rasch-Skalierung, s. Methodenglossar) zur Anwendung, das bekannt ist aus der Normierung der nationalen Bildungsstandards und aus den Schulvergleichsuntersuchungen PISA und IGLU. Ähnlich wie in diesen Studien bei der Kompetenzfeststellung, hat die Schulinspektion die 30 Merkmale, die bei der Beobachtung des Unterrichts zugrunde gelegt werden, auf einer gemeinsamen Skala zusammengefasst, sodass nicht 30 Einzelwerte, sondern ein übergreifender Wert als Maß für die Unterrichtsqualität betrachtet wird. Dadurch ist es zum einen möglich, den Ist-Stand der Unterrichtsqualität an den inspizierten Hamburger Schulen gemäß der aktuellen Stichprobe widerzuspiegeln und zum anderen, einen Trend im Vergleich zur Referenzstichprobe des Schuljahres 2007/2008 abzubilden. Dabei kommt, vereinfacht ausgedrückt, jeweils dasselbe „Maßband“ zum Einsatz, sodass die erreichte Unterrichtsqualität zwischen den beiden Stichproben vergleichbar ist.

4.2.1 Veränderungen in der Unterrichtsqualität in den Schulformen

Für die Unterrichtsqualität der allgemeinen Schulen (allgemeinbildende Schulen ohne Sonder- und Förderschulen) in Hamburg insgesamt zeigt sich, dass – basierend auf den Kennzahlen der beiden miteinander verglichenen Stichproben – eine signifikante Verbesserung stattgefunden hat. Der Unterschied ist messbar, aber nur sehr gering (d < 0,2). Die Unterrichtsqualität an den allgemeinen Schulen scheint also langsam und statistisch nachweisbar zuzunehmen.

TABELLE 9

Vergleich der Werte für die Unterrichtsqualität zwischen 2007/08 und 2008/10;
signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben sind fett dargestellt
(** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$)

	aktuelle Stichprobe		Referenz-stichprobe		Differenz	Effekt-stärke
	M	Standardfehler (SE)	M	Standardfehler (SE)		
allgemeine Schulen (allgemeinbildende Schulen ohne So/Foe)***	0,50 ¹	0,02	0,32	0,02	0,18	0,18
Grundschulen**	0,72	0,03	0,58	0,03	0,14	0,14
GHR-Schulen***	0,25	0,04	0,02	0,04	0,23	0,23
Gesamtschulen***	0,59	0,04	0,19	0,05	0,40	0,37
Gymnasien	0,32	0,03	0,37	0,04	-0,05	-0,05
Sonder- und Förderschulen	0,54	0,05	-	-	-	-
	aktuelle Stichprobe		Stichprobe 2008		Differenz	Effekt-stärke
	M	SE	M	SE		
Berufliche Schulen	0,47	0,03	0,44	0,03	0,03	0,03

1 Die Werte wurden so standardisiert, dass der theoretische Mittelwert bei 0 und die Standardabweichung bei 1 liegt.
In beiden Stichproben zeigt sich also eine – gemessen an den Qualitätserwartungen des Orientierungsrahmens Schulqualität – überdurchschnittliche Unterrichtsqualität.

Betrachtet man die durchschnittliche Veränderung der Unterrichtsqualität innerhalb der allgemeinen Schulen, so finden sich Schulformen, in denen der Trend über die Zeit sowohl statistisch als auch praktisch bedeutsam abgesichert werden kann (s. Tabelle 9). Dabei unterscheidet sich die Bandbreite der Schulformmittelwerte in der aktuellen Stichprobe gegenüber der Referenzstichprobe aus dem Jahr 2008 nicht wesentlich. Der Unterschied zwischen der Schulform mit der höchsten Unterrichtsqualität (Grundschulen) und der Schulform mit der schwächsten Unterrichtsqualität (GHR-Schulen) betrug 2008 0,56. In der aktuellen Stichprobe beträgt diese Differenz 0,47. Somit ist der Unterschied in der Unterrichtsqualität zwischen einer durchschnittlichen Unterrichtseinheit an einer GHR-Schule und einer durchschnittlichen Unterrichtseinheit an einer Grundschule seit 2008 geringer geworden. Die einleitend beschriebene statistisch belegbare, aber nur geringe Verbesserung der allgemeinen Schulen gilt bei differenzierter Betrachtung nicht für alle Schulformen. Wie die fettgedruckten Werte in Tabelle 9 anzeigen, ist eine statistisch signifikante Verbesserung in der Unterrichtsqualität im zeitlichen Trend nur für die Grundschulen, GHR-Schulen und die Gesamtschulen nachweisbar. An den Grundschulen und GHR-Schulen

hat eine geringfügige Zunahme der Unterrichtsqualität stattgefunden, an den Gesamtschulen hat sie sich im zeitlichen Verlauf moderat verbessert. In den Gymnasien dagegen scheint sich die Unterrichtsqualität verringert zu haben. An den Beruflichen Schulen fand eine augenscheinliche Zunahme der Unterrichtsqualität statt. Die Unterschiede in den Gymnasien und den Beruflichen Schulen sind jedoch nicht signifikant, sodass die unterschiedlichen Werte auch durch zufällige Schwankungen zustande gekommen sein können. Somit hält die Unterrichtsqualität an den Gymnasien und den Beruflichen Schulen ein gleichbleibendes Niveau, während sich die Unterrichtsqualität in den Grundschulen, Gesamtschulen und GHR-Schulen verbessert hat. Für die Sonder- und Förderschulen kann kein Trend berechnet werden, weil sie während der Erstellung des Jahresberichtes 2008 in nur geringer Anzahl inspiziert waren und daher nicht berücksichtigt wurden.

4.2.2 Bedeutung von Schulstufe,
Schulform, Schule und Unterricht für die
Unterrichtsqualität

Abbildung 5 und Abbildung 6 weisen geringe institutionelle Effekte auf die Unterrichtsqualität nach. Dargestellt sind die Anteile von Schulform, Schule und einzelner Unterrichtssequenz an den in der Stichprobe des vorliegenden Jahresberichtes aufgetretenen Schwankungen der Unterrichtsqualität.

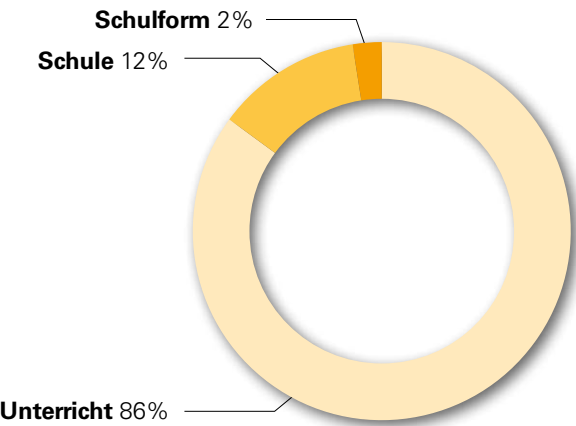


ABBILDUNG 5
Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der
Varianz der Unterrichtsqualität (alle Schulformen).

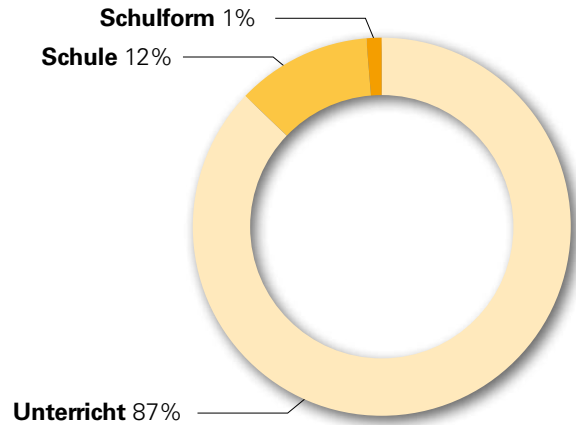


ABBILDUNG 6
Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der
Varianz der Unterrichtsqualität (nur Schulformen mit
Sekundarunterricht).

Insgesamt entfallen, wie Abbildung 5 verdeutlicht, nur 14 Prozent der in der Stichprobe vorgefundenen Schwankungen in der Unterrichtsqualität auf die institutionellen Effekte durch Schulform und Schule. Der Anteil der Schulform an den Unterschieden in der Unterrichtsqualität ist am geringsten und umfasst nur 2 Prozent. Das heißt: Ob eine Unterrichtssequenz an einer Grundschule, an einem Gymnasium oder einer Beruflichen Schule stattfindet und beobachtet wird, spielt hinsichtlich der Unterrichtsqualität nur eine untergeordnete Rolle. Einen sechsmal größeren Einfluss als die Schulform hat die Schule, an der der Unterricht stattfindet. Der Anteil der Schule an den vorgefundenen Schwankungen der Unterrichtsqualität beträgt 12 Prozent. Somit sind innerhalb der Lehrerkollegien von einzelnen Schulen gemeinsame Unterrichtsstandards zwar nachweisbar, aber nicht stark ausgeprägt. Grund für diese Aussage ist auch der hohe Anteil an Variabilität in der Unterrichtsqualität, der durch die einzelne Unterrichtssequenz eingebracht wird und weder durch die Schule noch durch die Schulform erklärbar ist. 86 Prozent der Schwankungen in der Unterrichtsqualität sind auf das individuelle Lehr-Lern-Setting der beobachteten Unterrichtssequenz zurückzuführen. Ein ausgeprägter gemeinsamer Unterrichtsstandard in den Kollegien der einzelnen Schulen, der für die Schülerschaft einer Schule ein einheitliches Qualitätsniveau von Unterricht gewährleistet, ist folglich noch nicht erkennbar. Bei alleiniger Betrachtung der Schulen mit Sekundarunterricht (Abbildung 6) kristallisiert sich der Befund weiter heraus. Der Anteil der Schulform an der Unterrichtsqualität verringert sich auf 1 Prozent und der Anteil der Schule verbleibt bei 12 Prozent, während der Anteil der einzelnen Unterrichtssequenz auf nunmehr 87 Prozent ansteigt. Das heißt, dass es an den Schulen mit Sekundarunterricht eine noch geringere Rolle spielt, zu welcher Schulform eine Schule gehört, und gleichzeitig das individuelle Lehr-Lern-Setting noch dominanter für die Unterrichtsqualität einer beobachteten Sequenz ist.

Vergleich mit den Befunden des Jahresberichtes 2008

Der Vergleich der vorliegenden Stichprobe mit der Stichprobe des Jahresberichtes 2008 zeigt folgenden Trend (Abbildung 7 bis Abbildung 9): Offenbar nimmt der institutionelle Effekt der einzelnen Schule auf die vorgefundene Unterrichtsqualität zu. Ob Unterricht gelingt, hängt also stärker von der Schule ab als noch 2008. Mögli-

cherweise ist dies ein Indiz, dass sich Lehrerkollegien verstärkt um eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung bemühen, sodass sich schwach, aber messbar eine Angleichung der Unterrichtsqualität innerhalb der einzelnen Schulen vollzieht.

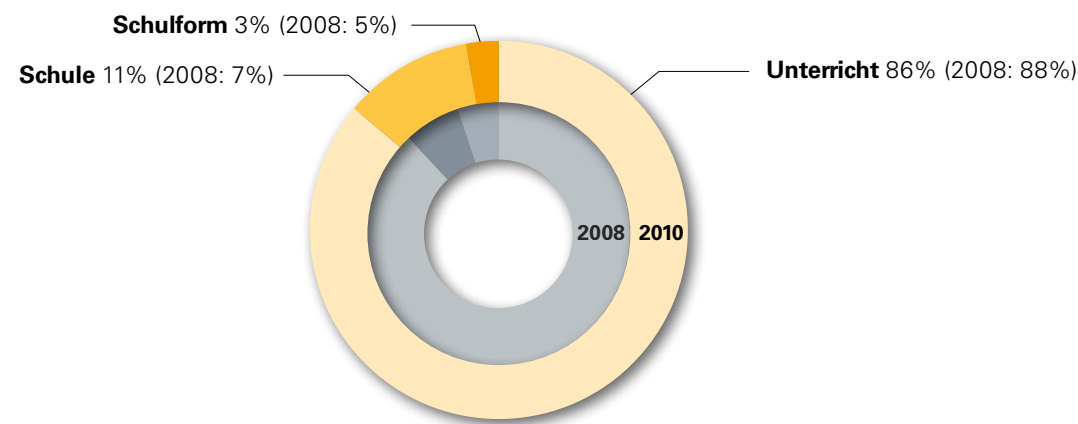


ABBILDUNG 7

Vergleich der Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität (alle Schulformen ohne Berufliche Schulen und Sonder-/Förderschulen) – Referenzstichprobe vs. aktuelle Schulstichprobe.

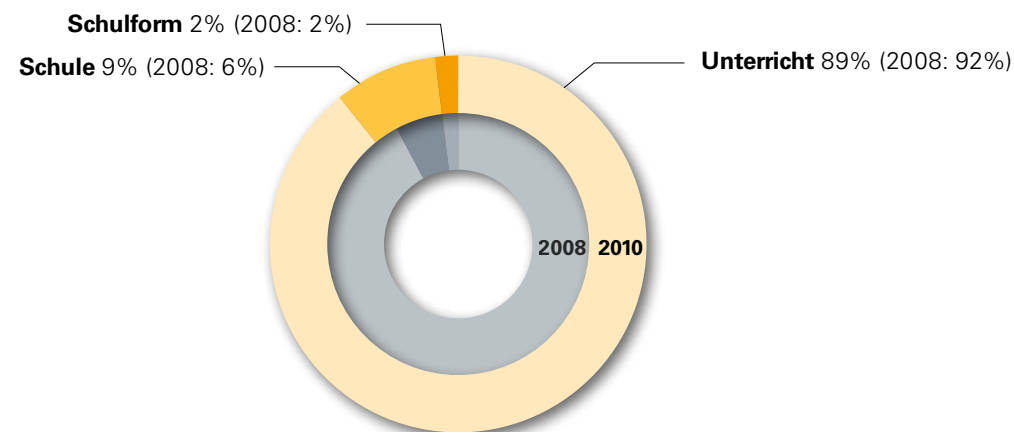


ABBILDUNG 8

Vergleich der Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität (nur Schulformen mit Sekundarunterricht) – Referenzstichprobe vs. aktuelle Schulstichprobe.

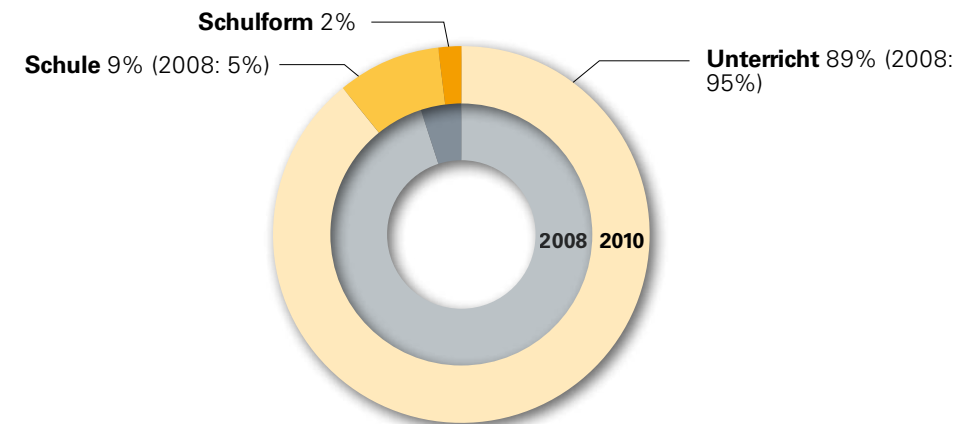


ABBILDUNG 9

Vergleich der Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schülerschaft (nur Schulformen mit Sekundarunterricht) – Referenzstichprobe vs. aktuelle Schulstichprobe.

Gleichzeitig verlieren sowohl die Schulform als auch die einzelne Unterrichtssequenz Anteile an den vorgefundenen Schwankungen in der Unterrichtsqualität, sodass Unterrichtsqualität weniger als noch 2008 eine Frage der Schulform und des individuellen Lehr-Lern-Settings ist. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Entwicklung zum Trend verstetigt, d. h. ob sich die Disparitäten in der Unterrichtsqualität zwischen den einzelnen Unterrichtssequenzen auf Dauer nachweisbar minimieren und ob sich die hohe Abhängigkeit der Unterrichtsqualität vom individuellen Lehr-Lern-Setting abschwächt.

Eine weitere Entwicklung ist hervorzuheben: Berücksichtigt man neben der Schulform auch die Schülerzusammensetzung, erfasst über den KESS 7-Index einer Schule, so zeigt sich im Gegensatz zu 2008 keine Veränderung der Anteile, auf die die Unterrichtsqualität zurückzuführen ist. Das bedeutet, dass die vorgefundene Unterrichtsqualität, anders als noch 2008, in der Stichprobe des vorliegenden Jahresberichtes nicht mehr von den sozialen Rahmenbedingungen abhängig ist, unter denen Unterricht stattfindet. Verschwanden in der Stichprobe des Jahresberichtes 2008 bei Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft die Effekte der Schulform fast vollständig, so ist dies in der vorliegenden Stichprobe nicht mehr nachweisbar.

Somit ist der Anteil der Schulform an den Schwankungen in der Unterrichtsqualität nicht mit sozial selektiven Zusammensetzungen der Schülerschaft in den einzelnen Schulformen erklärbar.

Dementsprechend lässt sich kein systematischer Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft (KESS 7-Index) ausmachen. Es tritt allerdings ein anderer Effekt auf: Die Unterrichtsqualität umschreibt in Verbindung mit dem KESS 7-Index eine Kurve, die bei den mittleren Indexwerten die höchste Ausprägung erreicht (vgl. Abbildung 10). Die Unterrichtsqualität ist in KESS 7-Index 3-Schulen und KESS 7-Index 4-Schulen am höchsten, während sie in den KESS 7-Index 1-, 2- sowie 5- und 6- Schulen geringer ist. Offenbar gelingt es an Schulen mit einem mittleren KESS 7-Index, also einer mittleren sozialen Lage der Schülerschaft, eine höhere Unterrichtsqualität zu erreichen als an Schulen mit einer belasteten oder bevorzugten Lage der Schülerschaft. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass an Schulen mit einer mittleren sozialen Lage der Schülerschaft die meisten Aktivitäten hinsichtlich Unterrichtsentwicklung betrieben werden (oder vielleicht auch betrieben werden können) bzw. die Unterrichtsentwicklung dort am effizientesten ist.

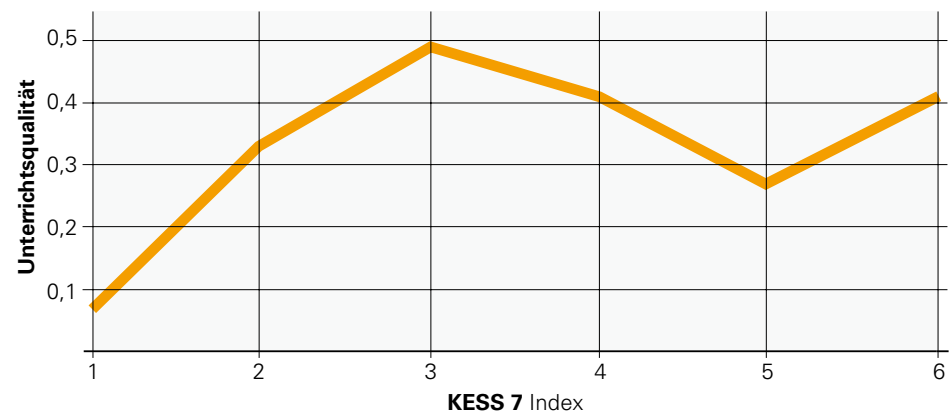


ABBILDUNG 10
Zusammenhang zwischen KESS 7-Index und beobachteter Unterrichtsgüte.

4.2.3 Das Vier-Stufen-Modell der Unterrichtsgüte

Im Rahmen des Jahresberichtes 2008 ist das von der Schulinspektion Hamburg entwickelte Stufenmodell von Unterrichtsgüte vorgestellt worden. Neben der Darstellung der Unterrichtsgüte in den Jahresberichten ist es auch die Grundlage für die Rückmeldung an die Einzelschule. Zusammengefasst handelt es sich hierbei um eine Verdichtung der 30 Prozessmerkmale guten Un-

terrichts zu vier inhaltlich beschreibbaren und aufeinander aufbauenden Abstufungen von Unterrichtsgüte.

Die vier Stufen lassen sich durch spezifische Merkmale beschreiben (siehe Abbildung 11), wobei die Stufe 1 ein basales, Stufe 4 ein hohes Niveau von Unterrichtsgüte beschreibt.⁴⁴

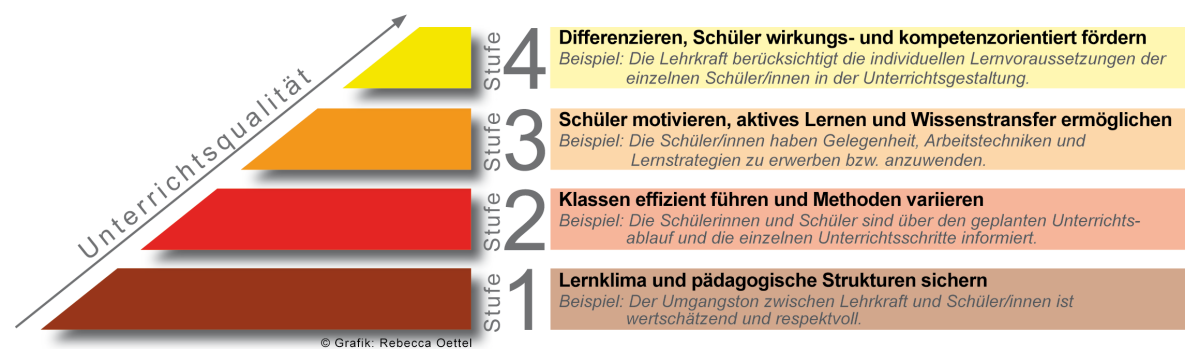


ABBILDUNG 11
Das Vier-Stufen-Modell der Unterrichtsgüte.

⁴⁴ Einzelheiten zum Modell sind nachzulesen unter: Pietsch, M. (2009): Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen aus Beobachterperspektive. In: Institut für Bildungsmonitoring (Hrsg.), Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2008 (S. 40-58), Hamburg.

Bei der Betrachtung der Unterrichtsanteile auf den einzelnen Niveaustufen ergibt sich beim Vergleich der Referenzstichprobe mit der aktuellen Schulstichprobe ein Trend, der die Befunde des obigen Abschnitts bestätigt: Die Unterrichtsanteile verlagern sich tendenziell in höhere Niveaustufen (s. Tabelle 10). Allerdings bleibt der Anteil des Unterrichts, der ein geringes Niveau hat (Stufe 1) und in dem lediglich die basalen Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gesichert werden, an den allgemeinen Schulen ungefähr gleich. Umgerechnet befindet sich beinahe jede zwölfte beobachtete Unterrichtseinheit auf diesem basalen Niveau. Eine starke Verringerung ist für die Unterrichtsanteile auf Stufe 2 (Klassen effizient führen und Methoden variieren) zwischen den betrachteten Stichproben zu beobachten. Der Anteil am gesamten Unterricht sinkt um ungefähr 6,5 Prozent auf weniger als jede vierte beobachtete Unterrichtssequenz. Die Anteile des Unterrichts auf Stufe 3 stagnieren in etwa bei 37 Prozent. In mehr als jeder dritten Unterrichtssequenz gelingt es an den allgemeinbildenden Schulen (ohne Sonder- und Förderschulen), die Schüler zu motivieren und ein aktives Lernen und Wissenstransfer zu ermöglichen.

Den Umstand, dass die vier Stufen des Modells aufeinander aufbauen, verdeutlichen die dritte und fünfte Spalte der Tabelle 10, die diejenigen Anteile von Unterricht beinhalten, die mindestens die jeweilige Stufe erreichen. So erreichen alle Unterrichtssequenzen ein Niveau von mindestens Stufe 1. Es gelingt folglich in jeder Sequenz, zumindest die basalen Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht herzustellen. Mehr als neun von zehn (92,5 Prozent) beobachteten Sequenzen erreichen mindestens Stufe 2. Über die Sicherung der basalen Gelingensbedingungen hinaus liegen in diesen Sequenzen zusätzlich eine effiziente Klassenführung und eine angemessene Methodenvariation vor. Knapp 70 Prozent der beobachteten Sequenzen (ungefähr sieben von zehn Sequenzen) erreichen Stufe 3. In diesen Sequenzen gelingen auch die Schülermotivation, ein aktives Lernen und der Wissenstransfer. Bei etwas weniger als der Hälfte der Sequenzen, die Stufe 3 erreichen (etwas mehr als drei von zehn), wurden zusätzlich die Binnendifferenzierung und die wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler beobachtet und somit Niveaustufe 4 erreicht. Auch hier wird der positive Trend im zeitlichen Verlauf zwischen den Stichproben sichtbar.

TABELLE 10
Unterrichtsanteile auf den einzelnen Stufen (allgemeine Schulformen)

	Stichprobe allgemeine Schulformen aktuelle Schulstichprobe (Schuljahre 2008/2009 und 2009/2010)		Stichprobe allgemeine Schulformen Referenzstichprobe (Schuljahr 2007/2008)	
	Anteile von Unterricht auf den einzelnen Stufen	Anteile von Unterricht, die mindestens die jeweilige Stufen erreichen	Anteile Unterricht auf den einzelnen Stufen	Anteile von Unterricht, die mindestens die jeweilige Stufen erreichen
Stufe 1	7,5%	100,0%	8,2%	100,0%
Stufe 2	22,7%	92,5%	29,2%	91,8%
Stufe 3	37,4%	69,8%	37,5%	62,6%
Stufe 4	32,4%	32,4%	25,0%	25,0%

Eine vergleichsweise große Zunahme verzeichnet dagegen die höchste Qualitätsstufe von Unterricht, die Stufe 4. Der Anteil der Unterrichtseinheiten auf der höchsten Qualitätsstufe nimmt um sieben Prozent zu. Stufe 4 beinhaltet Merkmale wie Binnendifferenzierung und eine wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler. Dieses hohe Unterrichtsniveau entspricht einem Anteil von beinahe jeder dritten beobachteten Unterrichtssequenz, während in der Referenzstichprobe nur jede vierte beobachtete Unterrichtssequenz auf Stufe 4 lag.

Befanden sich in der Stichprobe des 1. Halbjahres 2008 noch etwas mehr als sechs von zehn Unterrichtssequenzen (62,6 Prozent) auf Stufe 3, sind es in der aktuellen Stichprobe knapp sieben von zehn Unterrichtssequenzen (69,8 Prozent). Daneben ist der Anteil der Sequenzen, die über Stufe 3 hinaus auch Stufe 4 erreichen, angewachsen. Waren es in der Stichprobe des 1. Halbjahres 2008 noch deutlich weniger als die Hälfte der Sequenzen (25,0 Prozent von 62,6 Prozent), so sind es in der in diesem Jahresbericht berichteten Stichprobe nur noch knapp weniger als die Hälfte der Sequenzen (32,4 Prozent von

69,8 Prozent) auf Stufe 3, die auch Stufe 4 erreichen. Folglich hat nicht nur der Anteil des Unterrichts, der Niveaustufe 4 erreicht, zugenommen, sondern es gelingt in den Sequenzen auf Niveaustufe 3 häufiger auch, die Merkmale von Niveaustufe 4, zum Beispiel Binnendifferenzierung und wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung, umzusetzen.

Bei der Betrachtung der einzelnen Schulformen (Tabelle 11) bestätigt sich der schon weiter oben berichtete Trend. Während sich der Unterricht an den Grundschulen, GHR-Schulen und den Gesamtschulen zwischen den Stichproben unterscheidet und sich die Unterrichtsanteile auf die oberen Qualitätsstufen verlagern, sind Veränderungen an den Gymnasien kaum messbar. An den untersuchten Beruflichen Schulen ergibt sich eine Diskrepanz zwischen den beiden betrachteten Stichproben, die eine Verlagerung von Unterrichtsanteilen auf niedrigere Niveaustufen suggeriert. Diese Unterschiede lassen sich jedoch nicht statistisch gegenüber dem Zufall absichern.

rung von Unterricht beitragen. Der größte Anteil Unterrichtssequenzen ist mit mehr als 36 Prozent auf Stufe 3 angesiedelt. Kennzeichnend für Unterricht auf dieser Niveaustufe sind die vielfältige Schülermotivation, die aktive Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler am Lernprozess und die Bereitstellung von Möglichkeiten zum Wissenstransfer.

Ein Vergleich mit Daten aus 2008 ist bei dieser Schulform nicht möglich, da die Sonder- und Förderschulen nur zu einer geringen Anzahl inspiziert wurden und daher nicht Gegenstand des vorigen Jahresberichtes sein konnten.

TABELLE 11
Unterrichtsanteile auf den Stufen nach Schulform

	Grundschulen		GHR-Schulen		Gesamtschulen		Gymnasien		Sonder-/Förderschulen		Berufliche Schulen	
	aktuelle Stichprobe (N=962)	Referenzstichprobe (N=731)	aktuelle Stichprobe (N=577)	Referenzstichprobe (N=592)	aktuelle Stichprobe (N=553)	Referenzstichprobe (N=313)	aktuelle Stichprobe (N=916)	Referenzstichprobe (N=604)	aktuelle Stichprobe (N=257)	Stichprobe Jahresbericht 2008	aktuelle Stichprobe (N=651)	Stichprobe Jahresbericht 2008 (N=705)
Stufe 1	4,6%	3,7%	12,7%	15,4%	7,1%	8,6%	8,6%	6,5%	7,8%	-	7,0%	6,7%
Stufe 2	16,9%	22,6%	26,7%	32,3%	21,8%	35,1%	28,0%	31,1%	22,9%	-	26,5%	25,1%
Stufe 3	37,4%	40,1%	35,2%	37,3%	35,4%	36,1%	39,9%	35,4%	36,6%	-	36,3%	36,9%
Stufe 4	41,2%	33,7%	25,5%	15,0%	35,8%	20,1%	23,5%	27,0%	32,8%	-	30,2%	31,4%

Für die in der aktuellen Stichprobe enthaltenen Sonder- und Förderschulen zeigt sich, dass knapp jede dritte beobachtete Unterrichtssequenz Stufe 4 erreicht und somit Binnendifferenzierung und die wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung gelingt. Dagegen ist auf Stufe 1 mit einem Anteil von knapp 8 Prozent nur jede dreizehnte Unterrichtssequenz vorzufinden. In diesen Sequenzen gelingt es nicht, über die Sicherung des Lernklimas und der pädagogischen Struktur hinaus weitere Qualitätsmerkmale zu erfüllen. Ungefähr jede vierte Unterrichtseinheit erreicht Stufe 2. Hier gelingen über die Merkmale von Stufe 1 hinaus außerdem die Variation der Unterrichtsmethoden und die Anlage von Grundlagen, die zur Individualisierung und Differenzie-

4.2.4 Perspektiven zur Weiterentwicklung der Betrachtung von Unterrichtsqualität

Mit dem Vierstufenmodell der Unterrichtsqualität geht die Hamburger Schulinspektion über die in anderen Bundesländern übliche Praxis der Rückmeldung einzelner Aspekte der Unterrichtsqualität deutlich hinaus. Die Entwicklung des Modells diene vor allem dazu, den Schulen durch die Verdeutlichung ihres aktuell erreichten Unterrichtsniveaus die Schritte ihrer nächstgelegenen Qualitätsentwicklung aufzuzeigen. Damit will die Inspektion den Schulen nicht nur verdeutlichen, wo sie gegenwärtig stehen (im Sinne der Evaluation des Status quo), sondern auch ein Verständnis dafür vermitteln, welche jeweiligen Aspekte der Unterrichtsentwicklung sie sinnvollerweise als nächstes angehen sollten.

Da es sich hierbei im Kontext externer Evaluation um ein innovatives Vorgehen handelt, für das nicht auf Erfahrungen aus anderen Ländern oder Bundesländern zurückgegriffen werden kann, hat sich die Schulinspektion nach einer etwa zweijährigen Erprobungsphase im April 2010 im Rahmen eines wissenschaftlichen Fachgesprächs einer kritischen Reflexion der Angemessenheit und Nützlichkeit des Modells gestellt. Die diskutierenden Expertinnen und Experten⁴⁵ haben das Vorgehen der Inspektion im Grundsatz bestätigt, zugleich allerdings auch einige Fallstricke und einen damit verbundenen Entwicklungsbedarf aufgezeigt. So ist beispielsweise zu prüfen, inwieweit die Unterrichtsbeobachtung tatsächlich alle relevanten Aspekte des Unterrichtsgeschehens abdeckt oder ob eine weitere Dimension, nämlich die der kognitiven Aktivierung im Unterricht – als Voraussetzung kompetenzorientierten Lernens – in der Liste der Beobachtungsisems ergänzt werden muss. Darüber hinaus hat die Tagung deutlich gemacht, dass eine Unterrichtsent-

wicklung nur dann funktioniert, wenn die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung verständlich und in nützlicher Form an die Schulen zurückgemeldet werden. Die Schulinspektion wird deshalb grundsätzlich an ihren Rückmeldeformaten arbeiten und sich dabei auch die Frage stellen, ob und inwieweit das Vierstufenmodell einen tatsächlichen Erkenntniszuwachs gegenüber einfacheren Ergebnissrückmeldungen bietet. Dabei wird es auch darauf ankommen, dass die Schulinspektion künftig auf aussagekräftige Schülerleistungsdaten zugreifen kann, mit denen sie das Modell validieren kann. Das hat die Tagung deutlich gezeigt: Die Modellbildung kann nur dann wirklich einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten, wenn gesichert ist, dass ein empirischer Zusammenhang zwischen den unterschiedenen Qualitätsstufen auf der einen Seite und den Ergebnissen des Unterrichts im Sinne von Schülerleistungen auf der anderen Seite besteht. Nicht zuletzt ist deutlich geworden, dass eine konstruktive Schul- und Unterrichtsentwicklung im Anschluss an die Inspektion auf eine entsprechende Unterstützung angewiesen ist, was die Bedeutung der weiteren Arbeit an der Schnittstelle *Schule – Schulinspektion – Schulaufsicht – Landesinstitut* hervorhebt.

Neben der Notwendigkeit zur Weiterentwicklung und Ergänzung des Modells der Unterrichtsqualität liegt eine dringende Aufgabe in der Verbindung von Prozessqualität mit den Ergebnissen schulischer Arbeit. Konkret bedeutet dies für den Unterricht, die bislang ausschließlich prozessorientierte Rückmeldung mit den Rückmeldungen aus der Unterrichtsevaluation im Rahmen der Lernstandsuntersuchungen zu verknüpfen. Die Schulen stehen derzeit nicht selten vor dem Dilemma, dass sie die Rückmeldung der Schulinspektion zu ihrer Unterrichtsqualität in einem widersprüchlichen Verhältnis zu Rückmeldungen aus systematischen Leistungsmessungen erleben – sei es, dass ihnen eine eher niedrige Prozessqualität bei guten Schülerleistungsergebnissen attestiert wird oder umgekehrt. Hierzu bedarf es zunächst einer systematischen Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Prozess- und Ergebnisqualität des

⁴⁵ Prof. Dr. Hermann Josef Abs (Universität Gießen), Prof. Dr. Dagmar Killus (Universität Hamburg), Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF), Prof. Dr. Meinert Meyer (Universität Hamburg), Prof. Dr. Andreas Möller (Universität Kiel), Prof. Dr. Franziska Perels (Universität des Saarlands), Prof. Dr. Udo Rauin (Universität Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielefeld).

Unterrichts. Dabei gilt es zu beachten, dass Prozess- und Ergebnisqualität offensichtlich von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden: Die Frage, wie viel Schülerinnen und Schüler lernen, ist nach wie vor wesentlich von den kognitiven, sozio-ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen geprägt, mit denen sie die Schule betreten. Dieser Zusammenhang gilt jedoch nicht für die Prozessqualität des Unterrichts: Ob die Schulinspektion Unterricht auf hohem oder niedrigem Niveau vorfindet, hängt in keiner Weise damit zusammen, über welche Klientel die Schule verfügt; ob hohe oder niedrige Lernstände erreicht werden dagegen schon. Damit die Schulen ihre Rückmeldungen durch die Schulinspektion gerade zur Unterrichtsqualität besser bewerten und in den Gesamtkontext ihrer systematischen Unterrichtsentwicklung einordnen können, ist es erforderlich, eine präzisere Beschreibung des Zusammenhangs von Prozessen und Ergebnissen mitzuliefern. Dazu gehört unweigerlich auch der Hinweis auf unterschiedliche Einflussfaktoren und die Begrenztheit einer einseitigen Betrachtung jeweils nur eines Aspekts. Die Schulinspektion wird deshalb künftig genauer analysieren, wie innerschulisch mit verschiedenen Formen von Schulleistungsrückmeldung im Sinne einer Nutzung für die systematische Unterrichtsentwicklung umgegangen wird.

4.2.5 In Kürze

Bei der Betrachtung von Entwicklungstrends zwischen der Stichprobe des ersten Jahresberichtes und der Stichprobe des aktuellen Jahresberichtes lässt sich konstatieren, dass die Qualität des Unterrichts an Grundschulen, Gesamtschulen und GHR-Schulen offenbar zugenommen hat, während sie an Gymnasien und Beruflichen Schulen zu stagnieren scheint. Die Diskrepanz in der Unterrichtsqualität zwischen einer durchschnittlichen Unterrichtseinheit an der Schulform mit der höchsten Unterrichtsqualität und einer durchschnittlichen Unterrichtseinheit an der Schulform mit der schwächsten Unterrichtsqualität hat sich zwischen den beiden Stichproben verringert. An Grundschulen, Gesamtschulen und GHR-Schulen bestätigt sich nach einer Zuordnung der beobachteten Sequenzen im Vier-Stufen-Modell ebenfalls die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Es ist ein Trend erkennbar, der eine Verlagerung der Unterrichtssequenzen hin zu höheren Stufen, die den hohen Ansprüchen eines binnendifferenzierten und individualisierten Lernens genügen, andeutet. Dieser Befund lässt sich für Gymnasien und Berufliche Schulen nicht bestätigen. Hier ist eine Veränderung im zeitlichen Verlauf statistisch nicht belegbar.

5 Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem

Beobachtungen und Handlungsempfehlungen zur Entwicklung des Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen

Nachfolgend arbeiten wir einige der im Zuge der Inspektionen sichtbar gewordenen Problemlagen heraus, die vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass sie in der Regel nicht von den Schulen allein gelöst werden können. Dabei stützen wir uns sowohl auf die in den Inspektionen gewonnenen Daten als auch auf übergreifende Eindrücke der Inspektorinnen und Inspektoren, die sich nicht unmittelbar in die Taxonomie des Orientierungsrahmens Schulqualität einordnen lassen, aber dennoch Relevanz für die Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung besitzen. Daraus ergeben sich Handlungserfordernisse, die wir in diesem Kapitel als Empfehlungen formulieren. Die Schulinspektion will damit wichtige Erkenntnisse aus ihrer Tätigkeit insbesondere den Steuerungsinstanzen zur Verfügung stellen, mit denen sie gemeinsam am Thema schulischer Qualitätsentwicklung arbeitet, d. h. vor allem der Strategieabteilung der Behörde für Schule und Berufsbildung, der Schulaufsicht, den Beratungs- und Unterstützungsinstanzen und der Schulpolitik.

5.1 Beobachtungen

Beobachtung 1:
Organisationsentwicklung gelingt, aber Nachholbedarf bei Personal- und Unterrichtsentwicklung
➔ *Handlungsempfehlungen 1, 2, 3*

Die überwiegende Mehrheit der inspizierten Schulen ist in den Führungsbereichen der Organisationsentwicklung eher gut, in der Personalentwicklung mäßig bis eher schwach und im Führungsbereich einer systematisch gestalteten Unterrichtsentwicklung deutlich schwach aufgestellt. Die Erwartungen an eine wachsende Teamkooperation und die zunehmende Individualisierung des Unterrichts erfordern ein neues Selbstverständnis auf Seiten der Lehrkräfte sowie zusätzliche fachliche, me-

thodische und soziale Kompetenzen für den Lehrberuf. Die Unterrichtsentwicklung rückt damit deutlich ins Zentrum – Maßnahmen der Organisations- und der Personalentwicklung müssen auf sie ausgerichtet sein. Eine professionelle Personalentwicklung und die Unterrichtsentwicklung sieht die Schulinspektion in den kommenden Jahren als zentrale Herausforderung für Schulleiterinnen und Schulleiter. Dies setzt zugleich voraus, dass in den Schulen ein entsprechender Handlungsspielraum besteht, der in der Vergangenheit häufig durch eine fehlende Fluktuation in den Kollegien begrenzt war. Auch kleine Standorte erweisen sich mitunter als Hemmschuh für eine zielgerichtete Personal- und Unterrichtsentwicklung. Mit dem bereits eingesetzten Generationswechsel und den Veränderungen durch die Einführung der Stadtteilschule sind hier neue Herausforderungen, aber auch Chancen gegeben.

Auffällig ist, dass Schulen, die sich in den vergangenen beiden Jahren mit den Anforderungen an eine veränderte Lehr-Lernkultur intensiver befasst haben, häufiger eine systematische Qualitätssteuerung im Rahmen der Personal- und Unterrichtsentwicklung verwenden. Zudem zeigen die Auswertungen qualitativer Daten dieses Jahresberichtes, dass gute Schulen in der Entwicklung eines eigenen Qualitätsmanagements in der Regel weiter vorangeschritten sind als weniger gute.

Schulen, die ihre Entwicklung mit starker externer Unterstützung durch die Schulaufsicht oder durch Unterstützungssysteme betrieben haben (Beispiel: Schulen im Projekt „Selbstverantwortete Schule“, die sogenannten d.18-Schulen), sind in der Entwicklung eines systematischen Qualitätsmanagements eher vorangeschritten. Ein Beispiel dafür sind die Beruflichen Schulen, deren Qualitätsentwicklung durch das Rahmenkonzept des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) begleitet, gefördert und gefordert wird und die über deutlich mehr Erfahrung in den Bereichen Qualitätsmanagement und Evaluation verfügen.

Beobachtung 2:
Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden häufig, aber nicht überall als Steuerungsinstrument erkannt

➔ *Handlungsempfehlungen 4, 5, 6*

Zahlreiche Schulleitungen – hier sehen wir einen Befund aus dem Jahresbericht 2008 bestätigt – nehmen

ihre Rolle an und prägen die Ziele der Schulentwicklung maßgeblich. Dabei bedienen sie sich der Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) und setzen sie gezielt als wirksames Steuerungsinstrument ein. Als sinnvoll für eine erfolgreiche Steuerung hat sich bestätigt, wenn die ZLV andere Elemente des schulischen Zielsystems (Schulprogramm, Leitbild, Curriculum etc.) nicht ersetzen, sondern mit diesen in einem planvollen Entwicklungszusammenhang stehen. Eingeschränkt sehen wir diese Beobachtung jedoch durch das in Beobachtung 1 beschriebene qualitative Auseinanderfallen von systematischer Organisationsentwicklung einerseits, Personal- und Unterrichtsentwicklung andererseits.

Die Nutzung der ZLV zur Steuerung einer planvollen Schulentwicklung gelingt nach wie vor nicht allen Schulen. Auch bei den Inspektionen, die diesem aktuellen Jahresbericht zugrunde liegen, zeigte sich, dass es zahlreichen Schulen nicht gelingt, wichtige Entwicklungsziele zu erkennen und zu formulieren. Hier nimmt die Schulinspektion fünf Jahre nach der Einführung des Orientierungsrahmens Schulqualität und der Ziel- und Leistungsvereinbarungen als von der Schulaufsicht begleitetes Steuerungsinstrument eine Kluft innerhalb der Hamburger Schullandschaft wahr.

Beobachtung 3:
Eindrucksvolle Beispiele für Schulentwicklung, aber zu wenig Evaluation

➡ *Handlungsempfehlungen 6, 8, 9*

Es gibt an Hamburgs Schulen zunehmend eindrucksvolle Beispiele dafür, wie Schulentwicklung planvoll durch Leitbild- oder Schulprogrammarbeit und durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen initiiert wird. Meist ist jedoch zu beobachten, dass es keinen systematischen Entwicklungskreislauf gibt. An den meisten Schulen fehlt es am Wissen darüber, wie Evaluationsprozesse geplant, aufgesetzt, durchgeführt und ausgewertet werden. So führen Evaluationsmaßnahmen häufig nicht zu Konsequenzen aus den Ergebnissen. Einzelne Schulentwicklungsprojekte können damit oft nicht zu einer grundsätzlichen Qualitätsentwicklung genutzt werden. Es ist deutlich geworden, dass dieses Phänomen in hohem Maße die Evaluation der Unterrichtspraxis sowie die Evaluation im Bereich der Personalentwicklung betrifft. Die Evaluation im Bereich der Organisationsentwicklung und der schulischen Rahmensetzung ist dagegen schon

besser entwickelt, sie bleibt jedoch in der Regel ein singuläres Ereignis. Sofern das grundlegende Problem tatsächlich im fehlenden Wissen über die Anwendung von Qualitätsinstrumenten liegt, verfügen Schulleitungen nur über sehr eingeschränkte Möglichkeiten, den Qualitätsentwicklungsprozess planvoll zu steuern.

Beobachtung 4:
Schulleitungen nehmen neue Rolle an, Personalentwicklung jedoch noch wenig systematisch

➡ *Handlungsempfehlungen 2, 3*

Viele Schulleitungen haben heute ein Bewusstsein für die Ziele und Anforderungen einer Personalentwicklung, die sich nicht nur auf den Bereich der Fortbildung beschränkt. Nach wie vor hat die Mehrzahl der inspezierten Schulen aber noch kein System regelmäßiger Mitarbeitergespräche institutionalisiert. Wir erleben dies im Kanon des noch insgesamt wenig entwickelten Personalentwicklungsinstrumentariums.

Nicht mehr bestätigen können wir allerdings eine Beobachtung des letzten Jahresberichtes, wonach die direkte Übernahme der Vorgesetztenfunktion noch als Bruch mit dem traditionell hierarchiearmen innerschulischen Beziehungsgefüge erlebt wird, und sich Mitarbeiter-Vorgesetztengespräche möglicherweise aus diesem Grund nicht durchsetzen. Heute erleben wir Schulleiterinnen und Schulleiter, die ihre Rolle in der Regel klar gemäß den neuen Anforderungen interpretieren. Hingegen nehmen stellvertretende Schulleitungen und Fachleitungen ihre steuernde Funktion häufig noch wenig wahr. Auch dies sollte als Entwicklungsfeld einer Personalentwicklung verstanden werden, in der die verantwortliche Schulleitung Funktionsträger dabei unterstützt, ihre Rolle auszufüllen. Dieser Befund gilt ausdrücklich nicht für die Beruflichen Schulen. Hier sind die Abteilungsleitungen in der Regel implementiert und nehmen ihre Vorgesetztenfunktion überwiegend aktiv an.

Die regelhafte Unterrichtshospitation durch Schulleitungen und Abteilungsleitungen außerhalb der dienstlichen Beurteilungen ist nach wie vor wenig verbreitet. Auf die Interviewfrage nach Unterrichtshospitationen als Instrument der Personalentwicklung reagieren Schulleiterinnen und Schulleiter häufig mit dem Verweis auf

das neue Beurteilungswesen⁴⁶. Dadurch wird deutlich, wie wenig Unterrichtshospitationen als eigenständiges Instrument der Personalentwicklung – unabhängig von einer periodischen Beurteilung – verstanden werden. Andere Instrumente wie eine systematische Karriereplanung oder Potenzialgespräche setzen nur sehr wenige Schulleitungen ein.

Beobachtung 5:
Teamarbeit findet informell statt

➡ *Handlungsempfehlungen 2, 7*

Gerade in Schulen, deren Unterricht gut beurteilt wird, nehmen wir ein hohes Maß an informell geleisteter und gesteuerter Teamarbeit wahr. Nach wie vor sind in den inspezierten Schulen selten systematische Kooperationsstrukturen anzutreffen, die sich durch geregelte und verbindliche Zeitressourcen zur konkreten Weiterentwicklung von Unterricht auszeichnen; auch die Arbeit im Team ist wenig institutionalisiert (z. B. durch Ressourcen für Teamcoaching).

Kreative und innovative Formen der Nutzung von Freiräumen im Lehrerarbeitszeitmodell, um Vorbereitungszeit beispielsweise verbindlich als teambezogene Unterrichtsentwicklung zu definieren, sehen wir selten. Klare Kriterien, gemeinsame Verbindlichkeiten und eine gesicherte Dokumentation zur systematischen Unterrichtsreflexion und -entwicklung ermöglicht es, schulintern zu erkennen und zu sichern, was etwa als „best practice“ einzelner Lehrkräfte definiert und wie sie zum breiteren Nutzen für die Schule herangezogen werden kann. Inner-schulische Unterschiede in der Qualität des Unterrichts werden ansonsten tabuisiert und entziehen sich so der Möglichkeit einer schulweiten Thematisierung und Bearbeitung.

Beobachtung 6:
Qualitätsmanagement akzeptiert, Standards zur Unterrichtsentwicklung in der Kritik

➡ *Handlungsempfehlungen 1, 7, 9*

Im Vergleich zur Erhebung für den ersten Jahresbericht beobachten wir an Hamburgs Schulen, dass die Entwick-

⁴⁶ vgl. Richtlinien über die Beurteilung der Beschäftigten der Freien und Hansestadt Hamburg (BeurtRL-FHH) vom 26. MAI 2004.

lung von Qualitätsmanagementverfahren in Teilen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt, sondern als „im Prozess befindlich“ akzeptiert und mit der Forderung nach mehr Ressourcen verknüpft wird. Viele Lehrerkollegien erleben die Einführung und Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems – wie von innovativen Vorhaben generell – jedoch nach wie vor als eine Zusatzaufgabe, die sie nur auf Kosten ihrer regulären Unterrichtstätigkeit glauben wahrnehmen zu können.

Weiterhin gilt, dass an vielen Schulen Schulleitungen und Lehrkräfte die individuelle Gestaltung des Unterrichts und die Einführung verbindlicher Standards als widersprüchlich erleben. Lehrkräfte formulieren den Wunsch nach Handwerkszeug, um auf die Abschlussprüfungen hinarbeiten und gleichzeitig den Anforderungen an modernen, kompetenzorientierten Unterricht zu entsprechen. Unterrichtsbezogene Absprache wird dagegen eher als Einengung individueller Gestaltungsfreiheit und als Überforderung in einem tendenziell als zu eng getaktet erlebten Schulalltag interpretiert. Auch heute ist es nach wie vor keine verbreitete Einstellung, dass Standards (z. B. die des Orientierungsrahmens Schulqualität) die Unterrichtspraxis nicht einengen, sondern einer genauen Betrachtung und Weiterentwicklung überhaupt erst zugänglich machen.

Beobachtung 7:
Der Weg von der Theorie zur Praxis ist lang

➡ *Handlungsempfehlungen 9*

Berufliche Schulen haben aufgrund und mithilfe der Vorgaben des HIBB-Rahmenkonzepts mit den Themen Schülerfeedback, kollegiale Unterrichtshospitation und Individualisierung von Lernprozessen zentrale Bereiche einer systematischen Unterrichtsentwicklung vielfach in ihre Agenda und ihren internen Qualitätsentwicklungsplan aufgenommen. Zu beobachten ist, dass auch die allgemeinbildenden Schulen sich tendenziell stärker mit dem Thema Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen. Wir können beobachten, dass häufig Einzelmaßnahmen erfolgen, die lediglich einzelne Fächer oder Klassenstufen einbeziehen. Jedoch nehmen nur wenige Schulen im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit den Unterricht systematisch in den Blick. Die Schulinspektion erlebt selten, dass – wie beispielsweise im Rahmenkonzept der Beruflichen Schulen initiiert – tatsächlich eine schulische Gesamtstrategie zur Veränderung der Unterrichtskultur verfolgt wird.

An den meisten der inspizierten Schulen ist kein vom gesamten Kollegium getragenes theoretisches Verständnis der Grundidee „guten Unterrichts“ anzutreffen. Dort, wo ein solches Verständnis thematisiert wird, fehlt es häufig an Wissen, wie neue Unterrichtskonzepte zeitsparend und nutzbringend implementiert werden können. Häufig greift der schulinterne Diskurs die zentralen Inhalte moderner Unterrichtsentwicklung auf und benennt sie auch, in der Praxis werden sie aber nicht umgesetzt. Auf diese Weise findet eher eine Neuetikettierung gängiger Unterrichts- und Austauschformen statt.

5.2 Handlungsempfehlungen

Um den in diesen Beobachtungen zum Ausdruck kommenden Problemen zu begegnen, empfehlen sich aus Sicht der Schulinspektion folgende Schwerpunkte eines konzertierten Steuerungshandelns:

- ❶ *Die Fortbildung des Landesinstituts sollte ihren Fokus noch stärker auf die Schulleitungen richten. Diese brauchen praktisches Leitungswissen, um Lehrkräfte bei der Umsetzung einer veränderten Unterrichtskultur im Sinne von Individualisierung und Kompetenzorientierung zu unterstützen.*

Dass die Unterrichtsentwicklung ein entscheidendes Thema für die Organisations- und Personalentwicklung ist und die Trias der umfassenden Schulentwicklung anführt, darf nicht nur theoretisches Wissen bleiben, sondern muss für die Schulleiterinnen und Schulleiter zum Selbstverständnis ihres schulischen Führungshandelns gehören. Dies setzt voraus, dass Schulleitungen bereits in ihrer Ausbildung die notwendigen Kompetenzen aufbauen können, um in ihren Schulen alle Handlungsfelder der Schulentwicklung in den Blick zu nehmen, sie systematisch aufeinander abzustimmen und miteinander zu vernetzen. So kann es gelingen, dass sich die Ansprüche an ein teamorientiertes und individualisiertes Lehren und Lernen in den kommenden Jahren durchsetzen.

- ❷ *Wichtige Grundlage für eine gelungene Personalentwicklung ist eine veränderte Feedbackkultur. Schulaufsicht und die Akteure des Bera-*

tungs- und Unterstützungssystems sollten ihre Kommunikation mit den Schulen wie auch das konkrete Fortbildungsangebot darauf ausrichten, damit entsprechende Instrumente in den Schulen selbstverständlich angewendet werden.

Eine Feedbackkultur im Sinne der systematischen Rückmeldung ist für die Verknüpfung von Unterrichts- und Personalentwicklung entscheidend. Sie kann zunächst durch die flächendeckende Einführung eines systematischen Schülerfeedbacks als selbstverständlichen Teils der Unterrichtsevaluation erreicht werden. Darüber hinaus sollten die entsprechenden Personalentwicklungsinstrumente wie Mitarbeiter-Vorgesetzten- oder Potenzialgespräche stärker als bislang etabliert und vor allem deutlich von Beurteilungsanlässen abgegrenzt werden. Insbesondere die Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche bieten eine hervorragende Gelegenheit für wechselseitige Rückmeldungen und heben sich damit deutlich von der eher einseitigen, hierarchischen Bewertungsfunktion in Beurteilungsgesprächen ab. Wenn es gelingt, dass Lehrkräfte wie Schulleitungen die regelhafte Rückmeldung zur Qualität ihrer Arbeit als integralen Bestandteil ihres professionellen Rollenbildes begreifen, steigt auch die Bereitschaft, die unterrichtliche Praxis zu verändern.

- ❸ *Sowohl die Schulaufsichten als auch die Schulleitungen sollten Personen mit erweiterter Leistungsverantwortung (stellvertretende Schulleitungen, Fachleitungen und Abteilungsleitungen) in ihrem Rollenwandel stärker begleiten und durch entsprechende Fortbildungsangebote unterstützen.*

Die Erfordernisse der Schulentwicklung gehen damit einher, dass neben den Schulleitungen weitere Personen Verantwortung für schulische Entwicklungsprozesse übernehmen. So steigt auch angesichts wachsender Systeme die Bedeutung einer Aufgabenteilung in mehrköpfigen Leitungsteams. Sofern es gelingt, dass alle Betroffenen – mit der entsprechenden Unterstützung – ihre jeweilige Rolle angemessen wahrnehmen, werden Schulleiterinnen und Schulleiter entlastet und die Schul- und Unterrichtsentwicklung besser umgesetzt. Dazu ist es notwendig, dass bei den Akteuren entsprechende Fortbildungen auch eingefordert werden.

- ❹ *Damit die Ziel- und Leistungsvereinbarungen ihre Funktion als zentrales Steuerungsinstrument erfüllen können, sollte die Schulaufsicht ihre Rolle in der Umsetzung dieses Instruments präzisieren und zu einer verstärkt einheitlichen Praxis gelangen. Dazu gehört zum gegenwärtigen Entwicklungsstand auch, den Raum möglicher Handlungsfelder enger zu beschneiden, indem sie zentrale Vorgaben zu möglichen ZLV trifft und insgesamt deutlich stärker steuernd und normierend eingreift.*

Auch wenn ein verstärkter Einfluss der Schulaufsicht auf die Gestaltung der ZLV möglicherweise zunächst wie ein Widerspruch zur selbstverantworteten Schule scheint, ist zu bedenken, dass die Einführung eines neuen Steuerungsinstruments, wie es die ZLV nach wie vor sind, nur dann Erfolg verspricht, wenn mittelfristig ein gemeinsames Verständnis und eine geteilte Anwendungspraxis sowohl auf Seite der Schulen als auch innerhalb der Schulaufsicht sichergestellt werden. Der derzeit zu beobachtende heterogene Umgang der Schulen mit den ZLV spiegelt nicht zuletzt eine heterogene Handhabung der ZLV durch die Schulaufsicht wider. Hier bedarf es einer Besinnung auf gemeinsame Standards, damit sich die Durchsetzungs- und Überzeugungskraft dieses Instruments erhöht und damit auch der steuernde Zugriff auf das Schulsystem erleichtert wird.

- ❺ *Um ein stärkeres Bewusstsein für den verbindlichen Charakter der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu entwickeln, sollten die ZLV nicht nur eine Bringschuld auf Seiten der Schulen formulieren, sondern deren Einhaltung bzw. Nichteinhaltung auch mit Konsequenzen verbinden. Dies impliziert unweigerlich die Bestimmung von Leistungen, die auf beiden Seiten zu erbringen sind.*

Bislang definieren die ZLV vorrangig Ziele, die seitens der Schulen zu erreichen sind. Dagegen fehlt es oft an einer insbesondere nicht nur kennzahlenbasierten Leistungsbeschreibung. Hinzukommt, dass Ziele und – so vereinbart – Leistungen in erster Linie für die Seite der Schulen definiert werden, nicht jedoch für die behördliche Seite. Berücksichtigt man darüber hinaus das Ausbleiben von Konsequenzen bei der Nichteinhaltung getroffener Vereinbarungen, wundert es nicht, dass die Schulen dem Instrument

häufig nur eine geringe Steuerungsrelevanz zuschreiben. Sollen die Schulen die ZLV als ein hilfreiches und nutzbringendes Instrument in ihrem Entwicklungsprozess erleben, bedarf es deshalb sowohl einer präzisen Ziel- und Leistungsbeschreibung auf beiden Seiten als auch des Eintretens wahrnehmbarer Konsequenzen bei der Einhaltung bzw. Nichteinhaltung getroffener Vereinbarungen.

- ❻ *Die Schulaufsicht sollte stärker darauf achten, dass Evaluationskriterien und -maßnahmen bereits beim Abschluss der ZLV angemessen berücksichtigt und verbindlich festgelegt werden.*

Die Umsetzung schulischer Entwicklungsvorhaben basiert wesentlich auf einer sorgfältigen Prozessbegleitung. Dazu gehört auch die Möglichkeit, notwendige Veränderungen zu erkennen und umzusetzen, welche wiederum eine nachhaltige Verfolgung und Evaluation der gesetzten Ziele voraussetzt. Wenn Schulen hierzu – auch mithilfe einer intensiveren Beratung und Begleitung durch die Schulaufsicht – stärker selbst in die Lage versetzt werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Entwicklungsziele nachhaltig erreicht werden.

- ❼ *Damit es den Schulen gelingt, sich auf zentrale Aspekte schulischer Qualitätsentwicklung zu konzentrieren, sollte die Behördenleitung künftig der Implementierung des Orientierungsrahmens Schulqualität eine stärkere Aufmerksamkeit widmen.*

Schulische Qualitätsentwicklung braucht eine normative Orientierung, eine Verständigung darüber, wo der gemeinsame Weg hinführen soll. Dem Orientierungsrahmen kommt hier eine Schlüsselfunktion zu. Erst dann, wenn er im Bewusstsein aller relevanten Akteure verankert ist, kann er tatsächlich zu konkretem Handeln führen und so ein gemeinsames Verständnis, aber auch eine gemeinsame Wirklichkeit guter Schulen in Hamburg bewirken. Mit der begonnenen Überarbeitung des Orientierungsrahmens – seine Neufassung ist für den Schuljahresbeginn 2011/2012 zu erwarten – ist auch der Auftrag zur Entwicklung einer entsprechenden Kommunikationsstrategie verbunden, sodass für die Einbeziehung aller Beteiligten eine gute Basis gelegt wird.

- 8 *Die Aus- und Fortbildung sollte künftig einen größeren Schwerpunkt auf Angebote im Bereich der innerschulischen Evaluation legen. Darüber hinaus sollte sie Lehrkräften und insbesondere Schulleitungen ein erhöhtes Bewusstsein dafür vermitteln, dass es für eine gelingende Schulentwicklung nicht ausreicht, entsprechende Evaluationskompetenzen in der Schule vorzuhalten, sondern dass es eines veränderten Umgangs mit den vorhandenen Ressourcen bedarf, um die vorhandenen Kompetenzen nutzbringend einzusetzen.*

Jegliches Vorhaben zur Qualitätsentwicklung, unabhängig davon, ob es in einer ZLV formuliert wird, sollte damit einhergehen, dass operationale Ziele beschrieben, Indikatoren ihrer Erreichung formuliert und Kriterien einer zufriedenstellenden Zielerreichung definiert werden, bevor einzelne Schritte der Maßnahme in die Wege geleitet werden. In dem Maße, wie es den Schulen gelingt, die hierfür notwendigen Kompetenzen bereitzuhalten und anzuwenden, steigen die Chancen auf eine erfolgreiche Schulentwicklung.

- 9 *Neben dem Aufbau der entsprechenden Kompetenzen sollten auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen – ähnlich wie bereits im Bereich der Beruflichen Schulen – gerade zum jetzigen Zeitpunkt verbindliche Vorgaben zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems getroffen werden. Die gestiegenen Anforderungen an eine neue Lehr-Lernkultur bieten dabei eine günstige Gelegenheit für die strategische Einführung eines solchen Instrumentariums.*

Die Erfahrungen im Beruflichen Bereich können Vorbild sein für das gesamte Hamburger Schulsystem: Die Einführung des HIBB-Rahmenkonzepts hat die Beruflichen Schulen beim Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements deutlich unterstützt und entlastet. In der Folge haben sich die meisten Beruflichen Schulen bereits für ein explizites Qualitätsmanagementsystem entschieden. Die Schulaufsicht hat hier – nach intensivem Abwägen der Vor- und Nachteile – deutliche Empfehlungen an die Schulen ausgesprochen. Dementsprechend findet sich in den Beruflichen Schulen eine deutlich größere Selbstverständlichkeit und Akzeptanz in der

Anwendung qualitätssichernder und -steuernder Maßnahmen.

Ein analoges Vorgehen wurde im Bereich der allgemeinbildenden Schulen bislang zurückgestellt, da die Einführung eines verbindlichen Qualitätsmanagements neben den bestehenden Herausforderungen – beispielsweise anstehende Personalveränderungen aufgrund des Generationswechsels in vielen Kollegien, noch nicht überall etablierte Leitungsstrukturen, Vorbereitung auf schulstrukturelle Veränderungen – für viele Schulen eine Überforderung dargestellt hätte. Dagegen ist nun nach Abschluss der Neuorganisation in allen Schulen ein guter Zeitpunkt gegeben, parallel zu den anstehenden Herausforderungen der Unterrichtsentwicklung ein entsprechendes Instrument einzuführen. Die Erfahrungen der Schulinspektion zeigen zudem: Neue Strukturen, neue Steuerungsaufgaben und auch innovative Vorhaben sind in Phasen grundsätzlicher Umbrüche einfacher zu implementieren, da ihre Plausibilität besser vermittelt werden kann als in Zeiten der Konsolidierung und Verstetigung eingeführter Innovationen. In diesem Sinne bieten die aktuellen Aufgaben der Unterrichtsentwicklung – Teamarbeit und Kooperation, Individualisierung, Kompetenzorientierung – eine hervorragende Gelegenheit, um Qualitätsmanagementprozesse und -instrumente umfassend zu implementieren. Ein Konzept dafür befindet sich bereits in der Vorbereitung durch eine dienststellenübergreifende Arbeitsgruppe. Der Beginn der Umsetzung kann zum Schuljahr 2011/2012 erwartet werden.

Anhang

A1 Grundlagen der Berichterstattung

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 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 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 ausführlich über die Ziele und den Prozess der Inspektion informiert. In einer Online-Befragung der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, der Eltern und im Falle der Beruflichen Schulen auch der Betriebe werden erste Informationen gesammelt. Die Ergebnisse dieser Befragung sowie einige ausgewählte schulische Dokumente werden vom Inspektionsteam ausgewertet. Die Kernphase jeder Inspektion ist der zwei- bis dreitägige Schulbesuch. Vormittags beobachten die Inspektorinnen und Inspektoren Unterrichtssequenzen. Am Nachmittag interviewt die Schulinspektion die Schulleitung sowie Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, des technischen Personals und des Verwaltungspersonals sowie bei den Beruflichen Schulen Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildungsbetriebe. In der Auswertungsphase führt das Inspektionsteam schließlich die Informationen zu einzelnen Qualitätsbereichen des Orientierungsrahmens Schulqualität auf der Grundlage eines definierten Kriterienrasters zusammen und bewertet sie.

In einem schriftlichen Ergebnisbericht begründet das Inspektionsteam die Bewertungen ausführlich. 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 mithilfe 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 Qualitätsentwicklung 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 Beteiligten, Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven im Inspektionsteam, Einbeziehung unterschiedlicher Instrumente und Datenquellen.

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.

Erläuterungen zur Datenbasis des Jahresberichtes

Seit Februar 2007 führt die Hamburger Schulinspektion an den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg Schulinspektionen durch. Nachdem in der Startphase der Schulinspektion zunächst 30 freiwillige Schulen inspiziert wurden, erfolgte die Umstellung auf eine Zufallsauswahl im Herbst 2007. Mittlerweile haben 223 Schulen (Stand: Schuljahresende 2009/2010) sämtlicher Schulformen an Inspektionen teilgenommen. Die Auswahl der zu inspizierenden Schulen basiert auf einem Zufallsverfahren, bei dem einerseits die Schulform und andererseits mithilfe des KESS 4- bzw. KESS 7-Index die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt wird. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft kann nur für die allgemeinen Schulen berücksichtigt werden, da die entsprechenden Kennzahlen an den Sonder- und Förderschulen und den Beruflichen Schulen nicht erhoben werden. Auf Grundlage dieses Zufallsverfahrens wurden die Stichproben der beiden Jahresberichte der Schulinspektion gebildet.

Zusammensetzung der berichteten Stichprobe

Die im vorliegenden Jahresbericht verwendete Schulstichprobe setzt sich aus 82 Schulen zusammen, die über einen Zeitraum von ungefähr zwei Jahren (Mai 2008 bis Juni 2010) inspiziert worden sind. Sechs Schulformen sind in der Stichprobe enthalten: Grundschulen, GHR-Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sonder- und Förderschulen sowie Berufliche Schulen (vgl. Tabelle 12). Die Anteile der einzelnen Schulformen an der Gesamtzahl der 82 Schulen sind für fünf der sechs Schulformen repräsentativ, d. h. dass die Schulformen in derselben Stärke in der Stichprobe vertreten sind, mit der sie auch im Hamburger Schulsystem vorgefunden werden. Lediglich für die GHR-Schulen gilt dies nicht. Die Inspektion der GHR-Schulen ist im ersten Kalenderhalbjahr 2010 eingestellt worden, weil sich abzeichnete, dass sie durch die Einführung der Stadtteilschulen als Schulform nicht weiter bestehen würden. Die inspizierten Schulen haben vor diesem Hintergrund die Inspektion als überflüssig und teilweise sogar zynisch empfunden; eine solche Frustration der Schulen wollte die Schulinspektion vermeiden. Vier Schulen der Stichprobe konnten aus diesem Grunde nicht inspiziert werden. Daher ist der Anteil der GHR-Schulen an der Stichprobe geringer als der reale Anteil dieser Schulform an allen Schulen Hamburgs. Für die Grundschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und die Beruflichen Schulen gilt, dass sie in der Stichprobe leicht überrepräsentiert sind. Die Sonder- und Förderschulen sind mit einem Anteil von 9,8 Prozent an der Stichprobe und 9,9 Prozent Anteil an allen Schulen Hamburgs repräsentativ abgebildet.

TABELLE 12
Verteilung der Schulformen in der zugrunde liegenden Schulstichprobe

Schulformen	realisierte Anzahl Schulen der einzelnen Schulformen in der Stichprobe	Anteil der Schulformen an der Stichprobe	angestrebte Anzahl Schulen der einzelnen Schulformen in der Stichprobe	reale Verteilung der Schulformen im Hamburger Schulsystem
Grundschulen	31	37,8%	31	36,3%
GHR-Schulen	8	9,8%	12	14,2%
Gesamtschulen	10	12,2%	10	10,9%
Gymnasien	15	18,3%	15	17,3%
Sonder- /Förderschulen	8	9,8%	8	9,9%
Berufliche Schulen	10	12,2%	10	11,4%
Summe	82	100,0%	86	100,0%

Die berichtete Stichprobe hat den Anspruch, nicht nur repräsentativ hinsichtlich der Anteile der Schulformen zu sein, sondern auch hinsichtlich der sozialen Komposition der Schülerschaft. Die Auswahl der Schulstichprobe erfolgte folglich in zwei Schritten. Der erste Schritt bestand darin festzulegen, wie groß die Anzahl Schulen der einzelnen Schulformen in der Stichprobe zu sein hat. Der zweite Schritt bestand darin festzulegen, wie groß die Anzahl Schulen mit den einzelnen Abstufungen auf der KESS 4- bzw. KESS 7-Skala (soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, s. Methodenglossar) für die einzelnen Schulformen zu sein hat. Wie an den Werten in Tabelle 13 und Tabelle 14 ersichtlich, ist die Abbildung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaften für die einzelnen Schulformen weniger genau als die Abbildung der Schulformen in der Stichprobe. Dies ist auf die verhältnismäßig geringe Anzahl Schulen zurückzuführen. Nichtsdestotrotz sind die Anteile der einzelnen Schülerschaften innerhalb der Schulformen bei der Bildung der Stichprobe so gewählt worden, dass sie möglichst genau die Hamburger Schullandschaft widerspiegeln. Es ergibt sich für die Grundschulen, dass Schulen mit den Kess 4-Indizes 1 und 4 leicht unterrepräsentiert sind und Schulen mit den KESS 4-Indizes 2, 3, 5 und 6 leicht überrepräsentiert sind.

TABELLE 14
Verteilung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in der Stichprobe der GHR-Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien

GHR - Schulen				Gesamtschulen			Gymnasien		
	Anzahl in der Stichprobe	Anzahl in der berichteten Stichprobe	realer Anteil im Hamburger Schulsystem	Anzahl in der Stichprobe	Anzahl in der berichteten Stichprobe	realer Anteil im Hamburger Schulsystem	Anzahl in der Stichprobe	Anzahl in der berichteten Stichprobe	realer Anteil im Hamburger Schulsystem
Kess 7 – Index 1	1	12,5 %	14,5 %	-	-	-	-	-	-
Kess 7 – Index 2	5	62,5 %	45,5 %	3	30,0 %	27,5 %	0	0,0 %	4,8 %
Kess 7 – Index 3	2	25,0 %	36,4 %	4	40,0 %	40,0 %	2	13,3 %	7,9 %
Kess 7 – Index 4	0	0,0 %	3,6 %	3	30,0 %	27,5 %	5	33,3 %	33,3 %
Kess 7 – Index 5	-	-	-	0	0,0 %	2,5 %	5	33,3 %	33,3 %
Kess 7 – Index 6	-	-	-	0	0,0 %	2,5 %	3	20,0 %	20,6 %
Summe	8	100,0 %	100,0 %	10	100,0 %	100,0 %	15	100,0 %	100,0 %

TABELLE 13
Verteilung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in der Stichprobe der Grundschulen

Grundschulen			
	Anzahl in der Stichprobe	Anteil in der berichteten Stichprobe	realer Anteil im Hamburger Schulsystem
KESS 4- Index 1	4	12,9%	14,0%
KESS 4- Index 2	5	16,1%	15,4%
KESS 4- Index 3	5	16,1%	14,7%
KESS 4- Index 4	6	19,4%	21,7%
KESS 4- Index 5	6	19,4%	18,9%
KESS 4- Index 6	5	16,1%	15,4%
Summe	31	100,0%	100,0%

Tabelle 14 enthält die Verteilung der weiterführenden Schulen auf die KESS 7-Index-Skala der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. GHR-Schulen mit den KESS 7-Indizes 1, 3 und 4 sind in der berichteten Stichprobe unterrepräsentiert, während die GHR-Schulen mit einem KESS 7-Index von 2 stark überrepräsentiert sind. Gesamtschulen mit den KESS 7-Indizes 5 und 6 sind in der Stichprobe leicht unterrepräsentiert und Gesamtschulen mit den KESS 7-Indizes 2 und 4 sind in der Stichprobe leicht überrepräsentiert. Gymnasien mit den KESS 7-Indizes 2 und 6 sind in der berichteten Stichprobe leicht unterrepräsentiert und Gymnasien mit dem KESS 7-Index 3 sind überrepräsentiert.

Im Rahmen der Inspektionen an den allgemeinbildenden Schulen erhalten die Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer der Schulen Gelegenheit, sich zur Schule zu äußern. An den Beruflichen Schulen werden die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Betriebe befragt. Dies wird mithilfe standardisierter Fragebögen von der Schulinspektion ermöglicht. Die Befragungen sind online aufzurufen, mithilfe individueller Teilnahmecodes gegen Missbrauch gesichert und erfolgen anonym. Sofern es sich um Schulen mit sehr kleinen Kollegien handelt (N < 10), wird aus Datenschutzgründen keine schriftliche Befragung der Lehrkräfte durchgeführt. In der aktuellen Stichprobe befinden sich drei solcher Schulen.

TABELLE 15
Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung

Rücklaufquoten gesamt			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	7.700	33.391	23,1%
Lehrer	1.939	3.549	54,6%
Schüler	19.866	37.591	52,8%

Die Befragungen sind als Vollerhebungen konzipiert, weisen jedoch häufig nicht die erwünschte hohe Beteiligungsquote auf (vgl. Tabelle 15). Über alle Schulformen hinweg antwortet statistisch betrachtet nur knapp einer von vier Elternteilen (23,1 Prozent). Von den 33.391 Eltern, die an der Befragung hätten teilnehmen können, gaben nur 7.700 Eltern tatsächlich ihre Meinung kund. Eine breitere Teilnahme der Eltern an der Befragung der Schulinspektion ist daher erstrebenswert. Die Schüler- und Lehrerbefragungen erreichen einen befriedigenden Rücklauf, denn mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer beantworteten die Fragen der Schulinspektion. Von den 3.549 Lehrerinnen und Lehrer, die die Möglichkeit zur Partizipation hatten, äußerten sich 1.939 zu ihrer Wirkungsstätte. Dabei hatten nicht alle Lehrerkollegien die Gelegenheit, an der Befragung teilzunehmen. Aus Gründen des Datenschutzes musste von einer Lehrerbefragung an drei Schulen abgesehen werden, da deren Kollegien weniger als zehn Lehrerinnen und Lehrer umfassen. Von den 37.591 befragten Schülerinnen und Schülern beantworteten 19.866 die gestellten Fragen.

An den Grundschulen sind die Teilnahmequoten höher (vgl. Tabelle 16). Hier antwortete insgesamt fast jeder

dritte Elternteil (29,7 Prozent). Auch bei den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist die Antwortquote höher als der Durchschnitt über alle betrachteten Schulformen. Ungefähr sechs von zehn befragten Lehrkräften bzw. Schülerinnen und Schülern nahmen an der Befragung teil.

TABELLE 16
Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung an den Grundschulen

Rücklaufquoten Grundschulen			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	2.303	7.747	29,7%
Lehrer	369	589	62,6%
Schüler	2.123	3.549	59,8%

An den GHR-Schulen liegen die Teilnahmequoten aller Personengruppen unter dem Durchschnitt (vgl. Tabelle 17). Insbesondere betrifft dies die Eltern. Von den 3.263 Eltern, die sich in der Befragung äußern konnten, setzten nur 368 eine Teilnahme um. Lediglich ungefähr ein Elternteil von zehn nutzte die Möglichkeit zur Meinungsäußerung. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler erreichten höhere Werte als die Eltern. Mehr als jeder zweite Lehrkraft und beinahe jede zweite Schülerin bzw. jeder zweite Schüler nahm an der Befragung der Schulinspektion teil.

TABELLE 17
Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung an den GHR-Schulen

Rücklaufquoten GHR-Schulen			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	368	3.263	11,3%
Lehrer	139	267	52,1%
Schüler	1.239	2.663	46,5%

An den Gesamtschulen ähneln die Antwortquoten denen der GHR-Schulen (vgl. Tabelle 18). Die Partizipation der Eltern an den Befragungen der Schulinspektion ist mit 13,7 Prozent ähnlich gering. Nur etwas mehr als einer von zehn Elternteilen füllte den Fragebogen der Schulinspektion aus. Die Teilnahmequote der Lehrerinnen und Lehrer beträgt nur knapp mehr als 40 Prozent. Höher als die Teilnahmequote der Lehrkräfte ist dagegen die der Schülerinnen und Schüler. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nahm an der Befragung teil.

TABELLE 18
*Rücklaufquoten der schriftlichen
Befragung an den Gesamtschulen*

Rücklaufquoten Gesamtschulen			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	1.440	10.485	13,7%
Lehrer	383	917	41,8%
Schüler	4.627	9.863	46,9%

Die Gymnasien weisen wiederum höhere Antwortquoten als die beiden vorgenannten Schulformen auf (vgl. Tabelle 19). Drei von zehn befragten Eltern äußerten eine Meinung. Von den 845 befragten Lehrerinnen und Lehrern taten dies gar 480. Somit liegen Antworten von 56,8 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer vor. Mit einer Antwortquote von 54,8 Prozent liegen die Schülerinnen und Schüler fast gleichauf.

TABELLE 19
*Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung
an den Gymnasien*

Rücklaufquoten Gymnasien			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	3.213	10.816	29,7%
Lehrer	480	845	56,8%
Schüler	6.199	11.305	54,8%

Die Beruflichen Schulen weisen zwei Besonderheiten auf. Die eine Besonderheit ist, dass an den Beruflichen Schulen die Eltern nicht befragt werden. Die zweite Besonderheit ist, dass sich die Betriebe in Person des Ausbilders mittels eines eigens konzipierten Fragebogens zur Schule äußern können. Die Antwortquoten der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler sind vergleichsweise hoch (vgl. Tabelle 20). Ungefähr sechs von zehn Lehrkräften nutzten die Gelegenheit an der Befragung teilzunehmen, von den Schülerinnen und Schülern realisierten mehr als die Hälfte eine Teilnahme. Die Antwortquote der Ausbilder in den Betrieben ist mit 12,6 Prozent recht gering.

TABELLE 20
*Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung
an den Beruflichen Schulen*

Rücklaufquoten Berufliche Schulen			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Lehrer	364	602	60,5%
Schüler	5.121	9.302	55,1%
Betriebe	377	2.995	12,6%

Die Rücklaufquoten der Sonder- und Förderschulen sind vergleichsweise hoch (vgl. Tabelle 21). Von den Elternteilen nimmt mehr als jeder Dritte an der Befragung durch die Schulinspektion teil. Von den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern erläutern mehr als sechs von zehn ihre Perspektive auf die Schule, an der sie arbeiten bzw. die sie besuchen.

TABELLE 21
*Rücklaufquoten der schriftlichen Befragung
an den Sonder- und Förderschulen*

Rücklaufquoten Sonder- und Förderschulen			
	beantwortet	befragt	Antwortquote
Eltern	376	1.080	34,8%
Lehrer	204	329	62,0%
Schüler	557	909	61,3%

**A2 Erläuterungen zur Methodik und
Datengrundlage der qualitativen
Analyse**

Grundlage der für die Kapitel 2.1.2 und 2.2.2 gewonnenen Ergebnisse sind die im Rahmen der Schulinspektion durchgeführten qualitativen Interviews mit der Schulleitung, die Ergebnisse der Inspektionsberichte und die vorliegenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Bei den Schulleiterinnen- und Schulleiterinterviews handelt es sich um leitfadengestützte Befragungen, die einen Baustein der auf Triangulation ausgerichteten Erhebungsmethode der Schulinspektion ausmachen. Konkret sind dies Experteninterviews, bei denen es um die Einschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer Rolle als Schulleiterin bzw. als Schulleiter und den damit verbundenen Aufgabenfeldern geht.⁴⁷ Im Rahmen der Schulinspektion dienen die Interviews vor allem der weiteren Informationsgewinnung hinsichtlich der Merkmale, die der Orientierungsrahmen Schulqualität vorgibt. Dabei beziehen sich die Interviews einerseits auf die Vielzahl der Qualitätsbereiche und andererseits auf die spezifische Situation der jeweiligen Schule, sodass der Informationsgehalt der Interviews zu den einzelnen Themen variiert. Für die hier durchgeführte Untersuchung geht damit die Einschränkung einher, dass die Analyse auf Daten basiert, die mit einer anderen Fragestellung und Fokussierung erhoben worden sind. Folglich sind die gewonnenen Ergebnisse als ein erster Einblick in das Handlungsfeld Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen zu verstehen; sie sind nicht repräsentativ und vorwiegend beschreibend. Insgesamt wurden zehn Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern und deren Stellvertreterinnen und Stellvertretern⁴⁸ ausgewertet, die in dem Schuljahr 2008/2009 bis einschließlich Ende 2009 erhoben worden sind. Bei der Auswahl der Interviews und den damit betrachteten Schulen handelt es sich um eine selektive Stichprobe, die anhand von vorab bestimmten Auswahlkriterien bestimmt wurde. Dies ist möglich, da aufgrund

der durchgeführten Schulinspektionen bereits umfassende Kenntnisse und vielfältige Informationen sowie quantitative Daten über die Schulen vorliegen. Herangezogen wurden die Beurteilungswerte der Inspektionen für die Qualitätsbereiche „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ und „Führung wahrnehmen“ sowie die Ergebnisse des Items aus dem Lehrerfragebogen: „An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht“ (s. Tabelle 22). Der Stichprobenauswahl liegen zwei strategische Aspekte zugrunde⁴⁹: Zum einen soll das Untersuchungsfeld von den Rändern her erschlossen werden. Hierfür wurden gezielt Schulen herangezogen, die in den zu untersuchenden Qualitätsbereichen niedrig bzw. hoch bewertet wurden. Zum anderen wird mit der Auswahl das Ziel verfolgt, eine Variationsbreite hinsichtlich der strukturellen und organisatorischen Bedingungen der Schulen zu erreichen, um möglichst unterschiedliche Umsetzungsvoraussetzungen von Qualitätsmanagement abzubilden. Erreicht werden soll dies über die Betrachtung unterschiedlicher Schulformen. Hieraus ergibt sich eine Stichprobe, die aus jeder Schulform (mit Ausnahme der Sonder- und Förderschulen) jeweils eine Schule beinhaltet, der die Umsetzung von Qualitätsmanagement gut gelingt, und eine Schule, die hierbei nicht so erfolgreich ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Umsetzung von Qualitätsmanagement von der Schulform abhängt, wie eine Varianzanalyse zwischen den Schulformen und den Bewertungen in den Inspektionsberichten zu den Qualitätsbereichen „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ und „Führung wahrnehmen“ belegt. Entsprechend lassen sich schulformspezifische Aussagen auf Basis dieser Stichprobe nicht formulieren.

.....
47 Vgl. Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, S. 441-468. In: Garz, Detlef; Kramer, Klaus (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen.
48 An den Interviews mit den Beruflichen Schulen sind neben der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter und deren Stellvertretung im Regelfall auch die Abteilungsleitungen beteiligt.
.....
49 Vgl. Kelle, Udo; Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.

TABELLE 22
Die ausgewählten Schulen mit ihren
Beurteilungswerten ⁵⁰

	Wert des Qualitätsbereichs: „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“.	Wert des Qualitätsbereichs: „Führung wahrnehmen“	Wert des Items aus dem Lehrerfrage- bogen: „...systematisches Qualitäts- management“
Grundschule (G1)	4	4	3,73
Grundschule (G2)	1	2	Rücklaufquote zu gering
GHR-Schule (GHR1)	3	4	2,83
GHR-Schule (GHR2)	1	2	1,89
Gymnasium (GYM1)	3	4	2,74
Gymnasium (GYM2)	2	2	2,03
Gesamtschule (GS1)	3	4	2,59
Gesamtschule (GS2)	1	3	2,03
Berufliche Schule (BS1)	3	4	3,16
Berufliche Schule (BS2)	2	2	3,14

Auf der Grundlage dieser Interviewauswahl wurden lei- tungs- und führungsbezogene Aussagen sowie Aussagen zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Zielpriori- sierung ermittelt. Darüber hinaus wurde nach schulüber- greifenden Ähnlichkeiten und Unterschieden hinsichtlich der Umsetzung von Qualitätsentwicklung und -sicherung an den Schulen gesucht, um Gelingensbedingungen von Qualitätsmanagement bestimmen zu können. Konkret handelt es sich bei der analytischen Vorgehens- weise um ein mehrstufiges Verfahren. Zunächst wurde ein Kategorienschema entwickelt, das die wesentlichen Aspekte aufgreift, die der Orientierungsrahmen für die Qualitätsbereiche „Führung wahrnehmen“ und „Prozes- se und Ergebnisse evaluieren“ für relevant erachtet. An- hand dieses Kategorienschemas wurden die Aussagen der herangezogenen Interviews aufgebrochen und auf eine neue Art und Weise wieder zusammengesetzt, in- dem die Interviewsegmente den einzelnen Kategorien zu- geordnet wurden. Auf dieser Grundlage erfolgte zur ers- ten Orientierung eine Einzelfallbetrachtung hinsichtlich

50 Die Bewertung der jeweiligen Qualitätsbereiche aus dem Orientierungsrahmen beruht auf vier Beurteilungskategorien: 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.

der Frage, wie die jeweilige Schulleitung ihre Führungs- funktion wahrnimmt, wie an der Schule die Unterrichts- und Schulentwicklungsplanung evaluiert und wie mit der Ziel- und Leistungsvereinbarung umgegangen wird. Eruiert wurden schulspezifische Handlungsweisen und Umgangsformen im Kontext des hier zu analysierenden Untersuchungsgegenstands, wodurch sich neue themati- sche Aspekte ergaben. Im Anschluss an die Fallanalyse folgte ein gegenstandsbezogener übergreifender Blick, indem für alle Fälle die in den Kategorien bestimmten thematischen Bereiche vergleichend betrachtet wurden. Dies diente der Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den herangezogenen Schulen, die hier erzielten Ergebnisse wurden abschließend in Bezug auf die Fragestellung interpretiert und dargestellt.

A3 Erläuterungen zu einzelnen Befunden

Im Folgenden werden einige Befunde vertiefend erläu- tert, auf deren detaillierte Darstellung zugunsten einer besseren Lesbarkeit im Haupttext verzichtet wurde.

Ergänzung zu Abschnitt 2.1.1

Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Antwortmustern der befragten Lehrkräfte zum systematischen Qualitätsmanagement

Ausgehend von den Ergebnissen der schriftlichen Lehrer- befragung wird den folgenden Fragen zum systemati- schen Qualitätsmanagement nachgegangen:

- ➡ Schätzen die Lehrkräfte derselben Schule das syste- matische Qualitätsmanagement ähnlich ein?
- ➡ Spielt die Größe der Schule eine Rolle für die Ähn- lichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der Aussagen?
- ➡ Stimmen die Antwortmuster der Kollegien an Schu- len mit gleicher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft stärker überein als an Schulen mit ei- ner anderen Schülerschaft?
- ➡ Neigen Lehrkräfte derselben Schulform zu ähnlichen Aussagen hinsichtlich eines systematischen Quali- tätsmanagements?

Diese Fragen werden mithilfe der so genannten Intra- Klassen-Korrelation (s. Methodenglossar) beantwortet. Dieses statistische Maß ist ein Index dafür, wie stark die Ähnlichkeiten im Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte durch bestimmte Faktoren bedingt sind. Es liegt zwischen 0 und 1; je höher der Wert, desto stärker ähneln sich die Antworten innerhalb gleicher Ausprä- gungen des untersuchten Faktors (Schule, Sozialindex, Schulform).

TABELLE 23
Intra-Klassen-Korrelationskoeffizienten

Grundschulen		weiterführende Schulen	
	ICC ₁		ICC ₁
Schulen	0,14	Schulen	0,14
KESS 4-Index	0,11	KESS 7-Index	0,06
Schulform	0,08	Schulform	0,08

Tabelle 23 zeigt, dass sich unter anderem die Antworten der befragten Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der einzelnen Schulen ähneln. Durchschnittlich 14 Prozent der Unterschiede zwischen allen individuellen Antworten

der Lehrerinnen und Lehrer sind auf die Schule zurück- zuführen, an der die individuelle Lehrkraft unterrichtet. Somit lässt sich in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer an den untersuchten Schulen nachweisen, dass innerhalb der Schulen eine gemeinsame Wahrnehmung hinsichtlich eines systematischen Qualitätsmanage- ments vorhanden ist. Dasselbe gilt für die Schulform. Sie trägt im Mittel zusätzlich zu den genannten 14 Prozent noch einmal 8 Prozent dazu bei, die Unterschiede zwi- schen den Antworten der individuellen Lehrkräfte zu er- klären. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft spielt ebenfalls eine bedeutsame Rolle: Neben der schon genannten Aufklärung von zusammengekommen 22 Prozent der Unterschiede zwischen den Einzelaus- sagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer erklärt die soziale Komposition der Schülerschaft, erhoben über den so genannten KESS-Index (s. Methodenglossar), an den Grundschulen weitere 11 Prozent. Sie ist demzufolge in der Wahrnehmung der Lehrkräfte an den Grundschulen ähnlich relevant wie die Schule, an der sie unterrichten. An den weiterführenden Schulen ist die soziale Zusam- mensetzung für die Unterschiedlichkeit der Antworten von geringerer Bedeutung. Mit zusätzlich 6 Prozent Auf- klärung der Unterschiede zwischen den Einzelantworten ist die Bedeutung der sozialen Komposition der Schüler- schaft ähnlich hoch wie die der Schulform.

Zusammengefasst lässt sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich eines systematischen Qualitäts- managements an Grundschulen zu knapp einem Drittel mit einer gemeinsamen Kultur innerhalb der Schule, der Zugehörigkeit zur Schulform Grundschule und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erklären. Offenbar gilt für Grundschulen, dass neben einem mitt- leren Maß einer gemeinsamen Wahrnehmung der Lehr- kräfte innerhalb der Schulen auch zwischen den Schulen mit gleicher sozialer Komposition der Schülerschaft ein mittleres Maß an gemeinsamem Verständnis eines sys- tematischen Qualitätsmanagements vorhanden ist. Ein geringeres Maß an Übereinstimmung in der Wahrneh- mung der befragten Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich eines systematischen Qualitätsmanagements existiert zwischen allen einzelnen Grundschulen, d. h. innerhalb der Schulform. Das Gesamtergebnis ist für die weiter- führenden Schulen ähnlich. Hier zeigt sich aber im Ge- gensatz zu den Grundschulen nur ein geringes Maß an Übereinstimmung zwischen Schulen mit gleicher sozia- ler Zusammensetzung der Schülerschaft. Entsprechend können nur insgesamt 28 Prozent der Unterschiede zwi-

schen den Einzelantworten anhand der drei genannten Aspekte erklärt werden.

Die genannten Ergebnisse lassen sich dank eines weiteren empirischen Verfahrens auch grafisch darstellen und interpretieren. Hierfür werden die in Abschnitt 2.1.1 genannten sieben Aussagen zum systematischen Qualitätsmanagement in einem zweidimensionalen Raum verortet (siehe Kasten „Zur Methodik“).

ZUR METHODIK

Mithilfe der Korrespondenzanalyse lassen sich bestimmte Zusammenhänge grafisch darstellen. Dabei werden sämtliche betrachteten Aspekte in einem zweidimensionalen Raum als Punkte aufgetragen. Entlang der waagerechten Achse von links nach rechts ist das systematische Qualitätsmanagement als Dimension aufgetragen, während die vertikale Achse nicht interpretiert wird, da sie nur die Stufung der Bewertungsmöglichkeiten einzelner Aussagen im Lehrerfragebogen widerspiegelt. Das systematische Qualitätsmanagement hat links vom Ursprungspunkt des Koordinatensystems eine negative Ausprägung und rechts vom Ursprung eine positive Ausprägung im Verhältnis zum Durchschnitt der betrachteten Stichprobe. Somit deutet eine Verortung einer Schule weit links vom Ursprungspunkt auf ein nach Ansicht der Lehrkräfte weniger gutes Qualitätsmanagement hin, eine Verortung rechts des Ursprungspunktes weist darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer ein gutes bis sehr gutes systematisches Qualitätsmanagement wahrnehmen. Die der Analyse zugrunde liegenden Schulen sind hierbei zueinander in ein Verhältnis gesetzt. Somit muss die Positionierung einer Schule links vom Ursprung nicht bedeuten, dass das systematische Qualitätsmanagement nach Wahrnehmung der Lehrkräfte schlecht ausgeprägt ist, sondern dass es in Relation zu den betrachteten Schulen als eher schwach wahrgenommen wird. Der Schnittpunkt des Koordinatensystems stellt die

unter den betrachteten Gesichtspunkten „durchschnittliche“ Schule dar. Diese hat, wie die vorherigen Ausführungen zeigen konnten und wie es an der Verortung der Antwortausprägungen auch ersichtlich ist, ein eher positiv bewertetes systematisches Qualitätsmanagement.

Die Signatur der Schulen gibt die Schulform an und die Farbe der Kreise bzw. Quadrate stellt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft unter Zuhilfenahme des KESS 4- bzw. KESS 7-Index dar. Im Darstellungsraum liegen die sich hinsichtlich des Qualitätsmanagements aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer ähnelnden Schulen nahe beieinander und die sich diesbezüglich unähnlichen Schulen fern voneinander. Zusätzlich sind neben den Schulen auch die Ausprägungen der sieben Aussagen sowie die Schulgrößen im Darstellungsraum verortet. Die Schulgrößen werden anhand der Größe des Lehrerkollegiums einer Schule klassifiziert. Schulen, die ein Kollegium mit einer Größe von 15 Lehrerinnen und Lehrern oder weniger haben, gelten als klein. Schulen mit 16 bis 40 Lehrkräften haben eine mittlere Größe und Schulen mit 41 bis 60 Lehrkräften sind groß. Kollegien, die 61 Lehrerinnen und Lehrer oder mehr umfassen, gelten im vorliegenden Bericht als sehr groß. Somit können nicht nur Schulen über die Nähe und Ferne voneinander hinsichtlich des systematischen Qualitätsmanagements interpretiert werden, sondern auch typische Ausprägungen der sieben Aussagen für die einzelne Schule und darüber hinaus die Schulgröße.

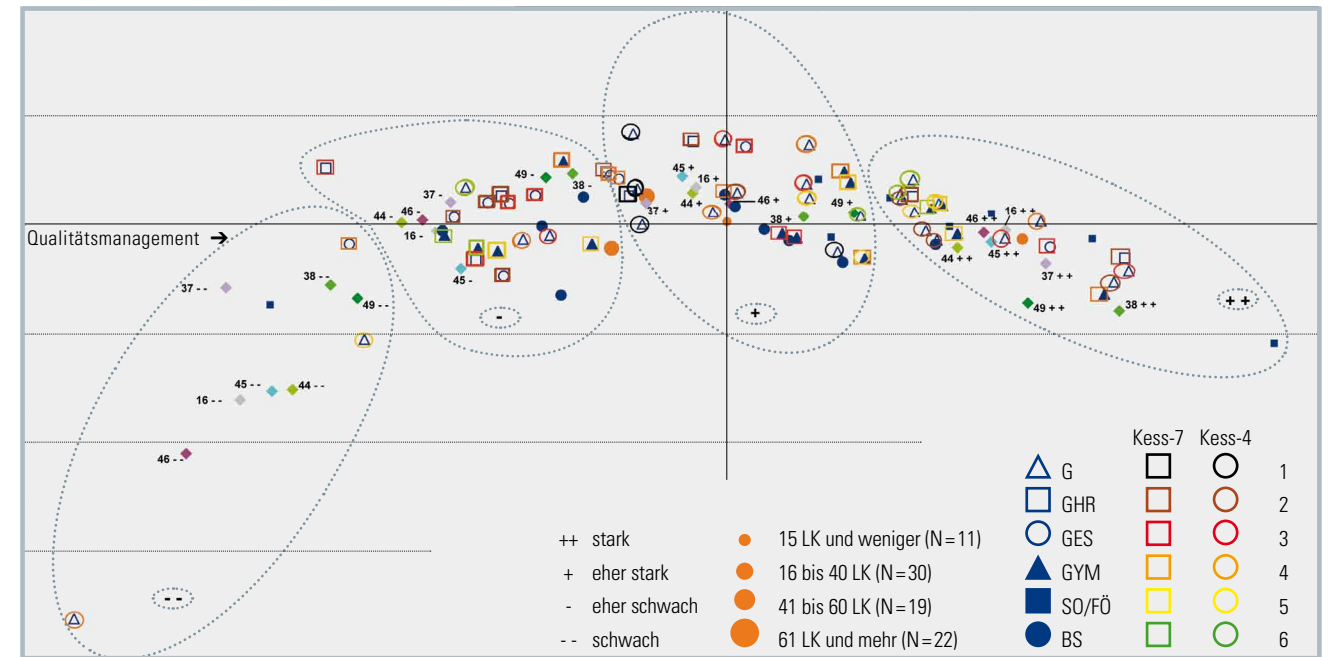


ABBILDUNG 12

Qualitätsmanagement in Hamburger Schulen – Ähnlichkeiten und Unterschiede (senkrechte Achse wird nicht interpretiert).

- Item 16: Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule.
- Item 37: An unserer Schule arbeiten wir nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.
- Item 38: An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.
- Item 44: An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.
- Item 45: An unserer Schule werden die Lehrerinnen und Lehrer bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt.
- Item 46: An unserer Schule sind Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt.
- Item 49: An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.

Entlang der waagerechten Achse verläuft das Kontinuum mit der Ausprägung von systematischem Qualitätsmanagement nach Wahrnehmung und Einschätzung der Lehrkräfte. Am Ursprungspunkt des Darstellungsraums befindet sich keine Schule, sondern eine der Schulgrößenklassen, nämlich die der kleinen Schulen (15 Lehrkräfte und weniger). Kleine Schulen haben aus Sicht der Lehrkräfte somit ein durchschnittlich ausgeprägtes Qualitätsmanagement. Schulen mittlerer Größe sind aus Sicht der Lehrkräfte deutlich besser aufgestellt. Große sowie sehr große Schulen erhalten die schlechteste Einschätzung der vier Größenklassen und befinden sich im Neutralbereich bzw. nahe dem Neutralbereich zwischen eher guten und eher schlechten Ausprägungen von Qualitätsmanagement. Die Schulen streuen im Darstellungsraum breit im Bereich zwischen sehr mäßigen (--) und sehr guten (++) Umsetzungen von systematischem Qualitätsmanagement aus Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer, wobei sich im Bereich der niedrigsten Einschätzungen nur vier Schulen befinden. Das bedeutet, dass sich die Schulen der aktuellen Stichprobe hinsichtlich der Einschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer zum systematischen Qualitätsmanagement mitunter stark unterscheiden. Dies hängt offenkundig weniger mit der Schulform als vielmehr mit

der Schule zusammen. Wie die grafische Darstellung verdeutlicht, ballen sich die einzelnen Schulformen nicht in einem Bereich des Darstellungsraums. Grundschulen, Gesamtschulen und Sonder-/Förderschulen finden sich in der gesamten Bandbreite vom Bereich der sehr hohen Ausprägung von systematischem Qualitätsmanagement bis zum Bereich der sehr niedrigen Ausprägung wieder. Innerhalb dieser drei Schulformen gibt es nach Ansicht der Lehrkräfte also sowohl sehr gute Umsetzungen von systematischem Qualitätsmanagement als auch solche, die noch als sehr mäßig entwickelt wahrgenommen werden. An den untersuchten GHR-Schulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen variiert das Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte nicht ganz so breit und erstreckt sich von eher mäßigen bis hin zu sehr guten Umsetzungen innerhalb dieser Schulformen.

Die in der Stichprobe betrachteten Beruflichen Schulen befinden sich im Darstellungsraum überwiegend im Bereich des Ursprungspunktes und rechts davon. Dementsprechend weisen sie aus Sicht der befragten Lehrkräfte größtenteils gute Umsetzungen von systematischem Qualitätsmanagement auf. Die Sonder- und Förderschulen sind bis auf eine Ausnahme im Bereich rechts des Ursprungspunktes aufzufinden und somit aus Perspektive der Lehrkräfte hinsichtlich eines systematischen Qua-

litätsmanagements fast ausnahmslos gut aufgestellt. Das Abschneiden der Beruflichen Schulen und Sonder- und Förderschulen kann zum Teil mit der Auswahl für die Stichprobe zusammenhängen, da für diese beiden Schulformen keine Repräsentativität hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft vorliegt. Während sich kaum ein Muster für die Schulformen ergibt, wird dagegen deutlich, dass in der analysierten Stichprobe an den Grundschulen bestimmte soziale Zusammensetzungen der Schülerschaft für die Umsetzung von systematischem Qualitätsmanagement eine Rolle spielen. Die getroffenen Aussagen der Lehrkräfte ähneln sich vor allem in Grundschulen mit den KESS 4-Indizes 1 und 2 und größtenteils in Grundschulen mit den KESS 4-Indizes 5 und 6. Die vier Grundschulen mit KESS 4-Index 1 weisen gute Umsetzungen von Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte auf, die fünf Grundschulen mit KESS 4-Index 2 liegen allesamt im Bereich der positiven Ausprägung im Verhältnis zum Durchschnitt der betrachteten Stichprobe (rechts vom Ursprungspunkt). Vier der fünf untersuchten Grundschulen mit KESS 4-Index 5 liegen rechts des Ursprungspunktes nah beieinander. Hier offenbart sich deutlich, dass die Lehrkräfte dieser vier Schulen aus ihrer Sicht ähnlich gute Umsetzungen eines systematischen Qualitätsmanagements an ihrer Schule vorfinden. Die fünfte Schule mit KESS 4-Index 5 weist aus Sicht der Lehrkräfte eine sehr mäßige Umsetzung von Qualitätsmanagement auf. Für die Grundschulen mit KESS 4-Index 6 besteht eine Ähnlichkeit zwischen drei der vier Schulen. Sie befinden sich in der Nähe der genannten vier Schulen mit KESS 4-Index 5. Die dritte Schule mit KESS 4-Index 6 liegt in gewisser Distanz im Bereich der mäßigen Umsetzungen von Qualitätsmanagement nach Aussage der Lehrkräfte. Eine derartige Ballung von Schulen mit glei-

cher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft ist bei den weiterführenden Schulen nicht vorhanden. Neben der Unterschiedlichkeit von Schulen einer Schulform ist weiterhin festzuhalten, dass die Gruppen mit den sehr mäßigen und mäßigen Umsetzungen von Qualitätsmanagement weniger stark besetzt sind als die Gruppen mit den guten und sehr guten Ausprägungen. Nur 4 der betrachteten 79 Schulen weisen ein sehr mäßiges und 22 Schulen ein mäßiges Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte auf. Demgegenüber stehen 29 Schulen mit einem guten und 24 Schulen mit einem sehr guten Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte. Der Zuordnung von Schulen zu Gruppen ist anzumerken, dass Schulen in den Randbereichen einer Gruppe nicht sicher zugeordnet werden können, sie also auch zur Nachbargruppe gehören könnten. Die Gruppenbildung basiert auf der Zusammenfassung gleicher Antwortkategorien (++, +, -, --) und den zwischen den Kategorien liegenden und um sie herum versammelten Schulen.

Unter den untersuchten Schulen befindet sich eine Sonder- und Förderschule, in der nach Ansicht der befragten Lehrkräfte das systematische Qualitätsmanagement besonders gut aufgesetzt ist. Sie liegt im Bereich der Dimension des systematischen Qualitätsmanagements ganz rechts außen und stellt somit unter den Schulen der Stichprobe für den vorliegenden Jahresbericht die beste Umsetzung von systematischem Qualitätsmanagement aus Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer dar. Im Bereich der niedrigsten Ausprägung von Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrkräfte befindet sich eine Grundschule. Sie ist im Darstellungsraum links unten verortet. Diese Schule weist aus Perspektive der Lehrkräfte von den berichteten Schulen die schlechteste Umsetzung von Qualitätsmanagement auf.

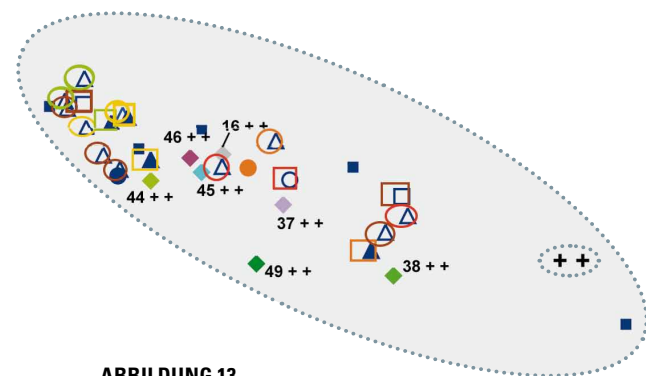


ABBILDUNG 13
Gruppe der Schulen mit den höchsten
Einschätzungen zum Qualitätsmanagement.

Die am weitesten rechts verortete Gruppe ist diejenige, bei der die befragten Lehrkräfte das systematische Qualitätsmanagement an ihrer Schule am positivsten bewerten. Wie aus Abbildung 13 ersichtlich ist, befinden sich 24 Schulen aller Schulformen in der Gruppe: 11 Grundschulen, 2 GHR-Schulen, 1 Gesamtschule, 4 Gymnasien, 5 Sonder- und Förderschulen und 1 Berufliche Schule. Die Schulen weisen eine unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schülerschaft auf, wie anhand der unterschiedlichen KESS 4- und KESS 7-Indizes ersichtlich ist. Vier der abgebildeten Grund-

schulen haben einen KESS 4-Index von 2, welcher auf eine schwierige Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des kulturellen und ökonomischen Kapitals hinweist. Dasselbe trifft auf die beiden GHR-Schulen mit KESS 7-Index 2 zu. Von den übrigen sieben Grundschulen weisen drei KESS 4-Indizes von 3 und 4 auf und liegen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft im mittleren Bereich der Skala von 1 bis 6. Ebenso sind in der betrachteten Gruppe zwei weiterführende Schulen mit den KESS 7-Indizes von 3 (Gesamtschule) und 4 (Gymnasium) vorhanden. Zu den erwähnten Schulen zählen drei Gymnasien mit den KESS 7-Indizes von 5 bzw. 6 und vier Grundschulen mit den KESS 4-Indizes 5 bzw. 6, die eine günstige soziale Komposition ausdrücken. Die Gruppe dieser 24 Schulen wird durch die bestmögliche Antwortkategorie („trifft voll zu“) für die

sieben Aussagen charakterisiert. Für diese Schulen ist folglich typisch, dass nach Angaben der Lehrkräfte nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gearbeitet wird, die Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen klar festgelegt sind, die Schulleiterin bzw. der Schulleiter für einen guten Informationsfluss an der Schule sorgt, das Kollegium an wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt wird, regelmäßig Ergebnisse schulinterner Evaluation zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden, erarbeitete Entwicklungsprioritäten vorliegen und ein systematisches Qualitätsmanagement mit klaren Zuständigkeiten vorliegt. Die Lehrkräftebefragung dieser 24 Schulen bestätigt somit alle der sieben Kriterien, mit denen in diesem Abschnitt das systematische Qualitätsmanagement umschrieben wird.

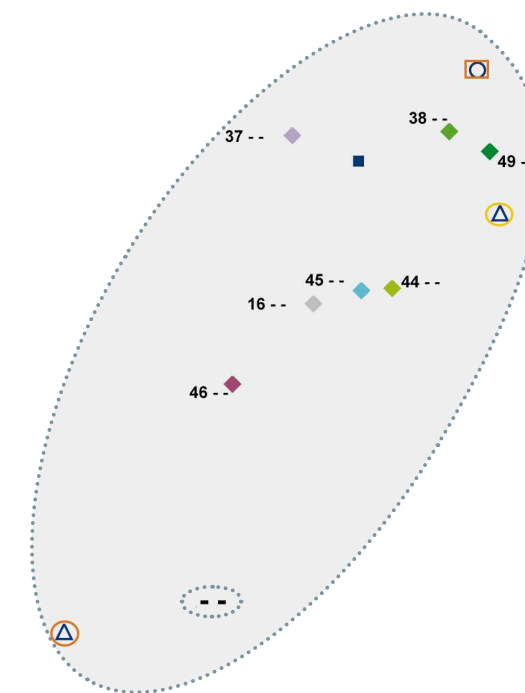
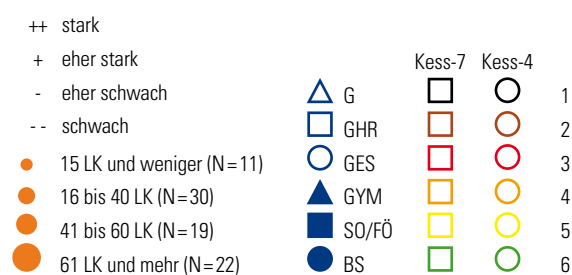


ABBILDUNG 14
Gruppe der Schulen mit den niedrigsten
Einschätzungen zum Qualitätsmanagement.



Demgegenüber steht am anderen Ende der Dimension des systematischen Qualitätsmanagements aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine Gruppe von vier Schulen. Diese Gruppe rekrutiert sich erneut aus Schulen unterschiedlicher Schulformen. Darunter sind zwei Grundschulen, eine davon mit einem hohen KESS 4-Index von 5, der eine privilegierte Schülerschaft anzeigt und die andere mit einem KESS 4-Index von 4, der eine sozial unauffällige, also weder benachteiligte noch privilegierte Schülerschaft anzeigt. Weiterhin befinden sich eine Gesamtschule mit einer unauffälligen Zusammensetzung der Schülerschaft (KESS 7-Index: 4) und eine Sonder- und Förderschule in der Gruppe der sehr mäßigen Umsetzungen von Qualitätsmanagement aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Diese Schulen eint, dass sie aus Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer keine ausgearbeiteten Entwicklungsprioritäten aufweisen, kein systematisches Qualitätsmanagement mit klaren Zuständigkeiten haben, Lehrerinnen und Lehrer nicht bei wichtigen Entscheidungen systematisch beteiligt werden, Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen nicht klar festgelegt sind, nicht nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gearbeitet wird, die Schulleitung nicht für einen guten Informationsfluss an der Schule sorgt und zudem nicht regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. In der Lehrkräftebefragung dieser vier Schulen werden somit häufig Merkmalsausprägungen genannt, die zeigen, dass es hier noch kein systematisches Qualitätsmanagement gibt.

Die dritte Gruppe bilden diejenigen Schulen, in denen die Befragung eine eher positive Ausprägung von systematischem Qualitätsmanagement ergibt. Diese in Abbildung 15 dargestellte Gruppe umfasst 29 Schulen aller Schulformen. Dies sind: 12 Grundschulen, 6 Gymnasien, 5 Berufliche Schulen, 2 GHR-Schulen, 2 Sonder- und Förderschulen sowie 2 Gesamtschulen. Die in dieser Gruppe vorhandenen Grundschulen zeichnen sich wiederum durch verschiedene Zusammensetzungen der Schülerschaften aus. Drei Grundschulen haben eine Schülerschaft mit günstigen Voraussetzungen. Dasselbe trifft auch auf ein Gymnasium dieser Gruppe zu. Die Bildungsnähe wird durch die hohen KESS 4- bzw. KESS 7-Indizes von 5 und 6 angezeigt. Daneben befinden sich in der vorliegenden Gruppe aber auch sieben Schulen, die in der Nähe des anderen Endes der KESS 4- bzw. KESS 7-Skala rangieren und eine Schülerschaft aufweisen, die einen eher bildungsfernen Hintergrund besitzt. Darüber hinaus befinden sich in der betrachteten Gruppe vier Grundschulen mit einem KESS 4-Index von 3 und 4 sowie fünf Gymnasien und zwei Gesamtschulen mit den KESS 7-Indizes 3 und 4. Diesen 29 Schulen unterschiedlicher Schulform und mit mitunter unterschiedlicher Zusammensetzung der Schülerschaft ist gemein, dass sie aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer ähnliche Merkmale eines systematischen Qualitätsmanagements aufweisen. Für diese Schulen ist typisch, dass nach Angaben der Lehrkräfte eher nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gearbeitet wird, die Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen eher klar festgelegt sind, die Schulleiterin bzw. der Schulleiter eher für einen guten Informationsfluss an der Schule sorgt, das Kollegium an wichtigen Entscheidungen eher systematisch beteiligt wird, eher regelmäßig Ergebnisse schulinterner Evaluation zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden, erarbeitete Entwicklungsprioritäten eher vorliegen und es teilweise ein systematisches Qualitätsmanagement mit klaren Zuständigkeiten gibt.

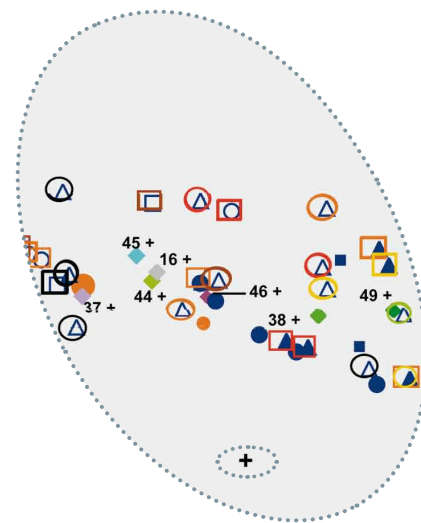


ABBILDUNG 15
Gruppe der Schulen mit eher positiven Einschätzungen zum Qualitätsmanagement.

Die vierte Gruppe von Schulen ist durch eine vergleichsweise schwache Ausprägung von systematischem Qualitätsmanagement gekennzeichnet und liegt im Darstellungsraum weiter links. Dieser Gruppe sind insgesamt 22 Schulen zugeordnet, die sich aus fünf Schulformen rekrutieren. Am stärksten vertreten in dieser Gruppe sind Gesamtschulen mit sechs Schulen. Daneben befinden sich fünf Gymnasien in der Gruppe der eher negativen Einschätzungen zum Qualitätsmanagement. Weiterhin sind der Gruppe vier Berufliche Schulen, vier GHR-Schulen und drei Grundschulen zugeordnet. Die Grundschulen dieser Gruppe verfügen über unterschiedliche soziale Zusammensetzungen. Eine Schule hat eine vergleichsweise privilegierte Schülerschaft, was sich über einen KESS 4-Index von 6 ausdrückt. Unter den drei Grundschulen ist neben der genannten Schule noch eine Schule mit einem KESS 4-Index von 3 sowie eine Schule mit einem KESS 4-Index von 4. Diese liegen somit ungefähr im Mittelfeld und haben durchschnittliche soziale Zusammensetzungen der Schülerschaft. Die soziale Komposition der Schülerschaft ist auch bei den weiterführenden Schulen unterschiedlich. Zwei der GHR-Schulen und drei der

Gesamtschulen haben einen KESS 7-Index von 2. Diese Schulen sind somit die weiterführenden Schulen mit der sozial am stärksten benachteiligten Schülerschaft in dieser Gruppe. Im Mittelbereich der sozialen Zusammensetzung sind mit den KESS 7-Indizes 3 und 4 zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium angesiedelt. Vier Gymnasien weisen hohe KESS 7-Indizes von 5 und 6 auf. Für diese Gruppe von Schulen ist hinsichtlich systematischer Qualitätssicherung und -entwicklung aus Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer typisch, dass die systematische Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern bei wichtigen Entscheidungen eher nicht gegeben ist, die Schulleiterin bzw. der Schulleiter eher nicht für einen guten Informationsfluss an der Schule sorgt, dass die Schule eher keine Entwicklungsprioritäten entwickelt hat, Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen eher nicht klar festgelegt sind und eher nicht nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gearbeitet wird. Typisch ist darüber hinaus, dass nach Ansicht der Lehrkräfte eher nicht regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden und dass eher kein systematisches Qualitätsmanagement mit klaren Zuständigkeiten installiert ist.

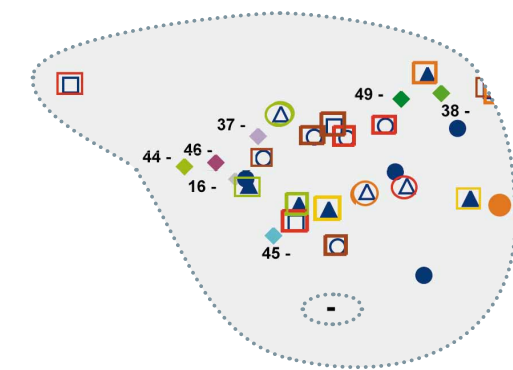
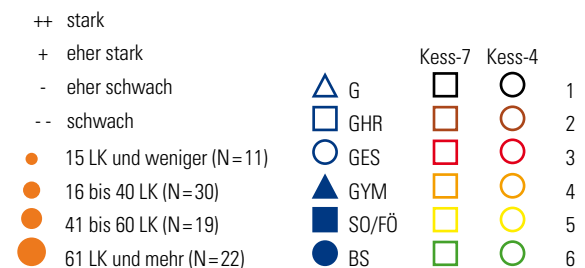


ABBILDUNG 16
Gruppe der Schulen mit eher negativen Einschätzungen zum Qualitätsmanagement.



Ergänzung zu Abschnitt 3.5

Zusammenhänge zwischen Qualitätsmanagement und Unterrichtsqualität

Es wird überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Schulform und der Unterrichtsqualität besteht. Dabei wird die besondere Struktur der vorliegenden Daten genutzt: So werden die Daten der schriftlichen Lehrkräftebefragung auf der Ebene der Schule betrachtet, sie sind nach ihrer Zusammenführung Indikatoren für die Qualität der Schule als Ganzes. Die Unterrichtsbeobachtungsdaten werden für die folgenden Analysen auf der Ebene des einzelnen Unterrichts betrachtet, also ohne zusammenfassende Aussagen über die Unterrichtskultur der Schule. Die folgenden Analysen führen die Merkmale der Schule - erfasst durch die schriftliche Lehrkräftebefragung - mit Merkmalen des einzelnen Unterrichts - erfasst durch die Unterrichtsbeobachtungen - zusammen. Das Besondere an der hier gewählten Analyseform ist, dass sie die Qualität des Unterrichts nicht unabhängig von seiner organisatorischen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule betrachtet, sondern diese explizit berücksichtigt. Damit trägt sie der Tatsache Rechnung,

dass der Unterricht nicht irgendwo stattfindet, sondern in einer bestimmten Schule, die durch spezifische Merkmale und Eigenschaften geprägt ist. Technisch basieren die Untersuchungen auf einer so genannten „hierarchischen Mehrebenenanalyse“. Dabei wird ein interessierendes Merkmal, das auf einer bestimmten Ebene vorliegt, daraufhin untersucht, ob es systematische Zusammenhänge mit den Eigenschaften einer organisatorisch höheren Einheit aufweist. Auf diese Weise findet die hierarchische Struktur der Daten Berücksichtigung.⁵¹ Ein klassisches Anwendungsbeispiel für diesen Zugang ist die Analyse des Zusammenhangs von Schülerleistungsdaten, die auf individueller Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers vorliegen, mit Merkmalen der Klasse oder der Schule, beispielsweise dem sozialen Hintergrund. Der soziale Hintergrund markiert dabei sowohl ein individuelles Merkmal einzelner Personen als auch ein kollektives Merkmal der sozialen Gruppe (Klasse oder Schule), das für die Leistungsentwicklung eine eigene Bedeutung entfaltet, die explizit berechnet wird. Diese Logik wird auf den hier betrachte-

⁵¹ s. Hox, Joop J. (2002). Multilevel Analysis. Techniques and applications. Mahwah, NJ.

ten Anwendungsfall der Unterrichtsqualität übertragen: Es interessiert, ob die Qualität des Unterrichts systematisch mit Merkmalen der darüber liegenden Schulebene – beispielsweise mit Merkmalen des systematischen Qualitätsmanagements oder der Schülerschaft – zusammenhängt.

Tabelle 24 zeigt die Ergebnisse für die Mehrebenenanalyse, bei der Effekte der Schulform auf die Qualität des Unterrichts getestet werden. Für diese Analysen sind zunächst die Schulformen einzeln betrachtet worden (Modell 1 bis 6). Die angegebenen Koeffizienten, d. h. jeweils ein Maß für die Unterrichtsqualität, wurden im Rahmen des Verfahrens standardisiert. Statistisch signifikante Effekte zeigen sich für die Grundschulen, die GHR-Schulen und die Gymnasien; das heißt, dass für diese Schulformen ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Schulform besteht. Die aufgeführten Koeffizienten lassen sich wie folgt interpretieren: Der Wert von 0,363 im Modell 1 zeigt an, dass die Unterrichtsqualität an Grundschulen in etwa eine gute Drittel Standardabweichung über dem Niveau der übrigen Schulen liegt. Die Modelle 2 und 3 zeigen, dass die Unterrichtsqualität an Gymnasien eine knappe Viertel und an GHR-Schulen eine knappe Drittel Standardabweichung darunter liegt (angezeigt über das negative Vorzeichen). Kontrolliert man den Schulformeffekt gleichzeitig für alle drei Schulformen, die sich bei einzelner Kontrolle als signifikant erwiesen haben, also für Grund- und GHR-Schulen und die Gymnasien (Modell 7), bleibt lediglich die Bedeutung des Effekts der GHR-Schulen erhalten. Daher müssen mit Ausnahme des Merkmals GHR-Schule keine weiteren Schulformen als Kontrollvariablen in den Analysen berücksichtigt werden.

TABELLE 24
Zusammenhänge zwischen Schulform und Unterrichtsqualität

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Grundschule	0,363*						0,257
GHR-Schule		-0.327*					-0.269*
Gymnasium			-0.225*				-0,169
Gesamtschule				0,084			
Berufliche Schule					-0,193		
Sonder- und Förderschule						0,066	

*Diese Koeffizienten sind statistisch signifikant (p < 0.05).

In gleicher Weise ist mit den Indikatoren für die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, den KESS-Indizes (s. Methodenglossar), verfahren worden, wobei lediglich die jeweils höchste und niedrigste Stufe berücksichtigt wurde. Stufe 6 entspricht dabei einer eher sozial sehr privilegierten, Stufe 1 einer sozial benachteiligten Schülerschaft. Der einzig bedeutsame Effekt liegt in den Grundschulen für Stufe 6 vor (s. Tabelle 25): Grundschulen mit einer privilegierten Schülerschaft weisen eine um knapp eine halbe Standardabweichung höhere Unterrichtsqualität als die übrigen Schulen auf, das heißt, die Unterrichtsqualität wird hier im Durchschnitt als höher bewertet. Dieses Merkmal ist deshalb ebenso wie die Schulform (GHR-Schule) in den weiteren Analysen kontrolliert worden

TABELLE 25
Zusammenhänge zwischen sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft und Unterrichtsqualität

	Modell 1
KESS 4 (Stufe 1)	-0,227
KESS 4 (Stufe 6)	0,471*
KESS 7 (Stufe 1)	-0,459
KESS 7 (Stufe 6)	-0,101

*Diese Koeffizienten sind statistisch signifikant (p < 0.05).

Tabelle 26 zeigt die Analysen des Zusammenhangs zwischen den Aussagen zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement und der Unterrichtsqualität. In diesen Mehrebenenanalysen wurde jeweils die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und die Schulform (GHR-Schule) kontrolliert; die Koeffizienten wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit nicht aufgenommen, sie können Tabelle 24 bzw. Tabelle 25 entnommen werden. Nicht nur statistisch, sondern auch praktisch bedeutsame Effekte von knapp 0,4 Standardabweichungen zeigen sich lediglich für das Item 38 und das Item 57. Das heißt, Unterricht, der an einer Schule mit einem höheren Maß an systematischer Unterrichtsevaluation und -entwicklung stattfindet, zeigt ein höheres Niveau der Unterrichtsqualität als Unterricht an einer Schule mit einer weniger systematischen Evaluationskultur. Ebenso gilt, dass dort, wo das Kollegium insgesamt den Eindruck hat, berufliche Ziele verwirklichen zu können, der Unterricht ein höheres Niveau aufweist als in Schulen, wo dies nicht der Fall ist.

TABELLE 26
Zusammenhänge zwischen Qualitätsmanagement und Unterrichtsqualität

	Effekt
Item 12 – Förderung von Teamarbeit	0,199
Item 13 – Fachliche oder kollegiale Supervision	0,051
Item 23 – Regelmäßige Unterrichtsbesuche	0,090
Item 31 – Einschränkung durch fehlende Absprachen	0,188
Item 32 – Einschränkung durch Organisation/Verwaltung	0,010
Item 35 – Feedback durch Schulleitung	0,118
Item 38 – Unterrichtsentwicklung durch Evaluation	0,394*
Item 49 – Systematisches Qualitätsmanagement	0,137
Item 57 – Verwirklichung beruflicher Ziele	0,399*

* Diese Koeffizienten sind statistisch signifikant (p < 0.05).

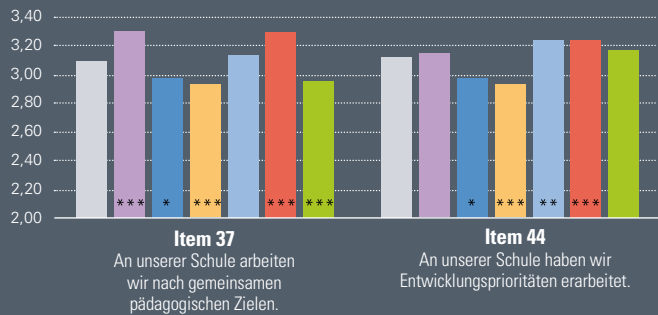
A4 Darstellung ausgewählter Befragungsergebnisse

Nachfolgend werden anknüpfend an den ersten Jahresbericht ausgewählte Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Betrieben dargestellt. Die Auswahl erfolgt dabei themenbezogen: Es werden lediglich diejenigen Aussagen aus den Fragebögen berichtet, die zum Themenschwerpunkt Qualitätsmanagement gehören. Die grafische Aufbereitung orientiert sich am ersten Jahresbericht: Es wird sowohl der Mittelwert der Gesamtstichprobe als auch der einzelnen Schulformen dargestellt. Signifikante Abweichungen einzelner Schulformmittelwerte vom Gesamtmittelwert sind mithilfe eines Sterns („*“) markiert. Zusätzlich werden in Tabellen die statistischen Kennwerte der einzelnen Aussagen berichtet, die bereits im Haupttext verwendet wurden. Die Reihung der ausgewählten Fragebogensaussagen folgt dem Aufbau des Orientierungsrahmens Schulqualität. Dementsprechend erscheinen in Abhängigkeit davon, ob zu dem jeweiligen Bereich eine Aussage im Fragebogen enthalten ist, zum Teil Ergebnisse aus der Lehrerbefragung, zum Teil aus der Lehrer- und Schülerbefragung und zum Teil aus der Lehrer-, Schüler- und Elternbefragung. Ist einer Abbildung nichts anderes vorangestellt, so sind Ergebnisse der Lehrerbefragung dargestellt.

1 Führung und Management

1.1 Führung wahrnehmen

1.1.1 Leitbild und Organisationskultur



Item 37 An unserer Schule arbeiten wir nach gemeinsamen pädagogischen Zielen.									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	1.921	3,10	0,02	0,74	3,1 %	13,1 %	54,3 %	29,5 %	-
Grundschulen***	364	3,30	0,03	0,65	1,1 %	6,9 %	52,5 %	39,6 %	0,36
GHR-Schulen*	139	2,98	0,06	0,72	3,6 %	15,8 %	59,7 %	20,9 %	-0,18
Gesamtschulen***	380	2,93	0,04	0,77	5,3 %	17,1 %	56,8 %	20,8 %	-0,28
Gymnasien	476	3,14	0,03	0,70	1,7 %	13,2 %	54,0 %	31,1 %	0,08
Sonder-/Fördersch.***	199	3,30	0,05	0,76	3,0 %	9,0 %	43,2 %	44,7 %	0,29
Berufsschulen***	363	2,96	0,04	0,75	4,7 %	16,3 %	57,9 %	21,2 %	-0,24

Item 44 An unserer Schule haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	1.862	3,13	0,02	0,82	4,7 %	14,0 %	45,1 %	36,2 %	-
Grundschulen	351	3,15	0,04	0,81	5,1 %	11,4 %	47,3 %	36,2 %	0,03
GHR-Schulen*	129	2,97	0,08	0,88	7,0 %	19,4 %	43,4 %	30,2 %	0,20
Gesamtschulen***	365	2,93	0,04	0,81	5,8 %	19,5 %	51,2 %	23,6 %	-0,31
Gymnasien**	465	3,24	0,04	0,80	3,2 %	13,5 %	39,4 %	43,9 %	0,18
Sonder-/Fördersch.***	195	3,24	0,06	0,81	4,6 %	9,7 %	42,6 %	43,1 %	0,15
Berufsschulen	357	3,17	0,04	0,80	4,5 %	11,8 %	46,2 %	37,5 %	0,06

Legende:

alle Schulformen

Grundschulen

GHR-Schulen

Gesamtschulen

Gymnasien

Sonder-/Förderschulen

Berufsschulen

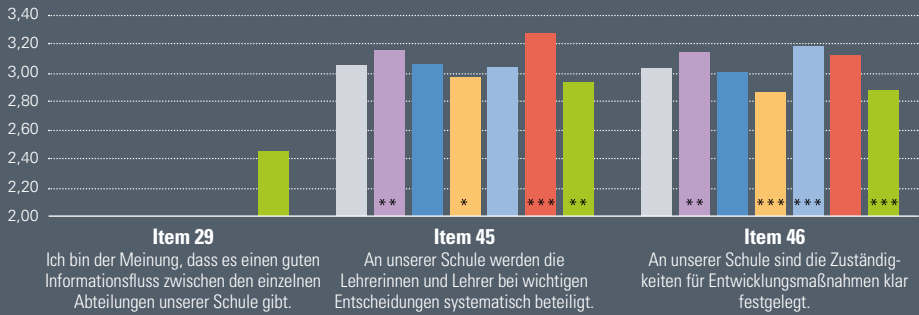
Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

** (p<0.01)

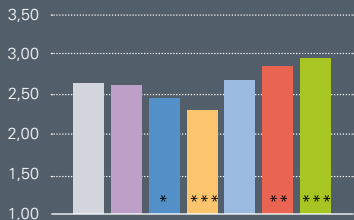
*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

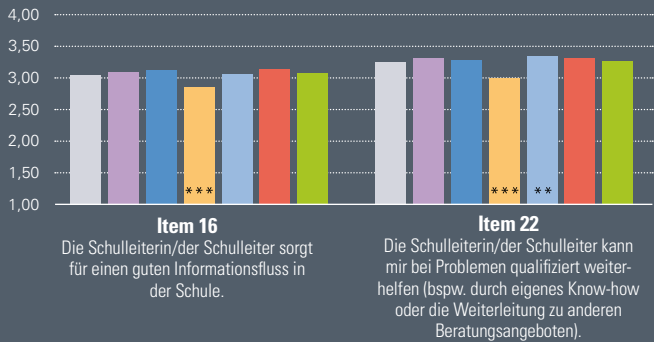


1.1.2 Steuerung des Qualitätsmanagements

Item 49 An unserer Schule gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht. (Unter Qualitätsmanagementsystem versteht man ein abgestimmtes Konzept, das Entwicklungsziele, konkrete Umsetzungsmaßnahmen sowie Verfahren zur Überprüfung des Erfolges enthält.)									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	1.785	2,64	0,02	0,90	10,4 %	34,1 %	37,0 %	18,5 %	-
Grundschulen	328	2,60	0,05	0,88	11,0 %	33,5 %	40,2 %	15,2 %	-0,05
GHR-Schulen*	125	2,45	0,07	0,82	9,6 %	47,2 %	32,0 %	11,2 %	-0,23
Gesamtschulen***	352	2,29	0,04	0,81	15,1 %	48,3 %	29,5 %	7,1 %	-0,51
Gymnasien	450	2,67	0,04	0,90	10,7 %	30,7 %	40,0 %	18,7 %	0,04
Sonder-/Fördersch. **	181	2,83	0,07	0,89	7,2 %	27,6 %	39,8 %	25,4 %	0,25
Berufsschulen***	349	2,95	0,05	0,91	6,9 %	23,2 %	37,8 %	32,1 %	0,44



1.1.4 Bereitstellung von Beratung und Unterstützung



Item 16 Die Schulleiterin/der Schulleiter sorgt für einen guten Informationsfluss in der Schule.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.930	3,04	0,02	0,88	6,8 %	16,5 %	42,8 %	33,8 %	-
Grundschulen	369	3,08	0,05	0,89	6,5 %	16,8 %	39,3 %	37,4 %	0,05
GHR-Schulen	139	3,12	0,07	0,88	6,5 %	13,7 %	41,0 %	38,8 %	0,10
Gesamtschulen***	379	2,84	0,05	0,89	9,2 %	20,8 %	46,2 %	23,7 %	-0,27
Gymnasien	480	3,07	0,04	0,88	6,7 %	15,6 %	42,1 %	35,6 %	0,05
Sonder-/Förderschulen	200	3,14	0,06	0,90	6,5 %	15,0 %	37,0 %	41,5 %	0,12
Berufsschulen	363	3,07	0,04	0,82	5,2 %	14,6 %	47,9 %	32,2 %	0,05

Item 22 Die Schulleiterin/der Schulleiter kann mir bei Problemen qualifiziert weiterhelfen (bspw. durch eigenes Know-how oder die Weiterleitung zu anderen Beratungsangeboten).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.903	3,24	0,02	0,85	4,9 %	12,6 %	35,9 %	46,6 %	-
Grundschulen	365	3,30	0,04	0,83	4,9 %	9,3 %	36,4 %	49,3 %	0,09
GHR-Schulen	137	3,26	0,07	0,84	4,4 %	12,4 %	36,5 %	46,7 %	0,02
Gesamtschulen***	374	3,00	0,05	0,91	8,3 %	16,8 %	41,4 %	33,4 %	-0,34
Gymnasien**	473	3,35	0,04	0,82	3,8 %	10,8 %	32,3 %	53,1 %	0,17
Sonder-/Förderschulen	197	3,29	0,06	0,88	6,6 %	8,1 %	34,5 %	50,8 %	0,07
Berufsschulen	357	3,26	0,04	0,81	2,2 %	16,2 %	35,0 %	46,5 %	0,02

Legende:

alle Schulformen

Grundschulen

GHR-Schulen

Gesamtschulen

Gymnasien

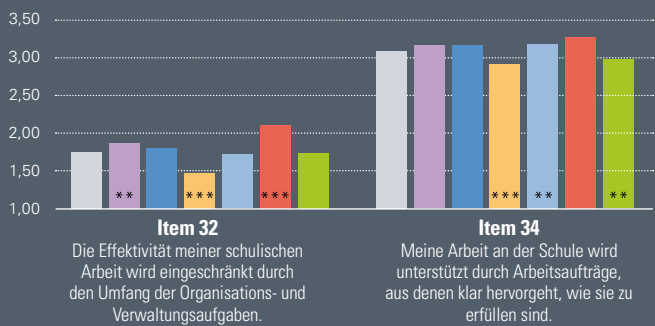
Sonder-/Förderschulen

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:
* (p<0.05)
** (p<0.01)
*** (p<0.001)
n.v. = nicht vorhanden

1.2 Personal entwickeln

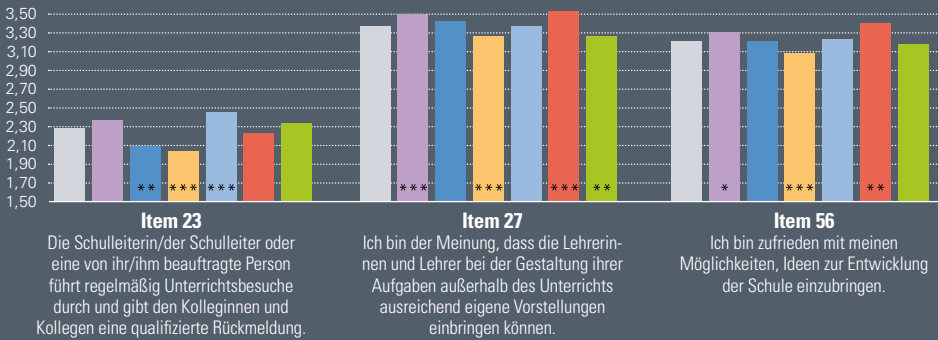
1.2.1 Personalführung



Item 32 Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch den Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.926	1,75	0,02	0,87	47,6 %	35,0 %	11,8 %	5,6 %	-
Grundschulen**	365	1,87	0,05	0,96	43,8 %	34,0 %	13,2 %	9,0 %	0,17
GHR-Schulen	138	1,80	0,08	0,90	47,1 %	30,4 %	17,4 %	5,1 %	0,06
Gesamtschulen***	380	1,48	0,04	0,70	62,6 %	28,9 %	6,6 %	1,8 %	-0,43
Gymnasien	479	1,72	0,04	0,87	49,5 %	34,4 %	10,2 %	5,8 %	-0,04
Sonder-/Fördersch.***	200	2,11	0,06	0,91	26,5 %	45,5 %	18,5 %	9,5 %	0,45
Berufsschulen	364	1,74	0,04	0,81	45,1 %	39,3 %	12,1 %	3,6 %	-0,02

Item 34 Meine Arbeit an der Schule wird unterstützt durch Arbeitsaufträge, aus denen klar hervorgeht, wie sie zu erfüllen sind.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.871	3,09	0,02	0,83	4,1 %	17,9 %	43,0 %	35,0 %	-
Grundschulen	354	3,16	0,04	0,83	4,2 %	15,0 %	41,5 %	39,3 %	0,10
GHR-Schulen	136	3,16	0,07	0,80	2,9 %	16,2 %	42,6 %	38,2 %	0,10
Gesamtschulen***	367	2,90	0,04	0,83	5,4 %	23,7 %	46,3 %	24,5 %	-0,29
Gymnasien**	465	3,18	0,04	0,79	3,4 %	13,5 %	44,7 %	38,3 %	0,15
Sonder-/Fördersch.**	197	3,26	0,06	0,82	2,5 %	16,2 %	33,5 %	47,7 %	0,24
Berufsschulen**	352	2,97	0,04	0,84	4,8 %	22,2 %	44,0 %	29,0 %	-0,17

1.2.2 Personal- und Teamentwicklung



	Item 23 Die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine von ihr/ihm beauftragte Person führt regelmä- ßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.882	2,27	0,02	0,96	23,9 %	37,2 %	26,7 %	12,2 %	-
Grundschulen	360	2,35	0,05	0,95	20,3 %	37,5 %	28,9 %	13,3 %	0,11
GHR-Schulen**	137	2,07	0,07	0,88	28,5 %	43,1 %	21,9 %	6,6 %	-0,24
Gesamtschulen***	367	2,04	0,05	0,88	29,2 %	45,2 %	18,3 %	7,4 %	-0,31
Gymnasien***	469	2,44	0,05	1,00	20,9 %	31,3 %	30,9 %	16,8 %	0,23
Sonder-/Förderschulen	193	2,21	0,07	0,97	28,0 %	33,2 %	28,5 %	10,4 %	-0,07
Berufsschulen	356	2,32	0,05	0,96	22,2 %	36,2 %	28,7 %	12,9 %	0,07

	Item 27 Ich bin der Meinung, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung ihrer Aufgaben außerhalb des Unterrichts ausreichend eigene Vorstellungen einbringen können.								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.904	3,36	0,02	0,71	1,8 %	8,1 %	42,6 %	47,5 %	-
Grundschulen***	365	3,48	0,03	0,65	1,4 %	4,7 %	38,1 %	55,9 %	0,23
GHR-Schulen	139	3,40	0,06	0,69	1,4 %	7,2 %	41,7 %	49,6 %	0,06
Gesamtschulen***	373	3,24	0,04	0,72	1,9 %	11,0 %	48,3 %	38,9 %	-0,20
Gymnasien	476	3,35	0,03	0,71	2,1 %	7,8 %	43,1 %	47,1 %	-0,01
Sonder-/Fördersch.***	193	3,53	0,05	0,68	1,6 %	5,7 %	30,6 %	62,2 %	0,28
Berufsschulen**	358	3,25	0,04	0,72	2,0 %	10,9 %	47,5 %	39,7 %	-0,19

	Item 56 Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, Ideen zur Entwicklung der Schule einzubringen.								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.930	3,20	0,02	0,80	3,6 %	13,2 %	42,5 %	40,7 %	-
Grundschulen*	369	3,29	0,04	0,78	3,8 %	8,9 %	42,0 %	45,3 %	0,13
GHR-Schulen	138	3,20	0,07	0,79	3,6 %	12,3 %	44,9 %	39,1 %	-0,01
Gesamtschulen***	380	3,07	0,04	0,82	4,2 %	17,9 %	44,2 %	33,7 %	-0,20
Gymnasien	479	3,21	0,04	0,77	2,7 %	13,2 %	44,5 %	39,7 %	0,01
Sonder-/Fördersch.**	202	3,38	0,05	0,77	3,0 %	8,9 %	35,1 %	53,0 %	0,25
Berufsschulen	362	3,15	0,04	0,83	4,1 %	15,5 %	41,7 %	38,7 %	-0,08

Legende:

■

 alle Schulformen

■

 Grundschulen

■

 GHR-Schulen

■

 Gesamtschulen

■

 Gymnasien

■

 Sonder-/Förderschulen

■

 Berufsschulen

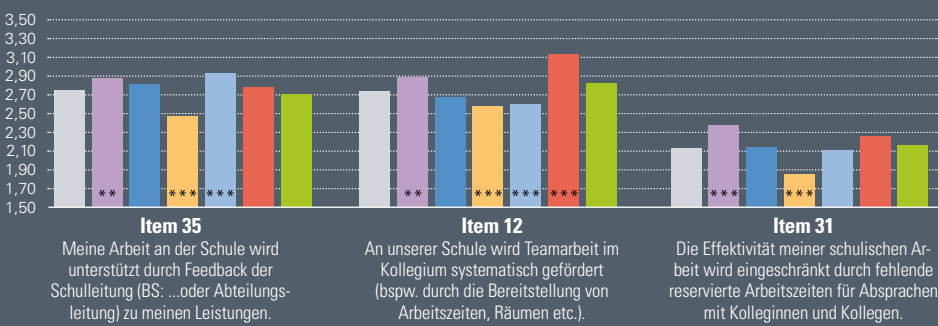
Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

** (p<0.01)

*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

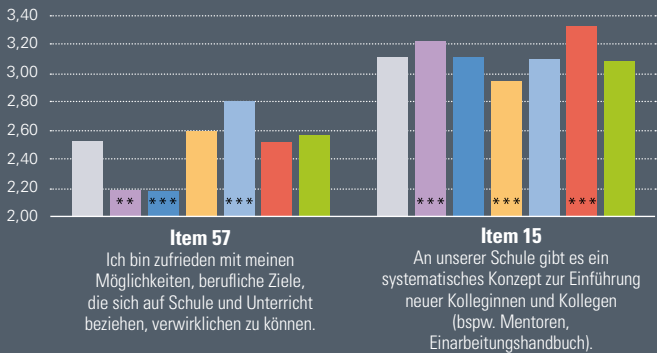


	Item 35 Meine Arbeit an der Schule wird unterstützt durch Feedback der Schulleitung (BS: ...oder Abteilungsleitung) zu meinen Leistungen.								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.917	2,77	0,02	0,92	9,6 %	27,9 %	38,9 %	23,6 %	-
Grundschulen**	366	2,89	0,05	0,91	7,1 %	26,0 %	38,0 %	29,0 %	0,17
GHR-Schulen	138	2,81	0,08	0,94	9,4 %	26,8 %	37,0 %	26,8 %	0,05
Gesamtschulen***	372	2,47	0,05	0,89	13,7 %	39,5 %	33,1 %	13,7 %	-0,41
Gymnasien***	478	2,93	0,04	0,89	6,7 %	23,2 %	40,6 %	29,5 %	0,24
Sonder-/Förderschulen	200	2,78	0,07	0,94	12,0 %	21,5 %	43,0 %	23,5 %	0,02
Berufsschulen	363	2,71	0,05	0,90	10,5 %	27,8 %	42,1 %	19,6 %	-0,08

	Item 12 An unserer Schule wird Teamarbeit im Kollegium systematisch gefördert (bspw. durch die Bereitstellung von Arbeitszeiten, Räumen etc.).								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.929	2,75	0,02	0,95	11,1 %	27,4 %	36,5 %	24,9 %	-
Grundschulen**	368	2,89	0,05	0,94	8,7 %	24,2 %	36,4 %	30,7 %	0,18
GHR-Schulen	139	2,68	0,08	0,91	11,5 %	28,1 %	41,7 %	18,7 %	-0,09
Gesamtschulen***	380	2,57	0,05	0,95	14,5 %	31,6 %	36,1 %	17,9 %	-0,32
Gymnasien***	478	2,60	0,04	0,94	13,2 %	32,6 %	35,6 %	18,6 %	-0,22
Sonder-/Fördersch.***	200	3,13	0,07	0,97	8,5 %	15,5 %	30,5 %	45,5 %	0,44
Berufsschulen	364	2,82	0,05	0,91	8,8 %	25,8 %	39,8 %	25,5 %	0,09

	Item 31 Die Effektivität meiner schulischen Arbeit wird eingeschränkt durch fehlende reservierte Arbeitszeiten für Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen.								
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.925	2,14	0,02	0,93	26,8 %	42,0 %	21,1 %	10,1 %	-
Grundschulen***	364	2,38	0,05	0,89	14,8 %	45,3 %	26,6 %	13,2 %	0,32
GHR-Schulen	138	2,14	0,08	0,91	24,6 %	47,1 %	18,1 %	10,1 %	-0,01
Gesamtschulen***	380	1,86	0,05	0,90	41,3 %	38,4 %	13,4 %	6,8 %	-0,39
Gymnasien	478	2,13	0,04	0,93	27,8 %	41,6 %	20,7 %	9,8 %	-0,03
Sonder-/Förderschulen	201	2,26	0,06	0,90	19,9 %	44,3 %	25,4 %	10,4 %	0,15
Berufsschulen	364	2,17	0,05	0,94	26,9 %	39,8 %	22,8 %	10,4 %	0,03

1.2.3 Personalmanagement



Item 57 Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, berufliche Ziele, die sich auf Schule und Unterricht beziehen, verwirklichen zu können.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.889	2,53	0,02	1,02	18,5 %	31,4 %	28,9 %	21,1 %	-
Grundschulen**	361	2,19	0,05	0,96	26,9 %	39,3 %	22,2 %	11,6 %	-0,43
GHR-Schulen***	133	2,17	0,08	0,92	24,1 %	45,1 %	20,3 %	10,5 %	-0,39
Gesamtschulen	372	2,60	0,05	1,02	17,2 %	28,5 %	31,5 %	22,8 %	0,09
Gymnasien***	473	2,80	0,05	0,99	11,4 %	26,4 %	32,6 %	29,6 %	0,37
Sonder-/Förderschulen	195	2,51	0,07	1,01	17,9 %	33,3 %	28,2 %	20,5 %	-0,01
Berufsschulen	355	2,57	0,05	1,03	19,2 %	27,0 %	31,8 %	22,0 %	0,05

Item 15 An unserer Schule gibt es ein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen (bspw. Mentoren, Einarbeitungshandbuch).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.910	3,12	0,02	0,82	4,6 %	14,3 %	45,4 %	35,7 %	-
Grundschulen***	367	3,23	0,04	0,77	3,0 %	11,4 %	45,2 %	40,3 %	0,17
GHR-Schulen	137	3,12	0,07	0,86	6,6 %	11,7 %	45,3 %	36,5 %	-0,01
Gesamtschulen***	371	2,95	0,04	0,86	6,7 %	19,4 %	46,4 %	27,5 %	-0,26
Gymnasien	477	3,11	0,04	0,82	4,8 %	14,0 %	46,8 %	34,4 %	-0,02
Sonder-/Fördersch.***	198	3,34	0,05	0,76	2,5 %	9,6 %	39,4 %	48,5 %	0,31
Berufsschulen	360	3,09	0,04	0,81	4,2 %	16,1 %	46,1 %	33,6 %	-0,04

Legende:

alle Schulformen

Grundschulen

GHR-Schulen

Gesamtschulen

Gymnasien

Sonder-/Förderschulen

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

*

**

(p<0.05)

(p<0.01)

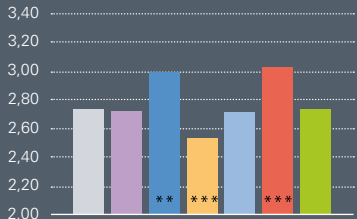
(p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen

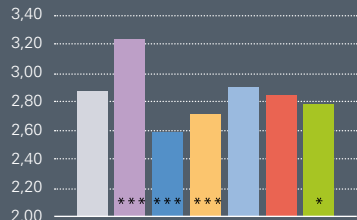
1.3.1 Finanzmanagement

Item 29 Ich bin der Meinung, dass die Lehrerinnen und Lehrer durch ein transparentes Verfahren über die schulinterne Verwendung von finanziellen Mitteln informiert sind.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.906	2,73	0,02	0,95	12,2 %	25,2 %	39,8 %	22,8 %	-
Grundschulen	366	2,72	0,05	0,96	13,4 %	23,2 %	41,0 %	22,4 %	-0,01
GHR-Schulen**	138	3,00	0,08	0,96	11,6 %	10,9 %	43,5 %	34,1 %	0,30
Gesamtschulen***	373	2,52	0,05	0,93	16,4 %	29,0 %	40,8 %	13,9 %	-0,28
Gymnasien	474	2,71	0,04	0,93	10,5 %	30,0 %	37,3 %	22,2 %	-0,03
Sonder-/Fördersch.***	193	3,02	0,06	0,87	5,7 %	19,7 %	42,0 %	32,6 %	0,35
Berufsschulen	362	2,73	0,05	0,96	12,7 %	25,4 %	38,1 %	23,8 %	0,00



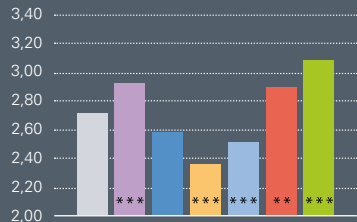
1.3.2 Gebäudemanagement

Item 30 Ich bin der Meinung, dass die Räumlichkeiten der Schule und ihr Gelände einladend und freundlich sind.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.932	2,88	0,02	0,87	7,5 %	22,0 %	45,7 %	24,8 %	-
Grundschulen***	368	3,24	0,04	0,77	3,5 %	9,8 %	46,2 %	40,5 %	0,54
GHR-Schulen***	139	2,59	0,08	0,96	15,8 %	27,3 %	38,8 %	18,0 %	-0,34
Gesamtschulen***	383	2,72	0,04	0,78	7,3 %	26,6 %	53,0 %	13,1 %	-0,24
Gymnasien	478	2,90	0,04	0,85	6,7 %	21,3 %	47,3 %	24,7 %	0,03
Sonder-/Förderschulen	201	2,84	0,06	0,90	8,5 %	23,9 %	42,8 %	24,9 %	-0,05
Berufsschulen*	363	2,79	0,05	0,91	8,8 %	27,5 %	39,4 %	24,2 %	-0,12



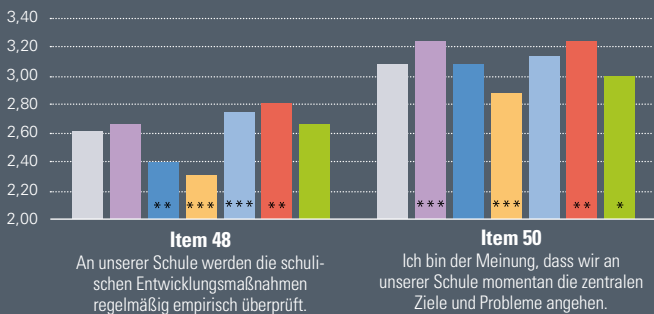
1.3.3 Ausstattung

Item 59 Ich bin zufrieden mit der technischen Ausstattung der Fach- und Unterrichtsräume.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.927	2,72	0,02	0,90	10,6 %	26,8 %	42,7 %	19,9 %	-
Grundschulen***	365	2,93	0,04	0,81	4,7 %	22,7 %	47,7 %	24,9 %	0,30
GHR-Schulen	139	2,59	0,07	0,85	10,1 %	34,5 %	41,7 %	13,7 %	-0,16
Gesamtschulen***	380	2,37	0,05	0,90	18,4 %	36,6 %	34,7 %	10,3 %	-0,49
Gymnasien***	480	2,52	0,04	0,92	15,0 %	32,7 %	37,7 %	14,6 %	-0,29
Sonder-/Fördersch.**	200	2,90	0,05	0,76	5,5 %	18,0 %	57,5 %	19,0 %	0,24
Berufsschulen***	363	3,09	0,04	0,85	5,8 %	14,6 %	44,9 %	34,7 %	0,52



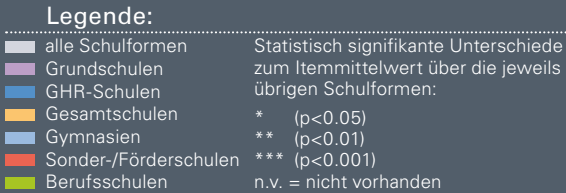
1.4 Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen

1.4.1 Schulprogramm



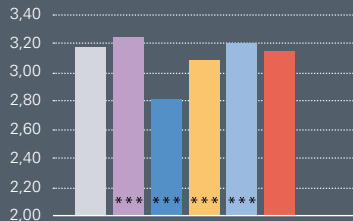
Item 48 An unserer Schule werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.772	2,62	0,02	0,86	9,5 %	34,9 %	40,1 %	15,5 %	-
Grundschulen	335	2,68	0,05	0,86	9,3 %	30,4 %	43,6 %	16,7 %	0,09
GHR-Schulen**	124	2,40	0,07	0,77	9,7 %	48,4 %	33,9 %	8,1 %	-0,28
Gesamtschulen***	348	2,30	0,04	0,80	14,4 %	47,7 %	31,0 %	6,9 %	-0,47
Gymnasien***	453	2,75	0,04	0,88	7,9 %	30,0 %	40,8 %	21,2 %	0,21
Sonder-/Fördersch.**	181	2,80	0,06	0,85	7,2 %	26,0 %	46,4 %	20,4 %	0,24
Berufsschulen	331	2,67	0,05	0,83	7,9 %	32,6 %	44,1 %	15,4 %	0,08

Item 50 Ich bin der Meinung, dass wir an unserer Schule momentan die zentralen Ziele und Probleme angehen.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.919	3,08	0,02	0,80	4,0 %	16,2 %	47,2 %	32,7 %	-
Grundschulen***	366	3,24	0,04	0,71	1,6 %	10,9 %	49,2 %	38,3 %	0,25
GHR-Schulen	137	3,08	0,06	0,75	2,9 %	15,3 %	52,6 %	29,2 %	-0,01
Gesamtschulen***	379	2,88	0,04	0,86	7,1 %	22,2 %	46,4 %	24,3 %	-0,31
Gymnasien	477	3,13	0,04	0,78	3,1 %	15,3 %	46,8 %	34,8 %	0,08
Sonder-/Fördersch.**	198	3,25	0,06	0,84	6,1 %	7,6 %	41,9 %	44,4 %	0,22
Berufsschulen*	362	2,99	0,04	0,80	3,6 %	21,3 %	47,2 %	27,9 %	-0,14



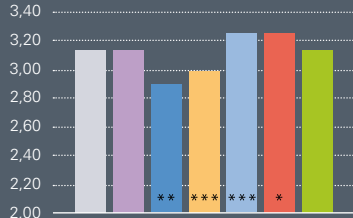
Elternbefragung

Item 18 Die Schule informiert mich regelmäßig über die schulische Arbeit (bspw. Projekte, Schwerpunkte der schulischen Arbeit, besondere Bildungsangebote etc.).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	7.639	3,17	0,01	0,85	4,9 %	13,9 %	40,5 %	40,7 %	-
Grundschulen***	2269	3,23	0,02	0,82	3,9 %	13,3 %	38,9 %	43,9 %	0,10
GHR-Schulen***	366	2,81	0,05	0,98	12,0 %	23,0 %	36,9 %	28,1 %	-0,41
Gesamtschulen***	1437	3,09	0,02	0,86	5,8 %	15,9 %	42,2 %	36,1 %	-0,12
Gymnasien***	3241	3,21	0,01	0,82	4,4 %	12,5 %	41,0 %	42,1 %	0,08
Sonder-/Förderschulen	326	3,15	0,05	0,85	5,8 %	12,3 %	43,3 %	38,7 %	-0,03



1.4.3 Rechenschaftslegung

Item 47 An unserer Schule werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.865	3,14	0,02	0,82	3,8 %	16,3 %	42,3 %	37,6 %	-
Grundschulen	349	3,14	0,04	0,81	2,6 %	18,9 %	40,7 %	37,8 %	0,00
GHR-Schulen**	130	2,90	0,08	0,86	6,2 %	23,8 %	43,8 %	26,2 %	-0,31
Gesamtschulen***	369	2,99	0,04	0,82	4,9 %	19,0 %	48,2 %	27,9 %	-0,22
Gymnasien***	468	3,26	0,04	0,79	2,6 %	13,7 %	38,5 %	45,3 %	0,21
Sonder-/Fördersch.*	193	3,26	0,06	0,82	4,1 %	11,4 %	38,9 %	45,6 %	0,16
Berufsschulen	356	3,15	0,04	0,82	4,2 %	14,3 %	44,1 %	37,4 %	0,01

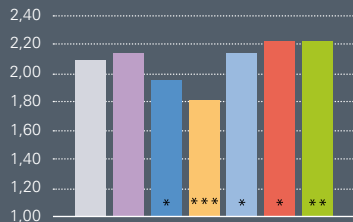


2. Bildung und Erziehung

2.1 Das schuleigene Curriculum gestalten

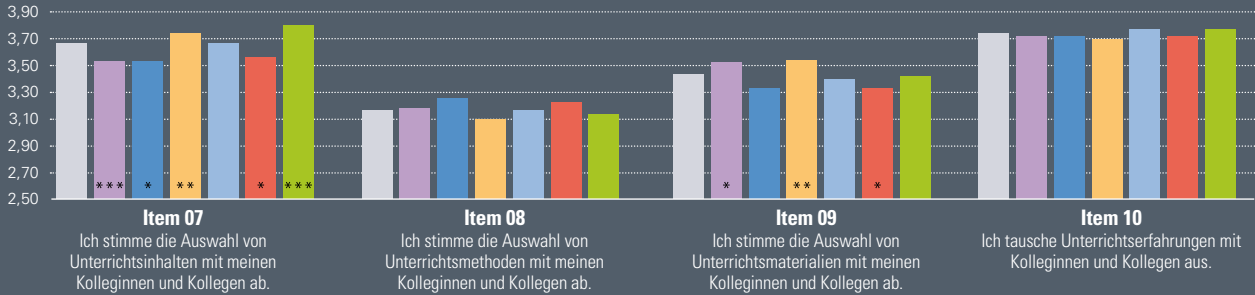
2.1.2 Systematische Weiterentwicklung des Curriculums

Item 13 An unserer Schule findet systematisch kollegiale oder fachliche Supervision statt (bspw. durch Unterrichtsbesuche, Austauschgruppen etc.).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.917	2,09	0,02	0,87	26,7 %	45,4 %	20,4 %	7,6 %	-
Grundschulen	366	2,13	0,05	0,88	23,8 %	48,6 %	18,3 %	9,3 %	0,06
GHR-Schulen*	138	1,94	0,07	0,78	29,7 %	50,0 %	16,7 %	3,6 %	-0,19
Gesamtschulen***	375	1,81	0,04	0,76	38,4 %	45,1 %	14,1 %	2,4 %	-0,43
Gymnasien*	478	2,17	0,04	0,87	22,4 %	47,1 %	22,2 %	8,4 %	0,12
Sonder-/Förderschulen*	198	2,22	0,07	0,93	23,2 %	42,4 %	23,2 %	11,1 %	0,17
Berufsschulen**	362	2,22	0,05	0,92	23,8 %	40,1 %	26,5 %	9,7 %	0,18



2.2 Unterrichten, Lernen, Erziehen

2.2.1 Reflexion und Kooperation im Kollegium



Item 07 Ich stimme die Auswahl von Unterrichtsinhalten mit meinen Kolleginnen und Kollegen ab.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.926	3,66	0,01	0,61	0,8 %	4,5 %	22,9 %	71,7 %	-
Grundschulen***	369	3,52	0,04	0,68	1,9 %	5,1 %	31,7 %	61,2 %	-0,26
GHR-Schulen*	139	3,53	0,05	0,62	0,7 %	4,3 %	36,7 %	58,3 %	-0,23
Gesamtschulen**	382	3,74	0,03	0,57	0,8 %	4,2 %	15,7 %	79,3 %	0,17
Gymnasien	479	3,67	0,03	0,58	0,0 %	5,4 %	22,5 %	72,0 %	0,02
Sonder-/Fördersch.*	193	3,55	0,05	0,68	1,6 %	5,7 %	29,0 %	63,7 %	-0,18
Berufsschulen***	364	3,80	0,03	0,50	0,5 %	2,5 %	13,7 %	83,2 %	0,31

Item 08 Ich stimme die Auswahl von Unterrichtsmethoden mit meinen Kolleginnen und Kollegen ab.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.924	3,17	0,02	0,79	3,2 %	14,6 %	44,6 %	37,6 %	-
Grundschulen	369	3,19	0,04	0,79	2,4 %	16,0 %	42,0 %	39,6 %	0,03
GHR-Schulen	139	3,26	0,06	0,70	0,7 %	12,2 %	47,5 %	39,6 %	0,13
Gesamtschulen	382	3,10	0,04	0,84	4,7 %	16,0 %	43,5 %	35,9 %	-0,10
Gymnasien	479	3,16	0,03	0,74	1,9 %	14,6 %	48,6 %	34,9 %	0,00
Sonder-/Förderschulen	192	3,23	0,06	0,84	3,6 %	15,1 %	35,9 %	45,3 %	0,09
Berufsschulen	363	3,14	0,04	0,82	5,0 %	12,1 %	46,6 %	36,4 %	-0,04

Item 09 Ich stimme die Auswahl von Unterrichtsmaterialien mit meinen Kolleginnen und Kollegen ab.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.926	3,44	0,02	0,69	1,5 %	7,3 %	37,0 %	54,3 %	-
Grundschulen*	369	3,52	0,03	0,64	1,9 %	2,4 %	37,4 %	58,3 %	0,15
GHR-Schulen	139	3,33	0,06	0,71	1,4 %	9,4 %	43,9 %	45,3 %	-0,17
Gesamtschulen**	382	3,53	0,03	0,67	1,3 %	5,8 %	31,2 %	61,8 %	0,17
Gymnasien	479	3,40	0,03	0,66	0,4 %	8,6 %	41,5 %	49,5 %	-0,08
Sonder-/Fördersch.*	194	3,32	0,05	0,75	2,6 %	9,3 %	41,2 %	46,9 %	-0,18
Berufsschulen	363	3,42	0,04	0,75	1,9 %	10,2 %	32,0 %	55,9 %	-0,04

Item 10 Ich tausche Unterrichtserfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen aus.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.928	3,74	0,01	0,54	0,6 %	2,9 %	18,7 %	77,8 %	-
Grundschulen	369	3,73	0,03	0,52	0,3 %	2,7 %	20,9 %	76,2 %	-0,02
GHR-Schulen	139	3,73	0,05	0,56	1,4 %	1,4 %	19,4 %	77,7 %	-0,01
Gesamtschulen	382	3,70	0,03	0,60	1,0 %	4,2 %	18,6 %	76,2 %	-0,08
Gymnasien	479	3,76	0,02	0,47	0,0 %	2,1 %	19,4 %	78,5 %	0,07
Sonder-/Förderschulen	195	3,71	0,04	0,61	1,5 %	3,6 %	17,4 %	77,4 %	-0,06
Berufsschulen	364	3,76	0,03	0,52	0,5 %	3,0 %	15,9 %	80,5 %	0,06

Legende:

■

alle Schulformen

■

Grundschulen

■

GHR-Schulen

■

Gesamtschulen

■

Gymnasien

■

Sonder-/Förderschulen

■

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

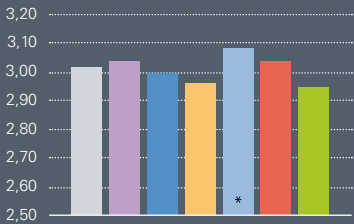
** (p<0.01)

*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

2.2.3 Gestaltung von Erziehungsprozessen

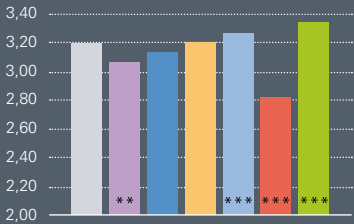
Item 43 An unserer Schule gibt es ein systematisches Konzept zum Umgang mit Konflikten in der Schülerschaft (bspw. einheitliche Absprachen zu Konsequenzen bei Fehlverhalten).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.901	3,01	0,02	0,88	6,0 %	19,7 %	41,5 %	32,8 %	-
Grundschulen	362	3,03	0,05	0,87	4,4 %	22,7 %	38,1 %	34,8 %	0,03
GHR-Schulen	139	2,99	0,07	0,86	5,8 %	20,1 %	43,2 %	30,9 %	-0,02
Gesamtschulen	379	2,96	0,05	0,89	7,7 %	18,7 %	43,8 %	29,8 %	-0,07
Gymnasien*	471	3,08	0,04	0,82	3,8 %	18,7 %	43,3 %	34,2 %	0,11
Sonder-/Förderschulen	193	3,03	0,07	0,97	8,3 %	20,7 %	30,6 %	40,4 %	0,03
Berufsschulen	357	2,95	0,05	0,88	7,8 %	18,2 %	45,4 %	28,6 %	-0,09



2.4 Leistungen beurteilen

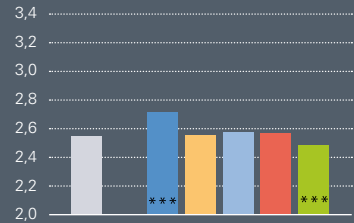
2.4.1 Einheitliche Kriterien

Item 02 In meinem Unterricht bespreche ich mit meinen Schülerinnen und Schülern bei jeder Lerneinheit differenziert die Leistungsanforderungen und -beurteilungen.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.920	3,19	0,02	0,82	3,9 %	14,7 %	40,2 %	41,3 %	-
Grundschulen**	366	3,07	0,04	0,81	4,6 %	15,8 %	47,5 %	32,0 %	-0,18
GHR-Schulen	139	3,13	0,07	0,79	2,2 %	18,7 %	43,2 %	36,0 %	-0,08
Gesamtschulen	380	3,21	0,04	0,79	2,9 %	13,9 %	42,1 %	41,1 %	0,04
Gymnasien***	480	3,30	0,04	0,79	2,5 %	13,1 %	36,0 %	48,3 %	0,19
Sonder-/Fördersch.***	192	2,82	0,07	0,98	12,5 %	20,8 %	39,1 %	27,6 %	-0,46
Berufsschulen***	363	3,35	0,04	0,76	1,9 %	11,8 %	35,5 %	50,7 %	0,25



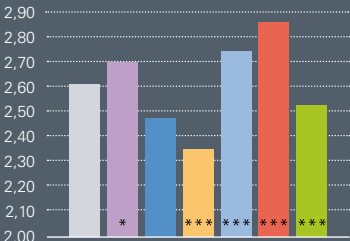
Schülerbefragung

Item 26 An unserer Schule bewerten die Lehrerinnen und Lehrer Leistungen nach denselben Kriterien.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	16.657	2,55	0,01	0,92	15,3 %	29,3 %	40,5 %	14,9 %	-
Grundschulen	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
GHR-Schulen***	973	2,71	0,03	0,95	12,7 %	25,4 %	39,7 %	22,2 %	0,18
Gesamtschulen	4.191	2,56	0,01	0,93	15,1 %	29,4 %	39,8 %	15,7 %	0,01
Gymnasien	6.133	2,57	0,01	0,92	14,5 %	29,3 %	41,1 %	15,1 %	0,03
Sonder-/Förderschulen	266	2,57	0,07	1,16	27,8 %	14,7 %	30,5 %	27,1 %	0,02
Berufsschulen***	5.094	2,49	0,01	0,90	16,2 %	30,6 %	41,1 %	12,1 %	-0,10



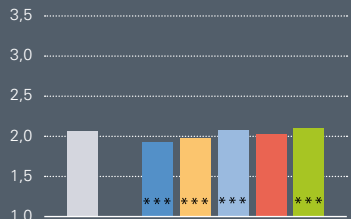
2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren

Item 38 An unserer Schule ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.883	2,61	0,02	0,88	10,9 %	33,0 %	40,1 %	15,9 %	-
Grundschulen*	358	2,70	0,04	0,84	7,8 %	31,3 %	43,6 %	17,3 %	0,13
GHR-Schulen	135	2,48	0,07	0,79	9,6 %	41,5 %	40,0 %	8,9 %	-0,17
Gesamtschulen***	373	2,35	0,04	0,84	15,5 %	41,6 %	34,9 %	8,0 %	-0,37
Gymnasien***	466	2,74	0,04	0,89	8,4 %	30,5 %	39,9 %	21,2 %	0,20
Sonder-/Fördersch.***	191	2,86	0,06	0,88	7,9 %	22,5 %	45,0 %	24,6 %	0,32
Berufsschulen***	360	2,53	0,05	0,91	14,7 %	31,7 %	39,7 %	13,9 %	-0,11

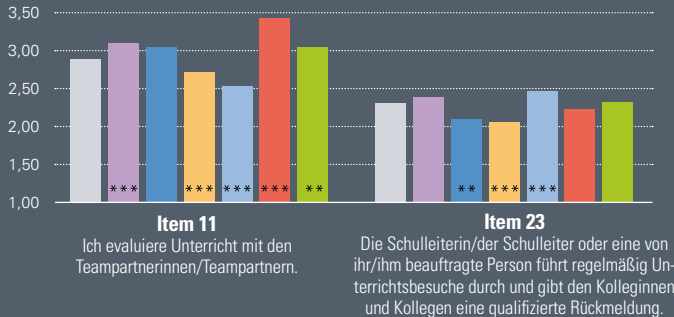


Schülerbefragung

Item 06 An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, wie uns der Unterricht gefällt.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	16.782	2,05	0,01	0,91	32,1 %	38,1 %	23,0 %	6,8 %	-
Grundschulen	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
GHR-Schulen***	982	1,92	0,03	0,93	10,4 %	33,6 %	19,0 %	6,9 %	-0,14
Gesamtschulen***	4.225	1,96	0,01	0,89	35,6 %	38,0 %	20,9 %	5,5 %	-0,12
Gymnasien***	6.192	2,09	0,01	0,89	28,7 %	40,5 %	24,2 %	6,6 %	0,07
Sonder-/Förderschulen	267	2,03	0,07	1,11	45,3 %	20,6 %	19,9 %	14,2 %	-0,02
Berufsschulen***	5.116	2,09	0,01	0,92	31,0 %	37,1 %	24,3 %	7,7 %	0,07



2.5.1 Systematische Erfassung von Unterrichtsqualität



Item 11 Ich evaluiere Unterricht mit den Teampartnerinnen/Teampartnern.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.907	2,88	0,02	1,00	12,1 %	19,9 %	35,8 %	32,3 %	-
Grundschulen***	365	3,08	0,05	0,93	8,2 %	14,8 %	37,5 %	39,5 %	0,25
GHR-Schulen	134	3,02	0,08	0,97	9,7 %	16,4 %	35,8 %	38,1 %	0,15
Gesamtschulen***	378	2,71	0,05	0,98	13,5 %	25,9 %	36,2 %	24,3 %	-0,21
Gymnasien***	475	2,51	0,05	1,00	19,6 %	28,0 %	34,1 %	18,3 %	0,50
Sonder-/Fördersch.***	194	3,39	0,06	0,81	3,6 %	9,8 %	30,4 %	56,2 %	0,62
Berufsschulen**	361	3,02	0,05	0,96	10,0 %	14,7 %	38,5 %	36,8 %	0,18

Item 23 Die Schulleiterin/der Schulleiter oder eine von ihr/ihm beauftragte Person führt regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.882	2,27	0,02	0,96	23,9 %	37,2 %	26,7 %	12,2 %	-
Grundschulen	360	2,35	0,05	0,95	20,3 %	37,5 %	28,9 %	13,3 %	0,11
GHR-Schulen**	137	2,07	0,07	0,88	28,5 %	43,1 %	21,9 %	6,6 %	-0,24
Gesamtschulen***	367	2,04	0,05	0,88	29,2 %	45,2 %	18,3 %	7,4 %	-0,31
Gymnasien***	469	2,44	0,05	1,00	20,9 %	31,3 %	30,9 %	16,8 %	0,23
Sonder-/Förderschulen	193	2,21	0,07	0,97	28,0 %	33,2 %	28,5 %	10,4 %	-0,07
Berufsschulen	356	2,32	0,05	0,96	22,2 %	36,2 %	28,7 %	12,9 %	0,07

Legende:

alle Schulformen

Grundschulen

GHR-Schulen

Gesamtschulen

Gymnasien

Sonder-/Förderschulen

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

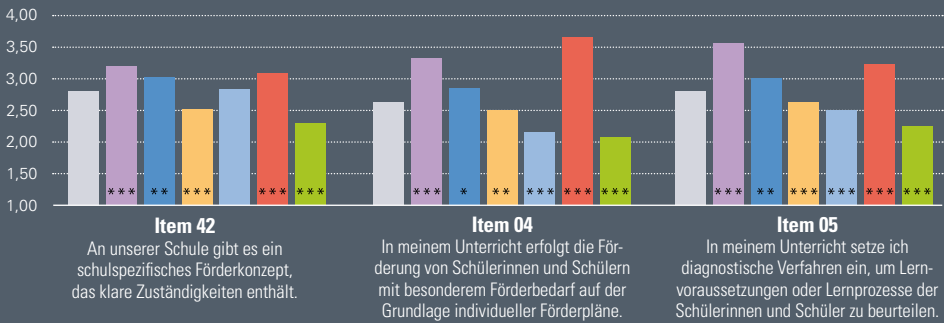
** (p<0.01)

*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

2.6 Förderkonzepte entwickeln

2.6.1 Schulspezifisches Förderkonzept



Item 42 An unserer Schule gibt es ein schulspezifisches Förderkonzept, das klare Zuständigkeiten enthält.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.843	2,78	0,02	0,91	9,1 %	27,5 %	39,5 %	23,9 %	-
Grundschulen***	357	3,19	0,04	0,83	4,5 %	12,9 %	41,5 %	41,2 %	0,59
GHR-Schulen**	136	3,01	0,08	0,88	5,9 %	19,9 %	41,2 %	33,1 %	0,28
Gesamtschulen***	366	2,53	0,05	0,87	12,6 %	34,7 %	40,2 %	12,6 %	-0,36
Gymnasien	461	2,82	0,04	0,86	6,1 %	29,1 %	41,2 %	23,6 %	0,06
Sonder-/Fördersch.***	187	3,09	0,06	0,83	5,3 %	14,4 %	46,0 %	34,2 %	0,39
Berufsschulen***	336	2,30	0,05	0,86	17,9 %	43,2 %	30,1 %	8,9 %	-0,67

Item 04 In meinem Unterricht erfolgt die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf auf der Grundlage individueller Förderpläne.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.912	2,64	0,03	1,12	21,3 %	23,3 %	25,7 %	29,7 %	-
Grundschulen***	367	3,34	0,05	0,90	6,5 %	9,8 %	27,2 %	56,4 %	0,86
GHR-Schulen*	137	2,85	0,09	1,08	16,1 %	18,2 %	29,9 %	35,8 %	0,21
Gesamtschulen**	372	2,50	0,06	1,12	25,3 %	24,5 %	25,5 %	24,7 %	-0,16
Gymnasien***	479	2,16	0,04	0,94	28,4 %	36,1 %	26,7 %	8,8 %	-0,62
Sonder-/Fördersch.***	196	3,66	0,05	0,66	1,5 %	6,1 %	16,8 %	75,5 %	1,26
Berufsschulen***	361	2,07	0,05	0,97	35,7 %	29,9 %	26,0 %	8,3 %	-0,67

Item 05 In meinem Unterricht setze ich diagnostische Verfahren ein, um Lernvoraussetzungen oder Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.917	2,80	0,02	1,05	15,1 %	21,8 %	31,5 %	31,7 %	-
Grundschulen***	368	3,57	0,04	0,71	1,9 %	6,8 %	24,2 %	67,1 %	1,08
GHR-Schulen**	137	3,01	0,08	0,96	8,8 %	19,0 %	34,3 %	38,0 %	0,23
Gesamtschulen***	377	2,61	0,05	1,03	17,8 %	26,3 %	32,9 %	23,1 %	-0,22
Gymnasien***	477	2,50	0,05	1,01	19,3 %	29,8 %	32,3 %	18,7 %	-0,38
Sonder-/Fördersch.***	196	3,24	0,06	0,86	5,1 %	12,2 %	36,2 %	46,4 %	0,51
Berufsschulen***	362	2,27	0,05	1,00	28,2 %	27,9 %	32,6 %	11,3 %	-0,64

Legende:

■

alle Schulformen

■

Grundschulen

■

GHR-Schulen

■

Gesamtschulen

■

Gymnasien

■

Sonder-/Förderschulen

■

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

** (p<0.01)

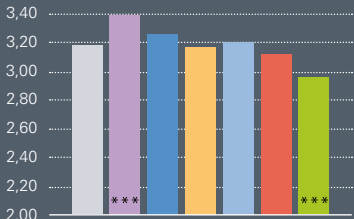
*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

2.7 Beratungsangebote gestalten

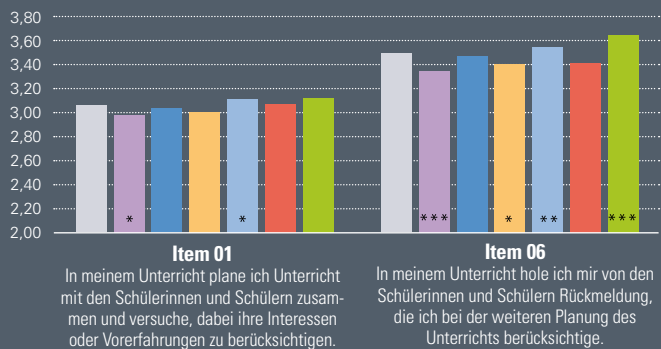
2.7.1 Professionalität und Vernetzung der Angebote

Item 14 An unserer Schule stimmen die Lehrerinnen und Lehrer, die in der Beratung und Unterstützung tätig sind, ihre Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler regelhaft ab (bspw. Beratungslehrer, Sprachförderkoordinatoren, Klassenlehrer).									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.863	3,18	0,02	0,79	3,7 %	12,6 %	45,9 %	37,8 %	-
Grundschulen***	362	3,40	0,04	0,71	1,9 %	7,5 %	39,5 %	51,1 %	0,36
GHR-Schulen	138	3,25	0,07	0,76	3,6 %	8,7 %	46,4 %	41,3 %	0,10
Gesamtschulen	369	3,16	0,04	0,78	3,3 %	13,6 %	47,2 %	36,0 %	-0,03
Gymnasien	460	3,19	0,03	0,74	2,6 %	12,0 %	48,9 %	36,5 %	0,03
Sonder-/Förderschulen	194	3,11	0,06	0,87	6,7 %	12,4 %	43,8 %	37,1 %	-0,09
Berufsschulen***	340	2,95	0,04	0,83	5,6 %	19,7 %	48,5 %	26,2 %	-0,35



2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen

2.8.1 Schülermitwirkung in Lernprozessen

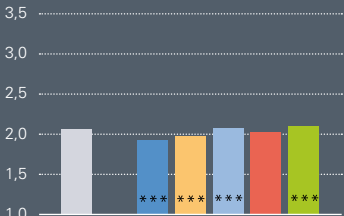


Item 01 In meinem Unterricht plane ich Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zusammen und versuche, dabei ihre Interessen oder Vorerfahrungen zu berücksichtigen.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.885	3,06	0,02	0,74	2,8 %	16,5 %	52,5 %	28,2 %	-
Grundschulen*	361	2,98	0,04	0,71	2,2 %	19,7 %	55,7 %	22,4 %	-0,13
GHR-Schulen	124	3,04	0,06	0,64	0,8 %	16,1 %	61,3 %	21,8 %	-0,03
Gesamtschulen	381	3,00	0,04	0,74	2,4 %	20,2 %	52,5 %	24,9 %	-0,10
Gymnasien*	480	3,12	0,03	0,72	2,7 %	12,7 %	54,2 %	30,4 %	0,11
Sonder-/Förderschulen	175	3,08	0,07	0,86	6,3 %	14,3 %	44,6 %	34,9 %	0,02
Berufsschulen	364	3,12	0,04	0,77	2,7 %	15,7 %	48,1 %	33,5 %	0,10

Item 06 In meinem Unterricht hole ich mir von den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung, die ich bei der weiteren Planung des Unterrichts berücksichtige.									
	N	M	SE	SD	- -	-	+	++	d
alle SF	1.923	3,49	0,02	0,68	1,4 %	6,8 %	33,7 %	58,1 %	-
Grundschulen***	368	3,34	0,04	0,72	1,1 %	11,1 %	40,8 %	47,0 %	-0,27
GHR-Schulen	139	3,47	0,06	0,69	2,2 %	5,0 %	36,7 %	56,1 %	-0,03
Gesamtschulen*	378	3,42	0,04	0,69	1,3 %	7,9 %	38,4 %	52,4 %	-0,12
Gymnasien**	480	3,56	0,03	0,62	0,4 %	5,6 %	31,7 %	62,3 %	0,15
Sonder-/Förderschulen	194	3,41	0,06	0,79	3,6 %	7,7 %	32,5 %	56,2 %	-0,11
Berufsschulen***	364	3,66	0,03	0,61	1,4 %	3,0 %	24,2 %	71,4 %	0,32

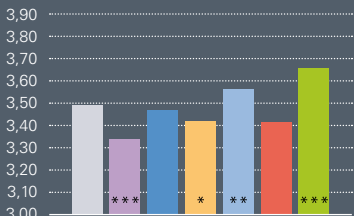
Schülerbefragung

Item 06									
An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, wie uns der Unterricht gefällt.									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	16.782	2,05	0,01	0,91	32,1 %	38,1 %	23,0 %	6,8 %	-
Grundschulen	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
GHR-Schulen***	982	1,92	0,03	0,93	10,4 %	33,6 %	19,0 %	6,9 %	-0,14
Gesamtschulen***	4.225	1,96	0,01	0,89	35,6 %	38,0 %	20,9 %	5,5 %	-0,12
Gymnasien***	6.192	2,09	0,01	0,89	28,7 %	40,5 %	24,2 %	6,6 %	0,07
Sonder-/Förderschulen	267	2,03	0,07	1,11	45,3 %	20,6 %	19,9 %	14,2 %	-0,02
Berufsschulen***	5.116	2,09	0,01	0,92	31,0 %	37,1 %	24,3 %	7,7 %	0,07



3.1.3 Kundenorientierung

Item 06									
In meinem Unterricht hole ich mir von den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung, die ich bei der weiteren Planung des Unterrichts berücksichtige.									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	1.923	3,49	0,02	0,68	1,4 %	6,8 %	33,7 %	58,1 %	-
Grundschulen***	368	3,34	0,04	0,72	1,1 %	11,1 %	40,8 %	47,0 %	-0,27
GHR-Schulen	139	3,47	0,06	0,69	2,2 %	5,0 %	36,7 %	56,1 %	-0,03
Gesamtschulen*	378	3,42	0,04	0,69	1,3 %	7,9 %	38,4 %	52,4 %	-0,12
Gymnasien**	480	3,56	0,03	0,62	0,4 %	5,6 %	31,7 %	62,3 %	0,15
Sonder-/Förderschulen	194	3,41	0,06	0,79	3,6 %	7,7 %	32,5 %	56,2 %	-0,11
Berufsschulen***	364	3,66	0,03	0,61	1,4 %	3,0 %	24,2 %	71,4 %	0,32

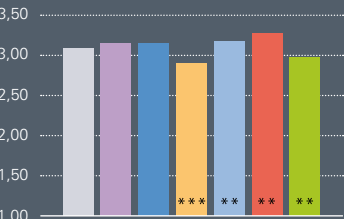


3 Wirkungen und Ergebnisse

3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe

3.1.2 Arbeitszufriedenheit

Item 34									
Meine Arbeit an der Schule wird unterstützt durch Arbeitsaufträge, aus denen klar hervorgeht, wie sie zu erfüllen sind.									
	N	M	SE	SD	--	-	+	++	d
alle SF	1.871	3,09	0,02	0,83	4,1 %	17,9 %	43,0 %	35,0 %	-
Grundschulen	354	3,16	0,04	0,83	4,2 %	15,0 %	41,5 %	39,3 %	0,10
GHR-Schulen	136	3,16	0,07	0,80	2,9 %	16,2 %	42,6 %	38,2 %	0,10
Gesamtschulen***	367	2,90	0,04	0,83	5,4 %	23,7 %	46,3 %	24,5 %	-0,29
Gymnasien**	465	3,18	0,04	0,79	3,4 %	13,5 %	44,7 %	38,3 %	0,15
Sonder-/Fördersch.**	197	3,26	0,06	0,82	2,5 %	16,2 %	33,5 %	47,7 %	0,24
Berufsschulen**	352	2,97	0,04	0,84	4,8 %	22,2 %	44,0 %	29,0 %	-0,17



Legende:

■

alle Schulformen

■

Grundschulen

■

GHR-Schulen

■

Gesamtschulen

■

Gymnasien

■

Sonder-/Förderschulen

■

Berufsschulen

Statistisch signifikante Unterschiede zum Itemmittelwert über die jeweils übrigen Schulformen:

* (p<0.05)

** (p<0.01)

*** (p<0.001)

n.v. = nicht vorhanden

A5 Methodenglossar

Antwortskala

Die Hamburger Schulinspektion arbeitet mit vierstufigen Antwortskalen, die entweder von „trifft nicht zu“(–) über „trifft eher nicht zu“(-) und „trifft eher zu“(+ bis hin zu „trifft zu“++) reichen oder von „nie“(–) über „selten“(-) und „ab und an“(+) bis hin zu „regelmäßig“(++). Die Antwortkategorien werden in Zahlen umkodiert, sodass die schlechteste Ausprägung (bspw. „nie“) einer 1 entspricht und die beste Ausprägung (bspw. „regelmäßig“) einer 4. Als Skalenmittelwert ergibt sich der theoretische Wert von 2,5.

Effektstärke (d)

Die Effektstärke ist ein standardisiertes Maß, das es ermöglicht, die praktische Relevanz von Mittelwertunterschieden zwischen zwei Gruppen zu beschreiben. Als Effektstärkemaß wird Cohens d verwendet. Effektstärken kleiner als 0,2 weisen auf geringe Unterschiede, Werte zwischen 0,2 und 0,5 auf mittlere und Werte größer als 0,5 auf große Unterschiede hin.

Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, mit dem man prüfen kann, ob sich einzelne Merkmale inhaltlich plausibel und empirisch nachweisbar so bündeln lassen, dass die Beschreibung komplexer Sachverhalte anhand eines zusammenfassenden Obergriffs (Konstrukt) möglich wird.

Intra-Klassen-Korrelation (ICC_i)

Die Intra-Klassen-Korrelation (ICC_i) zeigt den Anteil an der Gesamtvarianz an, der sich zwischen Schulen, Schulen mit gleicher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft und Schulformen aufklärt. Je höher die Intra-Klassen-Korrelation ist, umso ähnlicher sind sich die Antworten innerhalb derselben Schule, der Schulen mit gleicher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. der Schulen derselben Schulform. Theoretisch kann die Intra-Klassen-Korrelation Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Die ICC_i ist analog zum Effektstärkemaß d interpretierbar. Für institutionelle Effekte, wozu Schuleffekte gehören, gilt: Werte von 0,01 bis 0,10 sind geringe, Werte von größer 0,10 bis 0,25 sind mittlere und Werte von größer als 0,25 sind große Effekte (vgl. Murphy, K. R., & Myers, B. (1998). Statistical Power Analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests. Mahwah: Lawrence Erlbaum).

KESS-Index

Der KESS-Index gibt die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an einer Schule an: Schulen der Kategorie KESS 1 haben die höchste, Schulen der Kategorie 6 die niedrigste soziale Belastung. Die Sozialindizes wurden auf der Basis einer Schüler- und Elternbefragung ermittelt. Definitionen der Drucksache 18/4461:

KESS-Index 1:

- ☛ „stark belastete Lage der Schülerschaft“

KESS-Index 2:

- ☛ „eher stark belastete soziale Lage der Schülerschaft“

KESS-Index 3:

- ☛ „tendenziell belastete soziale Lage der Schülerschaft“

KESS-Index 4:

- ☛ „tendenziell bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“

KESS-Index 5:

- ☛ „eher bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“

KESS-Index 6:

- ☛ „bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“

Korrespondenzanalyse

Die Korrespondenzanalyse ist ein Verfahren, das die graphische Darstellung von Zusammenhängen zwischen mehreren Merkmalen ermöglicht. Dieses Verfahren ähnelt dem der Faktorenanalyse, kann jedoch auch bei kleiner Fallzahl und bei nominalen Variablen angewandt werden.

Mittelwert (M)

Als Mittelwert wird im Jahresbericht der Hamburger Schulinspektion das arithmetische Mittel verwendet. Das arithmetische Mittel ist definiert als die Summe aller einzelnen Werte geteilt durch die Anzahl der Werte.

Perzentilband

An einem Perzentilband lässt sich die Spannweite in der Bewertung des betrachteten Merkmals ablesen. Jeweils links und rechts der Unterteilungen bei 5 Prozent, 25 Prozent, 75 Prozent und 95 Prozent befinden sich die Anteile Unterricht, die besser bzw. schlechter abschneiden. Die Schwelle bei 5 Prozent unterteilt beispielsweise die Unterrichtsqualität der beobachteten Sequenzen in die 5 Prozent, die schlechter abschneiden und die übrigen 95 Prozent, die besser abschneiden. In das Perzentilband ist das Konfidenzintervall integriert. Das Konfidenzintervall ist eine Angabe des Bereichs, in dem der auf Basis der Stichprobe ermittelte Mittelwert mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit (hier 95%) liegt.

Rasch-Skalierung

Das Vier-Stufen-Modell von Unterrichtsqualität basiert auf einem Verfahren der Item-Response-Theorie, der Rasch-Skalierung. Dabei werden die im Beobachtungsbogen vorhandenen 30 Kriterien miteinander probabilistisch in Beziehung gesetzt, so dass in diesem Falle die eindimensionale Skala „Unterrichtsqualität“ entsteht. Auf dieser Achse sind die einzelnen Kriterien der Unterrichtsqualität und die einzelnen Unterrichtssequenzen verortet. Dabei hat die Skala einen normierten Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1. Das Modell ermöglicht, die Werte verschiedener Stichproben miteinander in Beziehung zu setzen, indem die Parameter verankert werden. Dies ist für die Trendbeschreibung im vorliegenden Bericht geschehen. Das Modell wurde an den Parametern der Referenzstichprobe verankert, um die Entwicklung der Unterrichtsqualität zwischen den beiden Stichproben beschreiben zu können.

Referenzstichprobe

Die Referenzstichprobe war die Datenbasis des ersten Jahresberichtes der Hamburger Schulinspektion. Sie basiert auf den Werten von 34 Schulen, die das Hamburger Schulsystem im ersten Halbjahr 2008 repräsentativ abbilden. Die Repräsentativität der Referenzstichprobe gilt hinsichtlich der in der Stichprobe vertretenen Schulformen (Grundschulen, GHR-Schulen, Gesamtschulen, Gymnasien) sowie hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft.

Standardabweichung (SD)

Die Standardabweichung bildet die Abweichung aller einzelnen Bewertungen um den Mittelwert aller Bewertungen ab. Je größer die Bandbreite der einzelnen Bewertungen ist, desto größer ist die Standardabweichung. Eine hohe bzw. niedrige Standardabweichung wird im Jahresbericht als eine solche verstanden, die sich deutlich von allen Standardabweichungen in einem spezifischen Fragebogen unterscheidet. In der Elternbefragung ist daher der Unterschied in der Standardabweichung von Bedeutung, wenn diese um etwa ± 10 Prozent vom Mittel aller Standardabweichungen im Fragebogen abweicht. In der Lehrerbefragung wird bei einem Unterschied von ± 15 Prozent von einer hohen bzw. niedrigen Abweichung gesprochen.

Standardfehler (SE)

In Stichproben berechnete Mittelwerte weichen zwangsläufig von denen ab, die bei einer Vollerhebung ermittelt werden. Der Standardfehler liefert daher eine Aussage zur Güte eines berechneten Mittelwertes in einer Stichprobe. 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.



ifbm

institut für bildungsmonitoring

