



Jahresbericht der Schulinspektion

Schuljahr 2010/2011



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



Hamburg

JAHRESBERICHT DER SCHULINSPEKTION

SCHULJAHR 2010/2011

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

KONZEPT+ GESAMTKOORDINATION
Thomas Bernt, Dr. Martina Diedrich, Barbara Kralle,
Dr. Marcus Pietsch, Dr. Simone Tosana

LEKTORAT Michael Kühlen

GESTALTUNG Carsten Thun

TITELFOTO photocase

DRUCK Alsterdruck GmbH, Hamburg

AUFLAGE 1 800

www.schulinspektion.hamburg.de

www.bildungsmonitoring.hamburg.de

[Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers]

ISBN: 978-3-941879-10-2 (Printversion)

ISBN: 978-3-941879-11-9 (Onlineversion)

Hamburg, Dezember 2012

06 Vorwort

08 Zusammenfassung

10 Tätigkeitsbericht

11 **Voraussetzungen der Schulinspektion**

Aufbau der Inspektion

Qualifikation des Personals

Budget der Inspektion

Steuerung der Qualitätsentwicklung

12 **Prozesse der Schulinspektion**

Anzahl durchgeführter Inspektionen

Eingesetztes Personal vor Ort

Rücklaufquoten der Online-Befragungen

14 **Wirkungen der Schulinspektion**

Beurteilung der Inspektionsarbeit durch Schulleitungen

Schulen mit besonderem Handlungsbedarf

15 Ergebnisse 2010/2011: Schul- und Unterrichtsqualität

15 **Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick**

Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen

18 **Der Unterricht an Hamburger Schulen**

Struktur des Unterrichts

Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Standards der Unterrichtsqualität

Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität

Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität

Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen

24 Ergebnisse 2010/2011: Schwerpunktthema Förderung

25 **Struktureller Rahmen von Förderung**

Schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung auf Schulebene

Förderung ausgewählter Schülergruppen

26 **Prozesse der Förderung an Schulen**

Unterrichtspraktiken

Förderung mittels individueller Förderpläne

26 **Implementierung von weitreichenden Fördermaßnahmen –
in der Praxis zweier Hamburger Schulen**

Aspekte der Schulkultur als Voraussetzung guter Förderung –

der Glaube an die Möglichkeiten von Schule

Implementierung und Erhalt

Gelebte Förderung

35 **Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem**

35 **Beobachtungen an Hamburger Schulen**

38 **Handlungsempfehlungen**

40 Anhang

40 **Datenquellen und Berechnungsverfahren**

41 **Methodenglossar**

VORWORT

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



FOTO: MICHAEL ZAPF

Ties Rabe
SENATOR FÜR SCHULE UND
BERUFSBILDUNG

Lehrkräfte und Schulleitungen sind derzeit mit hohem Engagement dabei, Hamburgs Schulen leistungsstärker und schülergerechter zu machen: Es sind richtige Dick-schiffe, die da bewegt werden. Sie zielen auf guten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler; sie bestimmen die Rahmenbedingungen für Förderung, Unterstützung und den Übergang von der Schule in den Beruf neu. Das macht sie so wichtig. Hamburgs Schulen – so mein deutlicher Eindruck – haben das verstanden. Nur so ist bei allen Anstrengungen, die den Schulen in den vergangenen Jahren abverlangt wurden, zu verstehen, wie engagiert und aktiv massive Umstrukturierungsprozesse in der Schul- und Unterrichtskultur vorangetrieben werden:

Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf in die Regelschule nach Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 ist eine Herausforderung, die ihresgleichen sucht und die Schule verändern wird. Gleichzeitig ist die Stadtteilschule, die von den Anforderungen an inklusives Lernen am meisten gefordert wird, vielfach noch im Aufbau. Die Gymnasien sind nach der Einführung von G8 und der Profiloberstufe gefordert, ein schulisches Förder- und Nachhilfesystem aufzubauen, das Antworten gibt auf das Abschulungsverbot nach Klasse 6. Mit der ganztägigen Bildung entstehen – trotz unterschiedlicher Umsetzungskonzepte – gänzlich neue Rahmenbedingungen für das Lernen in der Hansestadt. Zudem hat Hamburg erkannt, dass neben der weiter notwendigen Binnendifferenzierung im Lernangebot und der Individualisierung des Unterrichts auch ein vernünftiger Leistungsanspruch sowie eine individuelle und intensive Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf notwendig ist, um Schullaufbahnen erfolgreich gelingen zu lassen. Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in Hamburg haben in gemeinsamer Verantwortung nicht nur den Abschluss, sondern verstärkt den Anschluss im Blick. Ziel ist es, Jugendlichen einen

schnellen Zugang in die duale Ausbildung zu ermöglichen. Dazu gehören die Reform der Berufsorientierung mit dem Projekt „Stadtteilschule stärken“, die dualisierte und regionalisierte Ausbildungsvorbereitung, die Berufsqualifizierung (BQ) mit Ausbildungsgarantie und die im September dieses Jahres neu gegründete Jugendberufsagentur.

Eine solche Phase intensiver schul- und unterrichtsstruktureller Änderungen und Umwälzungen kann nur erfolgreich geführt werden, wenn alle Akteure in Schule, Behörde und den Unterstützungssystemen sich gemeinsam auf den Weg machen. Wenn wir gemeinsam im offenen Dialog um die richtigen Wege ringen, sie erproben, überprüfen, fortführen oder – wenn nötig – neu ausrichten. Und: die Kräfte müssen mit Bedacht eingesetzt werden – fokussiert auf die wirklichen Hebelpunkte. Kein Gießkannenprinzip, sondern Intervention an den richtigen Stellen. Was gut läuft, kann und soll auch weiter laufen können. Diese Sicherheit muss Schule haben. Der Jahresbericht 2011, den die Schulinspektion nun vorlegt, ist dabei ein wichtiges, gutes und überaus lesenswertes Instrument. Einer Landkarte gleich, die uns zeigt, wo schon sicheres Terrain ist, wo fruchtbares Feld bearbeitet werden kann, wo aber auch noch Brücken zu schlagen und Wege zu legen sind. Der Jahresbericht 2011 zeigt uns, was wir schon erreicht haben. Und er gibt ausdrücklich Hinweise auf notwendigen Entwicklungsbedarf. Damit hilft er uns – den Entscheidungsinstanzen in der Behörde, den Unterstützungssystemen, aber auch den Schulleitungen und Kollegien – uns auf das zu konzentrieren, was noch verbesserungswürdig ist; er hilft die richtigen Ansatzpunkte zu bestimmen.

Der Unterricht an Hamburgs Schulen ist grundsätzlich weiter gut und Hamburgs Schulleitungen machen gute Arbeit; dies ist ein wichtiges Signal. Gleichzeitig gibt es weiter Verbesserungsbedarf im Unterricht dort, wo Schülerinnen und Schüler Lernprozesse aktiv mitgestalten und wo sie nach ihren individuellen Voraussetzun-

gen gefördert werden. Und Schulleitungen brauchen noch Unterstützung im Aufbau qualitätssichernder und -überprüfender Instrumente, um Unterrichtsentwicklung sinnvoll und gerichtet steuern zu können. Auch die zielgerichtete Unterstützung und Begleitung des schulischen Personals, das sich selbst neue Kompetenzen für den Veränderungsprozess der Schule aneignen muss, muss auf Seiten der Schulleitungen noch gestärkt werden.

Mit dem Schwerpunkt Förderung legt die Schulinspektion den Hamburger Schulen und der Hamburger Öffentlichkeit einen Zwischenstand zu dem zentralen Projekt zur Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre vor. Mit ihrer Fallstudie zu den Gelingensbedingungen von guter Förderarbeit zeigt die Schulinspektion, dass Förderung weit mehr ist als zusätzliche Unterrichtsangebote. Erfolgreiche Förderung – so der Befund – bedingt eine sorgsame Implementierung von Programmen, die gute Ausbildung der beteiligten Lehrkräfte in der Durchführung und Analyse von individuellen Leistungsständen und die systematische Überprüfung der Wirksamkeit des Förderkonzepts. Doch auch die Schulkultur, berichten die Autorinnen und Autoren weiter, ist erheblich für die Wirksamkeit von Förderung.

Die Hamburger Schulinspektion zeigt sich mit diesem dritten Jahresbericht als Entwicklungspartnerin der Schulen. Ich wünsche mir, dass der Jahresbericht 2011 der Schulinspektion als wertvoller Beitrag im Engagement, Schule und Unterricht besser zu machen, verstanden und gelesen wird.

Ihr

Ties Rabe
SENATOR FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG

Zusammenfassung

Die Schulinspektion Hamburg legt nach 2008 und 2010 nun ihren dritten Jahresbericht vor. Ihm liegen die Daten von **74 Schulen** aller Schulformen zugrunde, die im Schuljahr 2010/2011 inspiziert wurden. An diesen Schulen lernten im betrachteten Zeitraum insgesamt 34 511 Schülerinnen und Schüler aus 32 630 Familien, die von 3 745 Lehrkräften unterrichtet wurden. Die Analyse schulischer Dokumente, schriftliche Befragungen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen dieser Schulstichprobe lieferten die Daten, die Grundlage sind für die folgenden Befunde: zur Unterrichtsqualität an Hamburgs Schulen und – als Themenschwerpunkt dieses Berichts – zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Mit der individuellen Förderung greift die Schulinspektion ein Thema auf, das in den vergangenen Jahren für Schulen aller Schulformen eine zunehmend größere Bedeutung erlangt hat, nicht zuletzt angesichts der Herausforderungen, die sich mit dem inklusiven Unterricht stellen.

Die Befunde im Einzelnen:

① Das **Qualitätsprofil** der Hamburger Schulen hat sich im Vergleich zu 2008 und 2010 im zugrunde liegenden Berichtszeitraum kaum verändert. Die Qualitätsdimension Führung und Management wird mehrheitlich als stark wahrgenommen, eher schwach entwickelt ist dabei aber unverändert eine zielgerichtete, individuelle Begleitung und Entwicklung des schulischen Personals. Deutlich wird auch, dass trotz des grundsätzlich als eher stark bewerteten Schulleitungshandelns die Entwicklung interner Qualitätssteuerungsprozesse weiter als Schwäche eingestuft wird.

Die Schulen insgesamt haben Stärken in der Schaffung der organisatorischen Rahmenbedingungen und in der Zufriedenheit ihrer Akteure. Entwicklungsbedarf gibt es bei der Arbeit am gemeinsamen schulischen Curriculum, bei der Leistungsbeurteilung und bei der Evaluation der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

② Der **Unterricht** an Hamburgs Schulen weist zum dritten Mal ein insgesamt eher hohes Niveau auf. Die Qualität des Unterrichts von Grundschulen und berufsbildenden Schulen liegt über dem Durchschnitt der Hamburger Schulen. Auffällig ist dabei allerdings eine grundsätzlich hohe Schwankung der Unterrichtsqualität zwischen einzelnen Schulen, auch innerhalb derselben Schulform. Die größten Unterschiede in der Unterrichtsqualität liegen nach wie vor auf der Ebene des Unterrichts selbst; die Schulform hat nahezu keinen Einfluss, die jeweilige Einzelschule einen relativ geringen Einfluss auf die Qualität des einzelnen Unterrichts.

③ Erstmals konnte – für den Abiturjahrgang 2011 – ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität an weiterführenden Schulen und den **Abi-turleistungen** nachgewiesen werden. Ähnliches gilt für die **Förderarbeit**: Schulen, die mit einer konzeptionell verankerten Förderplanung arbeiten, weisen tendenziell eine höhere Unterrichtsqualität auf.

④ Für das Gelingen einer auf die individuellen Belange der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers abgestimmten **Förderung im Unterricht** sind drei strukturelle Voraussetzungen maßgeblich: die systematische Implementierung von Förderprogrammen, die regelmäßige und aussagekräftige Überprüfung der Wirksamkeit schulischer Maßnahmen und eine erhöhte Professionalisierung von Lehrkräften, vor allem im Bereich der Diagnosefähigkeit. An Schulen, die erfolgreich individualisierte Lernkonzepte eingeführt haben, ist auffällig, dass auch die persönlichen Voraussetzungen vorhanden sind und gepflegt werden: dass gegenseitige Wertschätzung aller Schulbeteiligten, die Akzeptanz gemeinschaftlichen Lernens und ein offener Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Schulalltag gepflegt und im Sinne einer gemeinsamen Schulkultur gefördert werden.

⑤ Nur etwa die Hälfte der Schulen (und nur etwa jede dritte Stadtteil- oder berufsbildende Schule) hat ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung ausgearbeitet. Im Regelfall erfolgt Förderung an Hamburgs Schulen noch wenig institutionalisiert und ist stark vom **Engagement einzelner Lehrkräfte** abhängig. Individuelle Förderpläne und diagnostische Verfahren werden selten genutzt.

Sieben abschließende Handlungsempfehlungen, die aus diesen Befunden gewonnen wurden, richtet die Schulinspektion an die unterschiedlichen Entscheidungsinstanzen in Schulen und Behörde und betont damit die Notwendigkeit intensiver Schnittstellenarbeit zwischen Schulleitung, Schulaufsicht, den Unterstützungssystemen, der Behördenleitung und der Politik.

Die Empfehlungen skizzieren drei Entwicklungsfelder für die Verbesserung der Unterrichtsqualität: die Stärkung von Schulleitungskompetenz hinsichtlich einer systematisierten Personalentwicklung, die Schaffung kooperativer Arbeitsformen an Schulen und ein Verständnis für den Aufbau von Entwicklungskreisläufen. Gleichzeitig sind die Implementierungsprozesse im Bereich der Unterrichtsentwicklung nicht nur im Sinne des Qualitätsmanagements zu professionalisieren, sondern auch so abzusichern, dass sie dauerhaft wirksam werden können. Verstetigung bedingt dabei auch Entschleunigung von Prozessen. Ausgehend von den Beispielen der Schulen, an denen Förderarbeit gut gelingt, betont die Schulinspektion die Entwicklung von pädagogischen Leitbildern als wertvolle Möglichkeit der Schaffung einer vom einzelnen Kind ausgehenden, wertschätzenden und alle Akteure der Schulgemeinschaft einbeziehenden Förder-, Erziehungs- und Unterrichtsarbeit.

Tätigkeitsbericht

Schulinspektionen leisten zunächst einmal einen Beitrag zur Kontrolle der Qualität schulischer Arbeit und zur Rechenschaftslegung nach innen und außen. Vor allem aber sollen Schulinspektionen Schulen ermöglichen, empirisch gesicherte Erkenntnisse über ihren aktuellen Entwicklungsstand und damit Wissen über ihre Stärken und Schwächen zu erhalten. Auf dieser Grundlage können Schulen dann Schlussfolgerungen für die nächsten Schritte in ihrem Entwicklungsprozess ziehen. Dabei steht die Schulinspektion vor der Herausforderung, den Schulen Hinweise auf die Gestaltung ihrer Qualitätsentwicklung zu geben, ohne explizit Empfehlungen auszusprechen oder gar zu beraten. In Hamburg besteht eine strikte Rollentrennung der institutionellen Akteure: Während die Schulinspektion den mithilfe ihrer Verfahren sichtbar werden Entwicklungsstand auf der Grundlage normativer Grundlagen und empirischer Daten feststellt, ist die Schulaufsicht für die anschließende Beratung und Begleitung bei der Nutzung und Umsetzung von Inspektionsergebnissen zuständig. Das Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung mit seinen Fort- und Weiterbildungsangeboten und gegebenenfalls auch weitere Beratungseinrichtungen unterstützen die Schulen bei der weiteren Verarbeitung und Einleitung von schulischen Veränderungsprozessen.

Die Schulinspektion beschränkt sich auf die Aufgabe, eine datengestützte Analyse und Rückmeldung des aktuellen Standes der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu geben.

Vor diesem Hintergrund wurden im Schuljahr 2010/2011 insgesamt 74 Schulen evaluiert. Die ursprüngliche Festlegung auf 100 Inspektionen pro Schuljahr hat sich als nicht praktikabel erwiesen. Durchgeführt wurden die Evaluationen von den 15 hauptamtlichen Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, 54 Schulformexpertinnen und Schulformexperten, 20 Fachleiterinnen und Fachleitern und vier Wirtschaftsvertretern.

Jede Inspektion folgt dem in Abbildung 1 dargestellten Ablauf: Nach der Erstinformation und dem Vorgespräch mit der Schule erfolgen Dokumentenanalyse und schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und (bei berufsbildenden Schulen) der Ausbildungsbetriebe. Der zumeist zweitägige Schulbesuch mit Interviews und Unterrichtsbeobachtungen findet in der achten Woche nach der Erstinformation statt. Zwei bis drei Wochen danach stellt die zuständige Teamleiterin bzw. der zuständige Teamleiter die Ergebnisse der Schulleitung und der Schulöffentlichkeit vor. Die endgültige Berichtsfassung wird nach der Rückmeldung der Schulleitung erstellt. Etwa zwei bis drei Wochen nach der Übergabe des Berichts erhält die Schulleitung Gelegenheit, den Inspektionsverlauf und das Verfahren schriftlich zu evaluieren.

Mehr als 15 000 Schülerinnen und Schüler, 9 000 Eltern, 2 000 Lehrkräfte und 180 Betriebe haben in diesem Schuljahr ihre Einschätzungen zur Qualität an Hamburger Schulen im Rahmen von Fragebogenerhebungen abgegeben. An mehr als 80 Prozent der evaluierten Schulen hielten die Schulleitungen den Aufwand, den die Schulinspektion verursacht, für angemessen. Gut 90 Prozent von ihnen entnahmen den Rückmeldungen wichtige Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Schulen. An sieben Schulen wurden auf Basis der Schulinspektionsergebnisse Entwicklungsmaßnahmen initiiert, um gravierende Probleme zu beheben.

einer schulischen Unterrichtserfahrung zwischen drei und 17 Jahren.

Die übrigen Inspektorinnen und Inspektoren kommen aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufen. Alle verbindet, dass sie über eine vertiefte Kenntnis sowohl von Schule als auch von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verfügen.

Budget der Inspektion

Der Schulinspektion steht ein Sachmittelletat von jährlich 110 000 Euro zur Verfügung. Daraus finanziert sie vor allem die Durchführung der Regelinspektionen: Dateneingabe und -auswertung, Druck und Versand von Zugangscodes für die Online-Befragung, Lektorat der Berichte. Ein weiterer Teil fließt in die Erstellung des Jahresberichts, bei dem Kosten für Lektorat, Layout und Druck anfallen. Nicht zuletzt investiert die Schulinspektion regelmäßig in die Fort- und Weiterentwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Voraussetzungen der Schulinspektion

Aufbau der Inspektion

Die Schulinspektion war im Schuljahr 2010/2011 eine Abteilung des Instituts für Bildungsmonitoring (IfBM), einer nachgeordneten Dienststelle der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). In der Zwischenzeit ist eine Reorganisation des Instituts erfolgt: Seit dem Schuljahr 2011/2012 ist die Schulinspektion eine Unterabteilung im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ).

Insgesamt gehörten im Schuljahr 2010/2011 20 Personen zur Schulinspektion, die sich vier Funktionsgruppen zuordnen lassen:

- ➔ die Leiterin und die stellvertretende Leiterin, die in begrenzter Zahl auch selbst Inspektionen durchführen;
- ➔ sechs hauptamtliche Inspektorinnen und sieben hauptamtliche Inspektoren;
- ➔ zwei Verwaltungsfachkräfte;
- ➔ zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Qualifikation des Personals

In Hamburg arbeiten als hauptamtliche Inspektorinnen und Inspektoren Personen mit sehr unterschiedlichem fachlichen Hintergrund. Die Inspektionsteams sind bewusst interdisziplinär besetzt, damit unterschiedliche Blickweisen auf die Schulen eingenommen werden. Von den 15 Personen, die Inspektionen hauptamtlich durchführten, haben neun ein Lehramtsstudium absolviert mit

TABELLE 1

Budgetposten der Schulinspektion Hamburg im Schuljahr 2010/2011

Budgetposten	Ausgaben in Euro
Durchführung der Regelinspektionen	64 123
Jahresbericht	19 602
Fort- und Weiterbildung	15 177
Geschäftsbedarf	3 190
sonstige Ausgaben	3 964
Gesamt	106 056

Steuerung der Qualitätsentwicklung

Die Schulinspektion schließt alle zwei Jahre Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Behörde für Schule und Berufsbildung ab. In diesen Vereinbarungen wird unter anderem festgelegt, wie viele Schulen inspiziert werden sollen und wie sich die Schulinspektion weiterentwickeln soll.

Darüber hinaus verfügt die Schulinspektion über ein internes Qualitätsmanagement. Dazu hat sie sich ein Qualitätsleitbild gegeben, das die Soll-Vorgaben zur Entwicklung und Verbesserung der Schulinspektion beschreibt. Ausgehend von diesem Leitbild wurden Instrumente entwickelt, mit deren Hilfe die laufenden Prozesse vereinheitlicht und kontrolliert werden.

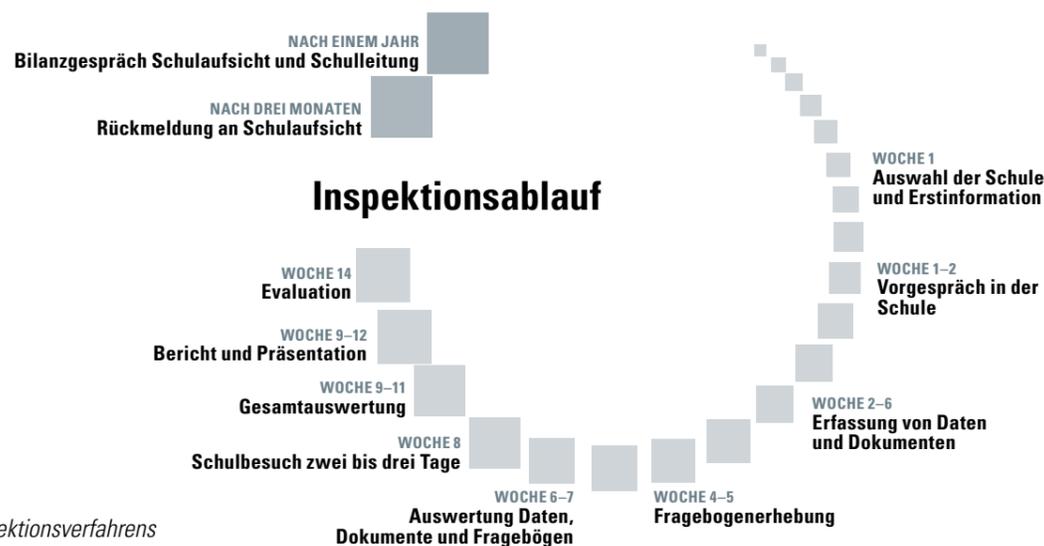


ABBILDUNG 1
Ablauf des Inspektionsverfahrens

GRAFIK REBECCA OETTEL

Prozesse der Schulinspektion

Anzahl durchgeführter Inspektionen

Die Schulstichprobe des Schuljahrs 2010/2011 umfasst insgesamt 74 inspizierte Schulen. 32 Schulen hiervon sind reine Grundschulen. Weiterhin beinhaltet die Stichprobe 15 Stadtteil- und Gesamtschulen. 17 der in diesem Schuljahr evaluierten Schulen sind Gymnasien. Hinzu kommen sechs berufsbildende und vier Sonderschulen.

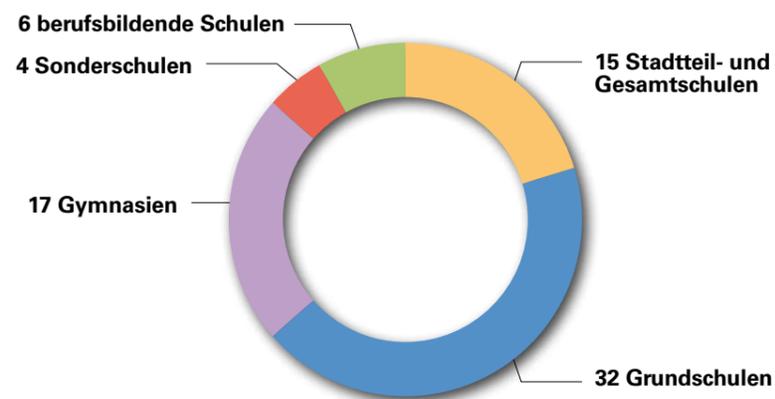


ABBILDUNG 2
Anzahl inspizierter Schulen im Schuljahr 2010/2011

Eingesetztes Personal vor Ort

Im Schuljahr 2010/2011 umfassten die Inspektionsteams insgesamt 93 Personen. Hiervon waren 15 hauptamtliche Inspektorinnen und Inspektoren. 54 Personen waren Mitglieder von Leitungsteams von Schulen mit dem Status der Schulformexpertin bzw. des Schulformexperten. Weitere 20 an der Inspektion beteiligte Personen waren Fachleiterinnen und Fachleiter, die ausschließlich den Unterricht an den zu evaluierenden Schulen inspizierten. An den berufsbildenden Schulen wurden darüber hinaus vier Wirtschaftsvertreterinnen und -vertreter eingesetzt. An jeder Schulinspektion nahmen zwei hauptamtliche Inspektoren teil.

Die Inspektionsteams bestanden im Schuljahr 2010/2011 immer aus einer Teamleiterin bzw. einem Teamleiter (hauptamtliche Inspektorin bzw. hauptamtlicher Inspektor), einer zweiten Inspektorin bzw. einem zweiten Inspektor und einer Schulformexpertin bzw. einem Schulformexperten. An 30 Schulen begleitete eine weitere Inspektorin bzw. ein weiterer Inspektor das Team; in der

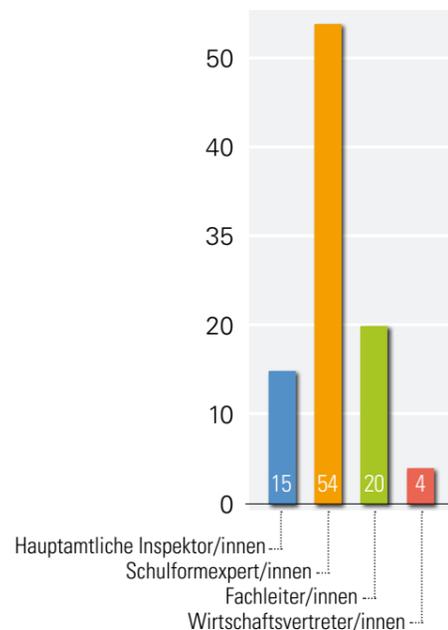


ABBILDUNG 3
Anzahl der eingesetzten Personen im Schuljahr 2010/2011

Regel handelte es sich dabei um in Ausbildung befindliche Personen. An den sechs berufsbildenden Schulen, die im Schuljahr 2010/2011 inspiziert wurden, ergänzte eine Wirtschaftsvertreterin bzw. ein Wirtschaftsvertreter das Inspektionsteam. Die Fachleiterinnen und Fachleiter wurden zur Evaluation der Unterrichtssequenzen eingesetzt.

Rücklaufquoten der Online-Befragungen

An den 74 im Schuljahr 2010/2011 inspizierten Schulen unterrichteten 3745 Lehrkräfte. Es lernten dort 34 511 Schülerinnen und Schüler aus 32 630 Familien. Die Schülerinnen und Schüler an den inspizierten berufsbildenden Schulen wurden darüber hinaus in insgesamt 1 776 Betrieben ausgebildet. Die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler an der Fragebogenerhebung der Schulinspektion lag bei 53 Prozent, von den Eltern beteiligten sich 28 Prozent. Die Rücklaufquote für die Lehrkräfte lag im Schuljahr 2010/2011 bei 54 Prozent. Nur zehn Prozent aller Betriebe nutzten die Möglichkeit der Online-Befragung.

Die Teilnahmequote bei den Eltern ist seit dem Schuljahr 2007/2008 (Jahresbericht 2008) kontinuierlich gestiegen. Bei Schülerinnen und Schülern und bei den Lehrkräften ist sie zwischen dem Schuljahr 2007/2008 und den beiden folgenden Schuljahren (Jahresbericht 2009–2010) angestiegen, im Schuljahr 2010/2011 ist sie leicht rückläufig. Die Teilnahme der Betriebe hat sich in den vergangenen Jahren von einem bereits niedrigen Ausgangsniveau weiter verringert.

TABELLE 2
Rücklaufquoten der Fragebogenerhebungen im Vergleich

	Jahresbericht 2008	Jahresbericht 2009–2010	Jahresbericht 2011
Schülerfragebogen	42 %	54 %	53 %
Elternfragebogen	21 %	22 %	28 %
Lehrerfragebogen	52 %	55 %	54 %
Betriebsfragebogen	12 %	14 %	10 %

Damit die Befragungen als aussagekräftig für die jeweilige Befragengruppe gelten, sind Mindestteilnahmequoten für die einzelnen Schulen festgelegt worden: bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern 50 Prozent, vorausgesetzt, die Zahl der Antwortenden liegt

bei mindestens zehn Personen, bei befragten Betrieben 10 Prozent. Nicht in die Bewertung der Schulen einbezogen werden konnten deshalb

die Schülerfragebögen: an 33 Prozent der Schulen, die Elternfragebögen: an 90 Prozent der Schulen, die Lehrerfragebögen: an 30 Prozent der Schulen, die Betriebsfragebögen: an 37 Prozent der Schulen.

Mit den Elternfragebögen stand damit eine wesentliche Informationsquelle im Inspektionsprozess überwiegend nicht zur Verfügung. Auch die Unterstützungsangebote vieler Schulen, die beispielsweise die schulischen Computerräume zum Ausfüllen zur Verfügung stellten, erhöhten in der Regel die Teilnahmequoten nicht wesentlich. In der Pilotphase für den zweiten Zyklus der Schulinspektion, der im Herbst 2012 begonnen hat, wurde deshalb getestet, ob die Befragung mit einer Papierversion zu einer höheren Beteiligung führen würde als die Online-Befragung. Das Ergebnis: Die Eltern erhalten zukünftig ausschließlich Papierfragebögen, alle anderen Stakeholdergruppen werden wie bisher online befragt.

Wirkungen der Schulinspektion

Beurteilung der Inspektionsarbeit durch Schulleitungen

Im Anschluss an eine Inspektion werden die Schulleitungen gebeten, die Nützlichkeit der Inspektion ihrer Schule einzuschätzen. Beteiligt haben sich 61 von 74 Schulleitungen. Knapp 80 Prozent derjenigen Schulleitungen, die sich an dieser Befragung beteiligt haben, halten den Aufwand der Schule bei der Inspektion mit Blick auf die Ergebnisse für angemessen. 85 Prozent der Befragten finden, dass die Beurteilung durch die Schulinspektion die schulische Realität im Wesentlichen widerspiegelt. Noch etwas höher ist der Anteil der Schulleitungen, die berichten, dass die Inspektion ihrer Schule wichtige Impulse für die Weiterentwicklung geliefert hat.

Schulen mit besonderem Handlungsbedarf

Wenn die Schulinspektion eine gravierende Problemlage an einer inspizierten Schule feststellt, weist die Schulinspektion die Schulaufsicht darauf hin, dass ein besonderes Verfahren einzuleiten ist: Gemeinsam mit weiteren Vertretern aus der Behörde für Schule und Berufsbildung und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung wird daraufhin eine Fallkonferenz zur betroffenen Schule einberufen.

Die Schulinspektion spricht von einer gravierenden Problemlage, wenn

- ➔ die Schulinspektion den Bereich 1.1 (Führung wahrnehmen) und den Bereich 2.2 (Unterricht) mit einer 2 oder schlechter bewertet (also mehr Schwächen als Stärken feststellt) und
- ➔ mindestens drei weitere der folgenden Bereiche ebenfalls mit einer 2 oder schlechter bewertet werden: 1.2 (Personal entwickeln), 2.1 (Das schuleigene Curriculum entwickeln), 2.4 (Leistungen beurteilen), 2.6 (Förderkonzepte entwickeln).

Auf der Grundlage des Inspektionsberichts sowie der Kenntnislage der Schulaufsicht beraten die an der Fallkonferenz Beteiligten über einzuleitende Maßnahmen. Anschließend hat die Schule etwa anderthalb Jahre Zeit, um mit Unterstützung des Landesinstituts an ihrer weiteren Entwicklung zu arbeiten und die beobachteten Schwächen zu beheben.

Im Schuljahr 2010/2011 sind sieben Schulen von der Schulinspektion als „Schule mit besonderem Handlungsbedarf“ ausgewiesen worden. Sechs sind nach der Beratung durch die Fallkonferenz tatsächlich in die Maßnahme am Landesinstitut überführt worden, die siebte erhält Unterstützung auf anderem Weg.

Ergebnisse 2010/2011: Schul- und Unterrichtsqualität

Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick

Eine gute Schule zeichnet sich maßgeblich dadurch aus, dass unterrichtliche, erzieherische und organisatorische Prozesse gut gelingen. Welche Prozessmerkmale für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung zentral sind, ist für Hamburger Schulen im Orientierungsrahmen Schulqualität festgelegt. Der Orientierungsrahmen setzt Maßstäbe, an denen sich die Qualitätsentwicklung in Schulen orientieren soll. Auf diese Weise stellt er Kategorien für die Berichterstattung über Qualität bereit, die für die interne und externe Evaluation genutzt werden können. Der Orientierungsrahmen geht dabei davon aus, dass sich die Erfolge der Schule an ihren Wirkungen und Ergebnissen ablesen lassen. Ziel aller Qualitätsbemühungen einer Schule sind sichtbare Leistungen. Bedingungen dafür sind Verfahren der Führung und des Managements und Bildungs- und Erziehungsprozesse, die für die Zielerreichung geeignet sind und deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist. Die Schulinspektion untersucht diese Verfahren und Prozesse.

Die Auswahl der Qualitätskriterien im Orientierungsrahmen ist zum einen durch aktuelle Erfordernisse begründet (z.B. individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern), zum anderen stützt sie sich auf gesicherte Erkenntnisse über die Bedeutung dieser Faktoren für eine günstige Entwicklung von Schule und Schülerleistungen.

Die Schulinspektion Hamburg leitet ihre Bewertung der Qualität von Schule aus den 14 Qualitätsbereichen des Orientierungsrahmens ab. Die Bewertungen können dabei von „schwach“ über „eher schwach“ und „eher stark“ bis hin zu „stark“ reichen. Seit dem ersten Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg aus dem Jahre 2008 haben sich Stärken und Schwächen im Hamburger Bildungssystem nicht wesentlich verändert. Ein positiver Trend findet sich für den Punkt „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe“. Negative Trends finden sich in den Bereichen „Personal entwickeln“, „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ und „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“.

TABELLE 3

Qualitätsmerkmale des Orientierungsrahmens für Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen

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	

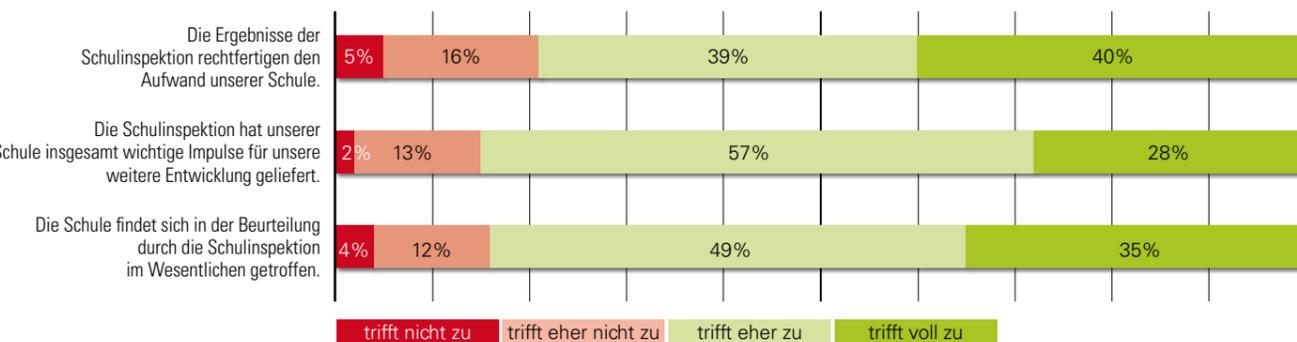


ABBILDUNG 4

Beurteilung der Schulinspektionsarbeit durch Schulleitungen im Schuljahr 2010/2011

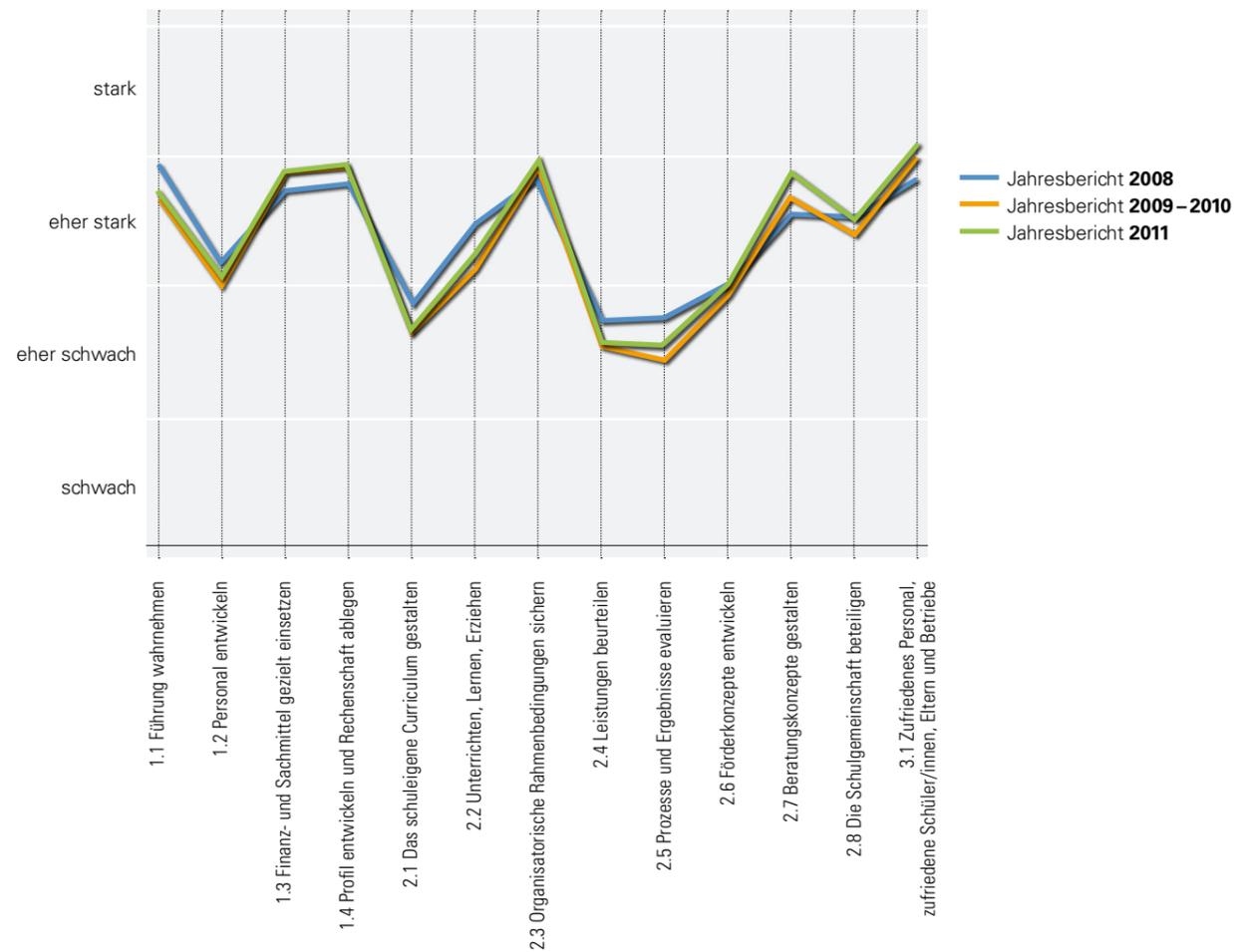


ABBILDUNG 5
Qualitätsprofile Hamburger Schulen im Zeitvergleich

Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen

Im Schuljahr 2010/2011 wurden insgesamt drei der schulischen Qualitätsbereiche empirisch verlässlich als eher schwach bewertet: Dies sind die Punkte „Das schuleigene Curriculum gestalten“ (2.1), „Leistungen beurteilen“ (2.4) und „Prozesse und Ergebnisse evaluieren“ (2.5). Als besonders stark eingeschätzt werden hingegen die Bereiche „Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen“ (1.3), „Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen“ (1.4), „Organisatorische Rahmenbedingungen sichern“ (2.3) und „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe“ (3.1). Für die Punkte „Personal entwickeln“ (1.2), „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ (2.2) und „Prozesse und Ergeb-

nisse evaluieren“ (2.5) zeigt sich darüber hinaus ein stabil negativer Trend im Vergleich zum ersten Jahresbericht 2008. Ein stabil positiver Trend findet sich hingegen für den Punkt „Zufriedenes Personal, zufriedene Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe“ (3.1). Für alle Trendaussagen lässt sich jedoch feststellen, dass die beobachteten Veränderungen eher marginal sind. Seit dem Jahresbericht 2009–2010, dem Daten aus Inspektionen der Schuljahre 2008/2009 und 2009/2010 zugrunde lagen, hat die Schulinspektion keine wesentlichen Veränderungen der prozessualen Stärken und Schwächen im Hamburger Bildungssystem nachweisen können: Schwächen, die bereits für das Schuljahr

2008/2009 als Schwächen des Hamburger Schulsystems diagnostiziert wurden, bestätigten sich auch im Schuljahr 2010/2011. Gleiches gilt für Stärken. Ebenfalls keine Veränderung lässt sich in der Beziehung der einzelnen Qualitätsmerkmale zueinander feststellen. Qualitätsmerkmale, die bereits im Jahresbericht 2008 schwächer bewertet wurden als andere, wurden auch im Jahresbericht 2009–2010 und im aktuellen Jahresbericht 2011 entsprechend bewertet.

TABELLE 4
Die Qualität Hamburger Schulen
nach Qualitätsdimensionen im Zeitvergleich

Qualitätsdimension	Jahresbericht 2008		Jahresbericht 2009–2010			Jahresbericht 2011		
	Mittelwert	Bewertung	Mittelwert	1-/2-Jahres-Trend	Bewertung	Mittelwert	3-Jahres-Trend	Bewertung
1.1 Führung wahrnehmen	3,16	eher stark	3,07	→	eher stark	3,01	↘	eher stark
1.2 Personal entwickeln	2,61	eher stark	2,58	→	eher stark	2,45	↘	eher schwach*
1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen	3,11	eher stark	3,18	→	eher stark	3,14	→	eher stark
1.4 Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen	3,13	eher stark	3,21	→	eher stark	3,16	→	eher stark
2.1 Das schuleigene Curriculum gestalten	2,40	eher schwach	2,28	↘	eher schwach	2,20	↘	eher schwach
2.2 Unterrichten, Lernen, Erziehen	2,86	eher stark	2,70	↘	eher stark	2,62	↘	eher stark
2.3 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	3,17	eher stark	3,24	→	eher stark	3,22	→	eher stark
2.4 Leistungen beurteilen	2,28	eher schwach	2,20	→	eher schwach	2,41	↗	eher schwach
2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren	2,33	eher schwach	2,18	↘	eher schwach	2,07	↘	eher schwach
2.6 Förderkonzepte entwickeln	2,54	eher stark*	2,53	→	eher schwach*	2,64	→	eher stark
2.7 Beratungskonzepte gestalten	2,93	eher stark	3,14	↗	eher stark	2,99	→	eher stark
2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	2,92	eher stark	2,91	→	eher stark	2,85	→	eher stark
3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schüler/innen, Eltern und Betriebe	3,14	eher stark	3,34	↗	eher stark	3,26	↗	eher stark

* Eine empirisch abgesicherte Zuordnung zu einer Beurteilungskategorie ist unter Berücksichtigung der Messgenauigkeit nicht möglich. Die Ausprägung könnte sowohl eher schwach als auch eher stark sein. Angegeben ist die wahrscheinlichere Zuordnung. Bezugspunkt für die Trendaussagen ist jeweils der Jahresbericht 2008.

Innerhalb der einzelnen Qualitätsbereiche gibt es durchaus Unterschiede bei den untersuchten Teilbereichen. So wird das interne Qualitätsmanagement an Hamburgs Schulen im ansonsten eher stark bewerteten Bereich „Führung wahrnehmen“ (1.1) als Schwäche eingestuft. Im insgesamt eher schwach bewerteten Bereich „Personal entwickeln“ (1.2) hingegen zeichnen sich die Qualität schulischer Fortbildungskonzepte und die Auswahl von Personal für herausgehobene Aufgaben als Stärke ab. Im insgesamt eher starken Bereich „Unterrichten, Lernen, Erziehen“ (2.2) sind es die Teamarbeit und die Kooperation im Kollegium, die als vergleichsweise schwach eingeordnet werden.

Eine Stärke wiederum findet sich im ansonsten eher schwach bewerteten Bereich „Leistungen beurteilen“ (2.4): Positiv hebt sich hier die Transparenz ab, mit der Beurteilungen getroffen werden. Im insgesamt eher stark bewerteten Bereich „Förderkonzepte entwickeln“ (2.6) zeichnen sich vor allem strukturelle Schwächen ab: Entwicklungsbedarfe sehen die Inspektorinnen und Inspektoren sowohl hinsichtlich der flächendeckenden Implementierung von Förderkonzepten als auch in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung. Und während es an Hamburger Schulen insgesamt eher gut gelingt, die „Schulgemeinschaft zu beteiligen“ (2.8), sind gleichwohl Schwächen in Umfang und Fokus der Beteiligung zu sehen: Während

nach Einschätzung der Inspektorinnen und Inspektoren zwar Schüler- und Elternräte umfassend am Schulgeschehen beteiligt werden, gelingt die Einbeziehung der breiten Eltern- und Schülerschaft bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen nur unzureichend. Insgesamt verdeutlichen diese Befunde, was auch bei der einzelschulischen Rückmeldung in der Regel betont wird: Die Gesamtbewertungen der Qualitätsbereiche beruhen stets auf der Bewertung mehrerer Aspekte, die teilweise in unterschiedliche Richtungen weisen und deshalb einzeln betrachtet werden sollten, um ein umfassendes und differenziertes Bild zu erhalten.

Der Unterricht an Hamburger Schulen

Qualitativ hochwertiger Unterricht ist der Kern des Auftrags von Schule. Der Orientierungsrahmen Schulqualität gibt dafür bildungspolitisch begründete Sollvorstellungen vor: Lehr- und Lernprozesse sollen an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein, die Reflexion von Lernprozessen soll fester Bestandteil des Unterrichts sein, und der Handlungsorientierung soll eine besondere Bedeutung als Unterrichtsprinzip zukommen. Dabei sollen Lehrkräfte

TABELLE 5
Relative Stärken und Schwächen innerhalb der Qualitätsbereiche

	Profil	ist in allen Teilbereichen eher stark/schwach	beobachtete Schwäche/Stärke
1.1 Führung wahrnehmen	eher stark	nein	Schwäche: internes Qualitätsmanagement
1.2 Personal entwickeln	eher schwach	nein	Stärke: Qualität schulischer Fortbildungskonzepte Stärke: Auswahl von Personal für herausgehobene Aufgaben
1.3 Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen	eher stark	ja	–
1.4 Profil entwickeln und Rechenschaft ablegen	eher stark	ja	–
2.1 Das schuleigene Curriculum gestalten	eher schwach	ja	–
2.2 Unterrichten, Lernen, Erziehen	eher stark	nein	Schwäche: Teamarbeit und Kooperation im Kollegium
2.3 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	eher stark	ja	–
2.4 Leistungen beurteilen	eher schwach	nein	Stärke: Transparenz der Beurteilungen
2.5 Prozesse und Ergebnisse evaluieren	eher schwach	ja	–
2.6 Förderkonzepte entwickeln	eher stark	nein	Schwäche: Vorhandensein von Förderkonzepten Schwäche: Inhalte von Förderkonzepten Schwäche: geplante Maßnahmen von Förderkonzepten
2.7 Beratungskonzepte gestalten	eher stark	ja	–
2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	eher stark	nein	Schwäche: Beteiligung von Eltern Schwäche: Beteiligung von Schülern
3.1 Zufriedenes Personal, zufriedene Schüler/innen, Eltern und Betriebe	eher stark	ja	–

Klassen effizient und zielorientiert führen und die bereitstehende Lernzeit bestmöglich nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen kohärent, strukturiert, verständlich und zielklar durch den Unterricht geführt werden, Regeln sollen vereinbart und eingehalten werden. Die Schulinspektion Hamburg evaluiert daher in den Schulbesuchen systematisch die Qualität der Unterrichtsprozesse. Hierfür werden an Grund-

schulen mindestens 40 Unterrichtssequenzen à 20 Minuten und an allen anderen Schulformen 80 bis 100 Unterrichtssequenzen derselben Länge durch Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet. Ziel ist es, einen repräsentativen Eindruck der fachübergreifenden Prozessqualität einer „normalen“ Schulwoche zu erlangen. Dabei beobachtet die Schulinspektion gezielt Merkmale, die als wichtige Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern bekannt sind. Ergänzend werden Strukturmerkmale des Unterrichts wie Stundenaufbau, Arbeitsformen und Gestaltung des Klassenzimmers erfasst. Die Rückmeldung zum beobachteten Unterricht erfolgt auf der Basis des Vierstufenmodells der Unterrichtsqualität (www.schulinspektion.hamburg.de/bewertungsstandards). Dabei werden die 30 Beobachtungskriterien zu vier Stufen der Unterrichtsqualität gebündelt, die aufeinander aufbauen. Untere Stufen beschreiben grundlegende Qualitätsanforderungen an Unterricht wie zum Beispiel ein wertschätzendes Klassenklima; höhere Stufen formulieren schwierigere Ansprüche wie die Motivierung der Schülerinnen und Schüler, Individualisierung oder einen nachhaltigen Kompetenzerwerb.

Strukturell ist der Unterricht in Hamburgs Schulen vor allem als Plenumsunterricht mit Einzelarbeitsphasen angelegt. Zur Differenzierung wird insbesondere Gruppenarbeit eingesetzt. Insgesamt weist die Unterrichtsqualität ein eher hohes Niveau auf, es liegt seit dem Jahresbericht 2008 unvermindert leicht über dem statistischen Mittel. An Grundschulen und berufsbildenden Schulen ist die Qualität des Unterrichts in besonderem Maße positiv ausgeprägt. Nur ein sehr geringer Teil von sieben Prozent des beobachteten Unterrichts liegt auf der untersten Qualitätsstufe und erfüllt damit lediglich grundlegende Anforderungen an ein konstruktives Lehr-Lern-Setting. Knapp 22 Prozent des eingesehenen Unterrichts liegen auf dem höchsten Niveau. Sichtbar wird auch: Die Schulform hat keinen Einfluss auf die Qualität des einzelnen Unterrichts, die jeweilige Einzelschule hingegen schon. Das ist wichtig: Es lässt sich nachweisen, dass die Abiturergebnisse verbessert werden könnten, wenn es den weiterführenden Schulen in Hamburg flächendeckend gelänge, einen überdurchschnittlich guten, effektiven Unterricht zu etablieren und Qualitätsunterschiede innerhalb der Schule zu reduzieren.



ABBILDUNG 6
Vierstufenmodell der Unterrichtsqualität

Struktur des Unterrichts

Unterrichtsformen

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen schätzen Schulinspektorinnen und -inspektoren ein, welche Anteile verschiedene Unterrichtsformen im Unterricht einnehmen. Unterricht an Schulen in Hamburg ist diesen Beobachtungen zufolge in erster Linie als Plenumsunterricht mit Einzelarbeitsphasen angelegt. Diese beiden Unterrichtsformen machen in der Regel gemeinsam 79 Prozent des Unterrichts aus. Gleichwohl variieren Lehrkräfte diese Methoden, sodass auch Partnerarbeit (9%) und Gruppenarbeit (12%) regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts an Hamburgs Schulen sind.

Formen der äußeren Differenzierung im Unterricht

Werden Methoden der äußeren Differenzierung im Unterricht eingesetzt, handelt es sich nach Beobachtung der Schulinspektorinnen und -inspektoren vor allem um Formen der Gruppenarbeit. Eine solche Form der Differenzierung kommt in etwa jeder achten Unterrichtsstunde zum Einsatz. Stationen- oder Werkstattarbeit ist Bestandteil in jeder siebzehnten Unterrichtsstunde. Wochen- oder Tagesplanarbeit wird in jeder zwanzigsten Unterrichtsstunde als Differenzierungsmethode eingesetzt.

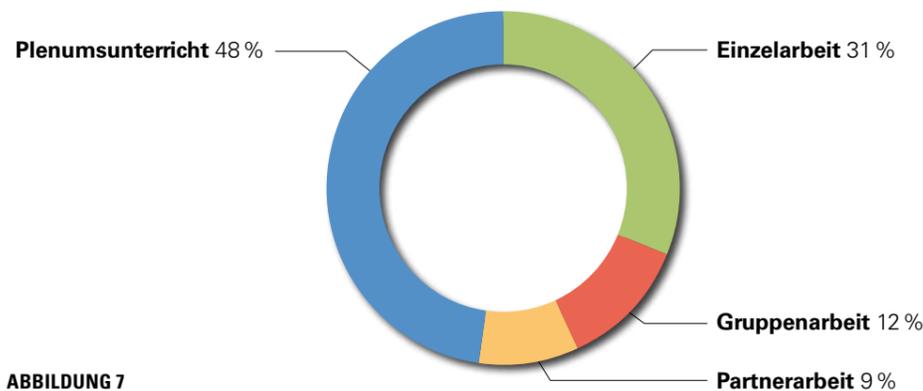


ABBILDUNG 7
Anteile von Sozialformen im Unterricht an Hamburger Schulen

Eine Lernkontrolle mit Schülerbeteiligung ist hingegen nur selten zu beobachten. Der Einsatz von Lerntagebüchern und ähnlichen Verfahren ist nur in jeder fünfzigsten Unterrichtsstunde zu sehen.

TABELLE 6
Vorkommen verschiedener Arbeitsformen im Unterricht

Arbeitsform	Anteil (%)
Stationen- oder Werkstattarbeit	6
Planarbeit (Tages- oder Wochenplanarbeit)	5
Lernkontrolle mit Schülerbeteiligung (z. B. Lerntagebuch)	2

Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Der Unterricht an Schulen in Hamburg ist mit einem Mittelwert von 0,28 besser als theoretisch erwartbar (Mittelwert = 0). Die Variabilität der einzelnen Unterrichtssequenzen ist dabei hoch: In allen Schulformen ist qualitativ starker Unterricht, aber auch qualitativ schwacher Unterricht zu beobachten. Einzig an Grundschulen gelingt es, ausgeprägt schwachen Unterricht in der Regel zu vermeiden. Mit einem Mittelwert von 0,38 hebt sich der Unterricht an Grundschulen statistisch nachweisbar (signifikant) positiv von der Gesamtheit des Unterrichts an Hamburgs Schulen ab. Der Unterricht an Gymnasien (Mittelwert = 0,20) und Stadtteilschulen (Mittelwert 0,19) hebt sich hingegen statistisch nachweisbar (signifikant) negativ von der Gesamtheit ab. Zwar sind die Unterschiede empirisch nachweisbar, aufgrund der großen Qualitätsunterschiede innerhalb der Schulen jedoch nicht praktisch bedeutsam.

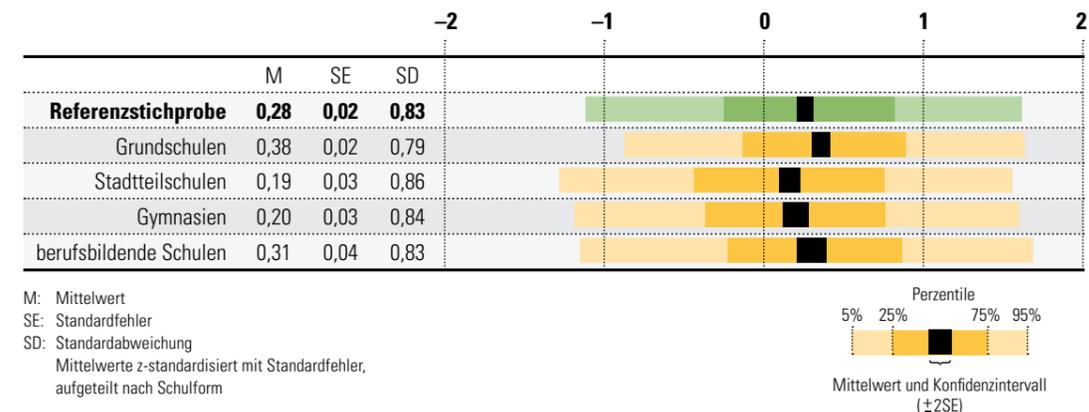


ABBILDUNG 8
Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Standards der Unterrichtsqualität

Die Schulinspektion Hamburg unterteilt das Niveau des Unterrichts, den sie an Schulen beobachtet, in vier Stufen. Diese Stufen werden anhand inhaltlicher Kriterien beschrieben und bauen aufeinander auf. Entsprechend schließt z. B. das Erreichen der Stufe 4 (Maximalstandard: „Es gelingt, Schülerinnen und Schüler individualisiert zu unterrichten sowie wirkungs- und kompetenzorientiert zu fördern“) das Erreichen der darunterliegenden Stufen mit ein. Seit dem Jahresbericht 2008 der Schulinspektion Hamburg hat sich der Prozentanteil an Unterrichtssequenzen, die den Mindest-

standard an Unterrichtsqualität nicht erreichen und in denen es ausschließlich darum geht, das Lernklima und pädagogische Strukturen zu sichern, bei etwas über sieben Prozent stabilisiert (Stufe 1). Ausschließlich den Mindeststandard (Stufe 2) erreichen aktuell rund 28 Prozent aller beobachteten Unterrichtssequenzen. Den Regelstandard (Stufe 3) an Hamburgs Schulen erreichen aktuell rund 43 Prozent aller beobachteten Sequenzen. Den Maximalstandard (Stufe 4), also das vom Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität postulierte Ideal, erreichen knapp 22 Prozent aller Unterrichtssequenzen. Der im Jahresbericht 2009–2010 berichtete positive Trend einer vergleichsweise großen Zunahme von Unter-

richtssequenzen, in denen es gelingt, Schülerinnen und Schüler individualisiert zu unterrichten und sie wirkungs- und kompetenzorientiert zu fördern, lässt sich mit den aktuell vorliegenden Daten nicht bestätigen. Der Anteil liegt zehn Prozentpunkte unter demjenigen des Jahresberichts 2009–2010 und ist damit in etwa stabil auf dem Niveau des Jahresberichts 2008.

TABELLE 7

Anteil von Unterrichtssequenzen, die bestimmte Standards erreichen, im Zeitvergleich

	Jahresbericht 2008	Jahresbericht 2009–2010	Jahresbericht 2011
Stufe 4 (Maximalstandard)			
Individualisieren, Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern	25 %	32 %	22 %
Stufe 3 (Regelstandard)			
Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen	38 %	37 %	43 %
Stufe 2 (Mindeststandard)			
Klassen effizient führen und Methoden variieren	29 %	23 %	28 %
Stufe 1			
Lernklima und pädagogische Strukturen sichern	8 %	8 %	7 %

Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität

Im Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg werden Entwicklungen auf Systemebene als Trends berichtet. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit dem vieler großer Studien im Bildungsbereich (z. B. PISA, TIMSS, IGLU). Grundlage für diese Trendberichterstattung ist die jährliche Schulauswahl der Schulinspektion: Sie wählt Schulen aus, die das Hamburger Bildungssystem in Bezug auf Schulform und soziale Rahmenbedingungen abbilden. Durch diese repräsentative Auswahl der Schulen sind auch die an ihnen erhobenen Befunde repräsentativ für das gesamte Schulsystem. Ein Vergleich der Ergebnisse unterschiedlicher Schuljahre ist damit zulässig, Aussagen über Veränderungen auf der Systemebene sind statistisch abgesichert. Seit dem Jahresbericht 2008 hat sich die Qualität des Unterrichts auf einem insgesamt leicht überdurchschnittlichen Niveau stabilisiert. Weder positive noch negative

Veränderungen lassen sich mit Blick auf das Gesamtsystem der allgemeinbildenden Schulen nachweisen. Ebenso lassen sich bei der Betrachtung der berufsbildenden Schulen keinerlei Veränderungen seit dem Jahresbericht 2008 konstatieren. Auch hier hält sich das durchschnittliche Niveau der Unterrichtsqualität unverändert oberhalb des normativ erwartbaren Mittels.

TABELLE 8

Trend der Unterrichtsqualität an allgemein- und berufsbildenden Schulen vom Jahresbericht 2008 bis zum Jahresbericht 2011

	Jahresbericht 2008	Jahresbericht 2009–2010	Jahresbericht 2011
		1-/2-Jahres-Trend	3-Jahres-Trend
allgemeinbildende Schulen	0,32	→	→
berufsbildende Schulen	0,44	→	→
	(Mittelwert des beobachteten Unterrichts)		

Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität

Aktuell entfallen sieben Prozent der Unterschiede der Unterrichtsqualität einer einzelnen Unterrichtssequenz auf institutionelle Effekte: Sechs Prozent der in den einzelnen Unterrichtssequenzen vorgefundenen Qualitätsunterschiede lassen sich dabei auf die jeweilige Schule selbst zurückführen. Nur ein Prozent der Qualitätsschwankungen hingegen hängt von der Schulform ab, 93 Prozent der Unterschiede in der Unterrichtsqualität sind im individuellen Lehr-Lern-Setting innerhalb einer Schule begründet.

Das heißt: An Hamburger Schulen existieren also durchaus gemeinsame Standards eines Lehrerkollegiums innerhalb von Schulen, diese Standards entfalten jedoch offensichtlich keine große Steuerungswirkung. Der 2009–2010 berichtete Trend einer Zunahme des institutionellen Einflusses der Einzelschule auf den individuellen Unterricht hat sich nicht verstetigt; der aktuelle Wert liegt wieder unter dem des ersten Jahresberichts (Jahresbericht 2008: 7 %; 2009–2010: 11 %; 2011: 6 %). Ob eine Unterrichtssequenz an einem Gymnasium oder einer Stadtteilschule stattfindet, ist für die Qualität des Unterrichts nahezu bedeutungslos. Im seit 2008 beobachtbaren Trend verliert die Schulform somit weiter an Einfluss auf die Qualität des einzelnen Unterrichts (Jahresbericht 2008: 5 %; 2009–2010: 2 %; 2011: 1 %).

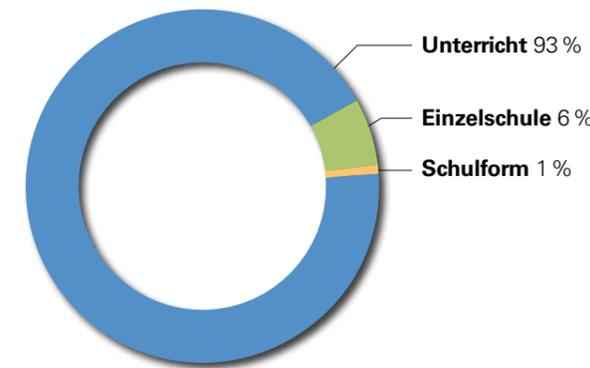


ABBILDUNG 9

Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität

Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen

Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Abiturergebnissen

Guter Unterricht soll zu guten Schülerleistungen führen. Erstmals ist es für das Abiturjahr 2011 möglich, Ergebnisdaten des Zentralabiturs mit Prozessdaten zum Unterricht an den durch die Schulinspektion Hamburg im Schuljahr 2010/2011 inspizierten Sekundarschulen zusammenzuführen. Dies ermöglicht die Prüfung des Zusammenhangs von Unterrichtsqualität auf Schulebene (Unterrichtskultur) mit den Abiturergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Die Befunde zeigen, dass Abiturergebnisse an Schulen empirisch nachweisbar (signifikant) umso besser ausfallen, je besser die Qualität des Unterrichts ist. Mit je zehn Prozentpunkten mehr Unterricht des Regelstandards (Stufe 3) geht eine Steigerung der mittleren Schülerleistung im Abitur um 0,25 Punkte

einher. Lagen beispielsweise an einer Schule A 100 Prozent der Unterrichtssequenzen auf Stufe 1 oder 2 und an einer Schule B 100 Prozent der Unterrichtssequenzen auf Stufe 3, würde die mittlere Abiturleistung der Schülerinnen und Schüler an Schule B allein aufgrund des Unterrichts um 2,5 Punkte höher ausfallen als an Schule A.

Bedeutung der Unterrichtsqualität für die Abiturergebnisse

Die Unterrichtsqualität erklärt – über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an Hamburger Schulen und Unterschiede in den Schwierigkeiten der Abiturfächer hinaus – acht Prozent der Unterschiede in den Abiturergebnissen zwischen Schulen. Dies geht damit einher, dass an effektiven Schulen einerseits die beobachtbare Qualität des Unterrichts insgesamt höher ist als an weniger effektiven Schulen und andererseits Qualitätsunterschiede zwischen einzelnen Unterrichtssequenzen innerhalb der Schule geringer ausfallen.

Mit anderen Worten: Auch an ineffektiven Schulen kann es guten Unterricht geben. An effektiven Schulen findet man hingegen eher selten schwachen Unterricht, da an diesen Schulen anscheinend Mechanismen entwickelt wurden, die es ermöglichen, großflächige Schwächen im Unterricht zu vermeiden.

Ein Erklärungsanteil von acht Prozent mag auf den ersten Blick gering wirken, ist aber auf Systemebene von großer praktischer Bedeutung: Würde es allen weiterführenden Hamburger Schulen gelingen, einen überdurchschnittlich guten, effektiven Unterricht zu etablieren und Qualitätsunterschiede innerhalb der Schule zu reduzieren, würden etwa 12 Prozent oder knapp 1 000 der jährlich etwa 8 000 Hamburger Abiturientinnen und Abiturienten bessere Abiturergebnisse erzielen können als bisher.

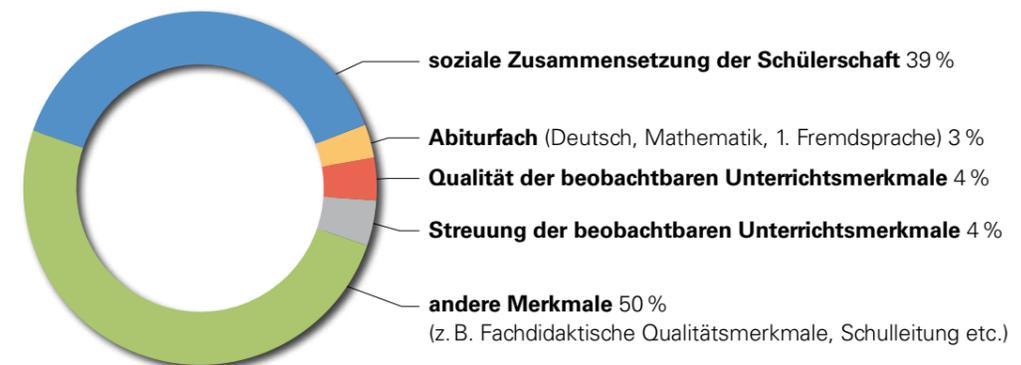


ABBILDUNG 10

Einflussfaktoren auf die mittlere Abiturleistung an Hamburger Schulen

Ergebnisse 2010/2011: Schwerpunktthema Förderung

Förderung von Schülerinnen und Schülern ist eine Kernaufgabe von Schule und wird an Hamburger Schulen in vielfältiger Weise praktiziert. Wichtige Voraussetzungen für eine gelingende, institutionalisierte Förderkultur und Förderpraxis an Schulen sind beispielsweise die systematische Implementation von Förderprogrammen, die regelmäßige empirische Überprüfung der Wirksamkeit schulischer Maßnahmen zu Integration und individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern und nicht zuletzt die Professionalisierung bzw. Verbesserung der Diagnosefähigkeit von Lehrkräften.

Für gelingende Förderung kommt es aber auf mehr an als die Einführung von Fördermaßnahmen auf Schulebene und die Nutzung bereitgestellter Förderressourcen in Schule und Unterricht. Von besonderer Bedeutung sind die Wertschätzung und Akzeptanz gemeinschaftlichen Lernens und der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Schulalltag. Es ist eine besondere Herausforderung für Schulen, Schülerinnen und Schülern in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. Viele Hamburger Schulen sind dabei auf dem besten Wege. Einige werden unterstützt durch Projekte wie „alles«können“, andere haben für integrative Regel- bzw. Integrationsklassen Konzepte zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft entwickelt.

Dennoch zeichnet sich derzeit noch deutlicher Entwicklungsbedarf ab: So existiert bislang nur an 50 Prozent der im Schuljahr 2010/2011 inspizierten Schulen nach Aussage der dortigen Schulleitungen ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung. Bei den Stadtteilschulen und berufsbildenden Schulen liegt ein solches Konzept sogar nur an jeder dritten Schule vor. Gleichwohl geben Hamburgs Schulleitungen an, dass Schülerinnen und Schüler gefördert werden, wenn dies nötig ist. Besonders gefördert werden den Angaben zufolge an 98 Prozent der inspizierten Schulen Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten und an 83 Prozent Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache. Förderung erfolgt dabei jedoch meist wenig institutionalisiert und hängt stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab. Dabei werden die zusätzlichen

Fördermaßnahmen den Inspektionsbefunden zufolge häufig nicht dem individuellen Förderbedarf angepasst. Lehrkräfte nutzen zur individuellen Förderung im Unterricht nach eigenen Angaben vor allem Aufgaben, die auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern abgestimmt sind. Individuelle Förderpläne und diagnostische Verfahren zur Feststellung individueller Lernvoraussetzungen werden seltener genutzt. Dies ist für die Unterrichtskultur von Schulen jedoch von Nachteil: Die häufigere Nutzung individueller Förderpläne bewirkt eine nachweislich höhere und innerhalb der Einzelschule homogenere Unterrichtsqualität.

Am Beispiel zweier Schulen (Nelson-Mandela-Schule, Schule Franzosenkoppel) lässt sich zeigen, wie die Umsetzung von Fördermaßnahmen praktisch gelingen kann: Zum Gelingen von Fördermaßnahmen trägt an den beiden vorgestellten Schulen ein schulisches Klima bei, bei dem Werte wie Respekt und Vertrauen in die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Zentral ist dabei für die Sekundarstufe, dass nicht nur die Pädagoginnen und Pädagogen versuchen, diese Werte umzusetzen, sondern dass diese auch von den Schülerinnen und Schülern selbst mitgetragen werden.

Bedeutsam für die gute Umsetzung von Förderkonzepten scheint zudem ein kollegiales Schulklima, in dem auch kritisches Feedback möglich ist. Dieses Klima sorgt nicht nur für eine gute Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern ermöglicht auch eine hohe Selbstreflexivität in der Schule.

Ein Meilenstein war an beiden Schulen die Einführung von kompetenzorientierten, leistungsdifferenzierten Unterrichtsmaterialien (Kompetenzraster bzw. Planungsmappen): Diese motivierten nicht nur die Schülerinnen und Schüler neu; auch die Pädagoginnen und Pädagogen hatten vielfach das Gefühl, ihren Schülerinnen und Schülern mithilfe dieser Materialien endlich gerecht werden zu können. Hinzu kamen die mittelfristige Arbeitserleichterung durch die ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien und vielfältige Synergieeffekte zu anderen Fördermaßnahmen an den Schulen.

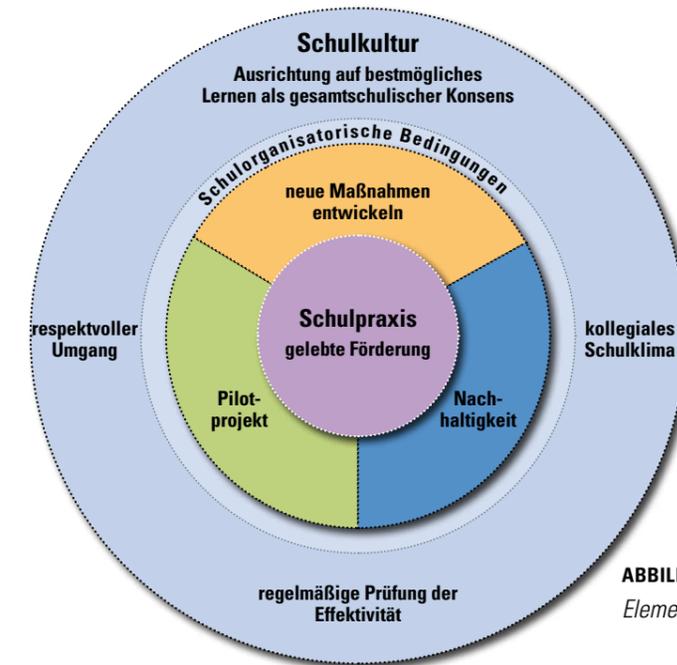


ABBILDUNG 11
Elemente gelingender Förderung

Struktureller Rahmen von Förderung

Schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung auf Schulebene

An 50 Prozent der im Schuljahr 2010/2011 evaluierten Schulen existiert nach Aussage der dortigen Schulleitungen ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung. Mit einem Anteil von 48 Prozent entspricht die Zahl für die Grundschulen annähernd dem Gesamtdurchschnitt. Der Anteil der Sonderschulen mit einem schriftlichen Förderkonzept liegt mit 66 Prozent deutlich über dem Durchschnitt. Der Anteil der berufsbildenden Schulen (33 %) und Stadtteilschulen (36 %), an denen ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung vorliegt, ist nach Aussage der befragten Schulleitungen mit einem Drittel vergleichsweise gering.

TABELLE 9

Schulen, an denen ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern vorliegt, aufgeschlüsselt nach Schulform

Es liegt ein schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung vor:	
Grundschulen	48 %
Stadtteilschulen/Gesamtschulen	36 %
Gymnasien	k. A.*
berufsbildende Schulen	33 %
Sonderschulen	66 %
Durchschnitt	50 %

* Eine differenzierte Betrachtung für Gymnasien ist nicht möglich, da die Befragung zur Förderung aufgrund einer verspäteten Einführung des Fragebogens an 40 % der im Schuljahr 2010/2011 evaluierten Gymnasien nicht durchgeführt wurde.

Förderung ausgewählter Schülergruppen

Nahezu flächendeckend werden an Hamburger Schulen nach Angabe der befragten Schulleitungen Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten gefördert (98 %). Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen werden an 79 Prozent der im Schuljahr 2010/2011 inspizierten Schulen regelhaft gefördert. An 74 Prozent der Schulen werden darüber hinaus auch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen gefördert. Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft erhalten an 83 Prozent aller Schulen eine Förderung in deutscher Sprache. Eine regelhafte Förderung dieser Schülergruppe in ihrer Muttersprache findet regelhaft hingegen nur in 19 Prozent der inspizierten Schulen statt.

TABELLE 10

Anteil von Schulen, an denen bestimmte Schülergruppen bei Bedarf besonders gefördert werden

Besonders gefördert werden:	
Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten	98 %
Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen	79 %
Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen	74 %
Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft in Deutsch	83 %
Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft in ihrer Muttersprache	19 %

Prozesse der Förderung an Schulen

Unterrichtspraktiken

Danach gefragt, wie sie fördern, geben Lehrkräfte an Hamburger Schulen an, dass sie regelmäßig differenzierte Aufgaben einsetzen, die auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Individuelle Förderpläne und diagnostische Verfahren zur Feststellung der individuellen Lernvoraussetzungen werden hingegen nur gelegentlich eingesetzt. Auffällig ist, dass sich die Unterrichtspraktiken an den Schulen nicht in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten der Schulen unterscheiden. So werden beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten nicht anders gefördert als Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen oder besonderen Begabungen. Letztere, dies ist der einzig nachweisbare Unterschied, werden jedoch vergleichsweise seltener mithilfe individueller Förderpläne gefördert als andere Schülergruppen.

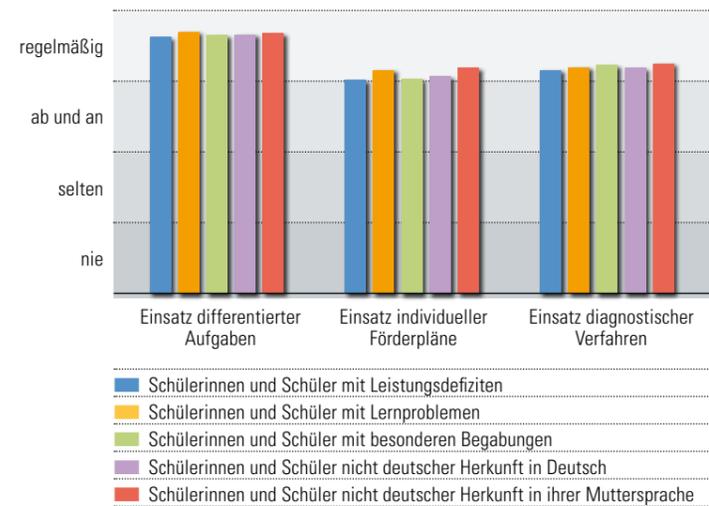


ABBILDUNG 12

Zusammenhang von Unterrichtspraktiken und ausgewählten Förderbedarfen

Förderung mittels individueller Förderpläne

Individuelle Förderpläne ermöglichen den Austausch und die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Fachkolleginnen und Fachkollegen anhand transparenter Kriterien und einer passgenauen Differenzierung. An Schulen, an denen Lehrkräfte angeben, häufig mittels individueller Förderpläne zu fördern, findet sich in 68 Prozent aller Fälle eine nachweislich höhere Unterrichtsqualität als an Schulen, an denen dies nicht der Fall ist. Besonders auffällig ist dabei, dass die Unterrichtsqualität auf Schulebene an diesen Schulen auch deutlich homogener ist, d. h. weniger abhängig von einzelnen Lehrkräften und einzelnen Lehr-Lern-Settings. In 65 Prozent aller Fälle geht beim häufigeren Einsatz individueller Förderpläne im jeweiligen Unterricht eine höhere Qualität des Unterrichts auf Schulebene mit geringeren Unterschieden in der Qualität des einzelnen Unterrichts innerhalb der Schule einher.

Implementierung von weitreichenden Fördermaßnahmen – in der Praxis zweier Hamburger Schulen

An dieser Stelle werden zwei Schulen vorgestellt, die beide schon seit Jahren an einer professionellen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen arbeiten: die Grundschule Franzosenkoppel und die Stadteilschule Nelson-Mandela-Schule.

Mit der Vorstellung zweier Fallstudien bricht dieser Jahresbericht ganz bewusst mit der Praxis der Anonymisierung in den beiden Vorgängerberichten. Es ging darum, durch das konkrete Beispiel zweier Schulen, denen unter den gegebenen Umständen die Implementierung einer weitreichenden Förderpraxis gut gelingt, anderen Schulen Mut zu machen und eine lebendige Vorstellung möglicher Ansätze für die Schulentwicklung zu zeigen.

Mit der Vorstellung von „good practice“ will die Schulinspektion verdeutlichen, dass ihr, obwohl sie ihr Augenmerk gleichermaßen auf Stärken und auf Schwächen richtet, in den Schulen zahlreiche Beispiele gelingender Schulentwicklung begegnen. Da diese oft im Verborgenen liegen, soll an dieser Stelle die Chance genutzt werden, sie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Solche Beispiele lassen sich an nahezu allen Schulen finden; die hier getroffene Auswahl orientiert sich aus-

schließlich an dem gewählten Schwerpunktthema, für das eine Durchsicht aller im Berichtszeitraum inspizierten Schulen erfolgt ist. Ausschlaggebend war, dass für beide Schulen Förderung schon lange ein Kernanliegen ist. Sie setzen mittlerweile eine Reihe von Aspekten guter Förderung weitreichend um. Beide Schulen sind im Orientierungsrahmenbereich „Förderkonzepte entwickeln“ (2.6) mit der besten Bewertungsstufe („deutlich mehr Stärken als Schwächen“) bewertet worden. Beide Schulen verfügten nicht über zusätzliche Ressourcen, wie sie beispielsweise Schulen mit Integrationsklassen bzw. integrativen Regelklassen zur Verfügung stehen.

Es gibt mittlerweile ein breites Angebot an Literatur, in der Fördermaßnahmen vorgestellt werden. Der Fokus der hier vorgenommenen Auswertung liegt daher weniger auf einer Darstellung der konkreten Fördermaßnahmen der Schulen. Stattdessen konzentriert sich die Darstellung auf die Frage, wie die Implementierung von Fördermaßnahmen im Schulalltag gelingen kann. Hierfür wurden an beiden Schulen zusätzlich zu den vorhandenen Inspektionsdaten etwa 90-minütige Interviews mit der Schulleitung und teilweise weiteren Funktionsträgern geführt. Die entsprechenden Interviews wurden mit einer qualitativen Auswertungsmethode induktiv ausgewertet. Die Ergebnisse werden nun in drei Schwerpunktbereiche gegliedert dargestellt:

- 1 zentrale Aspekte der Schulkultur
- 2 erfolgreiche Implementierung und Erhalt von Fördermaßnahmen
- 3 wesentliche Erfahrungen der Schulen zu erfolgreicher Förderung im Schulalltag

Zunächst werden die beiden Schulen kurz vorgestellt.

Nelson-Mandela-Schule

Die Nelson-Mandela-Schule ist eine Stadteilschule mit gymnasialer Oberstufe im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg. Zum Einzugsgebiet der Schule gehören einerseits mehrstöckige Wohnblocks, andererseits Einzelhäuser auf Siedlergrundstücken. Die Schule hat etwa 1 000 Schülerinnen und Schüler, die von etwa 80 Pädagoginnen und Pädagogen unterrichtet werden.

Die Schule setzt seit vielen Jahren weitreichende Fördermaßnahmen um, die die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Ebenen ansprechen sollen und die hier nur exemplarisch dargestellt werden können: So werden beispielsweise die vorhandenen Sprachfördermaßnahmen durch integrative Maßnahmen wie sprachförderliche Unter-

richtsmaterialien ergänzt, und Deutsch als Zweitsprache wird in anderen Fächern integrativ genutzt. Ziel ist dabei, eine weitreichende Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Unter dem Stichwort „Sprachenvielfalt“ wird den Schülerinnen und Schülern der Sprachunterricht in unterschiedlichen Sprachen ermöglicht; mittlerweile ist es sogar möglich, Türkisch in der gymnasialen Oberstufe zu wählen.

Es gibt Konzepte zum Sozialen Lernen wie eine entsprechende Unterrichtseinheit, ein Streitschlichterprogramm und Schulverträge. Auf die Einhaltung der vereinbarten Regeln wird großer Wert gelegt. Das Mentorenprogramm „Big brother, big sister“ sorgt für Vorbilder. Im Schuljahr 2007/2008 hat die Schule mit der Einführung von „Kompetenzrastern“ begonnen. Für die verschiedenen Sachgebiete des Unterrichts werden dabei unterschiedliche Niveaustufen ausgewiesen, die mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien korrespondieren. Zu nennen sind auch die Arbeit mit Logbüchern und die Lernbürostunden.

Schule Franzosenkoppel

Die Schule Franzosenkoppel ist eine teilgebundene Ganztagsgrundschule. Die Schule liegt im Stadtteil Lurup. Das direkte Umfeld der Schule ist durch eine Mischung mehrstöckiger Wohnblocks und Einfamilienhäuser gekennzeichnet. Etwa 270 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule, an der etwa 30 Pädagoginnen und Pädagogen unterrichten.

Eine Besonderheit an dieser Schule ist das „sozialtherapeutische Projekt“, das seit 1999 an der Schule besteht und das die Schule über Spenden finanziert. Dabei werden u. a. Einzelfallhilfe und heilpädagogische Gruppen angeboten. Ziel ist es, Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf früh, wohnortnah und unbürokratisch zu helfen. Gemeinsam mit dem Projekt wurde zudem eine intensive Eingangsdiagnostik für die Schülerinnen und Schüler aufgebaut. Diese umfasst neben üblichen Kompetenztests auch eine Einschätzung der Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmungsfähigkeit und psychosoziale Komponenten.

Die Schule bietet vielfältige Förderangebote an, die hier nur exemplarisch genannt werden können: So gibt es im Bereich der Sprachförderung beispielsweise das „Antolin“-Programm und tägliche Fünf-Minuten-Trainings zur Festigung des Wortschatzes. Die Kinder werden durch „Mentor-Lesehelfer“ und „Vorlese-Omas“ zusätzlich unterstützt. Im Mathematikbereich nimmt die Schule am Projekt „SINUS-Grundschule“ teil und nutzt eine Mathematikwerkstatt und Mathematikzirkel. Hinzu kommen vielfältige Bewegungsangebote wie unterschiedlich anspruchsvolle Seilgärten und eine psychomotorische Bewegungslandschaft.

In den letzten Jahren hat die Schule begonnen, mit „Planungsmappen“ zu arbeiten. Den Schülerinnen und Schülern werden dabei nach verschiedenen Kompetenzstufen differenzierte Angebote gemacht, außerdem dokumentieren die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Mappen ihr eigenes Lernen.

Aspekte der Schulkultur als Voraussetzung guter Förderung – der Glaube an die Möglichkeiten von Schule

Spricht man mit den Schulen, die sich seit Jahren um besondere Förderangebote für ihre Schülerschaft kümmern, wird deutlich, dass es viele Faktoren des Schullebens gibt, die zum Gelingen von Förderung beitragen. Sie sind – mit den Worten einer Schule – der „Humus“, der für das Gedeihen nötig ist. An beiden Schulen besonders hervorgehoben wird ein **starker Konsens der Lehrerinnen und Lehrer**, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, auch unter schwierigen Bedingungen ihre Fähigkeiten bestmöglich zu entwickeln.

„Der Humus für unsere Entwicklung war die positive Schulkultur. Die positive Einstellung der Lehrkräfte zur Schülerschaft ist deren Grundlage. Ich bin vor zehn Jahren an die Schule gekommen und habe sofort gemerkt, was hier für eine Atmosphäre herrscht – auch den Schülern gegenüber.“ (aus dem Interview an der Nelson-Mandela-Schule)

Zentral für die hier vorgestellten Schulen ist, dass sie angesichts der teilweise schwierigen Bedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht resignieren, sondern diese Bedingungen als Anlass verstehen, immer wieder neu über gutes Lernen und effektiven Unterricht nachzudenken. Eine Verständigung über diese gemeinsame Ausrichtung ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, eine Grundlage für die konkreten Entwicklungsziele der Schule zu schaffen:

„Damals war es Konsens, weil wir alle wussten: Ohne den Erziehungsauftrag und die Einstellung, die Kinder so anzunehmen, wie sie zu uns kommen, können wir hier keine Schule machen.“ (Schule Franzosenkoppel)

Wichtig für ein Gelingen von Förderung ist aus Sicht der Schulen zudem ein **respektvoller Umgang mit den Schülerinnen und Schülern**. Insbesondere für Methoden wie Logbucharbeit ist entscheidend, die Schülerinnen und Schüler als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ernst zu nehmen. Im Sekundarbereich ist außerdem zentral, dass unter den Schülerinnen und Schülern ein Klima herrscht, in dem **die guten und**

engagierten Schülerinnen und Schüler als Vorbilder dienen:

„Vielleicht noch eines zur Rolle der Vorbilder: [...] Ich denke, dass die positiven Vorbilder in der Schülerschaft jetzt noch mehr zur Geltung kommen. Und ich habe vielfach den Eindruck, dass doch eher versucht wird, diesen positiven Vorbildern nachzueifern. Es passiert nicht mehr so leicht, dass ein Jahrgang kippt, weil dort zwei, drei Leute alles durcheinandermischen. Die Ausrichtung auf Erfolg, auf ‚Wir können etwas schaffen‘ steht wieder stärker im Vordergrund – auch durch die [...] gewachsenen Übergänge in die Sekundarstufe II.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Diese Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler auf Erfolg wird dabei durch verschiedene Angebote unterstützt, die die Schule in den letzten Jahren eingeführt hat:

„[Wir versuchen] von unserer Seite, noch mehr Schüler zu höheren Abschlüssen zu führen. Wir haben ja noch andere Kooperationspartner mit jungen Vorbildern und Mentoren, die wir an die Schule holen. Wir bemühen uns darum, die Oberstufen-Schüler schulintern einzubinden, indem sie beispielsweise Gruppen betreuen am Nachmittag oder Hausaufgabenhilfe geben. Wir haben mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund [...]. Wir haben das Türkisch-Profil in der Oberstufe. [...] Also, es gibt immer mehr Perspektiven nach oben, zum Weitermachen und Weiterkommen. Noch nicht alle werden davon erreicht, aber mehr und mehr. Ein Wandel hin zu einer positiven Zielsetzung ist deutlich erkennbar.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Die Ausrichtung auf das bestmögliche Lernen der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur Teil des Handelns der Lehrerinnen und Lehrer, sondern ein **gesamtschulischer Konsens**, der dazu beiträgt, die Schule und die Schülerinnen und Schüler weiter voranzubringen.

Der gemeinsame Wille der Lehrerinnen und Lehrer, die Möglichkeiten von Schule effektiv zu nutzen, prägt auch die Art und Weise, wie mit den Fördermaßnahmen umgegangen wird, entscheidend mit. An beiden Schulen ist die **regelmäßige Überprüfung der Effektivität von Maßnahmen** selbstverständlich. Hierzu gehört zunächst die Reflexion der durchgeführten Maßnahmen selbst:

„Wie kriegt man das umgesetzt in der Schule? Da praktizieren wir ‚learning by doing‘ und schauen: Was funktioniert? Was funktioniert nicht? Wie kriegen wir möglichst noch mehr Verbindlichkeit hin? Wie gehen wir mehr in die Breite? Wie arbeiten wir exemplarisch? Wie kriegen wir einen kollegialen Austausch hin? Das sind alles Sachen, die man dann über

die Jahre versucht zu entwickeln.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Auch die Arbeit mit verschiedenen Leistungsdaten gehört für die Schulen dazu, um den eigenen Erfolg zu überprüfen. Grundannahme dabei ist: Einmal eingeführte Maßnahmen sind nicht gesetzt, sondern werden immer wieder einer kritischen Prüfung unterzogen. Das ist auch der Grund dafür, dass sich an beiden Schulen in den vergangenen Jahren in Bezug auf Förderung viel verändert hat. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Offenheit, sich als Schule selbst infrage zu stellen, und der Wille, die Effektivität der Maßnahmen zu erhalten. Voraussetzung für diese Offenheit ist ein **kollegiales Schulklima**, das ermöglicht, auch Kritik zu äußern. Dieses kollegiale Schulklima findet an beiden Schulen einen strukturellen Niederschlag im hohen Stellenwert, der Teamarbeit und kooperativen Arbeitsformen zugemessen wird.

„Und [als Team] kann [man] sagen: ‚Das läuft hier gar nicht, das stell ich mir ganz anders vor.‘ Das kann man diskutieren und kann es auch mit sehr viel mehr Nachdruck an die Schulleitung bringen als ein Einzelner. Der Schulleiter ist ja auch nicht der, der alles weiß. Manchmal ist man in Bereichen so eingefahren durch viele Berufsjahre, dass man gar nicht mehr daran denkt, dass in dem Bereich vielleicht Nachsteuerung nötig ist.“ (Schule Franzosenkoppel)

„Interviewerin: Also wenn man jetzt sagen würde, man möchte das sabotieren, man möchte, dass hier möglichst nichts mehr passiert in dem Bereich – was müsste man dann machen?

Befragter: Wenn man es sabotieren wollte, müssten sich Kollegen isolieren, abkapseln und ihr eigenes Süppchen kochen. Aber das funktioniert hier nicht. Wir sind so aufgestellt, dass das gar nicht geht. Also das ist fast unmöglich, sich hier völlig isoliert und abgekapselt zu verhalten. Dafür gibt es eben zu viele Vernetzungen.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Die an den beiden Schulen weitreichend praktizierte kollegiale Zusammenarbeit wird als eine der Grundvoraussetzungen für die weitreichende Schulentwicklung der letzten Jahre gesehen.

Implementierung und Erhalt

Um eine gute Schulentwicklung im Bereich Förderung in Gang zu bringen und am Leben zu erhalten, bedarf es eines weitsichtigen schulorganisatorischen Handelns. Im Gespräch mit den beiden Schulen wird die Entwicklung der vergangenen Jahre dabei als Austarieren der Bereiche „Neue Maßnahmen entwickeln“, „Umsetzbar-

keit der Neuerungen sichern“ und „Nachhaltigkeit der Entwicklung gewährleisten“ beschrieben.

Neue Maßnahmen entwickeln – Motivation aufgreifen und fördern

Neuerungen an den Schulen, so wird in den Interviews deutlich, entstehen nicht im luftleeren Raum: Sie müssen von Einzelnen angestoßen und auf den Weg gebracht werden. Ein Rahmen, der von der Schule Franzosenkoppel als hilfreich erlebt wurde, um **Motivation für Neuerungen** zu schaffen, war die Entwicklung eines Leitbildes im Rahmen der Schulprogrammarbeit. In Anknüpfung an das Leitbild „Die Kinder schulfähig machen“ wurden ein Diagnose-Inventar und daraus abgeleitete Fördermaßnahmen entwickelt, die noch heute an der Schule Bestand haben. Auch Unzufriedenheit mit dem Erfolg bisheriger Maßnahmen ist ein starker Motivator, neue Ideen zu entwickeln:

„Da waren wir an einem Punkt, an dem wir gesagt haben: Alle Kolleginnen und Kollegen geben sich schrecklich viel Mühe und arbeiten ganz viel, aber der Erfolg ist nicht zufriedenstellend.“ (Nelson-Mandela-Schule)

An der Nelson-Mandela-Schule entstand aus der oben beschriebenen Frustration eine kollegiale Initiative, die Arbeit mit Kompetenzrastern an der Schule entwickelt und implementiert hat.

„[...] die Initialzündung Richtung individualisiertes Lernen entstand auch aus einer Kollegen-Initiative; das hat schon einen Wert für sich. Anders als wenn der Schulleiter irgendeinen Referenten einlädt und sagt: ‚So wollen wir das machen.‘ Das hatte dann sofort einen anderen Boden.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Voraussetzungen für den Erfolg dieser Initiative waren die kooperativen Strukturen im Kollegium, die den Zusammenschluss motivierter Personen begünstigen, und die **weitreichende Unterstützung durch die Leitungsebene**.

So wurde von ihr eine Weiterbildung an der Schule zum Thema individualisiertes Lernen organisiert, die als Initialzündung für die Schulentwicklung erlebt wurde. Auch bei anderen Neuerungen an den Schulen, wie der Einführung des Sprachcurriculums an der Nelson-Mandela-Schule oder der Einführung von Kompetenzrastern an der Schule Franzosenkoppel, wurden Anregungen von außen wie Weiterbildungen, Hospitationen an anderen Schulen oder die externe Unterstützung im Rahmen von Modellprojekten als hilfreich erlebt.

„Und dann haben wir den Kollegen, die Lust hatten, ange-

boten, an anderen Schulen zu hospitieren. Viele waren an der Max-Brauer-Schule, einige sind an der Rellinger Straße gewesen. Den damaligen Jahrgang zwei hat das so motiviert, dass sie Planungsmappen erstellen wollten, die an den Kompetenzen ausgerichtet sind. Ich war erfreut. Ich wusste genau, dass ein Team – es waren vier parallele Klassen – eigentlich sehr konventionell ausgerichtet war. Die haben gesagt: ‚Wenn ihr das gut findet, dann schauen wir uns das zumindest an und machen mit.‘ Am Ende des ersten Jahres war es für sie keine Frage mehr, dass sie genauso und nur so auch im nächsten Jahr arbeiten wollen. Die haben jetzt ein viertes Schuljahr abgeschlossen und werden ganz sicher auf die Weise auch ins erste Schuljahr einsteigen.“ (Schule Franzosenkoppel)

Neben der Motivation waren somit auch **verschiedene Formen von Input** wichtig, die der Schule geholfen haben, neue Ideen für die an der Schule erlebten Probleme zu entwickeln.

Vorgebracht hat die Schulen in den letzten Jahren zudem, dass sie verschiedene Funktionsstellen vergeben konnten. So hat sich der Kreis derer, die die Schulentwicklung konzeptionell voranbringen, erweitert. An der Nelson-Mandela-Schule ist so beispielsweise ein regelrechter **Thinktank** aus Schulleitung und Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern entstanden, der sich regelmäßig trifft und konstruktiv im Austausch darüber ist, was gut läuft und wo nachgesteuert werden muss. Im Bereich Förderung kommt dabei auch den Sprachlernkoordinatorinnen und Sprachlernkoordinatoren eine besondere Rolle zu: Sie haben neue Fördermaßnahmen an den Schulen entscheidend vorgebracht. Generell werden die **Funktionsträger** als „Hüter“ ihres Bereichs beschrieben, die nicht nur Fachwissen und Unterstützung für Kolleginnen und Kollegen an die Schulen bringen, sondern auch für neue Ideen und Impulse sorgen. Wesentlich dafür, dass Innovationen angegangen werden, scheinen somit mehrere Faktoren:

- ➔ Motivation zu Veränderungen;
- ➔ ein kommunikativer Rahmen, in dem die Veränderungen entwickelt werden können;
- ➔ ausreichend Informationen, welche Neuerungen möglich sind; und
- ➔ eine Leitungsebene, die den Willen zu Veränderungen unterstützt und am Leben hält.

Innovationen bringen frischen Wind in das Schulleben und bereichern es nachhaltig, so die oft geäußerte Wahrnehmung. Dabei spielen die Überzeugung und

Begeisterung derjenigen, die die Neuerungen umsetzen wollen, eine entscheidende Rolle.

Umsetzung von Neuerungen als Pionierarbeit

An beiden Schulen hat sich bewährt, für die Umsetzung von Innovationen im Bereich Förderung zunächst auf **schulinterne „Pilotprojekte“** zu setzen: Neuerungen werden zunächst nur von einigen Pädagoginnen und Pädagogen und meist in einem überschaubaren Rahmen, beispielsweise in einzelnen Fächern und Klassenstufen, eingeführt. Die Schulen setzen dabei auf Personen, die hinter dem Ansatz stehen und die Motivation für die Umsetzung neuer Ideen mitbringen:

„Wir arbeiten ja häufig über Pilotjahrgänge. Bei vielen Projekten suchen wir uns die passenden Kollegen. Entweder ist der Bedarf besonders groß oder auch die Bereitschaft besonders groß – möglichst beides. Dann wird dort ausprobiert, und wenn es gut läuft, weiter übertragen.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Wichtig ist für diese **Pioniere der Schulentwicklung, in ihrer Arbeit unterstützt und gewürdigt** zu werden. Dazu gehört die Unterstützung durch Weiterbildungen und Hospitationen, aber auch eine enge persönliche Begleitung. An der Nelson-Mandela-Schule werden beispielsweise die Lehrerinnen und Lehrer, die Logbucharbeit einsetzen, durch ein Coaching unterstützt. Zudem hat die Nelson-Mandela-Schule einen „Innovationstopf“ eingeführt, durch den neue Projekte auch finanziell gefördert werden können. Besonders wichtig ist die regelmäßige Präsentation der Pilotprojekte im Gesamtkollegium. Neben der Anerkennung der geleisteten Arbeit haben solche Präsentationen auch eine **Multiplikationsfunktion**:

„Und wenn wir in Biologie oder Chemie einen Fachkollegen haben, der auf einer schulinternen Lehrerfortbildung sagt: ‚Mensch, ich arbeite jetzt so, und ich merke, es kommt mehr an bei den Schülern‘, dann ist das das Beste, was einem passieren kann. Im Grunde ist unser Prinzip zu schauen: Mit wem kann ich wie weit gehen? Und wer hat dann damit Erfolge und mag das umsetzen und weitertragen? Das dauert unter Umständen ein bisschen länger, dass Dinge sich so multiplizieren, aber sie beruhen dann auf einer gewissen Überzeugungskraft aus der Praxis heraus.“ (Nelson-Mandela-Schule)

So ist die Arbeit in den Pilotprojekten für die Schule in doppelter Hinsicht relevant: Zum einen werden in den Projekten Unterrichtsmaterialien und -methoden entwickelt, die von weiteren Klassen oder Jahrgängen genutzt oder für andere Fächer adaptiert werden können. Zum

anderen führt diese „good practice“ an den Schulen dazu, dass auch andere sich davon überzeugen lassen, dass das jeweilige pädagogische Konzept an der Schule umsetzbar ist.

Nachhaltigkeit

Um die Pilotprojekte nachhaltig an den Schulen zu verankern, ist in der Regel die **Ausweitung des Projekts** nötig. Für die nachhaltige Einführung von Kompetenzrastern an den Schulen beispielsweise müssen auch die nachfolgenden Klassenstufen die entwickelten Materialien und Methoden nutzen. Ausnahmen sind Einzelprojekte wie beispielsweise ein spezieller Bewegungspfad an der Schule Franzosenkoppel; hier reicht das Engagement einiger überzeugter Lehrerinnen und Lehrer. Projekte hingegen, die weitreichende Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung an der Schule haben, sind mittelfristig auf die Beteiligung aller angewiesen.

„Als das Jahr zu Ende ging, in dem die Kollegen im dritten Schuljahr mit den Planungsmappen gearbeitet hatten, sagten die Kollegen aus diesem Jahrgang: ‚Wir machen uns ganz große Sorgen. Wir haben so viel gearbeitet, wir haben so viel da reingesteckt, wenn das jetzt nicht Konsens für die Schule ist, dann wollen wir nicht noch mal diese ganze Arbeit fürs vierte Schuljahr machen.‘“ (Schule Franzosenkoppel)

Ein einfacher Weg für die Schulen ist, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen durch die „good practice“-Arbeit der Kolleginnen und Kollegen überzeugen lassen. Manchmal gibt es an der Schule allerdings sich widersprechende Interessen verschiedener Gruppen. Dann muss um einen gemeinsamen Beschluss gerungen werden, wofür auch eine externe Moderation hilfreich sein kann.

„Und dann haben wir auf einer Gesamtkonferenz zu Planungsmappen gearbeitet. In Gruppenarbeit haben die Kollegen sich darüber ausgetauscht. Ich weiß nicht, was in allen Gruppen gesprochen wurde. Ich habe gehört, in manchen Gruppen ging es hoch her: ‚Jetzt will man uns hier was überstülpen, was wir gar nicht wollen.‘ Aber die Tendenz war insgesamt positiv. [...] Da hab ich gesagt: ‚Jetzt müssen wir das auch zu einer Verbindlichkeit bringen.‘ Und wir haben dann in diesem Schuljahr mit Unterstützung vom Landesinstitut mit Moderation zwei Konferenzen veranstaltet, wo wir uns angenähert haben. Am Ende waren auch die Kritiker davon überzeugt, dass es hilfreich sein kann, solche Planungsmappen zu erstellen.“ (Schule Franzosenkoppel)

Ein weiterer Aspekt für die Nachhaltigkeit von Neuerungen im Bereich Förderung ist, dass sie nicht auf Dauer

darauf angewiesen sind, dass motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Mehrarbeit leisten. Wichtig ist, dass sich die Arbeit, die erst einmal für neue Unterrichtsmaterialien und -methoden investiert wird, auf Dauer lohnt. So hat die Arbeit mit Kompetenzrastern an den Schulen auch deshalb Bestand, weil sie nach der ersten Erarbeitung **auf Dauer eine Arbeitserleichterung** darstellen:

„Was ich wichtig finde: Es ist einmal viel Arbeit, aber da sitzt die gesamte Stufe dran. Die Lehrer entwickeln es gemeinsam. Mir ist nicht nur einmal bei meinen jährlichen Mitarbeitergesprächen gesagt worden: ‚Ja, es ist eine echte Arbeitserleichterung.‘“ (Schule Franzosenkoppel)

Bewährt hat sich auch, die umsetzenden Kolleginnen und Kollegen weiter **persönlich zu begleiten und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen**. Oft liegt der Fokus bei der Einführung von Neuerungen auf der **Weitergabe von Materialien**. Für ein nachhaltiges Gelingen sind aber auch die persönliche Unterstützung bei Problemen und der Austausch zwischen den Kollegen wichtig:

„Zu diesem kleinen Austausch auf unterster Ebene kam es in der letzten Zeit weniger: ‚Ich gebe dir Material weiter und erzähle dir noch ein bisschen was dazu‘, oder eine kleine Fachkonferenz, wo man sich einfach mal mit Kollegen zu einem Thema austauscht. Das hat in letzter Zeit – das haben die Kollegen zurückgemeldet – stark gelitten. Das wurde aber sofort nachverlangt. Ich glaube: Das ist so ein Ding, was lange Zeit hier Fortschritte überhaupt angestoßen hat. Wenn wir das auf Dauer nicht so respektieren würden, dann würde uns wieder auf Kosten der Nachhaltigkeit einiges verloren gehen. Da sind wir jetzt gerade dabei, das im nächsten Jahr neu zu gestalten: Wann finden Fortbildungen statt? Und gleichzeitig soll Raum sein für den kollegialen Austausch.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Damit Maßnahmen langfristig erfolgreich sind, muss ihre Nützlichkeit überprüft werden. Dazu werden an beiden Schulen immer wieder Auswertungen vorgenommen. Hierzu werden zum Teil „weiche“ Aspekte wie die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen einbezogen, zum Teil eher „harte“ Indikatoren wie Übergänge oder Schulabschlüsse.

An beiden Schulen hat man den Eindruck, dass der **Schritt hin zu einer „lernenden Schule“ gelungen** ist. Die Auswertung der Erfolge ist dabei in einen schulinternen Kommunikationsprozess eingebunden, bei dem auch reflektiert wird, was bei der Umsetzung noch besser laufen könnte. Dazu gehört auch, einen Blick dafür zu entwickeln, was für die Entwicklung der Schule gerade

ansteht, und auf vorhandene Unzufriedenheit adäquat zu reagieren: Ist es gerade wichtig, Neues anzustoßen? Brauchen die Personen, die Neues ausprobieren, weitere Unterstützung? Wie kann die Motivation beim Ausprobieren von Neuem erhalten werden? Droht ein schon erreichter Stand verloren zu gehen, weil das entsprechende Wissen nicht bewahrt und weitergegeben wird? Das sind die zentralen Fragen, die die schulischen Führungskräfte im Alltag beschäftigen.

Im Schulalltag sind Innovation, Umsetzung und Nachhaltigkeit also nicht eindeutig voneinander getrennte Aspekte, die hintereinander abgearbeitet werden können: Es gibt immer wieder Hindernisse, und **die vorhandenen Ressourcen müssen abgewogen werden**. So kann eine starke Konzentration auf Innovation dazu führen, dass ein an anderer Stelle bereits erreichter Stand verloren zu gehen droht. Oder es gilt einzuschätzen, inwieweit der nächste Schritt bei der Umsetzung neuer Maßnahmen gegangen werden kann oder ob die Kollegen erst einmal Unterstützung für die Sicherung des schon Eingeführten brauchen.

Um hier adäquat reagieren zu können, ist ein enger Draht der Schulleitung zum Kollegium insgesamt und vor allem zu den Kolleginnen und Kollegen, die Neuerungen umsetzen, wichtig. Bewährt haben sich die als Thinktank beschriebenen Austauschstrukturen zwischen Schulleitung und Funktionsträgern, die dafür sorgen, dass über bestmögliche Förderung an der Schule immer wieder neu nachgedacht wird.

Gelebte Förderung

Beide Schulen können mittlerweile auf viel Erfahrung im Bereich Förderung zurückblicken. Sie haben großes Wissen, welche Innovationen sich im Schulalltag bewährt haben. Da diese Erfahrungen potenziell auch für andere Schulen nützlich sind, sollen die wichtigsten hier kurz beschrieben werden.

Ein Thema, das beide Schulen intensiv beschäftigt, ist die **Verankerung der Sprachförderung im Schulalltag**. Beide Schulen haben im Bereich der additiven Sprachförderung unabhängig voneinander die Erfahrung gemacht, dass ein Sprachförderunterricht, der mit dem übrigen Unterricht nicht konzeptionell verbunden ist, auch bei hoher Stundenintensität wenig Erfolg zeigt.

„Das Fazit war bei der Tagung am LI am vorletzten Wochenende: Additiv ist gut, wenn es integriert ist. Wenn man das mal so auf einen Nenner bringen möchte. Additiv so

nebenherlaufen zu lassen ist wenig Erfolg versprechend.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Die Schulen versuchen nun, im additiven Sprachförderunterricht an die schulischen Inhalte anzuknüpfen. Zusätzlich wird die Sprachförderung in andere Fächer integriert, indem wichtige Fachbegriffe und für den Unterricht notwendige Vokabeln erklärt werden. Hierfür werden teilweise zu Beginn der Stunde feste Zeiten reserviert, teilweise werden die verwendeten Materialien (etwa für den Physikunterricht) so gestaltet, dass sprachliche Erläuterungen selbstverständlich sind.

Als **Meilenstein** bei der Verankerung von individualisierter Förderung im Schulalltag erleben beide Schulen die **Arbeit mit Kompetenzrastern** bzw. **die Arbeit mit Planungsmappen**. Die Planungsmappen dienen im individualisierten Unterricht dazu, einen Überblick über den Lernfortschritt der Kinder zu schaffen. Mithilfe der Planungsmappen dokumentieren die Schülerinnen und Schüler, was und wie sie zu einem bestimmten Thema gearbeitet haben. Gleichzeitig dienen die Mappen den Schülerinnen und Schülern zur Organisation ihres Arbeitsalltags.

Eine Form der Nutzung der Planungsmappen ist beispielsweise die Verwendung von Arbeitskarten. Die Arbeitskarten beziehen sich auf unterschiedliche Unterrichtsmaterialien. Auf den Karten dokumentieren die Schülerinnen und Schüler, in welcher Weise sie sich mit den entsprechenden Unterrichtsmaterialien beschäftigt haben. Die Karten werden in der Planungsmappe gesammelt. So können sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Pädagoginnen und Pädagogen nachvollziehen, wozu eine Schülerin oder ein Schüler im jeweiligen Schuljahr gearbeitet hat.

Insbesondere die Nelson-Mandela-Schule, bei der die Arbeit mit Kompetenzrastern nach dem Versuchsjahrgang ausgeweitet wurde, sieht hierin eine gute Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern und in den Unterricht zu integrieren. Auch an der Schule Franzosenkoppel gibt es positive Erfahrungen in der Arbeit mit sehr heterogenen Gruppen:

„Der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen arbeitet vielleicht viel sinnvoller – weil da noch Defizite sind – mit Arbeitsmaterial von Klasse 1. Wenn er jetzt aus dem Ordner Klasse 1 entsprechende Arbeitsblätter und Schwerpunkte bearbeitet, hat er plötzlich Erfolgserlebnisse und macht vielleicht viel schneller einen Schritt. Das ist unsere Intention, warum wir die Planungsmappen von 1 bis 4 fertig haben wollen. [...] Wir haben natürlich auch die begabten Kinder,

und im Mitarbeitergespräch sagte gerade eine Kollegin von mir, die jetzt Klasse 3 hatte: ‚Die sind ja abgerauscht mit einer Freude: Ich muss nicht wieder Türmchen drei auf Seite 27 vom Mathebuch wie alle anderen machen, sondern das kann ich schon, ich brauch den Turm nicht zu rechnen. Das beherrsche ich schon lange.‘ Die machen schon die nächsten Sachen. Da liegt das Förderprogramm für alle Bereiche drin. Für die ganz Schwachen, aber auch für die Starken.“ (Schule Franzosenkoppel)

Die Arbeit mit Kompetenzrastern wird dabei als grundlegende Veränderung des Unterrichts erlebt, die es ermöglicht, auch bei einer sehr heterogenen Schülerschaft allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Die vorhandenen weitreichenden Arbeitsmaterialien erleichtern dabei allen Beteiligten den Unterricht und ermöglichen auch den Schülerinnen und Schülern selbstständiges Arbeiten und die Einschätzung ihres persönlichen Lernstands.

An der Nelson-Mandela-Schule wurde die Arbeit mit Kompetenzrastern zudem mit der Arbeit mit **Logbüchern** verknüpft. Jenseits der Bedeutung für den Unterricht hat diese Arbeit weitreichende Folgen für das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – und wird so mitverantwortlich für den positiven Umschwung der letzten Jahre gemacht.

„Ich finde so faszinierend daran, dass [in den Logbüchern] der Unterricht selber Thema ist – also nicht: ‚Der Lehrer will den Unterricht machen, und wie können wir das möglichst sabotieren?‘, sondern: Man ist eingebunden. Man ist einfach drin im Thema. Man sagt: ‚Das ist mein Thema. Ich bin dran.‘ Das ist inhaltlich eine Fokussierung. [...] Das hat auch einen sprachlichen Effekt, dadurch, dass das sprachlich verfasst ist und Formulierungen korrigiert und eingeschliffen werden: ‚Ich habe gelernt, dass ...‘, ‚Ich habe gelernt, dass ...‘ und das wird dann immer wiederholt. Dann ist als Formulierung klar, wie das funktioniert.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Die schulorganisatorischen Möglichkeiten der Ganztagschule werden als Fortschritt erlebt. Beispielsweise kann der additive Förderunterricht in den schulischen Alltag organisatorisch eingebunden werden und wird so von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr als „Nachsitzen“ empfunden. Ein anderes Beispiel ist, dass der Unterricht durch die zeitlichen Möglichkeiten so gestaltet werden kann, dass keine zusätzlichen Hausaufgaben mehr nötig sind. Die Wahrnehmung der Ganztagschule geht aber über diese eher organisatorischen Aspekte hinaus: Durch die zusätzlichen Angebote

wird Schule für die Kinder zum Lebensraum, in dem sie sich auch anders erfahren können.

„[Ganztagsunterricht bietet Vorteile] über die Vernetzung hinaus, natürlich auch in Bereichen, die wir selbst gestalten. Das kann zusätzlicher Förderunterricht sein, muss es aber nicht. Die Kinder können sich weiterentwickeln in Neigungsbereichen bis hin zum Sport- und Freizeitverhalten. Das führt auch dazu, glaube ich, dass sie sich hier wohlfühlen. Wir merken das auch daran, dass sie eigentlich ungern nachmittags die Schule verlassen und manchmal vom Hausmeister rausgefegt werden müssen. Ich denke, das hat dazu beigetragen, dass nicht nur Unterricht nach Stundenplan stattfindet, sondern es auch andere Möglichkeiten gibt, sich in Neigungsbereichen oder in Bereichen zu entwickeln, in denen sie ohnehin auch ein bisschen Talent oder Lust haben.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Diese zusätzlichen Angebote strahlen positiv auf den Unterricht zurück.

Als ein Gewinn für die schulische Förderung werden auch **die in den letzten Jahren gewachsenen Kooperationen** erlebt. So machen an der Nelson-Mandela-Schule auch externe Träger Angebote im Bereich der Ganztagschule. Dadurch können die Kinder noch einmal ganz anders gefördert werden:

„Ich glaube, auch die Zahl der Menschen ist ganz wichtig, die mit einem Schüler oder einer Schülerin an schulischer Weiterentwicklung arbeiten. Wenn die Anzahl der Personen größer ist, die sich mit diesem Schüler beschäftigen – sei es durch Oberstufenschüler oder Externe –, dann ist das eine Qualität an sich; im Unterschied zu früher, wo er seinen Klassenlehrer hatte und vielleicht noch drei, vier wohlmeinende Fachlehrer, die ihn auch ein bisschen begleitet haben. Ich glaube, das ist ein qualitativer Unterschied.“ (Nelson-Mandela-Schule)

Ein weiteres Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit ist die enge Kooperation der Schule Franzosenkoppel mit einem Kindergarten. Seitdem die Schule den Kindergarten auf Defizite aufmerksam gemacht hat, die an der Schule häufig diagnostiziert werden, können die Kinder in bestimmten Bereichen nun schon im Kindergarten gezielt unterstützt werden.

Beide Schulen berichten von zunehmenden **Synergieeffekten** insofern, als die in den letzten Jahren angestoßenen Maßnahmen zur Förderung sich immer mehr ergänzen und gegenseitig unterstützen. So wird an der Nelson-Mandela-Schule die Sprachförderung in die Kompetenzraster integriert, dabei werden alle Fachbegriffe verständlich erklärt. Die Logbücher ergänzen die

Kompetenzraster. Das Mentorenprogramm unterstützt die Schülerinnen und Schüler zusätzlich.

Durch den sukzessiven Wandel hin zu einer lernenden Organisation wird es einfacher, Neues anzustoßen, da die Mechanismen für die Einführung und Begleitung schon bekannt und bewährt sind. So entsteht an den Schulen **eine ganzheitliche Förderung** der Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr auf vereinzelte Maßnahmen setzt, sondern in viele Bereiche des schulischen Alltags integriert ist.

Diese ganzheitliche Förderung ist möglich, weil **die Pädagoginnen und Pädagogen den Wandel an ihren Schulen selbst als Gewinn begreifen**: Die eigene Arbeit wird als sinnhaft erlebt, da es zunehmend gelingt, allen Kindern gerecht zu werden. Die positive Veränderung wird besonders in der Sekundarstufe spürbar: das Gefühl, nicht mehr gegen die Kinder, sondern mit ihnen zu arbeiten.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Fallbeispiele kommt folgenden Aspekten eine herausgehobene Bedeutung für die nachhaltige Implementierung einer gelebten Förderpraxis zu:

- **Schulkultur**: eine wertschätzende Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber, eine Orientierung auf das Lernen auch bei schwieriger Schülerschaft, die regelmäßige interne Evaluation der erfolgten Maßnahmen, Kritikfähigkeit der Leitung und des Kollegiums, weitreichende kollegiale Zusammenarbeit;
- **Implementierung und Erhalt**: eine breite Beteiligung, das Aufgreifen bestehender Ansätze, das Nutzen vorhandener Motivation, der Beginn im Rahmen von Pilotprojekten, die Erzielung von Nachhaltigkeit durch eine allmähliche Ausweitung und die kontinuierliche Weiterentwicklung;
- **gelebte Förderung**: das Einbinden der additiven Sprachförderung, die Arbeit mit Kompetenzrastern und Planungsmappen, die ganztägige Organisation der Lernens und Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen.

Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem

Beobachtungen an Hamburger Schulen

Im nachfolgenden Kapitel werden wiederkehrende Zusammenhänge, Muster und Auffälligkeiten vorgestellt, die mit wachsender Anzahl der inspizierten Schulen deutlich geworden sind – auch in der Veränderung gegenüber den Berichtsständen vorangegangener Jahre.

Beobachtung 1:

Die Konzentration auf Individualisierung im Zuge der Schulreform und die Vorgaben der Inklusion haben zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem Thema Unterrichtsentwicklung geführt. Gute Schulen verstehen Unterrichtsentwicklung und damit einhergehend Personalentwicklung als Führungsaufgabe und betreiben sie systematisch.

- So ermöglichen die Leitungen solcher Schulen die notwendigen Rahmenbedingungen zur Entwicklung guten Unterrichts wie Teamkooperation oder initiieren in den Kollegien die Reflexion der eigenen Rolle als Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen. Sie initiieren Unterrichtskonzepte in den Schulen nicht nur, sondern sichern sie nachhaltig strukturell und qualifikatorisch ab.
- An einigen Schulen findet eine sorgsame und systematische Begleitung und Förderung der beruflichen Entwicklung der einzelnen Lehrkraft statt, beispielsweise durch regelmäßige Personalgespräche, Potenzialanalysen oder Karriereberatung.
- Unterrichtshospitationen und Unterrichtsrückmeldungen als regelhaftes Instrument stützen an solchen Schulen auch außerhalb der dienstlichen Beurteilungen die Personal- und Unterrichtsentwicklung.
- Den Leitungen solcher Schulen gelingt es, die organisatorischen Rahmenbedingungen für kollegiale Hospitationen und unterrichtsbezogene Reflexion zu schaffen; dafür nutzen sie kreativ die vorhandenen Spielräume.

- Noch häufig fühlen sich die Schulleitungen hingegen nicht hinreichend ausgebildet und sehen kaum zeitliche Ressourcen, um eine Personalentwicklung zu gewährleisten, die die einzelne Lehrkraft in ihrer beruflichen Biografie unterstützt und fördert.

Beobachtung 2:

Immer mehr Schulen orientieren ihre Ziel- und Leistungsvereinbarungen am Bild guter Schule, wie es der Orientierungsrahmen beschreibt. Guten Schulen gelingt es so, ihre Entwicklung nachhaltig zu planen und umzusetzen.

- Sie nutzen dabei ein gezieltes Instrumentarium zur Evaluation.
- Häufig jedoch fehlt an Schulen das Know-how für den Aufbau „schlanker“, praktikabler und dennoch zielgerichteter Evaluationsinstrumente.
- Oft sind Maßnahmen, Zeitpläne, notwendige Ressourcen, Zuständigkeiten und Evaluationsmaßnahmen so vage und unspezifisch gehalten, dass die Erreichung von Zielen kaum systematisch überprüft und so eine revidierte weitere Planung nur schwer aufgesetzt werden kann.
- Nur selten findet ein zwischenschulischer Lernprozess statt. In der Regel bleiben Schulen beim Aufbau ihrer Evaluationsinstrumente allein.

Beobachtung 3:

Gute Schulen haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend der Aufgabe gestellt, systematische Instrumente der Qualitätssicherung zu implementieren. Wo dies gelingt, werden entsprechende Strukturen auch dann etabliert, wenn aktuelle Herausforderungen wie Inklusion oder ganztägiges Lernen scheinbar vordringlichen Handlungsbedarf erzeugen.

- Allerdings führen die Folgen der Rücknahme der Schulstrukturreform, die Umsetzung inklusiven Lehrens und Lernens und die Einführung ganztägigen Lernens vielfach zu einer hohen zeitlichen, emotionalen und motivationalen Beanspruchung, die dann das Qualitätsmanagement in der Prioritätensetzung in den Hintergrund treten lässt.
- In diesem Zusammenhang besteht an vielen Schulen noch kein Konsens, dass Qualitätsmanagement nicht in erster Linie eine zusätzliche Aufgabe, sondern ein Instrument zur Steigerung der eigenen Wirksamkeit und damit auch der nachhaltigen Entlastung ist.

- ➔ Zusätzlich fehlt in den allgemeinbildenden Schulen noch eine verbindliche, mit Zeit- und Unterstützungsperspektiven versehene Rahmensetzung dessen, was Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen sein kann und soll.

Beobachtung 4:

An Schulen, denen die Förderung gemäß den individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler gut gelingt, verständigt sich die Schulgemeinschaft sorgsam über gemeinsame Werte und definiert eine stärkenorientierte und lebensweltgeprägte Lernprozessbegleitung als wesentliche Voraussetzung gelingender Förderung.

- ➔ Solche Schulen vertrauen in hohem Maß auf die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und orientieren sich an vorhandenen Stärken.
- ➔ Solche Schulen machen Schülerinnen und Schüler zu Expertinnen und Experten ihres Entwicklungsprozesses und integrieren systematisch ihre Lerninteressen.
- ➔ Die achtsame Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler schließt an solchen Schulen ihr gesamtes Lebensumfeld ein.
- ➔ Förderarbeit, die von solchen Haltungen und Herangehensweisen geprägt ist, entlastet auch die Lehrkräfte. Sie haben weniger das Gefühl, gegen die Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler, sondern mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten – so, wie diese eben an die Schule kommen. Die Lehrkräfte sehen dadurch stärker Erfolge der eigenen Arbeit.
- ➔ Der Blick auf das Umfeld der Schülerinnen und Schüler erfordert die Arbeit mit diesem Umfeld in einem konstruktiven Dialog, beispielsweise durch Angebote wie Elterncafés.

Beobachtung 5:

An Schulen, denen individualisierte Förderarbeit gut gelingt, wird die konzeptionelle Förderplanung durchgehend als integrativer Bestandteil des unterrichtlichen Handelns verstanden.

- ➔ Implementierungsprozesse von individualisierten Unterrichtskonzepten zeigen sich dort, wo sie schulweit betrieben werden, als äußerst produktive Phasen der gesamtschulischen Entwicklung.

- ➔ Diesen umfassenden Implementierungsgrad erreichen allerdings nicht viele Schulen: Häufig werden Angebote sowohl der inneren als auch der äußeren Differenzierung in den Schulen vor allem additiv umgesetzt. Dies kostet die ausführenden Lehrkräfte enorme Anstrengungen. Die Nachhaltigkeit solcher Angebote bleibt fragwürdig, da sie oft nicht in den individuellen Lernprozess eingebunden sind.

- ➔ Förderprojekte verbleiben oft auf dem Status der Modellprojekte von wenigen engagierten, möglicherweise nach wenigen Jahren äußerst belasteten Lehrkräften. Der gesamtschulische Nutzen isolierter Projekte ist auf Dauer beschränkt.

Beobachtung 6:

Der Anspruch, Unterricht binnendifferenzierend zu gestalten, ist an Hamburgs Schulen deutlich angekommen: In zahlreichen Kollegien dominiert die Frage nach Individualisierung die Unterrichtsentwicklung.

- ➔ An guten Schulen bieten Stationenlernen und Wochenplanarbeit eine wirkliche Differenzierung hinsichtlich des selbst gewählten Aufgabenniveaus und des Lernwegs. Sie erlauben es den Schülerinnen und Schülern, mehr als nur die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben oder das Tempo der Bearbeitung selbst zu bestimmen. Damit gehen sie über vorherrschende Formen der Individualisierung wie zusätzliche Aufgabenstellungen, temporäres Stationenlernen, Werkstattarbeit oder Wochenplanarbeit deutlich hinaus.
- ➔ Als äußerst sinnvolle Instrumente werden an Schulen mit gelingender individualisierter Förderung Kompetenzraster und Logbücher erlebt, die es erlauben, bisherige Förderprozesse zu fokussieren und zu integrieren.
- ➔ Die Notwendigkeit, sich beispielsweise im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen über eine kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung zu verständigen, ist vielerorts ein Hebel zum veränderten kollegialen Austausch über Unterricht und befördert damit eine gemeinsame Unterrichtspraxis.
- ➔ Wesentlich in der Praxis solcher Schulen, in denen individualisierte Förderung gut gelingt, ist, dass die Förderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern ebenso im Fokus steht wie die der leistungsschwächeren.

- ➔ Insgesamt wird aber auch erkennbar, dass die Einlösung des Anspruchs, Unterricht binnendifferenzierend zu gestalten, im Unterrichtsalltag eines langfristigen Prozesses bedarf, der vielfach erst am Anfang steht.

Beobachtung 7:

Individuelle Förderung ist an guten Schulen im Sinne eines regelrechten Qualitätszyklus aufgesetzt, der eine zielgerichtete Diagnostik und eine Evaluation der eingeleiteten Fördermaßnahmen einschließt.

- ➔ An solchen Schulen kommen Leistungsdiagnostik und Förderplanung generell für alle Schülerinnen und Schüler zur Anwendung. Sie bilden dort einen Pfeiler der gesamtschulischen Unterrichtsgestaltung und sind nicht nur für bestimmte Schülergruppen aufgesetzt, etwa für solche mit Sprachförderbedarf.
- ➔ An guten Schulen ist eine systematische Förderdiagnostik Standard. Aus den Ergebnissen der Diagnostik werden für alle Schülerinnen und Schüler Förder- und Entwicklungspläne abgeleitet und dann im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern Förder- und Entwicklungsziele vereinbart.
- ➔ Dies schließt die Definition der Erfolgskriterien und die Klärung von Verantwortlichkeiten ebenso ein wie die Festlegung des Zeitpunkts ihrer Überprüfung.
- ➔ Schulen, die ihren Schwerpunkt auf die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler gelegt haben, nehmen die Eltern als wichtige Partner für gelingende Lernprozesse wahr und beziehen sie in die Förderplanung und deren Reflexion mit ein.

Beobachtung 8:

Klare und auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Rahmenbedingungen mit einer deutlichen Steuerung durch die Schulleitung sind an Schulen mit erfolgreicher Förderarbeit durchgehend zu beobachten.

- ➔ An solchen Schulen steht nach dem Start und der projektorientierten Erprobung der Schritt in die Breite im Fokus. So werden die noch singulären Konzepte verallgemeinert, die bisher beteiligten Teams werden aus ihrer exklusiven Rolle geholt, und es wird ein Konsens über das neue Förderkonzept hergestellt.
- ➔ Dies erfordert häufig eine Begleitung, möglicherweise auch durch externe Moderation.

- ➔ Die professionelle Kooperation der an der Förderung beteiligten Lehrkräfte gründet an guten Schulen auf verbindlichen Absprachen, einer gesicherten Prozessdokumentation und angemessenen Zeitressourcen. Die Funktionen und Aufgaben einzelner Teams und innerhalb des jeweiligen Teams – beispielsweise bei Doppelbesetzungen im Unterricht – sind geklärt.

- ➔ Wichtig sind in der Förderung zudem gut funktionierende Kooperationen mit externen Partnern, die gegebenenfalls in die Förderplanung einbezogen sind, und mit den Eltern, beispielsweise durch die Einbeziehung in Lernentwicklungsgespräche.

Beobachtung 9:

Die betroffenen Schulen nehmen die Aufgabe an, im Rahmen der Inklusion eine individualisierte Förderung für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Die damit einhergehende Herausforderung einer tief greifenden Schul- und Unterrichtsentwicklung wird ebenfalls vielfach befürwortet, trifft die Schulwirklichkeit allerdings zu einem sensiblen Zeitpunkt.

- ➔ In vielen Schulen dominiert momentan die Wahrnehmung, in den vergangenen Jahren dicht hintereinander zahlreiche Reformprozesse durchlaufen zu haben. Daraus resultieren häufig Skepsis und Widerstand gegen neue Reformansprüche. Im Ergebnis wird deshalb zum Teil nur eine vordergründige, scheinbare Veränderungsaktivität entwickelt – also symbolisches Handeln, das letztlich nicht auf der Ebene nachhaltiger Unterrichtsentwicklung ankommen wird.
- ➔ Wirkliche Schulentwicklung gelingt dort, wo sich die Beteiligten auf prioritäre pädagogische Ziele verständigen. Dazu nutzen sie vielfach den Prozess der Entwicklung eines pädagogischen Leitbilds, weil es – bei einem entsprechenden Entwicklungsprozess – als individuell begründet erlebt wird und dennoch (oder gerade deshalb) eine Steuerungswirkung für die Gesamtschule entfaltet.

Handlungsempfehlungen

Die in den obigen Beobachtungen zutage tretenden Problemstellungen sind nur mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungs- und Steuerungsebenen in Schule, Behörde und Unterstützungssystem zu verstehen und zu bewältigen. Die im Folgenden formulierten Handlungsempfehlungen können also nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn Entscheidungsinstanzen aller Ebenen gut miteinander kooperieren und jeweils ihre spezifische Verantwortung übernehmen. Diesen systemischen Blick nehmen auch die Handlungsempfehlungen ein, weshalb sie sich in der Regel an mehrere Akteure zugleich wenden.

Personalentwicklung ausbauen

Wesentlicher Ansatzpunkt für die Umsetzung der individuellen Förderung ist eine systematische Personalentwicklung, deren Potenzial an den Schulen noch nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Weil Personalentwicklung immer Unterrichtsentwicklung ist, sollten den Schulleitungen noch stärker konkrete Chancen und praktische Realisierungsformen gelingender Unterrichtsentwicklung anhand nachvollziehbarer Beispiele verdeutlicht werden. Damit ist zum einen die Ebene der Aus- und Fortbildung angesprochen. Zum anderen rückt die wechselseitige Vernetzung der Schulen in den Fokus, da sie die Chance eröffnet, voneinander zu lernen. Ansätze wie das Hospitationsnetzwerk des Landesinstituts für Schulentwicklung und Lehrerbildung (LI) sollten deshalb unbedingt weiter gefördert werden. Darüber hinaus kommt aber auch der Aufgabe der regionalen Schulentwicklung eine gewachsene Bedeutung zu: Hier ist die Schulaufsicht gefordert, die Schulen in einen gezielten Dialog zu bringen, sodass sie sich zu Lerngemeinschaften zusammenschließen können.

Darüber hinaus müssen Schulleitungen in dem Bewusstsein gestärkt werden, ihre Verantwortung auch im Bereich der Personalentwicklung delegieren zu können. Dies verlangt eine Stärkung der weiteren Leitungsebene an Schulen, deren Kompetenzen durch entsprechende Fortbildungsangebote und Möglichkeiten zur persönlichen Begleitung ausgebaut werden müssen.

Geleistetes anerkennen

Gelingende Förderung ist das Ergebnis tief greifender Schulentwicklungsprozesse; eine nur punktuelle Implementierung verfehlt ihr Ziel. Sollen Schulen nachhaltig dahin gelangen, allen Kindern in der Förderung individuell gerecht zu werden, benötigen sie Zeit und insbesondere die Möglichkeit, begonnene Prozesse zu Ende zu führen. Dies ist bei der Formulierung weiterer Innovationsansprüche an die Schulen zu berücksichtigen: Sollen die Bereitschaft und Offenheit für weitere Schritte in den Schulen erhalten bleiben, so müssen die erforderlichen Zeiträume stärker berücksichtigt werden und praktikable Wege der Nutzung vorhandener Zeitressourcen aufgezeigt werden. Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren verbalen Anerkennung der bisher erbrachten Leistungen der Schulen durch die verantwortlichen Akteure.

Ziele gemeinsam entwickeln

Eine gelingende Förderung fußt auf der unterstützenden Haltung und Einstellung der Akteure. Nur dann kann die Schule dem einzelnen Kind gerecht werden. Die Schulen sollten in dem Bewusstsein bestärkt werden, dass die Entwicklung gemeinsamer, von der Mehrheit geteilter Ziele und Visionen ein effektiver Weg sein kann, um die entsprechende Haltung bewusst zu machen, einzuüben, lebendig werden zu lassen und alle Beteiligten darauf zu verpflichten. Durch die Formulierung eines Leitbilds mit entsprechenden Kriterien werden Haltungen für die Schulen zudem evaluierbar, was die Auseinandersetzung über Erreichtes und noch ausstehende Entwicklungen unterstützt. Ein angemessenes Zusammenspiel der verschiedenen Instrumente der Schulentwicklung (Schulprogramm, Leitbild, Ziel- und Leistungsvereinbarungen), wie sie der künftige Orientierungsrahmen Schulqualität betont, ist deshalb vordringlich.

Das einzelne Kind in den Mittelpunkt stellen

Dies kann dadurch unterstützt werden, dass im politischen Diskurs über Schule immer wieder deutlich wird, dass sämtliche Bemühungen sich letztlich daran bewähren müssen, ob sie dem einzelnen Kind zugutekommen. Die Fokussierung auf organisatorische Rahmenbedingungen der Förderung birgt die Gefahr, dass das eigentliche Ziel aus dem Blick gerät. Deshalb scheint die Rückführung des Diskurses auf den Blick auf die Bildungsansprüche der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers notwendig.

Kompetenzen für Förderung stärken

Bereits in der Ausbildung ist Lehrkräften das nötige Wissen zu vermitteln, wie sie die Bedingungen für gelingende Förderung innerhalb des Unterrichts wie auch für die Schule insgesamt schaffen können. Dazu gehört grundlegend auch eine entsprechende Haltung der zukünftigen Lehrkräfte – und eine zugewandte Art, allen Schülerinnen und Schülern zu begegnen. Die nachträgliche Vermittlung durch die Fortbildung ist darauf angewiesen, dass die erworbenen Kompetenzen nicht punktuell bei einzelnen Lehrkräften verbleiben, sondern gesamte Kollegien erreichen. Insgesamt rückt angesichts dieser Aufgabe die Bedeutung von Kooperationsstrukturen in den Blickpunkt: Die Schulen müssen darin unterstützt werden, Austauschmöglichkeiten so zu etablieren, dass die Weitergabe von Wissen nicht auf informelle Wege angewiesen ist, sondern einen festen Platz im Schulalltag erhält. Schulleitungen sollten ermutigt werden, dafür die vorhandenen zeitlichen Möglichkeiten kreativ zu nutzen.

Innovationswissen vermitteln

Damit die Förderung nachhaltig implementiert werden kann, benötigen die Schulen ein verändertes Bewusstsein für die Bedeutung von allgemeinen Qualitätsentwicklungsprozessen. Es zeigt sich in diesem Berichtsjahr erneut, dass zyklisches Denken und Qualitätsmanagement vielfach wenig entwickelt sind. Dabei scheint es weniger auf das theoretische Wissen – das „Wissen über“ – anzukommen, vielmehr fehlt das „Wissen, wie“, also konkrete, schulnahe und vor allem pragmatische Instrumente, mithilfe derer Innovationsprozesse initiiert, umgesetzt und kontinuierlich überwacht werden können. Aus- und Fortbildung müssen diesen Anforderungen stärker entsprechen; die Arbeit in Netzwerken (s. o.) muss besser ermöglicht werden.

Mit systematischem Qualitätsmanagement

Schulen entlasten

Die Schulen benötigen Unterstützung in der nachhaltigen Implementierung von Veränderungen, die vor allem den Unterricht betreffen. Ein Hebel dafür ist ein systematisches und gleichzeitig pragmatisches, also niedrigschwelliges Qualitätsmanagement, das als Strukturierungshilfe wahrgenommen wird und damit in der Konsequenz die Schulen entlastet. Die geplanten Vorgaben für einige Eckpfeiler eines systematischen Qualitätsmanagements in den allgemeinbildenden Schulen sind vor diesem Hintergrund ein wichtiger Schritt. Mit Bezug auf die individuelle Förderung können solche Eckpfeiler sein:

- die Stärkung der Kooperation zwischen allen an Bildung und Erziehung Beteiligten in der Schule, das heißt vor allem das Arbeiten in multiprofessionellen Teams – dazu gehören Teamstrukturen mit eindeutigen Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und Handlungsspielräumen;
- das Festhalten an Instrumenten, die sich in der Förderung bewährt haben, beispielsweise Kompetenzrastern, Logbüchern und anderen Formen der kontinuierlichen Leistungsrückmeldung;
- ein Denken in Entwicklungskreisläufen einschließlich geeigneter Evaluationsinstrumente; und
- ein Denken von der einzelnen Schülerin und vom einzelnen Schüler aus.

Anhang

Datenquellen und Berechnungsverfahren

Wirkungen der Schulinspektion

Abschnitt: Beurteilung der Inspektionsarbeit durch Schulleitungen, Abbildung 4

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg (Abschlussevaluation, reduzierte Gesamtstichprobe Schulen, Rücklauf N = 61)

Berechnungsverfahren: –

Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick

Abschnitt: Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen, Abbildung 5

Datenquelle: Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008 und 2009–2010; Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (N Schulen = 73)

Berechnungsverfahren: –

Abschnitt: Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen, Tabelle 4

Datenquelle: Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008 und 2009–2010; Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Gesamtstichprobe Schulen, N Schulen = 73)

Berechnungsverfahren: Trendaussagen: Effektstärken (Cohens d)

Der Unterricht an Hamburger Schulen

Abschnitt: Struktur des Unterrichts, Unterrichtsformen, Abbildung 7

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: –

Abschnitt: Struktur des Unterrichts, Formen der äußeren Differenzierung im Unterricht, Tabelle 6

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: –

Abschnitt: Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen, Abbildung 8

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008

Abschnitt: Standards der Unterrichtsqualität, Tabelle 7

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008

Abschnitt: Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität, Tabelle 8

Datenquelle: Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008 und 2009–2010; Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008; Trendaussagen: Effektstärken (Cohens d)

Abschnitt: Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität, Abbildung 9

Datenquelle: Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008 und 2009–2010; Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (Kernstichprobe Schulen, N Schulen = 39, N Unterrichtsbeobachtungen = 3 127)

Berechnungsverfahren: IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008; hierarchische Varianzzerlegung

Abschnitt: Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (N Schulen = 17); Daten des Zentralabiturs 2011 (N Abiturprüfungen in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache = 2 282)

Berechnungsverfahren: Ridge-Regression von Anteilen

des Unterrichts auf Niveaustufen auf die mittlere, fächerbezogene Abiturleistung an Schulen unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule (Sozialindex)

Abschnitt: Bedeutung der Unterrichtsqualität für die Abiturergebnisse, Abbildung 10

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011 (N Schulen = 17); Daten des Zentralabiturs 2011 (N Abiturprüfungen in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache = 2 282)

Berechnungsverfahren: sukzessive Ridge-Regression von Anteilen des Unterrichts auf Niveaustufen auf die mittlere, fächerbezogene Abiturleistung an Schulen unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule (Sozialindex); Darstellung der Augmentationseffekte in der erklärten Varianz (R^2); Darstellung der erklärten Varianz als Binomial Effect Size Display (BESD)

Struktureller Rahmen von Förderung

Abschnitt: Schriftliches Gesamtkonzept zur Förderung auf Schulebene, Tabelle 9

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011, (reduzierte Gesamtstichprobe Schulen aufgrund nachträglicher Implementierung, N Schulen = 64)

Berechnungsverfahren: –

Abschnitt: Förderung ausgewählter Schülergruppen, Tabelle 10

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011, (reduzierte Gesamtstichprobe Schulen aufgrund nachträglicher Implementierung, N Schulen = 64)

Berechnungsverfahren: –

Prozesse der Förderung an Schulen

Abschnitt: Unterrichtspraktiken, Abbildung 12

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011, (reduzierte Gesamtstichprobe Schulen aufgrund nachträglicher Implementierung, N Schulen = 64)

Berechnungsverfahren: –

Abschnitt: Förderung mittels individueller Förderpläne

Datenquelle: Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2010/2011, (reduzierte Gesamtstichprobe Schulen aufgrund nachträglicher Implementierung, N Schulen = 64)

Berechnungsverfahren: Korrelationsanalysen, Darstellung der Korrelationskoeffizienten als Binomial Effect Size Display (BESD)

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 zu“ bis hin zu „regelmäßig“. Die Antwortkategorien werden in Zahlen umcodiert, sodass die schlechteste Ausprägung (beispielsweise „nie“) einer 1 entspricht und die beste Ausprägung (beispielsweise „regelmäßig“) einer 4. Als Skalenmittelwert ergibt sich der theoretische Wert von 2,5.

Binomial Effect Size Display (BESD)

Das Binomial Effect Size Display ist ein Maß, das den Zusammenhang zwischen zwei Variablen veranschaulicht. Dargestellt wird der Unterschied zweier Gruppen in einer interessierenden Variablen, die, unabhängig von ihrem ursprünglichen Messniveau, dichotomisiert wird. Lässt sich kein Zusammenhang zwischen der interessierenden Variablen und der Gruppenzugehörigkeit erkennen, sich also kein Effekt nachweisen, würde für 50 Prozent der Personen eine Veränderung berichtet werden und für die anderen 50 Prozent nicht. Lässt sich ein Zusammenhang nachweisen, verschieben sich die Anteile (z. B. auf 60 zu 40) zwischen den Gruppen. Alle klassischen Maße, wie z. B. Korrelationskoeffizienten oder Cohens d, lassen sich mithilfe dieses Verfahrens so darstellen, dass die praktische Relevanz pädagogischer Maßnahmen auch für Personen ohne empirisches Hintergrundwissen sofort sichtbar wird.

Effektstärke

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.

Kernstichproben

Grundlage der hier berichteten Kennwerte sind Daten, die die Schulinspektion Hamburg im Rahmen ihrer jährlichen Kernstichproben für die Jahresberichte 2008, 2009–2010 und 2011 mithilfe von quantitativen Instrumenten erhoben hat. Die Instrumente der Schulinspektion können eingesehen werden unter www.schulinspektion.hamburg.de.

Diese Stichproben sind zufallsbasiert und repräsentativ für die allgemeinbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems. Für die Schulstichprobenziehung werden Schulen zunächst nach Schulform und sodann nach den sozialen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerschaften gruppiert, da bekannt ist, dass beide Merkmale einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen schulischer Prozesse haben können. Aus diesen Gruppierungen wird eine – der jeweiligen Gruppengröße angepasste – Anzahl von Schulen zufällig gezogen.

Kernstichproben, Genauigkeit der

Die Bestimmung von Populationskennwerten auf Basis von Stichproben ist immer ungenau. Wie groß der Stichprobenfehler ist, hängt vor allem davon ab, wie groß die Varianz zwischen den einzelnen Messeinheiten (z.B. Unterrichtssequenzen) in der Population ausfällt. Je größer die Varianz, desto ungenauer sind die Aussagen über die Gesamtpopulation, die auf Basis der Stichprobe getroffen werden. Bei den vorliegenden Daten kann davon ausgegangen werden, dass die Befunde der hier auf Schulsystemebene berichteten Kennwerte mit etwa 99-prozentiger Wahrscheinlichkeit den Werten entsprechen, die in einer Vollerhebung an allen Hamburger Schulen zu beobachten gewesen wären. Für Aussagen auf Schulformebene gilt eine 95-prozentige Wahrscheinlichkeit. Die Angaben beziehen sich im Jahresbericht immer auf eine 5-prozentige Irrtumswahrscheinlichkeit.

KESS-bzw. Sozialindex

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.

➔ KESS-Index 1:

„stark belastete soziale 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“

Mittelwert

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 Prozent) liegt.

Qualitätsunterschiede des Unterrichts

Berichtet wird hier die Variation innerhalb der Einzelschulen einerseits und zwischen verschiedenen Schulen und Schulformen andererseits, jeweils in Prozent der Gesamtvariation. Diese Kennwerte werden mithilfe einer hierarchischen Varianzzerlegung berechnet. Generell ist zu beachten, dass die Variation der Unterrichtsqualität auf

Einzelschulebene sehr groß ist. Dies hat zur Folge, dass sich trotz nomineller Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen und Schulformen in der Regel nur geringe statistische Unterschiede feststellen lassen.

Rasch-Skalierung

Das Vierstufenmodell der 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, sodass in diesem Fall 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.

Ridge-Regression

Die Ridge-Regression ist ein Sonderfall der Regressionsanalyse, in der versucht wird, eine abhängige Variable mithilfe weiterer, unabhängiger Variablen zu erklären. Dieses Verfahren liefert insbesondere bei kleinen Stichproben exaktere Kennwerte.

Standardabweichung

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.

Standardfehler

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 Mittelwerts in einer Stichprobe. Je kleiner der Standardfehler, desto robuster ist der berichtete Wert, und desto eher entspricht er dem Wert, der bei einer Vollerhebung (z. B. bei Beobachtung aller Unterrichtssequenzen an allen Schulen in Hamburg) ermittelt worden wäre.

Trendaussagen

Die Stichproben der jeweiligen Jahre setzen sich aus jeweils unterschiedlichen Schulen und Personengruppen zusammen. Bei der Beschreibung von Trends wird also angenommen, dass die jeweiligen Stichproben repräsentativ für das Hamburger Schulsystem im jeweiligen Schuljahr sind und empirisch belastbare Aussagen über dieses zulassen. Gleichwohl lassen sich Trends nur mit eingeschränkter Genauigkeit bestimmen, da in stichprobenbasierten Erhebungen immer mit methodischen Einschränkungen kalkuliert werden muss. Für Trendaussagen wurde entsprechend das Effektmaß Cohens d genutzt, das relativ robuste Aussagen selbst dann erlaubt, wenn methodische Probleme in der Datenerhebung – wie z. B. ein hoher Datenausfall – auftreten. In den vorliegenden Analysen wurde ein Trend mit leicht positiver oder negativer Tendenz angegeben, wenn die Effektstärke d größer 0,20 und kleiner oder gleich 0,5 ist.

Vierstufenmodell der Unterrichtsqualität

Im Rahmen des Jahresberichts 2008 ist das von der Schulinspektion Hamburg entwickelte Stufenmodell von Unterrichtsqualität vorgestellt worden. Neben der Darstellung der Unterrichtsqualität in den Jahresberichten ist es auch die Grundlage für die Rückmeldung an die Einzelschule. Es handelt sich hierbei um eine Verdichtung der 30 Prozessmerkmale guten Unterrichts zu vier inhaltlich beschreibbaren und aufeinander aufbauenden Abstufungen von Unterrichtsqualität. Die vier Stufen lassen sich durch spezifische Merkmale beschreiben (siehe Abbildung 6, S. 19), wobei Stufe 1 ein basales, Stufe 4 ein hohes Niveau von Unterrichtsqualität beschreibt.



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

