



Schulinspektion (2006 - 2012)
Abschlussbericht



Impressum

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung

Hohnsen 59, 31134 Hildesheim

Tel: 05121 1695-0

Fax: 05121 1695-296

E-Mail: Poststelle@nlq.niedersachsen.de

Hildesheim 2012

Vorwort

Niedersächsische Kultusministerin

Der Start der Schulinspektion im Mai 2005 wurde von allen Fraktionen im Landtag unterstützt. Denn alle waren überzeugt: Je selbständiger Schulen sind und handeln, desto mehr sollten, ja müssen sie ihr Handeln auch immer wieder intern evaluieren und sich auch der externen Überprüfung stellen, und zwar nach einheitlichen Maßstäben. Zur Eigenverantwortlichen Schule mit mehr pädagogischen Freiheiten und mehr Qualitätsverantwortung gehört unverzichtbar eine externe Evaluation, mit welcher das Land seiner aufsichtlichen Verantwortung und seiner Verantwortung für die Qualität gerecht wird.



Durch transparente Verfahrensweise und die immer wieder dokumentierte Fähigkeit, dort Schwächen aufzudecken, wo es nötig war, aber auch Stärken hervorzuheben, wo es angemessen war, haben die Inspektorenteams den Schulen viel von der anfänglichen Skepsis genommen. In dem vorliegenden Bericht wird deutlich, dass die Schulen die Arbeit der Inspektion als förderlich wahrnehmen. Die Schulinspektion ist damit als wichtiges Instrument der innerschulischen Qualitätsentwicklung und als Instrument zur Gewinnung von Steuerungsdaten etabliert:

Die Auswertung der Daten zeigt u.a., dass Schulen, die ein zweites Mal inspiziert wurden, in der Zwischenzeit die Impulse für eine deutliche Qualitätsverbesserung nutzen konnten. Die Bereitstellung und Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen erwiesen sich dabei als sehr hilfreich.

3010 Inspektionen belegen, dass Niedersachsens Schulen insgesamt mehr Stärken als Schwächen aufweisen. Dabei zählt der wertschätzende Umgang miteinander zu den Stärken niedersächsischer Schulen. Dagegen sind Differenzierungsangebote noch nicht zufriedenstellend entwickelt. Die rot-grüne Koalition beabsichtigt daher, die Schulen durch verstärkte Fort- und Weiterbildung, vor allem zu Themen wie Inklusion, Umgang mit Heterogenität und kompetenzorientiertem Lernen, nachhaltig in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Der vorliegende Abschlussbericht zeigt ausgehend von einem umfangreichen Datenbestand sowohl bewährte Elemente als auch Verbesserungsmöglichkeiten des Verfahrens auf. Auf dieser Grundlage wird die Landesregierung die Weiterentwicklung der Schulinspektion fortsetzen. Die Schulinspektion soll stärker als bisher eingebunden sein in eine Gesamtkonzeption zur Qualitätsentwicklung von Schulen, mit dem sichergestellt wird, dass den Schulen zeitnah im Anschluss an die Inspektion geeignete Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Das neue Schulinspektionsverfahren soll wie bisher einerseits dem Kultusministerium Wissen zur Steuerung des Bildungssystems liefern und andererseits Impulse für die Schulentwicklung liefern. Hierzu sollen u.a. folgende Elemente beitragen:

In den Schulen werden nicht mehr Inspektionen durchgeführt, die die Schule insgesamt in den Blick nehmen, sondern es werden schwerpunktmäßig die Qualität des Unterrichts und die Qualität ausgesuchter schulischer Handlungen untersucht, die besonders zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beitragen.

Bei der Inspektion steht nunmehr die Dienstleistungsfunktion im Vordergrund und nicht die Bewertungsfunktion. Vorrangiges Ziel ist nicht die Feststellung, ob eine Schule gut oder schlecht ist; Ziel ist der Dialog über die Qualität der schulischen Prozesse, indem den Schulen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Qualität selber einzuschätzen und diese Einschätzung mit den Einschätzungen der Inspektoren zu erörtern.

Das Inspektionsverfahren unterstützt die Schulen in der Weiterentwicklung ihrer Feedback-Kultur durch die Bereitstellung geeigneter aufeinander abgestimmter Instrumente, auf die die Schulen bei Bedarf zugreifen können.

Im Gegensatz zum bisherigen Verfahren ist das neue Inspektionsverfahren so flexibel angelegt, dass zusätzlich zum Basisverfahren auch besondere Fragestellungen untersucht werden können.

Ich möchte all denen danken, die durch ihre Arbeit zu der Akzeptanz der Inspektion in den Schulen beigetragen haben und auf der Grundlage des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens künftig weiter tun werden. Dank aber auch für die wissenschaftlich abgesicherte Expertise und die gewissenhafte Zusammenstellung und Auswertung der gewonnenen Daten, die sich in dem vorliegenden Bericht abbildet und dessen Datenschatz zu Recht in die Arbeit des künftigen Inspektionsverfahrens einfließen wird.



Vorwort

Präsident des NLQ

Ende November 2012 hat die Schulinspektion nach sieben Jahren Tätigkeit nahezu alle niedersächsischen Schulen mindestens einmal besucht und damit die sogenannte „erste Runde“ abgeschlossen.

Mit diesem Bericht legt das NLQ, in dem die NSchI seit dem 01.01.2011 aufgegangen ist, Rechenschaft über die in dieser Zeit geleistete Arbeit und die ermittelten Ergebnisse ab.



- ▶ Dem niedersächsischen Kultusministerium werden mit diesem Bericht wesentliche Erkenntnisse und Analysen aus über 3000 inspizierten Schulen geliefert, die zur weiteren, datenbasierten Steuerung des niedersächsischen Schulwesens genutzt werden können. Damit erfüllt das NLQ einen zentralen Auftrag des Erlasses „Schulinspektion in Niedersachsen“ vom 07.04.2006, auf der Grundlage des Niedersächsischen Orientierungsrahmens Schulqualität eine Bestandsaufnahme zum Stand der Arbeit an den Schulen auszuarbeiten.
- ▶ Die dokumentierten Daten stellen den Schulen für ihre weitere Qualitätsentwicklung und -sicherung Vergleichswerte zur Verfügung. Sie ermöglichen es Schulen, sich in ihrer Arbeit einzuordnen und Schwerpunkte für ihre weiteren Entwicklungen datenbasiert zu setzen. Damit kommt die niedersächsische Schulinspektion ihrem im gleichen Erlass formulierten Auftrag nach, Schulen Impulse für ihre Weiterentwicklung zu liefern.
- ▶ Die entsprechend aufbereiteten Daten der nachinspizierten Schulen werden im Abgleich mit den Daten aus der Erstinspektion dargestellt. Damit wird deutlich, in welchen Qualitätsbereichen die Schulen erfolgreich mit den Ergebnissen und Erkenntnissen der Schulinspektion gearbeitet haben und dass die nachinspizierten Schulen in diesen Bereichen zu der durchschnittlichen Qualität aufgeschlossen haben.
- ▶ Das verwendete Verfahren wird nochmals zusammenfassend dargestellt und es wird Rechenschaft über die in den letzten sieben Jahren geleistete Arbeit abgelegt. Damit erfüllt die Inspektion die selbstverständliche Verpflichtung, sich selbst in den Blick zu nehmen und die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen.
- ▶ In Kapitel 4 werden die Aussagen der schulischen Evaluationsbögen zur Inspektionsarbeit dargestellt. Ihre Analyse wird in Verbindung zum Entwicklungsauftrag des MK für die Weiterentwicklung der niedersächsischen Schulinspektion gebracht, woraus wesentliche Schlussfolgerungen für deren Ausgestaltung gezogen werden. Auf diese Weise zeigt das NLQ in Kapitel 6 beispielhaft, wie unter vorgegebenen Rahmenbedingungen Daten genutzt werden können, um Entwicklungen zur Optimierung der eigenen Arbeit voranzutreiben.

Die erhobenen Daten zeigen, wie hoch auf Seiten der Schulen der Nutzen der Schulinspektion für die eigene Weiterentwicklung eingeschätzt wird und wie groß die Anerkennung ist, die sich die Schulinspektion mit ihrer Arbeit für die Qualitätsarbeit der niedersächsischen Schulen erworben hat. Sehr viele Schulen haben ihre Schulinspektion als unterstützendes Steuerungsinstrument zur Weiterentwicklung der schulischen Arbeit genutzt und die aus den Ergebnissen abgeleiteten Erkenntnisse in den innerschulischen Qualitätskreislauf eingebettet.

Für die gute Zusammenarbeit mit der Inspektion bedanke ich mich ausdrücklich.

Diese Ergebnisse konnten nur durch die kompetente, gewissenhafte und außerordentlich engagierte Arbeit der Schulinspektion erreicht werden. Besonderer Dank gilt daher allen beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die in diesen Jahren geleistete Arbeit.



Inhalt

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Erste Runde der Schulinspektion in Niedersachsen – eine Zusammenfassung der Ergebnisse | 9 |
| 1.1. | Einleitung | 9 |
| 1.2. | Aufbau der Behörde | 9 |
| 1.3. | Ablauf einer Inspektion | 10 |
| 1.4. | Ergebnisse | 11 |
| 1.4.1. | Bewertung der einzelnen Qualitätskriterien | 13 |
| 1.4.2. | Detailanalysen auf Grundlage der Bewertung der Teilkriterien | 15 |
| 1.4.3. | Folgerungen | 20 |
| 2. | Inspektionsverfahren und Rahmenbedingungen | 23 |
| 2.1. | Entstehen/Entwicklung der Schulinspektion | 23 |
| 2.2. | Veränderungen in der Schullandschaft in Niedersachsen seit 2006 | 25 |
| 2.3. | Inspektionen | 27 |
| 3. | Ergebnisse der Inspektion in der ersten Runde | 29 |
| 3.1. | Gesamtüberblick | 31 |
| 3.2. | Schulformen | 37 |
| 3.2.1. | Förderschulen | 37 |
| 3.2.2. | Grundschulen | 42 |
| 3.2.3. | Grund- und Hauptschulen | 47 |
| 3.2.4. | Hauptschulen | 51 |
| 3.2.5. | Haupt- und Realschulen | 56 |
| 3.2.6. | Realschulen | 61 |
| 3.2.7. | Gymnasien | 65 |
| 3.2.8. | Gesamtschulen | 70 |
| 3.2.9. | Berufsbildende Schulen | 75 |
| 3.3. | Vergleiche der Inspektionsergebnisse der Schulformen | 82 |
| 3.3.1. | Vergleich der Schulqualität | 82 |
| 3.3.2. | Vergleich der Unterrichtsqualität | 83 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.3 Weitere Besonderheiten | 85 |
| 3.3.4 Vergleich in weiteren Merkmalen | 86 |
| 4. Evaluation der Schulinspektion durch Befragung schulischer Gruppen | 91 |
| 4.1 Informiertheit über die Inspektion | 92 |
| 4.2 Belastung im Vorfeld und während der Inspektion..... | 93 |
| 4.3 Validität der Inspektionssituation | 93 |
| 4.4 Zufriedenheit mit dem Ablauf der Inspektion | 94 |
| 4.5 Bewertung der Berichtsqualität | 95 |
| 4.6 Folgerungen aus dem Inspektionsergebnis | 95 |
| 4.7 Wert/Bedeutung von Schulinspektion | 97 |
| 5. Entwicklung der Schulen mit schwachem Erstinspektionsergebnis..... | 99 |
| 5.1. Entwicklung der Nachinspektionsanzahlen | 99 |
| 5.2. Vergleich der Erst- und Nachinspektionsergebnisse | 101 |
| 5.3. Befragungen zur Nachinspektion | 102 |
| 6. Folgerungen aus den Inspektionen der ersten Runde | 105 |
| 6.1. Hinweise für die Bildungssteuerung | 105 |
| 6.2. Hinweise für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens | 108 |
| Anhang I..... | 119 |
| i. Datengrundlage der Schulinspektion | 119 |
| ii. Inspektionskriterien..... | 120 |
| iii. Bewertungsraster für schulische Lehrpläne | 125 |
| iv. Schulauswahl und Schulkontakt | 126 |
| v. Bewertungsvorgaben | 129 |
| vi. Änderungen von Normierungen im Verlauf der ersten Runde | 131 |
| vii. Nachinspektionsverfahren | 133 |
| viii. Veröffentlichungen zur niedersächsischen Schulinspektion (MK, NLQ) | 135 |

1. Erste Runde der Schulinspektion in Niedersachsen – eine Zusammenfassung der Ergebnisse

1.1. Einleitung

Die ernüchternden Ergebnisse großer Leistungsvergleichsstudien wie PISA haben in Deutschland bzgl. der Qualität der Schulen Handlungsbedarf deutlich gemacht. In Niedersachsen haben Schulen seit 2006/2007 mehr Eigenverantwortlichkeit erhalten¹, weil Überlegungen zur Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten (New Public Management) und Erkenntnisse zur Bedeutung der Einzelschule (Fend, Rolff) nahe legten, dass Schulpolitik schulinterne Prozesse kaum erreicht und Schulentwicklung erfolgreicher angestoßen wird, wenn Entscheidungen vor Ort unter Berücksichtigung lokaler Rahmenbedingungen zeitnäher und angemessener getroffen werden können.

Ziel war und ist die Verbesserung des schulischen Outputs in Form von Kompetenzen und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler. § 32 NSchG legt u. a. fest: „Die Schule überprüft und bewertet jährlich den Erfolg ihrer Arbeit. Sie plant Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer von ihr festgelegten Reihenfolge durch.“² Zentrale Arbeiten, interne und externe Evaluationen sollen Schulen durch Rückmeldung von Informationen in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützen, stellen aber auch Instrumente der Rechenschaftslegung dar, an denen sich erkennen lässt, ob die erweiterten Freiräume zum Wohl der Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

In diesem System aus erweiterter Eigenverantwortlichkeit und Outputorientierung nimmt die Schulinspektion vornehmlich die Aufgabe wahr, der Einzelschule durch eine Stärken- und Schwächenanalyse ihrer innerschulischen Prozesse gemäß einem vorgegebenen Kriterienkatalog einen Impuls für die weitere Schulentwicklung zu liefern. In diesem Sinne formuliert der Erlass zur Schulinspektion: „3.4 (1) Die Schulen leiten aus den Ergebnissen der Schulinspektion Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung ab und setzen sie um.“³

Weitere Funktionen wie Normenkontrolle und Rechenschaftslegung sind implizit mit der externen Evaluation verbunden, damit der Staat seiner Verantwortung für das Bildungssystem auch bei erweiterter Eigenverantwortlichkeit der Schulen gerecht werden kann. Darüber hinaus kann die Inspektion Steuerungswissen für die Bildungspolitik bereitstellen.

1.2. Aufbau der Behörde

In den Jahren 2003 bis 2005 wurden mit Unterstützung der niederländischen Inspectie van het Onderwijs Instrumente und Vorgehensweise der Schulinspektion in Niedersachsen entwickelt und pilotiert (Inspectie van het Onderwijs, MK Niedersachsen, 2003). Im Mai 2005 erfolgte die Gründung der Niedersächsischen Schulinspektion (NSchi) als eigenständige Behörde mit Sitz in Bad Iburg. Deshalb bezieht sich der vorliegende Bericht auf den Zeitraum 2005 bis 2012 und ist entsprechend benannt. Nachdem eine erste Gruppe von ca. 25 Inspektorinnen und Inspektoren ihre Ausbildung durchlaufen hatte, begannen 2006 die externen Evaluationen nach einheitlichem Verfahren. Detailergebnisse beziehen sich daher auf den Zeitraum 2006 bis 2012.

¹ Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule vom 17. Juli 2006 (Nds.GVBl. Nr.20/2006 S.412; SVBl. 9/2006 S.315) - VORIS 22410 01, 22410 01 40, eingearbeitet in das Nds. Schulgesetz

² http://www.mk.niedersachsen.de/download/5738/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Stand_17_Juli_2012.pdf

³ „Schulinspektion in Niedersachsen“ RdErl. d. MK v. 07.04.2006 – 25-80260/2 - VORIS 22410 <http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1nschi/files/materialien/erlass-nschi.pdf>

Die Inspektorinnen und Inspektoren hatten zuvor leitende Funktionen an Schulen ausgeübt und wurden für die Tätigkeit als Schulinspektorinnen und Schulinspektoren über einen Zeitraum von mehreren Monaten intensiv geschult. Weiteres Inspektorenpersonal wurde sukzessive ausgebildet. In der Spitze waren 55 Inspektorinnen und Inspektoren tätig, die in der Planung angesetzte Zielzahl von 63 wurde nie erreicht.

Niedersachsen ist ein Flächenland. Die Inspektorinnen und Inspektoren hatten in der Regel vom Wohnsitz weit entfernte Schulen zu inspizieren und in der restlichen Zeit die Schulbesuche vorzubereiten bzw. den Inspektionsbericht zu erstellen. Daher wurde für sie ein auf ihre spezielle Arbeitssituation zugeschnittenes Telearbeitsplatzmodell eingeführt.

Die Behördenleitung bestand aus dem Präsidenten und vier schulformbezogenen Fachbereichsleitern. Bis zu sechs für jeweils drei Jahre abgeordnete Lehrkräfte begleiteten die Inspektionsprozesse, speziell den Austausch der Unterlagen und der Inspektionsberichte mit den Schulen. Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter war für die Aufbereitung der kontinuierlich anfallenden Daten aus den Inspektionen zuständig. Bis zu sechs Verwaltungsbeamtinnen und -beamte (überwiegend mit halber Stelle) sorgten für das Funktionieren der Behörde⁴ mit insgesamt mehr als 70 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Niedersachsen arbeitete von Beginn an eng mit den Inspektionsbehörden in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen zusammen, die fast zeitgleich mit der Inspektion ihrer Schulen begannen. In die Entwicklung eines Verfahrens der für das Auslandsschulwesen zuständigen Bund-Länder-Inspektion (BLI) hat sich Niedersachsen stark eingebracht⁵ und außerdem regelmäßig zwei Inspektoren für Inspektionen deutscher Schulen im Ausland abgeordnet.

Im Januar 2011 erfolgte die Zusammenlegung der Niedersächsischen Schulinspektion mit dem Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) zum Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) in Hildesheim.

Aufgrund des sukzessiven Aufbaus der Behörde, die ihre Inspektorinnen und Inspektoren zunächst ausbilden musste, konnte die erste Inspektionsrunde erst im November 2012 abgeschlossen werden.

1.3. Ablauf einer Inspektion

Bei der Auswahl der Schulen für eine Inspektion wurde versucht, im Land eine gleichmäßige Abdeckung z. B. von Regionen und Schulformen zu gewährleisten. Die Detailauswahl der Schulen erfolgte dann quasi-zufällig. Informationen z. B. über schulische Problemsituationen lagen nicht vor und konnten daher die Auswahl nicht beeinflussen.

Von der Benachrichtigung der Schule über den Inspektionstermin bis zur Übersendung des Endberichts vergingen bis zu sechs Monate. Die Schulen hatten Material zusammenzustellen, das dem Inspektionsteam zur Vorbereitung des Schulbesuchs diente. In der ersten Runde wurden alle Schulen vom 1. Inspektor bzw. der 1. Inspektorin vorab besucht, um über den Ablauf zu informieren und Fragen zu beantworten. Der Schulbesuch durch mindestens zwei Inspektoren (Vier-Augen-Prinzip) dauerte mindestens drei Tage, in großen Schulen bis zu fünf. Am Ende der Inspektion wurde das Ergebnis der Qualitätsbewertung in einer schulöffentlichen Rückmeldeveranstaltung vorgestellt und erläutert. Schule und Schulträger erhielten nach ca. zwei Wochen einen Entwurf des Inspektionsberichts, zu dem sie Stellung nehmen konnten. Berechtigte Einwände wurden im

⁴ Dazu gehörte die Verwaltung des Bad Iburger Schlosses, das auch ein Amtsgericht beherbergt.

⁵

http://www.auslandsschulwesen.de/cln_340/nn_2169144/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/node.html?__nnn=true

Endbericht berücksichtigt, die Stellungnahmen dem Endbericht auf jeden Fall angehängt. Die Schulleitung war verpflichtet, den Inspektionsbericht allen schulischen Gruppen zugänglich zu machen. Mit dem Endbericht erhielten alle schulischen Gruppen Zugang zu einer Befragung zum Inspektionsablauf, die möglichst innerhalb von vier Wochen bearbeitet werden sollte.

1.4. Ergebnisse

Der Abschlussbericht bezieht sich auf den gesamten Zeitraum bis zum Ende der ersten Runde⁶. Er umfasst auch die Ergebnisse der Schulen, über die Ende 2008 im 1. periodischen Bericht der Schulinspektion zusammenfassend informiert wurde. Für die 134 öffentlichen berufsbildenden Schulen konnte die erste Runde der Inspektion bereits Ende 2008 abgeschlossen werden, für alle Gymnasien und Gesamtschulen mit Sekundarbereich II vorzeitig Ende März 2010, weil für das Schuljahr 2010/11, in dem durch den Abiturdoppeljahrgang eine hohe Belastung für die Schulen erwartet werden konnte, die Inspektionen ausgesetzt wurden. Den im Folgenden kurz beschriebenen zentralen Ergebnissen liegen auch die Daten der berufsbildenden Schulen zugrunde. Die ab dem Abschnitt 4.1 berichteten Details beziehen sich nur auf die allgemein bildenden Schulen, da für die berufsbildenden Schulen bereits ein Gesamtbericht vorliegt⁷. Die vorliegende Darstellung umfasst nur die zentralen Ergebnisse zu berufsbildenden Schulen (s. 3.1.9).

2981 öffentliche Schulen wurden insgesamt inspiziert. Davon fielen 55 Inspektionen in die Phase der Verfahrensentwicklung von 2003 bis 2005, in der Vorgehensweise und Kriterien Veränderungen unterlagen. Die Zahl aller durchgeführten Inspektionen liegt um 155 Nachinspektionen in den Schulen höher, die in der Erstinspektion die gestellten Anforderungen an die Schulqualität⁸ nicht erfüllten, und um 29 Inspektionen privater Schulen, die auf eigenen Antrag evaluiert wurden. Damit wurden insgesamt 3165 Inspektionen durchgeführt. In Übersichten über die Ergebnisse der ersten Runde sind die Inspektionen vor 2006 und die Inspektionen an privaten Schulen nicht mit einbezogen. Ein eigener Abschnitt informiert über die Ergebnisse der Nachinspektionen.

Der „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“⁹ des Niedersächsischen Kultusministeriums beschreibt, was eine gute Schule ausmacht. Das Inspektionsprofil mit 16 Qualitätskriterien basierte auf diesem Orientierungsrahmen. Das Qualitätskriterium „1 - Ergebnisse und Erfolge“ konnte in der ersten Inspektionsrunde nicht bewertet werden, da Grundlagen für eine „faire“¹⁰ Bewertung des schulischen Outputs als Schulqualitätsmerkmal fehlten. Die 15 Qualitätskriterien wurden durch ca. 95 Teilkriterien in ihrer Bedeutung beschrieben und durch Inspektionsinstrumente und Indikatoren konkretisiert, um Schulen möglichst einheitlich zu bewerten. Aus zugeordneten Teilkriterien wurde das Urteil für ein Qualitätskriterium gemäß vorgegebenen Regeln (s. Fußnote 12) ermittelt. Der Kriterienrahmen und das Instrumentarium der Schulinspektion sind öffentlich und können im Internet abgerufen werden¹¹.

a) Die mittlere Bewertung aller Schulen überschreitet den Wert „3“, der der Bewertungsstufe „eher stark als schwach“ entspricht.

Die Qualitätskriterien des Inspektionsprofils werden vierstufig bewertet: „1 – schwach“; „2 – eher schwach als stark“, „3 – eher stark als schwach“ und „4 – stark“. Wenn ein Qualitätskriterium mit „3“ bewertet wurde,

⁶ Die erste Inspektionsrunde sollte eigentlich mit Ende des Schuljahres 2011/12 abgeschlossen sein. Da im Schuljahr 2011/12 Inspektorinnen und Inspektoren aufgrund der Entwicklungsarbeit am neuen Inspektionsverfahren nicht für Inspektionen zur Verfügung standen, verzögerte sich der Abschluss auf den November 2012.

⁷ <http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/bbs-erg-erstinstp.pdf>

⁸ Bewertungsvorgaben sind im Anhang des umfassenden Berichts beschrieben

⁹ <http://nline.nibis.de/evaluation/menue/nibis.phtml?menid=1070>

¹⁰ Berücksichtigung u. a. der sozialen Lage im Einzugsgebiet der Schule (Sozialindex)

¹¹ <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3164>

erfüllt die Schule darin die Mindestanforderung. Ein über die 15 Qualitätskriterien aller Erstinspektionen gebildeter Mittelwert liegt knapp über 3,0¹². Bei aller Einschränkung der Aussagekraft eines solchen Mittelwerts lässt er doch erkennen, dass die Schulen in Niedersachsen im Durchschnitt die gesetzten Mindestanforderungen an ihre Qualität erfüllen.

b) 93 % aller Schulen erfüllten in der Erstinspektion die Mindestanforderungen an Schulqualität.¹³

Die Inspektionen konnten für die weit überwiegende Zahl aller Schulen eine hinreichende Schulqualität feststellen. Gegebenenfalls erkannte Schwächen waren nicht so weitgehend, dass der Bildungserfolg der dort unterrichteten Schülerinnen und Schüler gefährdet erschien. Ausgehend von den jeweils vorhandenen Stärken sollten diese Schulen selbst in der Lage sein, Defizite aufzuarbeiten.

c) Die Spannweite der Qualitätsausprägungen war beträchtlich.

Eine einzige Schule hatte in der 1. Inspektionsrunde in allen Qualitätskriterien die Bestbewertung „stark“ erhalten, was einem Mittelwert von 4,0 entspricht. Die Schule mit der schwächsten Bewertung wies demgegenüber eine mittlere Bewertung von 1,67 auf, ihre Qualität war also in mehreren Kriterien nur „schwach“ ausgeprägt. Wie der Mittelwert über „3,0“ für alle Schulen bei einer Skala von „1“ bis „4“ erkennen lässt, ist die Verteilung der durchschnittlichen Qualitätsbewertungen der Schulen insgesamt zum positiven Bereich verschoben. In 55 % aller Schulen wurde der Durchschnittswert „3,0“ überschritten, im Mittel wies mehr als die Hälfte aller Schulen keine Schwächen auf oder gleich einzelne Defizitbereiche durch besondere Stärken in anderen Kriterien aus. Die Bewertung „stark“ wurde mit ca. 22 % aller Qualitätsurteile relativ häufig vergeben, dagegen zeigten der Anteil von unter 1 % aller Urteile, dass nur wenige niedersächsische Schulen in einzelnen Merkmalen mit „schwach“ bewertet wurden. In nur 3,8 % aller Schulen umfasst das Qualitätsprofil mehr Schwächen („schwach“ und „eher schwach als stark“) als Stärken („stark“ und „eher stark als schwach“).

d) 7 % aller Schulen wiesen „gravierende Mängel“ auf.¹⁴

Die Qualität eines Teils der Schulen gab zu der Sorge Anlass, dass den sie besuchenden Schülerinnen und Schülern kein optimales Bildungsangebot unterbreitet wurde. Wenn Schulen in acht der 15 Qualitätskriterien die Mindestanforderungen nicht erfüllten, wiesen sie „gravierende Mängel“ in ihrer Schulqualität auf. Ihnen wurde mitgeteilt, dass sie nach ca. eineinhalb Jahren erneut inspiziert werden würden und dass sie bis dahin ihre Schwächen bearbeiten müssten. Eine zweite „Nachinspektionsnorm“ bezieht sich ausschließlich auf die vier Kriterien des Unterrichts als „Kerngeschäft“ von Schule, von denen ebenfalls mindestens die Hälfte positiv bewertet sein muss. In ca. 76 % der Schulen, für die eine Nachinspektion beantragt wurde, lagen gravierende Mängel (auch) in der Unterrichtsqualität vor.

¹² Zur Einordnung des Werts: Das für eine Bewertung über Standard gerade noch genügende Profil mit achtmal der Bewertung „3“ und siebenmal „2“ ergibt einen Mittelwert von 2,53. Ein Antrag auf Nachinspektion wird auch gestellt, wenn nur drei der vier Unterrichtskriterien nicht erfüllt sind. Bei gravierenden Mängeln nur in drei Kriterien des Unterrichts könnte die mittlere Bewertung der Schule bei bestmöglicher Bewertung aller anderen Kriterien (12mal „4“) 3,6 betragen.

¹³ 93,1 %

¹⁴ 6,9 %

1.4.1. Bewertung der einzelnen Qualitätskriterien

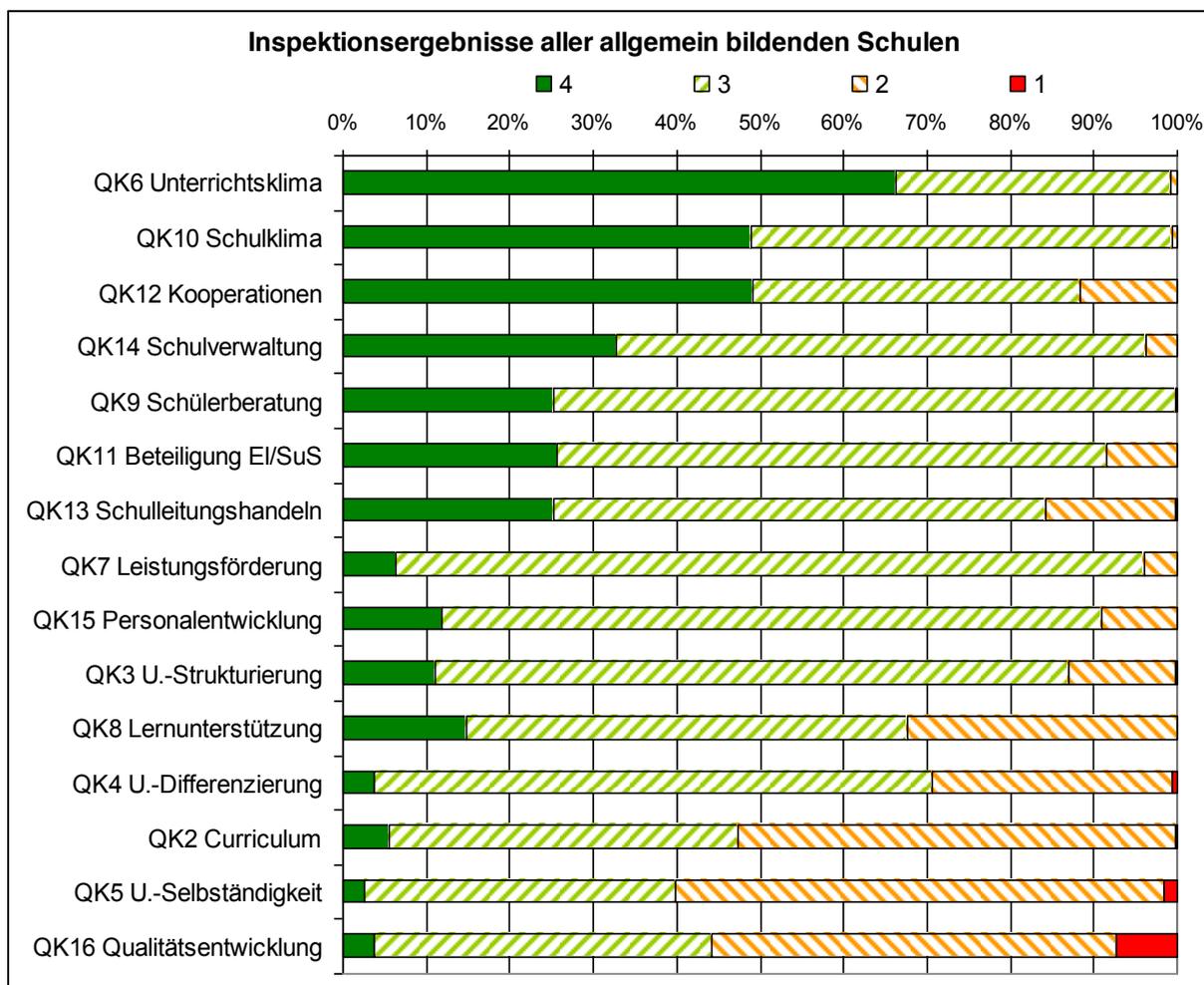


Abb. 1: Bewertung der Schulen im Schulinspektionsprofil – geordnet nach „Stärken“

In Abb. 1 ist zu erkennen, welcher Anteil der inspizierten Schulen jeweils in einem Qualitätskriterium mit stark bis schwach bewertet wurde. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Abbildung.¹⁵

Der Inhalt der Qualitätskriterien wird durch das angegebene Stichwort nur umrissen. Im anhängenden Kriterienkatalog sind die ausführlichen Formulierungen der Qualitäts- und der sie bestimmenden Teilkriterien angegeben.

e) Die Bewertung der Qualitätskriterien zum Klima von Unterricht und Schule insgesamt wies auf die Stärken niedersächsischer Schulen in diesen Bereichen hin.

Als Stärke wird in diesem Bericht ein Qualitätskriterium betrachtet, wenn der Anteil der sehr positiven Bewertungen (stark) ein Drittel überschreitet und gleichzeitig der Anteil von Schulen mit nicht hinreichender Qualität deutlich unter 1 % liegt. Es handelt sich um eine Setzung.

Niedersächsische Schulen erhielten im Unterrichtsklima (QK 6) und im Schulklima (QK 10) sehr gute Bewertungen. Die Urteile zum Unterrichtsklima beruhten auf den Unterrichtseinsichtnahmen, die des Schulklimas auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und

¹⁵ Nach Schulformen differenzierte Darstellungen werden in der Langfassung des Berichts angegeben und erläutert.

schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Interviews mit den Inspektionsteams sowie der Analyse von Dokumenten zu schulischen Angeboten und Wahrnehmungen des Umgangs miteinander während der Anwesenheit des Inspektionsteams in der Schule.

f) Schwächen zeigten sich in den Kriterien des Unterrichts und seinen innerschulisch auszugestaltenden Rahmenbedingungen sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Als Schwäche werden Qualitätskriterien benannt, wenn mehr als 30 % der Schulen die Bewertung „eher schwach als stark“ erhielten oder die beste Bewertung „stark“ in weniger als 10 % aller Inspektionen vergeben wurde.

Bereits die mittlere Bewertung der Strukturierung des Unterrichts (QK 3) verfehlte die Vorgabe „eher stark als schwach“ knapp. Die Teilkriterien umfassen im Wesentlichen Merkmale eines geordneten Unterrichtsablaufs und gehören zu den Grundlagen der Lehrerprofessionalität, in dem aber nur in 11 % der Schulen über alle Einsichtnahmen hinweg eine hohe Qualität beobachtet wurde. Noch deutlich schwächer wurden die Unterrichtskriterien 4 (Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts) und 5 (Unterstützung eines aktiven Lernprozesses) bewertet. Die Unterschiedlichkeit der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler macht Maßnahmen wie differenzierte Unterrichtsgestaltung und Aufgabenstellung auf verschiedenen Anforderungsniveaus notwendig. Diese wurden in den Unterrichtssequenzen in sehr geringem Umfang beobachtet. Die Förderung allgemeiner Qualifikationen, insbesondere des selbstständigen Lernens (QK 5), wurde in 60 % der Schulen als nicht hinreichend angesehen. Schuleigene Arbeitspläne, in denen die fachlichen Lehrpläne entsprechend den Anforderungen der Bildungsstandards und unter Einbeziehung von Förderkonzepten ausgestaltet sein sollten, entsprachen den Anforderungen in mehr als der Hälfte aller Schulen nicht. Dieses Ergebnis korrespondiert evtl. mit der Beobachtung, dass die Unterstützung des Lernens (QK 8) durch Diagnose und Dokumentation der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler und abgestimmte Förderkonzepte in 32 % der Schulen nicht genügend entwickelt war.

Qualitätssicherungs- und Verbesserungsmaßnahmen, die schulische Prozesse begleiten, werden in Qualitätskriterium 16 betrachtet. Diesen relativ neuen Aufgaben, von denen Erhalt und Verbesserung der Stärken, aber insbesondere die Bearbeitung von Defiziten abhängen, stellten sich in der 1. Inspektionsrunde mehr als die Hälfte der Schulen nicht in ausreichendem Maß, 7 % wurden sogar als „schwach“ bewertet, d. h., sie erfüllten keines der fünf Teilkriterien hinreichend. In diesen Zahlen wird ein systemisches Handlungsfeld deutlich.

g) Insgesamt zufriedenstellend wurden acht weitere Qualitätskriterien bewertet.

Als zufriedenstellend wurde die Qualität der Schulsituation im Land bezeichnet, wenn der Anteil nicht normgerechter Bewertungen 10 % unterschritt oder, wie in den Qualitätskriterien 12 (Kooperationen) und 13 (Schulleitungshandeln), moderat überschritt, und der Anteil sehr positiver Bewertung „stark“ höher als der Anteil der Bewertungen „eher schwach als stark“ war.

Im Qualitätskriterium Kooperationen (QK 12) wurden 88 % der allgemein bildenden Schulen mit „eher stark als schwach“ oder besser bewertet. Der Anteil sehr positiver Urteile lag nur knapp unter 50 %. Ca. 12 % der Schulen wiesen Schwächen auf. In der Rangreihe der Qualitätskriterien folgen QK 14 (Verwaltungs- und Ressourcenmanagement), das von den vier Qualitätskriterien, die sich auf das Schulleitungshandeln beziehen, am besten bewertet wurde, und die Schülerberatung (QK 9), die in 26 % aller Schulen sehr positiv beurteilt wurde und in nur wenigen Schulen Schwächen aufwies (< 0,5 %). Im Schnitt noch zufriedenstellend wurden die Qualitätskriterien 11 (Eltern und Schülerbeteiligung), 13 (Führungsverantwortung der Schulleitung), 7 (Leistungsanforderungen und -kontrollen) und 15 (Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität) bewertet.

Schulen waren aufgefordert, an der Verbesserung einzelner Bereiche zu arbeiten, in denen die Mindestqualität unterschritten wurde. Ob dazu Unterstützungsbedarf von außen notwendig war, entschieden die Schulen selbst; bezüglich der als zufriedenstellend eingestuften Qualitätsbereiche wird die Nachfrage überschaubar sein.

1.4.2. Detailanalysen auf Grundlage der Bewertung der Teilkriterien

Die Qualitätskriterienbeurteilungen errechnen sich aus den unmittelbaren Bewertungen der jeweils zugehörigen Teilkriterien. Sie umreißen daher die Breite der Aspekte, die unter einem Qualitätskriterium zusammengefasst sind, und beschreiben die Schulsituation detaillierter. In den folgenden Abschnitten wird daher auf die Teilkriterienbewertungen Bezug genommen. Für die genaue Formulierung der Kriterienbeschreibungen sei noch einmal auf den Kriterienkatalog im Anhang verwiesen.

Der Unterricht als „Kerngeschäft“ von Schule hat in den Inspektionsverfahren aller Länder einen besonders hohen Stellenwert. Die Bedeutung der Unterrichtsqualität im Schulinspektionsverfahren der ersten Runde zeigt sich in Niedersachsen daran, dass die Urteile von vier der 15 Qualitätskriterien auf Einsichtnahmen in den Unterricht der Schule basieren. Unabhängig davon, wie gut in einer Schule das persönliche Miteinander oder die Verwaltung der Aufgaben funktionieren, bei unzureichender Unterrichtsqualität gefährdet Schule ihr wesentliches Ziel, die Kompetenzentwicklung der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler.

Daher bezog sich eine separate Nachinspektionsnorm ausschließlich auf die Unterrichtsbeurteilung. Mindestens zwei der vier Qualitätskriterien zum Unterricht mussten mindestens mit „eher stark als schwach“ bewertet worden sein, sonst hatte das Inspektionsteam für die betreffende Schule einen Antrag auf Nachinspektion zu stellen.

Der Unterricht von mindestens 50 % der Lehrkräfte wurde jeweils ca. 20 min lang anhand eines Unterrichtsbeobachtungsbogens mit insgesamt 20 Teilkriterien zu den vier Aspekten Strukturierung, Differenzierung, Selbstständigkeitsförderung und Unterrichtsklima beurteilt. Die Urteile wurden nach vorgegebenen Normen aggregiert und dieses zusammengefasste Ergebnis der Schule zurückgemeldet. Die einzelne Lehrkraft war nicht identifizierbar.

Den folgenden Ausführungen zur Unterrichtsqualität liegen Berechnungen über die mehr als 60000 durchgeführten Unterrichtseinsichtnahmen zugrunde. Anders als auf der Ebene der auf Normierung basierenden Rückmeldungen an die Schulen ist unmittelbar erkennbar, wie hoch der tatsächliche Anteil jeweils vergebener Bewertungsstufen in einem Kriterium ist.

Vorstellungen über Lernen beeinflussen das Unterrichtshandeln. Zwei unterrichtliche Vorgehensweisen werden in vielen Veröffentlichungen zur Unterrichtsqualität idealtypisch unterschieden: Ein lehrerzentrierter oder instruktionsorientierter Unterricht, in dem Inhalte von der Lehrperson didaktisch und methodisch aufbereitet, in einem effizienten verstehensorientierten Lehrgangsschritt vermittelt und in einem an Feedback reichen Unterrichtsgespräch mit der gesamten Lerngruppe durchdrungen werden, wird als „transmission view“ bezeichnet. Dagegen geht eine konstruktivistische Perspektive des Lernens davon aus, dass der Lernende Neues auf dem Hintergrund seines Vorwissens interpretiert und es in einem aktiven Verarbeitungsprozess in seine individuelle kognitive Struktur einbindet. Lernumgebungen im Unterricht, die derartige Lernprozesse fördern, ermöglichen individuelle Zugänge, bieten Gelegenheiten zur selbstständigen Herangehensweise an anspruchsvolle Aufgaben und zum kooperativen Austausch über die individuellen Deutungen, die beim Einzelnen zu sachgerechten Vorstellungen über einen Lerngegenstand führen. Lernen aus Fehlern hat einen hohen Stellenwert. Der Ansatz wird „construction view“ genannt.

Beide Herangehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile. Unterricht entsprechend der transmission view führt nachgewiesenermaßen zu hohen Lernerfolgen im Inhaltsbereich. Die Entwicklung von Verständnistiefe und Behaltensleistung, Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation wird als Vorteil der construction view genannt. Ein optimaler Unterricht nutzt beide methodischen Wege ausgewogen zum Erreichen von Zielen unterschiedlicher Anforderungsbereiche.

Von den 20 Merkmalen des Unterrichtsbeobachtungsbogens lassen sich einige jeweils einer der Sichtweisen zuordnen.

h) In Teilkriterien der Unterrichtsqualität, die sich der „Instruktionsorientierung“ zuordnen lassen, wurde der Unterricht positiv bewertet.

Teilkriterien der Wissensvermittlung des Unterrichtsbeobachtungsbogens, die eher einen lehrerzentrierten Unterricht widerspiegeln, belegen, dass diese Unterrichtsform überwiegend befriedigend bis gut umgesetzt wurde. Die beste Bewertung lag für den geordneten Verlauf der Unterrichtsstunden (TK 3.5) vor. In diesem Merkmal überschritt der Anteil sehr guter Bewertungen, die bei exzellenter Umsetzung vergeben wurden, sogar einen Anteil von 23 %, normgerecht fielen insgesamt 94 % der Urteile aus. In über 91 % der Einsichtnahmen wurden Lehrstoff und Aufgaben verständlich erläutert (TK 3.2), in 81 % der Sequenzen wurde der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler angemessen durch einen strukturierten Aufbau der Unterrichtsschritte unterstützt (TK 3.3). Auch hinsichtlich der Zeitnutzung lag in der ersten Runde der Inspektionen bei einem ähnlichen Anteil als hinreichend bewerteter Qualität nur ein geringer Optimierungsbedarf vor. Ein angemessenes unterrichtliches Angebot der durch Lehrpläne vorgegebenen Inhalte war auf dem erwarteten Anforderungsniveau in 93 % der Schulen gewährleistet (TK 4.1). Die Grundvoraussetzungen erfolgreichen Lernens in Form einer strukturierten Unterrichtsgestaltung waren also überwiegend gegeben. Für jedes Teilkriterium des Unterrichts wurden in Schulen exzellente Umsetzungen wahrgenommen, die Ausgangspunkt der schulinternen Unterrichtsentwicklung sein könnten.

i) In Merkmalen, welche die Selbstständigkeitsförderung im Unterricht widerspiegeln, zeigten sich erhebliche Schwächen.

Die vier Aspekte Differenzierung, Selbstständigkeitsförderung, Förderung des gemeinsamen Lernens in Partner- und Gruppenarbeit und Förderung der Mediennutzung sind Indizien für ein Konstrukt der Unterrichtsqualität, das dem Lernen als individueller Wissenskonstruktion des Schülers in enger Anknüpfung an seine persönlichen Lernvoraussetzungen und mit dem Ziel der Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen hohe Bedeutung beimisst.

Aus Sicht der Inspektion lagen die größten Defizite des Unterrichts in diesen Feldern.

In 55 % der Unterrichtseinsichtnahmen war keine Differenzierung erkennbar. Damit lagen in diesem Teilkriterium die größten Schwächen vor. Selbstständigkeitsförderung gelang ebenfalls nur in 55 % der Stunden in hinreichender Ausprägung (TK 5.2) und kaum besser als das Lernen in Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitschülern in kleinen Lerngruppen (TK 5.3). In knapp über 55 % der Beobachtungen war die Förderung des Umgangs mit Medien zur Entnahme und Aufbereitung von Information (TK 5.4) hinreichend ausgeprägt. Das, wie Studien zeigen, bei Lehrerinnen und Lehrern vorhandene Wissen um die Bedeutung selbstgesteuerten Lernens wurde im tatsächlichen Unterricht nicht genügend realisiert. Schülerinnen und Schüler können nur selbstständig werden, wenn sie durch ein entsprechend gestaltetes Angebot an Lerngelegenheiten herausgefordert werden, sich auf einem ihrem Vorverständnis entsprechenden Niveau allein oder mit Mitschülern mit Aufgaben auseinander zu setzen. Wenn der Selbstständigkeitsförderung nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet wird, kann Differenzierung nicht gelingen, weil selbstständiges Arbeiten

zumindest eines Teils der Schülerinnen und Schüler Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft sich Einzelnen oder einer Gruppe intensiv widmen kann.

j) Die Interviews mit den schulischen Gruppen belegten ein sehr positives Schulklima.

Wie bereits oben ausgeführt, zählt der wertschätzende Umgang miteinander zu den Stärken niedersächsischer Schulen.

Alle schulischen Gruppen, insbesondere auch die Eltern, die besonders sensibel dafür sind, ob ihre Kinder gern zur Schule gehen, würdigten die wertschätzende Atmosphäre in den Schulen. In jeweils mehr als 99 % der Schulen herrschte ein „respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten“ (TK 10.1) und die Schülerinnen und Schüler „fühlten sich sicher und wohl“ (TK 10.2).

Die Inspektionsteams nahmen das beiderseitig positive Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern in den Unterrichtsbeobachtungen unmittelbar wahr. In mehr als 99 % der Schulen wurde die Arbeitsatmosphäre als „freundlich und konstruktiv“ (TK 6.1) bewertet, davon in 43 % der Einsichtnahmen in besonderem Maße. Ähnlich deutlich wurde den Lehrkräften bestätigt, dass sie im Unterricht das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler unterstützen und die Schülerinnen und Schüler ermutigen (TK 6.2).

Die sehr gute Bewertung des Gebäudezustands, der in 40 % niedersächsischer Schulen in hohem Maße gegeben war, kann als Indiz dafür gelten, dass Schulleitung, Schulkollegium und Schulträger auch durch Bereitstellung und Erhalt des sächlichen äußeren Rahmens für die Voraussetzungen sorgen, dass Schule gelingt.

Damit sind erfreulicherweise wesentliche Voraussetzungen für gelingende Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung an der überwiegenden Zahl niedersächsischer Schulen gegeben.

k) Die Qualität unterrichtlicher Rahmenbedingungen, die im Verantwortungsbereich der Schule liegen, genügte den Anforderungen oft nicht.

Schulisches Lernen findet seinen Ausdruck im Unterricht. Um ein hochwertiges Unterrichtsangebot zu gewährleisten, schaffen Schulen unterstützende Rahmenbedingungen entsprechend verbindlicher Vorgaben und gewährter Ressourcen, z. B. in Form schuleigener Lehrpläne und zusätzlicher Förder- bzw. Förderangebote. Sie haben für Schülerinnen und Schüler, die besonderer Unterstützung bedürfen, ein Netz von Unterstützungsmaßnahmen bereit zu halten und Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte über die weitere Schullaufbahn oder berufliche Perspektiven zu beraten.

Die von den Schulen zu gestaltenden Rahmenbedingungen für die Sicherung eines klassenübergreifend einheitlichen Kernangebots im Unterricht waren in den inspizierten Schulen unterschiedlich entwickelt. Die mit Beginn des Jahres 2004 sukzessive eingeführten Bildungsstandards und die darauf aufbauenden Kerncurricula waren in fast 50 % der Schulen noch nicht in schuleigene Arbeitspläne (TK 2.1) überführt. 60 % der Schulen legten kein Methodenkonzept vor, das sich auf das Lernen des Lernens bezieht und die Verbindung zu den fachlichen Plänen herstellt (TK 2.2). Damit war in vielen Schulen ein gleiches Unterrichtsangebot, unabhängig von der unterrichtenden Lehrkraft, nicht sicher gewährleistet, was zu Einschränkungen der Bildungsgerechtigkeit führen kann.

l) Unterrichtsentwicklung als gemeinsame Aufgaben eines Kollegiums war wenig etabliert.

Der kausale Schluss vom vielfach festgestellten Fehlen eines Methodenkonzepts auf die im Unterricht beobachteten Defizite bei der Förderung der Selbstständigkeit, des mit- und voneinander Lernens und der kompetenten Mediennutzung liegt nahe, ist aber nicht zu belegen. Unabhängig von der Qualität

entsprechender Ausarbeitungen wurde jeweils Unterricht sowohl von guter als auch mäßiger Qualität beobachtet. Lehrkräfte arbeiten möglicherweise noch überwiegend mit Blick auf ihren eigenen Unterricht und ihre Klasse und sehen die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schulen noch nicht als gemeinsame Aufgabe an.

Basierend u. a. auf Schülerauskünften in den Interviews zeigen die Bewertungen, dass 96 % der Schulen die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler förderten (TK 7.1). Der Information der Schülerinnen und Schüler darüber, welche Ziele der jeweilige Unterricht hat und welche Leistung von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird (TK 7.2), kamen allerdings 33 % der Schulen nicht im erwarteten Ausmaß nach.

Mit den Ergebnissen aus der Unterrichtsbeobachtung bezüglich eines gering entwickelten Differenzierungsangebots korrespondieren die Defizite in je nach Bereich bis zu 40 % der Schulen hinsichtlich der Schülerdiagnose (TK 8.1) und des Reagierens auf Heterogenität. 78 % der Schulen setzten Förderkonzepte für leistungsschwächere Schüler hinreichend um (TK 8.3), ein Konzept für leistungsstärkere Schüler war dagegen nur in 46 % der Schulen entwickelt (TK 8.4). Die Organisation angemessener Zusatzangebote für das Fördern und Fordern der Schülerinnen und Schüler setzt Informationsaustausch und enge Kooperation im Kollegium voraus.

m) In der Beratung ihrer Schülerinnen und Schüler sowohl bei individuellen Problemen als auch bezüglich des weiteren Schul- und Berufswegs waren die Schulen engagiert.

Sehr gut aufgestellt waren Schulen, um Schülerinnen oder Schülern mit Problemen frühzeitig Hilfe anzubieten (TK 9.2). In über 99 % der Schulen ist die Zusammenarbeit mit externen Beratungseinrichtungen hinreichend geregelt (TK 9.3). Es gab in 96 % der Schulen geeignete Konzepte für den Umgang mit Schulversäumnissen (TK 9.4), und das Beratungsangebot hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn oder Berufsperspektive (TK 9.5) wies nur in unter 2 % der Schulen besonderen Entwicklungsbedarf auf.

n) Grundschulen bezogen ihre Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend in schulische Entscheidungsprozesse ein.

Nur in 4 % der in der ersten Runde inspizierten Schulen war die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten verbesserungsbedürftig, in mehr als 40 % engagierten sich Eltern „in besonderem Maße“ (TK 11.2). In Hauptschulen gelang die Einbeziehung der Eltern allerdings nicht so gut. Dass die demokratische Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler (TK 11.4) in 36 % der Schulen den Anforderungen nicht entspricht, ist vor allem auf Grundschulen zurückzuführen, wo sie zu fast 50 % als unzureichend bewertet wurde. Zum Vergleich: Besonderer Entwicklungsbedarf im Kriterium 11.4 wurde dagegen nur an 12 % der Gymnasien registriert.

Es mag vielfältige Gründe geben, warum es in Grundschulen schwieriger ist, Schüler in Entscheidungsprozesse einzubinden: das Alter, die Möglichkeiten der Wahrnehmung von Terminen außerhalb der Unterrichtszeit, wenn die Kinder die Schule nicht allein erreichen können, das Ermitteln von Meinungen und Vermitteln von Entscheidungen durch Schülervertreterinnen und -vertreter in ihren Grundschulklassen. Trotz dieser Schwierigkeiten gelang die demokratische Mitwirkung in altersgemäßer Weise in fast 12 % der inspizierten Grundschulen hervorragend.

o) Kontakte der Schulen zu außerschulischen Einrichtungen bestanden in großem Umfang.

Eine Schule hat die Bildungslaufbahn ihrer Schülerinnen und Schüler über die Schulzeit hinaus, die sie selbst verantwortet, in Betracht zu ziehen. In 89 % aller Schulen zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen gemäß den gesetzten Standards gelingt (TK 12.2). Noch deutlicher

ausgeprägt kooperieren 99 % der Schulen in angemessener und in 45 % von ihnen in besonderer Weise mit Kulturträgern vor Ort (TK 12.3), die das Lernangebot bereichern.

p) Das Schulleitungshandeln wurde in der überwiegenden Zahl der Schulen positiv bewertet.

Der Schulleitung kommt für die Sicherung und Entwicklung der Schulqualität hohe Bedeutung zu. Darum wird die Bewertung des Schulleitungshandelns noch einmal separat betrachtet.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind für die Verwaltung schulischer Angelegenheiten von der Sicherstellung des Unterrichts bis zum Einsatz der Haushaltsmittel verantwortlich und haben die Schulentwicklung zu gestalten.

Die Schulleitungen sicherten das Unterrichtsangebot (TK 14.1) und die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit, wie die Urteile der Inspektion für mehr als 96 % der Schulen belegen. In etwa 6 % der Schulen stehen Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung (TK 14.4). Mit 98 % gelingt es nahezu allen Schulen jeder Schulform, sich zusätzlich zu den gewährten Budgets der Träger Finanz- oder Sachmittel zu erschließen (TK 14.7), wobei Umfang und Art sicher stark differieren werden. Nähere Informationen dazu liegen nicht vor.

Ein Drittel der Schulleitungen erfüllten ihre Verwaltungsaufgaben vorbildlich, weitere 63 % wurden mit „eher stark als schwach“ bewertet. Schwächen im Kriterium Personalentwicklung (QK 15) wurden zwar nur in ca. 10 % der Schulen beobachtet, aber der Anteil sehr guter Bewertungen lag nur wenig darüber. Der Umgang zwischen Schulleitung und Mitarbeitern wurde in aller Regel als freundlich und respektvoll wahrgenommen. Der Kern von Personalentwicklung, z. B. ein strategisch ausgerichtetes Fortbildungskonzept und Personalentwicklungsgespräche, wurde aber noch nicht ausreichend umgesetzt.

Eine große Schwäche stellte in vielen Schulen das „Qualitätsmanagement“ dar, in dem es an Systematik (Entwicklungsplanung, Datennutzung) fehlte. Die Bereiche mit den meisten schwachen Bewertungen betreffen die systematische Selbstevaluation, dabei mit ca. 40 % des eigenen Führungsverhaltens der Schulleitung (TK 13.7) und mit 47 % der Schulqualität insgesamt (TK 16.5).

Das unmittelbare Schulleitungshandeln (QK 13) wurde in 25 % der Schulen als vorbildlich bewertet, in weiteren 60 % wurden die Mindestanforderungen erfüllt. 15 % Bewertungen unter Norm bedeuten allerdings, dass in etwa 450 aller niedersächsischen Schulen Defizite im Leitungshandeln bestehen, zu deren Überwindung Schulleiterinnen und Schulleiter möglicherweise Unterstützung bedürfen.

q) Schulleiterinnen und Schulleiter genossen bei allen schulischen Gruppen große Anerkennung.

93 % der Inspektionen bestätigten den Schulleiterinnen und Schulleitern, „[...] in ihrem Verhalten Vorbild für die Werte und pädagogischen Grundsätze der Schule“ zu sein (TK 13.2); in der Hälfte dieser Schulen galt das sogar „in besonderem Maße“. Die Schulleiterinnen und Schulleiter genossen in hohem Maße das Vertrauen der Lehrkräfte, die sich zu nahezu 97 % in der Schule wertgeschätzt fühlten (TK 15.1), sowie der Schülerinnen und Schüler und der Erziehungsberechtigten.

r) Schülerleistungen waren nicht im Fokus der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung.

Die Schulinspektionen in Deutschland tun sich aus unterschiedlichen Gründen im Gegensatz zu anderen europäischen Inspektoraten (z. B. OFSTED, HMIe, Inspectie van het Onderwijs) zurzeit noch schwer, Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern bei der Qualitätsbewertung von Schulen zu berücksichtigen. Die Schulinspektion in Niedersachsen hatte keinen Zugriff auf Vergleichsarbeitsergebnisse, Schulabschlussraten und Schullaufbahndaten. Das Qualitätskriterium 1 „Ergebnisse und Erfolge“ wurde daher

nicht bewertet. Urteile in QK 16 bezogen sich auf Prozessmerkmale, die erkennen ließen, wie weit Schulen bei Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung den Unterricht und den schulischen Output in Form von Schülerleistungen in den Blick genommen hatten.

Angesichts der oben aufgezeigten Defizite der Unterrichtsqualität war die systematische Auseinandersetzung der Schulen mit ihrem Unterricht unzureichend entwickelt. Während fast 80 % aller Schulleitungen der Verbesserung der Unterrichtsqualität durchaus Bedeutung beimaßen, was sich u. a. darin zeigte, dass der Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer der Schule in Augenschein genommen wurde (TK 13.5), konnten die Inspektionsteams eine systematische Arbeit an der Unterrichtsqualität im Rahmen eines Schulentwicklungskonzepts in 70 % der Schulen nicht in hinreichendem Maße beobachten (TK 16.3). 60 % der Schulleitungen nahmen schriftliche Arbeiten umfassend in Augenschein (TK 13.7). Es erstaunt darum nicht, dass das mit zentralen Vergleichsarbeiten verbundene Ziel der Unterrichtsentwicklung auf Grundlage rückgemeldeter Daten über die Leistungen der eigenen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Landeswerten nur in ca. 20 % der Schulen entwickelt war (TK 16.4).

s) Schulen mit gravierenden Mängeln können ihre Qualität in weniger als zwei Jahren deutlich verbessern.

Die Nachinspektionen in Schulen mit gravierenden Mängeln in der Erstinspektion belegen, dass in eineinhalb Jahren große Fortschritte in Defizitbereichen der Schulqualität möglich sind.

97 % der Schulen, welche die Anforderungen der Erstinspektion nicht hinreichend erfüllten, konnten die Vorgaben für hinreichende Schulqualität in der Nachinspektion übertreffen. Für den Erfolg lassen sich mehrere Gründe angeben:

- Die Schulinspektion beschrieb die Ausgangslage der Schulen präzise, indem sie ein Profil der Stärken und Schwächen der Schule vorlegte.
- Der Antrag auf Nachinspektion war eine Maßnahme mit Konsequenzen, die eine zeitnahe Auseinandersetzung der Schule mit dem Ergebnis der Inspektion herausforderte.
- Die Schulaufsicht brachte sich ein
 - über Gespräche mit der Schulleitung, die zu Vereinbarungen über Ziele und Maßnahmen zum Erreichen der Ziele führten
 - über das Beratungs- und Unterstützungssystem, dessen Hilfe von den Schulen hoch anerkannt wurde.
- Die Schulen arbeiteten mit hohem Einsatz und Engagement an der Verbesserung ihrer Schwächen.
- Eltern waren z. T. herausgefordert, bei Ihnen vorhandene Kompetenzen in den Entwicklungsprozess einzubringen, was von Schulen auch angenommen wurde.

1.4.3. Folgerungen

Die Schulinspektionen in Niedersachsen in den Jahren 2006 bis 2012 haben zu einer Reihe von Erkenntnissen geführt.

Ein Inspektionsbericht richtete sich in erster Linie an die Schule, die ihn als Grundlage für die Reflexion der Abweichungen zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung nutzen konnte, um darüber am Erhalt und am Ausbau von Stärken zu arbeiten und die Verbesserungsbereiche anzugehen. Das Qualitätsprofil der Schulen gab darüber hinaus Anhaltspunkte für den Unterstützungsbedarf, der bereitzuhalten ist. Damit erfüllte der Inspektionsbericht seine Aufgabe, wichtige Impulse für die Weiterentwicklung einer Schule zu geben.

Niedersachsens Schulen wiesen insgesamt mehr Stärken als Schwächen auf. Die Stärken zeugen davon, dass die überwiegende Zahl aller Schulen ihre Aufgabe gut erfüllt, die Schülerinnen und Schüler in einer positiven

Atmosphäre unterrichtet werden und ihre Entwicklung von einem reichhaltigen zusätzlichen Angebot an Beratung und Erfahrungserweiterung unterstützt wird. Bei den Verbesserungsbereichen ist zu unterscheiden zwischen denen im Bereich der Unterrichtsgestaltung und denen, die sich durch neue Herausforderungen an die Schulen in verschiedenen außerunterrichtlichen Bereichen ergeben.

Der Unterricht verlief überwiegend strukturiert, aber die Beschränkung der eingesetzten Unterrichtsmethoden lässt keine optimale Selbstständigkeitsförderung erwarten. Die seit acht Jahren sukzessive eingeführten Bildungsstandards waren nicht konsequent in schuleigene Arbeitspläne umgesetzt worden, die kompetenzorientierten Unterricht vorbereiten und unterstützen müssen. Die Aufgabe des Qualitätsmanagements zur systematischen Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität stand in mehr als der Hälfte aller Schulen noch ganz am Anfang.

Die Nachinspektionen wiesen für Schulen mit „gravierenden Mängeln“ große Fortschritte nach. Das Einbringen der Schulaufsicht mit Vereinbarungen über Ziele und Maßnahmen der Entwicklungsarbeit und über die Bereitstellung von Unterstützungsleistungen war dafür maßgeblich mitverantwortlich. Es wäre zu überlegen, ob Vereinbarungen über die weitere Schulentwicklung zwischen dem zuständigen Dezernenten der Schulaufsicht und der Schule verbindlich nach jeder Inspektion durchzuführen sein sollten.

Alle Inspektionskriterien bezogen sich auf Vorgaben des Schulgesetzes und Rechts- und Verwaltungsvorschriften. Klagen von Schulleitungen über die hohe Belastung in der Vorbereitung der Inspektion und schwache Bewertungen im Inspektionsprofil weisen auch auf Umsetzungsprobleme bezüglich des Inputs der Bildungspolitik hin. Der Implementation neuer Vorgaben und der Evaluation der Umsetzung nach einer gewissen Zeit sollte mehr Beachtung geschenkt werden.



2. Inspektionsverfahren und Rahmenbedingungen

2.1. Entstehen/Entwicklung der Schulinspektion

Die Ergebnisse der bis zum Ende des Schuljahres 2007/08 in Niedersachsen durchgeführten Schulinspektionen sind Ende 2008 ausführlich in einem ersten Periodischen Bericht¹⁶ vorgestellt worden.

Der vorliegende Abschlussbericht gibt einen Überblick über die Ergebnisse des gesamten Zeitraums der ersten Runde. In dieser Zeit wurden insgesamt 2981 allgemein bildende und berufsbildende Schulen inspiziert. Außerdem sind 29 private Schulen auf eigenen Wunsch durch die Schulinspektion evaluiert worden. Zusätzlich wurden 155 Schulen, die in der Erstinspektion „gravierende Mängel“ aufwiesen, nachinspiziert. Noch ausstehende Nachinspektion werden auch nach Abschluss des ersten Durchgangs der Schulinspektion zunächst nach dem alten Verfahren fortgeführt.

Erst- und Nachinspektionen in Schulen mit „gravierenden Mängeln“ ermöglichen für eine Teilmenge der Schulen einen längsschnittlichen Vergleich der Schulqualität zu zwei Zeitpunkten. Auch wenn diese Schulen natürlich nicht repräsentativ für die Gruppe aller Schulen sind, liefern die Resultate im Zusammenhang mit einer Nachbefragung Einsicht in Entwicklungsprozesse und -erfolge.

Die Inspektionen der berufsbildenden Schulen konnten bereits Ende des Jahres 2008 abgeschlossen werden. Die Inspektionsergebnisse und Erkenntnisse aus sich daran anschließenden Aufträgen zur genaueren Erfassung der Umsetzung des Qualitätsmanagements in berufsbildenden Schulen nach EFQM und zur Vorbereitung der zweiten Inspektionsrunde in dieser Schulform sind in mehreren Berichten ausführlich dargestellt¹⁷ worden, so dass sich eine ausführliche Beschreibung hier erübrigt.

Ebenfalls vorzeitig wurde die erste Inspektionsrunde für Gymnasien und Gesamtschulen mit Ende des Schuljahres 2009/10 abgeschlossen. Das Kultusministerium hatte die Inspektionen in Schulen mit gymnasialer Oberstufe im Schuljahr 2010/11 ausgesetzt, so dass es sinnvoll erschien, die noch ausstehenden Schulen vorher zu inspizieren. Ergebnisse sind veröffentlicht (Märkl/Sommer, 2010/2011).

Zahlreiche Aktivitäten sind neben den Inspektionen durchgeführt worden:

- Der erste Periodische Bericht ist in einer zweitägigen Tagung Anfang 2009 unter Teilnahme der Kultusministerin Frau Heister-Neumann sowie von Wissenschaftlern und Vertretern der Inspektionssysteme anderer Bundesländer diskutiert worden.
- Dem Schwerpunkt Unterrichtsqualität und ihre Erfassung mit Beiträgen von Prof. Helmke und seiner Arbeitsgruppe war eine Tagung im Dezember 2009 mit Vertretern aller Bundesländer gewidmet.
- Regelmäßig fanden Treffen mit den Vertretern anderer Bundesländer statt:
 - o Die Inspektionsleitungen der Bundesländer Hamburg, Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen tauschten sich regelmäßig aus; diese Bundesländer arbeiteten seit Beginn der Überlegungen zur Einrichtung von Inspektionseinrichtungen zusammen.
 - o Personen der Inspektionseinrichtungen der Länder, die sich mit der empirischen Analyse und Aufbereitung der Inspektionsergebnisse befassen, trafen sich jährlich in einem Kreis, der nicht auf die sechs genannten Bundesländer beschränkt ist (Hamburg, Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Schleswig-Holstein, Bayern, Sachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg).

¹⁶ <http://nibis.ni.schule.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/jahresbericht2008.pdf>

¹⁷ <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3438>

<http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3204>

- In einer weiteren länderübergreifenden Arbeitsgruppe standen Fragen der IT-Unterstützung der Inspektion im Fokus; diese betrafen den Zugriff auf vorhandene Daten über Schulen (Schuldatenbank) und Verfahren zur Erhöhung der Effizienz durch stärkere Automatisierung von Arbeitsschritten wie der Inspektionsplanung und der Berichtserstellung.
- Zahlreiche Inspektorinnen und Inspektoren aus Niedersachsen nahmen die Gelegenheit wahr, in externen Evaluationen in anderen Bundesländern zu hospitieren und die dortigen Vorgehensweisen kennen zu lernen; umgekehrt hospitierten Inspektorinnen und Inspektoren anderer Bundesländer in Niedersachsen.
- Die Niedersächsische Schulinspektion war maßgeblich an der Entwicklung der „Bund-Länder-Inspektion“ genannten externen Evaluation der Auslandsschulen beteiligt. Mitglieder der niedersächsischen Schulinspektion haben an Pilotierungsinspektionen teilgenommen; zwei niedersächsische Inspektoren waren in bundesländerübergreifenden Teams der Bund-Länder-Inspektion regelmäßig an Inspektionen deutscher Auslandsschulen beteiligt.
- Auf Wunsch der katholischen Bistümer in ostdeutschen Bundesländern und Hamburg haben Inspektionsleitung und Inspektoren das niedersächsische Inspektionsverfahren für die katholischen Schulen in der Trägerschaft der Bistümer adaptiert und Inspektoren ausgebildet.
- Intensive internationale Kontakte bestehen zur Inspectie van het Onderwijs in den Niederlanden, die ihre Erfahrung mit Schulinspektion in die Verfahrensentwicklung in Niedersachsen eingebracht hat; durch Vermittlung der Niederländer konnte Niedersachsen als Gast an Konferenzen der SICI (Standing International Conference of Inspectorates) teilnehmen.
- Seit 2012 ist Niedersachsen Mitglied von SICI und dort im Executive Committee (Vorstand) vertreten¹⁸.

Im zweiten Inspektionsabschnitt der ersten Runde hat sich für die Schulinspektion eine gravierende Veränderung ergeben. Sie ist Ende 2010 als selbstständige Behörde mit Sitz in Bad Iburg aufgelöst und in Hildesheim mit dem NiLS zum „Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung“ (NLQ) verschmolzen worden. Das Inspektionsverfahren ist unverändert geblieben, so dass die strukturelle Veränderung für die Ergebnisdarstellung in diesem Bericht keine Konsequenzen hat.

Nach der Entscheidung über die Zusammenlegung der beiden Behörden ist vom niedersächsischen Kultusminister eine Neuausrichtung der Schulinspektion nach Beendigung der ersten Runde beschlossen worden. Damit wurden im Schuljahr 2011/12 zusätzliche Entwicklungsaufgaben für die Weiterentwicklung der Instrumente und Verfahren notwendig. In diese Tätigkeiten waren zahlreiche Inspektorinnen und Inspektoren eingebunden. Die Zahl der Inspektionen im Schuljahr 2011/12 ist daher geringer als in den Jahren zuvor und die erste Runde konnte nicht vollständig zum Schuljahresende 2011/12 abgeschlossen werden. Das hat zur Verschiebung der Fertigstellung dieses Abschlussberichts zur ersten Runde auf das Ende des Jahres 2012 geführt.

Aus der ersten Runde verbleiben für etwa 1½ Jahre noch ca. 50 Nachinspektionen, die sukzessive durchgeführt werden sollen.

¹⁸ The Standing International Conference of Inspectorates <http://www.sici-inspectorates.eu/>

2.2. Veränderungen in der Schullandschaft in Niedersachsen seit 2006

Anhand der Schulstatistik lässt sich aufzeigen, dass sich während der ersten Inspektionsrunde die niedersächsische Schullandschaft erheblich verändert hat. Das betrifft einerseits quantitative Rahmenbedingungen in Schulen, die einen Einfluss auf die Möglichkeit haben könnten, ein gehaltvolles Bildungsangebot bereitzustellen (z. B. Schülerzahl, Unterrichtsversorgung, Schüler pro Klasse). Andererseits haben qualitative Veränderungen zugenommen, die von dem in der ersten Runde nahezu unverändert beibehaltenen Inspektionsverfahren nicht erfasst wurden, weil ihre Bedeutung 2005 noch geringer war (z. B. Ganztagsangebote, Integrationsklassen).

| | 9/2005 | 9/2011 ¹⁹ | Veränderung |
|---|-----------------|----------------------|-------------|
| Berufsbildende Schulen | | | |
| Zahl der Schülerinnen und Schüler | 278.646 | 282.742 | +1,5 % |
| Allgemein bildende Schulen | | | |
| Zahl der Schülerinnen und Schüler | 941.233 | 846.020 | -10,1 % |
| Schüler(innen) an Schulen in freier Trägerschaft (in % aller) | 48.392 4,9 % | 53.036 5,6 % | +9,6 % |
| Anzahl allgemein bildender Schulen | 2985 | 2871 | -3,8 % |
| Schulen in freier Trägerschaft | 133 | 170 | +27,8 % |
| Zahl der Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen | 67.358 | 68.920 | +2,3 % |
| Durchschnittsalter der Lehrkräfte | 48,2 | 47,4 | -1,7 % |
| Unterrichtsversorgung | 99,5 | 101,8 | +2,3 % |
| Klassenfrequenz | 21,5 | 21,2 | -1,4 % |
| Integration (Schulen / Klassen / Schüler) | 139 / 206 / 516 | 321 / 716 / 1911 | ~ + 200 % |

Tab. 2.2.1: Schulstatistik zu Beginn und gegen Ende der ersten Runde der Schulinspektionen

Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen noch leicht gestiegen ist, hat sie sich an allgemein bildenden Schulen um 10,1 % verringert. Dagegen ist die Zahl der Lehrkräfte um 2,3 % gestiegen. Neueinstellungen haben das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer um fast ein Jahr gesenkt.

Insgesamt hat sich die Situation an den Schulen seit 2005 verbessert. Die Unterrichtsversorgung hat sich positiv entwickelt. Sinkende Schülerzahlen dürften an vielen Schulen dazu geführt haben, dass Räume frei wurden und

¹⁹ Im September 2012 werden die Schulstatistikdaten des aktuellen Schuljahres 2012/13 erhoben. Der Bericht für dieses Schuljahr wird erst zum Schuljahresende erscheinen, so dass hier auf das Schuljahr 2011/12 Bezug genommen wird.

für andere pädagogische Zwecke genutzt werden konnten. Die durchschnittliche Klassenfrequenz ist leicht gesunken.

Veränderungen der Verteilung der Schulformen lassen erkennen, warum die Anzahl der Inspektionen der ersten Runde geringer ist als die Zahl der in der Schulstatistik aufgeführten Schulen. Die Zahl aller öffentlichen allgemein bildenden Schulen hat sich um 3,8 % verringert, die der Grundschulen ist um 3,3 % gesunken. Schulen, deren Auflösung für die nach dem geplanten Inspektionszeitpunkt folgenden Jahre beschlossen war, erhielten keine Inspektion mehr, Neugründungen sollten erst nach zwei Jahren inspiziert werden. Ersteres betrifft vor allem Grundschulen, Grund- und Hauptschulen, Hauptschulen sowie Haupt- und Realschulen, letzteres insbesondere Gesamtschulen und Oberschulen.

| Anteile Schüler(innen) der Sek I | HS | RS | GY | GeS | OBS |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 2005 | 21,6% | 34,6% | 32,5% | 11,3% | |
| 2011 | 15,3% | 35,2% | 31,5% | 16,1% | 1,9% |

Tab. 2.2.2: Veränderung der Schüleranteile an weiterführenden Schulen

Die Veränderung ist aber noch größer, da Schließungen auf der anderen Seite Umwandlungen und Schulneugründungen gegenüberstehen. Die Zahl der Gesamtschulen ist bei absolut niedriger Anzahl um über 50 % gewachsen. Im Schuljahr 2011/12 haben 132 öffentliche Oberschulen ihre Arbeit begonnen. Überwiegend handelt es sich um Weiterführungen bestehender Schulen, oft Haupt- und Realschulen nach dem neuen Konzept.

In der letzten Zeile von Tabelle 2.2.1 ist die Veränderung der Integrationsmaßnahmen aufgeführt, in der folgenden Tabelle die der Schulen mit Ganztagsangebot.

| Anzahl Schulen | FöS | GS | HS | RS | GHS, HRS | GY | GeS | OBS |
|----------------|------|-------|------|-----|-------------|------|-----|-----|
| 2005 | 17 | 40 | 113 | 62 | 96 | 69 | 53 | |
| 2011 | 79 | 522 | 98 | 86 | 152 | 161 | 96 | 117 |
| Zunahme in % | 365% | 1205% | -13% | 39% | 58% | 133% | 81% | |

Tab. 2.2.3: Veränderung der Anzahl der Schulen mit Ganztagsangebot

Die Inspektionen der ersten Runde hatten die Qualität dieser beiden Angebote nicht speziell im Blick. Die Verbreitung im Schuljahr 2011/12 ist aber so bedeutsam, dass die schulischen Umsetzungen zukünftig in Augenschein zu nehmen sind.

2.3. Inspektionszahlen

Abbildung 2.3.1 veranschaulicht den sukzessiven Fortschritt der Inspektionen der ersten Runde.

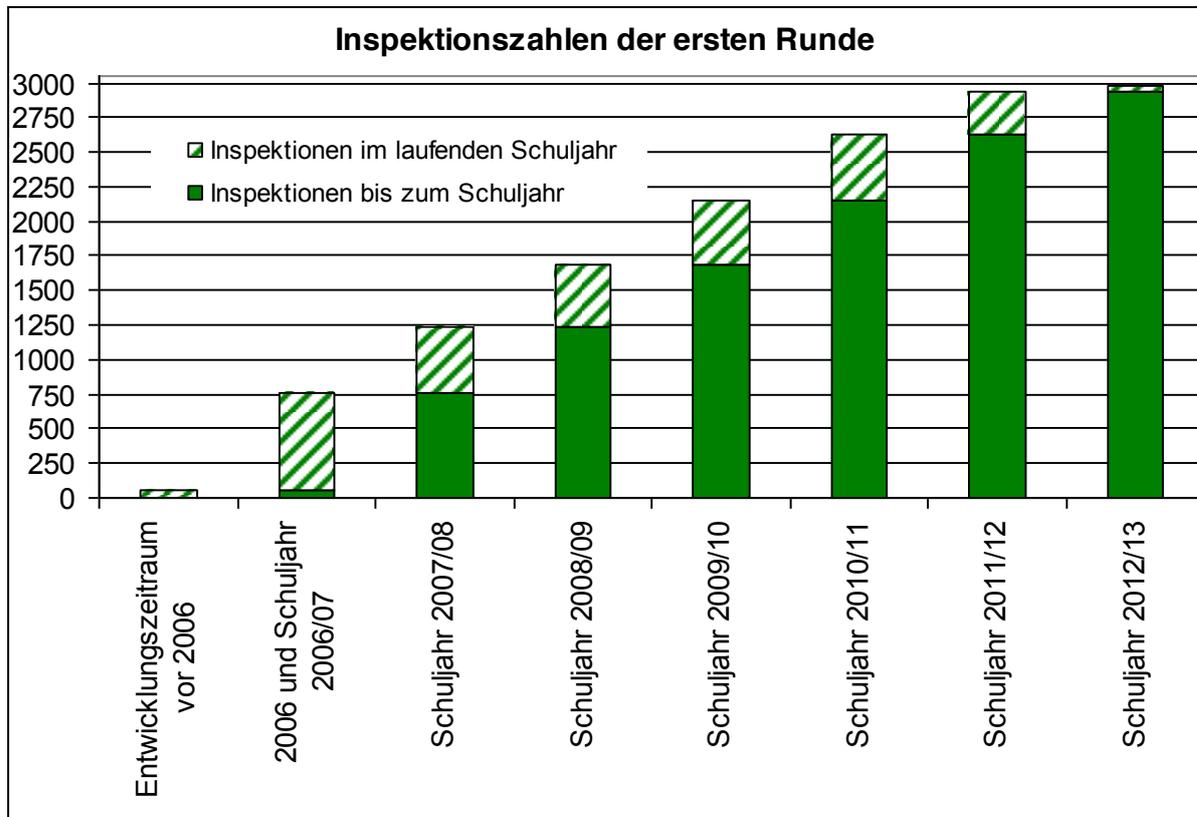


Abb. 2.3.1: Inspektionszahlen in den Schuljahren 2003-2012

Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, wie sich die Inspektionszahlen in den Zeiträumen vor und nach dem Periodischen Bericht entwickelt haben.

| Zeitraum | Entwicklungszeitraum vor 2006 | 2006, Schuljahr 2006/07 | Schuljahr 2007/08 | Schuljahr 2008/09 | Schuljahr 2009/10 | Schuljahr 2010/11 | Schuljahr 2011/12 | Schuljahr 2012/13 | ges |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------|
| vor 2006 | 55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 |
| 1. period. Bericht | 0 | 704 | 476 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1180 |
| Period. B. bis 2012 | 0 | 0 | 0 | 447 | 463 | 486 | 302 | 48 | 1746 |
| gesamt | 55 | 704 | 476 | 447 | 463 | 486 | 302 | 48 | 2981 |

Tab. 2.3.1: Anzahl der Erstinspektionen in den betrachteten Zeiträumen (bis 1. Halbjahr 2011/2012)

Aus verschiedenen Gründen unterschieden sich die Verteilungen der Schulformen in den beiden Inspektionsabschnitten bis zum und im Anschluss an den Periodischen Bericht 2008 signifikant.

| | | Fös | GS | GHS | HS | HRS | GHRS | RS | GY | GeS | BBS |
|----------------------------------|---|------|-------|------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| Entwicklungszeitraum | N | 1 | 7 | 1 | 2 | 9 | 1 | 6 | 13 | 9 | 6 |
| | % | 1,8% | 12,7% | 1,8% | 3,6% | 16,4% | 1,8% | 10,9% | 23,6% | 16,4% | 10,9% |
| Zeitraum bis 1. Period. Bericht | N | 72 | 526 | 28 | 89 | 79 | 8 | 84 | 143 | 35 | 116 |
| | % | 6,1% | 44,6% | 2,4% | 7,5% | 6,7% | 0,7% | 7,1% | 12,1% | 3,0% | 9,8% |
| Zeitraum nach 1. Period. Bericht | N | 153 | 1153 | 38 | 74 | 105 | 6 | 113 | 75 | 16 | 13 |
| | % | 8,8% | 66,0% | 2,2% | 4,2% | 6,0% | 0,3% | 6,5% | 4,3% | 0,9% | 0,7% |
| Alle Schulen | N | 226 | 1686 | 67 | 165 | 193 | 15 | 203 | 231 | 60 | 135 |
| | % | 7,6% | 56,6% | 2,2% | 5,5% | 6,5% | 0,5% | 6,8% | 7,7% | 2,0% | 4,5% |

Tab. 2.3.2: Inspektionszahlen bis zum ersten periodischen Bericht und danach



Die größten Unterschiede treten für berufsbildende Schulen sowie für Gesamtschulen und Gymnasien auf. Alle berufsbildenden Schulen waren Ende 2008 inspiziert. Aufgrund der zusätzlichen Belastung durch den doppelten Abiturjahrgang 2010/11 wurden die Inspektionen an Gymnasien und

Gesamtschulen im Schuljahr davor abgeschlossen. Diese Schulformen sind in dem zweiten betrachteten Zeitabschnitt daher unterrepräsentiert. Demgegenüber wurde nach Schuljahr 2009/10 ein höherer Anteil von Grundschulen inspiziert.

Die unterschiedliche Schulformverteilung erschwert einen Vergleich der Inspektionsergebnisse der beiden Abschnitte bis zum Periodischen Bericht und danach.

3. Ergebnisse der Inspektion in der ersten Runde

Im Periodischen Bericht der Schulinspektion Ende 2008 wurde der damalige Ergebnisstand ausführlich dargestellt. Den im hier vorliegenden Abschlussbericht dargestellten Ergebnissen liegen für die meisten Schulformen mehr als doppelt so viele Inspektionen zugrunde wie 2008, was die Erkenntnisse über die Qualität der Schulen absichert.

Der vorliegende Abschlussbericht der ersten Runde der Schulinspektion in Niedersachsen stellt zunächst die Ergebnisse der allgemein bildenden Schulen in den 15 bewerteten Qualitätskriterien vor und berichtet anhand der 20 (bzw. für berufsbildende Schulen 21) Teilkriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens, wie der Unterricht im gesamten Zeitraum der ersten Runde bewertet wurde. Für weitere Details, z. B. über Bewertungen aller Teilkriterien, sei auf Anhang II²⁰ verwiesen.

Bei den Inspektionsurteilen handelte es sich um kriteriale Bewertungen; eine Schule wurde an der vorgegebenen Qualitätsdefinition gemessen. Die auf Landesebene aggregierten Ergebnisse dieses Berichts liefern der einzelnen Schule Referenzwerte im Sinne einer Sozialnorm, über die sie sich mit der durchschnittlichen Qualitätsbewertung im Land vergleichen kann.

Von 2003 bis Ende 2005 sind im Rahmen der Entwicklung des Inspektionsverfahrens 55 Schulen fast aller Schulformen inspiziert worden (s. Tabelle 2.3.2). In dieser Zeit der Pilotierung wurden Kriterienprofil und Indikatoren noch mehrfach verändert. Darum lassen sich die Ergebnisse dieser Schulen nicht mit den seit Januar 2006 nach nahezu unverändertem Verfahren inspizierten Schulen zusammenfassen.

Eine Modifizierung der Normierung mit Auswirkungen auf das gesamte Kriterienprofil wurde kurz nach Beginn der regulären Inspektionen im April 2006 vorgenommen. Statt mindestens 50 % mussten danach für eine hinreichende Bewertung auf Qualitätskriterienebene mehr als 50 % der Teilkriterien den gesetzten Ansprüchen genügen. Um die Vergleichbarkeit der Schulen zu gewährleisten, gehen die Ergebnisse der bis April 2006 inspizierten Schulen wie schon im ersten Periodischen Bericht 2008 nicht mit den Urteilen ihres Schulberichts ein, sondern mit Werten, die der neuen Norm rechnerisch angepasst wurden. Da die berufsbildenden Schulen die Veränderung nicht übernahmen, ist ein Vergleich der Inspektionsergebnisse mit allgemein bildenden Schulen für das Qualitätskriterienprofil auch aus diesem Grund nicht angezeigt.

In den folgenden Grafiken und Tabellen sind die Kriterien mit einem Stichwort bezeichnet. Für die genaue Benennung der Qualitäts- und Teilkriterien sei auf Tabelle I.i im Anhang I verwiesen.

In Abbildung 3.1.1 ist mit der grafischen Darstellung der prozentualen Anteile der Bewertungen eine Tabelle mit Mittelwerten und Standardabweichungen aufgeführt. Die vier Bewertungsstufen der Qualitätskriterien „stark“, „eher stark als schwach“, „eher schwach als stark“ und „schwach“ werden synonym auch mit den Kürzeln „++“, „+“, „-“ und „--“ bezeichnet. Zur Mittelwertberechnung sind den Abstufungen die Werte 4 (stark) bis 1 (schwach) zugewiesen worden. Bei dieser Codierung beträgt der theoretische Mittelwert 2,5. Von größerer Bedeutung ist der Mittelwert 3,0, weil dann im Mittel alle Schulen den Mindestanspruch an ihre Qualität erfüllen. Die Verteilung ist auf der Skala von 1 (schwach) bis 4 (stark) nach rechts verschoben. Bessere Bewertungen sind häufiger.

²⁰ http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/schulinspektion_abschlussbericht2012_anhang_ii_details.pdf

Die Standardabweichung in der Tabelle gibt einen Eindruck davon, wie variabel die Vergabe der Bewertungsstufen in einem Kriterium ausfällt. Sie wäre maximal (1,5), wenn die beiden Randbewertungen jeweils zur Hälfte vorkämen, minimal (0), wenn alle Schulen dieselbe Bewertung erhalten hätten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse aller allgemein bildenden Schulen des Landes bzw. der einzelnen Schulformen werden zunächst die „Stärken“ und „Schwächen“ anhand der Bewertungen der Qualitätskriterien erläutert und dann unter Rückgriff auf zugrunde liegende Teilkriterien vertieft interpretiert. Von einer Stärke wird ausgegangen, wenn der Mittelwert 3,0 deutlich über- (Anhaltspunkt $\geq 3,3$), von einer Schwäche, wenn er deutlich unterschritten wird (Anhaltspunkt $\leq 2,7$). Im Kapitel 6, in dem Folgerungen aus den Inspektionsergebnissen mit Blick auf die Ausgestaltung des neuen Inspektionsverfahrens dargestellt werden, wird u. a. die Frage aufgeworfen, ob die Anforderungen der ersten Runde in jedem Fall realistisch waren, „Schwächen“ also zu hohe, „Stärken“ aber möglicherweise auch zu niedrige Ansprüche widerspiegeln. In den Abbildungen ist zu erkennen, dass es in allen Qualitätskriterien Schulen gab, die der Anforderung umfassend genügten, bzw. Schulen, die nicht ausreichend aufgestellt waren.

Auf die zusammenfassende Beschreibungen der Ergebnisse der Schulen aller Schulformen (bis auf BBS) folgt die Darstellung für die einzelnen Schulformen. Die Abschnitte sind ähnlich strukturiert und in den Formulierungen so abgestimmt, dass gleiche Bewertungen möglichst gleichartig benannt und kommentiert werden, wenn keine Besonderheiten ein anderes Vorgehen nahelegen. Die statischen Kennwerte und die Häufigkeitsverteilungen in den Grafiken können von Schulen als Referenzwerte für die Einordnung der eigenen Inspektionsergebnisse herangezogen werden.

Der Unterricht als Kernaufgabe der Schule steht in der Schulinspektion in besonderer Weise im Fokus. Unterrichtseinsichtnahmen bei mindestens der Hälfte der Lehrkräfte einer Schule beanspruchen den größten Teil der Zeit, die das Inspektionsteam in der Schule verbringt. Die Bewertung des Unterrichts auf Qualitätskriterienebene fasst sowohl die Bewertung der Teilkriterien als auch der einzelnen Einsichtnahmen zusammen. Einen detaillierten und nicht durch Normierungen beeinflussten Eindruck von der Unterrichtsqualität gibt die jeweils zweite Grafik, die auf den Beobachtungen der Einzelsequenzen beruht. Um die Vergleichbarkeit der dreistufig bewerteten Teilkriterien mit den vierstufig beurteilten Qualitätskriterien (bei denen die „1“ kaum vorkommt) zu ermöglichen, ist die beste Stufe „trifft in besonderen Maße zu“ ebenfalls mit „4“, die die Norm unterschreitende Bewertung „trifft nicht zu“ mit „2“ codiert worden. Die Art der Unterrichtsgestaltung lässt es unter Umständen nicht in jedem beobachteten Unterrichtsausschnitt angemessen erscheinen, alle Merkmale des Unterrichtsbeobachtungsbogens zu bewerten. Daher tritt in einer Reihe von Teilkriterien ein substantieller Anteil von Auslassungen auf, der in den auf Schulebene aggregierten Werten nicht erkennbar ist, weil dort nur vorgenommene Bewertungen berücksichtigt werden.

Als Merkmal der „Stärke“ wird in der folgenden Beschreibung der Inspektionsergebnisse ein Teilkriterium des Unterrichts bewertet, wenn mindestens 90 % der Bewertungen eine hinreichende und bessere Qualität („+“ oder „++“) bestätigen und mindestens 10 % davon mit „++“ bewertet wurden. Eine „Schwäche“ liegt vor, wenn der Anteil hinreichender Ausprägungen des Unterrichtsaspekts unter 50 % liegt.

Vergleiche der Schulformen werden im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Ergebnisse kurz angesprochen. Unterschiede sollten aber nicht überinterpretiert werden, zumal die Unterschiedlichkeit (Varianz) der Inspektionsergebnisse innerhalb der Schulen einer Schulform größer ist als die zwischen Schulformen. Differenzen sind aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen der einzelnen Schulformen nur sehr eingeschränkt interpretierbar, und die Übertragbarkeit etwas besserer Resultate einer Schulform als Anspruch an eine andere ist darum wenig hilfreich.

Einschränkungen gelten auch für den folgenden Gesamtüberblick über die Ergebnisse aller allgemein bildenden Schulen, der Schulformunterschiede nivelliert. Er wird von den Ergebnissen der Grundschulen dominiert, die etwa die Hälfte der eingehenden Schulen ausmachen. Die Ergebnisse berufsbildender Schulen werden aufgrund der unterschiedlichen Normierung und zahlreicher schulformspezifischer Kriterienformulierungen nicht in zusammenfassende Betrachtungen einbezogen. Sie werden in Abschnitt 3.1.11 separat dargestellt.

3.1. Gesamtüberblick

Der Gesamtüberblick über die Inspektionsergebnisse der 2797 inspizierten öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Abbildung 3.1.1 bezieht sich auf den Zeitraum von Januar 2006 bis zum Ende des ersten Inspektiondurchlaufs im November 2012.

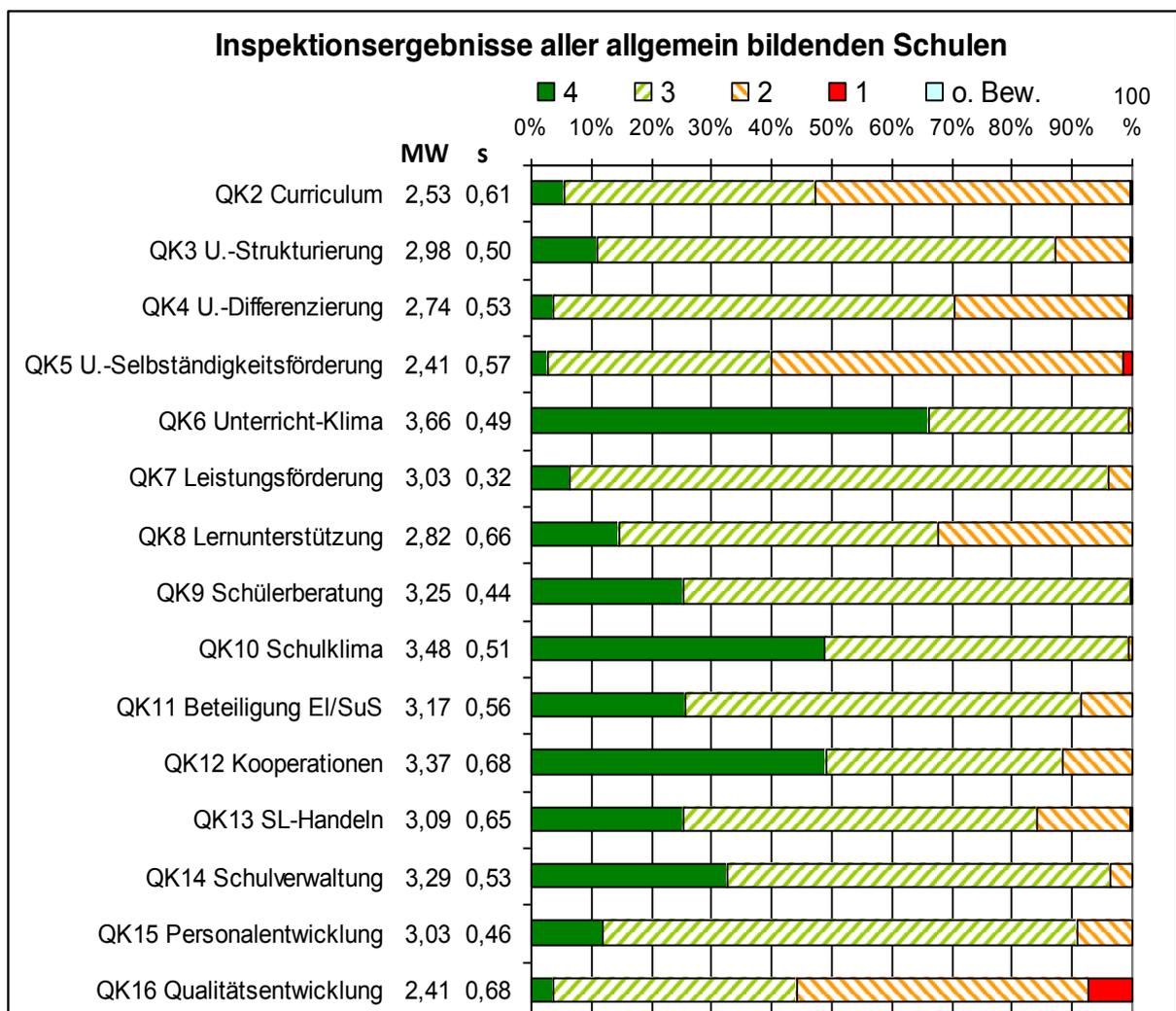


Abb. 3.1.1: Erstinspektionsergebnis der allgemein bildenden Schulen

Stärken der allgemein bildenden Schulen im Qualitätsprofil

Die Grafik zeigt die Verteilung der Bewertungsausprägungen für alle Qualitätskriterien. Der Abbildung sind alle Ergebnisse zu entnehmen, die Kommentierung kann sich daher auf wenige Aspekte beschränken. Die für die Beschreibung der „Stärken“ und „Schwächen“ vorgenommene Auswahl am Mittelwert ($\geq 3,3$ bzw. $\leq 2,7$) ist nicht theoretisch begründet. Die Reihenfolge der Anordnung geht jeweils von der größten „Stärke“ bzw. „Schwäche“ aus.

Nach dieser Vorgabe lagen Stärken niedersächsischer allgemein bildender Schulen in den Qualitätskriterien (QK)

- 6 – Unterrichtsklima
- 10 – Schulklima
- 12 – Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und externen Partnern
- 14 – Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

In Niedersachsens Schulen herrschte nach den Interviewaussagen der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Eltern sowie nach Wahrnehmung der Inspektorinnen und Inspektoren überwiegend ein ausgezeichnetes Unterrichts- und Schulklima. Auf Details zum Unterrichtsklima (QK 6) wird bei der Beschreibung der Ergebnisse aus den Unterrichtseinsichtnahmen eingegangen.

Das Schulklima (QK 10) wurde in 49 % der Schulen als „stark“ eingeschätzt. In weniger als 1 % der Schulen wies die Bewertung „eher schwach als stark“ auf einen akuten Verbesserungsbedarf hin. Sieben der neun Teilkriterien des Schulklimas wurden zu mehr als 90 % als hinreichend ausgeprägt eingeschätzt. Bzgl. eines respektvollen und freundlichen Umgangs miteinander (TK 10.1) und hinsichtlich des sich wohl Fühlens aller Gruppen an der Schule und des sich sicher Fühlens der Schülerinnen und Schüler (TK 10.2 und 10.3) lag der Wert sogar über 99 %. In 7 % der Schulen kam das Inspektionsteam zu dem Ergebnis, dass die Schule keinen gepflegten Eindruck macht (TK 10.4). In 10 % der Schulen stellte die Gestaltung des Schulgeländes einen Verbesserungsbereich dar. 38 % der Schulen wurden in TK 10.9 (angemessenes Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum von Alkohol und Drogen) als nicht hinreichend bewertet. Unter den Kriterien des Schulklimas stellt TK 10.9 den mit Abstand größten Defizitbereich dar. Insbesondere Grundschulen sahen aufgrund des Alters und der Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler häufig keinen Anlass zur Integration von Präventionsmaßnahmen in ihren Schulalltag (s. u.).

Als weitere Stärke stellten sich „Kooperationen“ (QK 12) dar. Fast 50 % der Schulen waren ausgezeichnet aufgestellt hinsichtlich ihrer Kontakte ins nähere Umfeld oder darüber hinaus in andere Regionen oder sogar ins Ausland. Ein Ergebnis unter Standard in ca. 11 % aller Schulen sollte dort Anlass zur Reflexion darüber sein, welche Kontakte und außerschulischen Lernorte in der Region zur Bereicherung der Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen könnten.

In den Teilkriterien 12.1 (Zusammenarbeit mit abgebenden bzw. aufnehmenden Schulen bei Übergängen) und 12.2 (Kooperationen mit anderen Schulen und Einrichtungen) erfüllten 90 % der Schulen die Erwartungen. Sogar 98 % aller inspizierten Schulen arbeiteten auf angemessene Weise mit Einrichtungen im Umfeld, wie z. B. Bibliotheken, zusammen (TK 12.3). Dass Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene (TK 12.4) demgegenüber nur zu 40 % als angemessen bewertet wurden, bedarf einer detaillierteren Begründung. 2009 ist TK 12.4 der nationalen und internationalen Kontakte für Grundschulen als unangemessen aus der Bewertung genommen worden, was zu einer deutlichen Verbesserung der vorher schwächeren Grundschulbewertungen in QK 12 geführt hatte (die in die Berechnungen eingegangen sind). Auch wenn es sowohl in Grundschulen als auch in Hauptschulen Beispiele für hervorragende Aktivitäten über das Schuleinzugsgebiet hinaus gibt, scheinen die Anforderungen des Teilkriteriums 12.4 auch für Hauptschulen hoch. Andere Schulformen in den Sekundarbereichen I und II sind durch Austauschmaßnahmen mit dem Ausland z. B. im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts besser aufgestellt.

Im Qualitätskriterium 14 wird der oben für eine „Stärke“ gesetzte Grenzwert 3,30 nur knapp unterschritten. Das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement soll aber dennoch als Stärke niedersächsischer Schulen hervorgehoben werden, da fast 33 % mit „stark“ bewertet wurden und nur knapp 4 % den Maßstäben der Inspektion bzgl. des Verwaltungs- und Ressourcenmanagements nicht genügten. Von den zehn Teilkriterien des

Schulmanagements wurden acht von mehr als 90 % der Schulen erfüllt (TK 14.1 bis 14.7 und 14.9). Mit 47 % bzw. 50 % Beurteilungen als „in besonderem Maße“ umgesetzt erschlossen sich Schulen weitere finanzielle Ressourcen (TK 14.7) und vertraten aktiv die Interessen der Schule gegenüber dem Schulträger (TK 14.9). Mit 19 % bzw. 17 % Schulen, die bzgl. der Nachhaltigkeit und Vermeidung von Umweltbelastungen (TK 14.8) und der Maßnahmen zur Arbeitssicherheit (TK 14.10) nicht gut aufgestellt waren, lagen in diesen Feldern, die die Organisation des Schulalltags nur am Rande berühren, die größten Defizite. Insgesamt gab es hinsichtlich der Organisation der Schulen zwar Verbesserungsbereiche, aber kaum deutliche Ausfälle.

Schwächen der allgemein bildenden Schulen im Qualitätsprofil

Verbesserungsbedarf zeigt sich in den Qualitätskriterien

- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 2 – Schuleigenes Curriculum

Nur 44 % der Schulen erfüllten die gesetzten Anforderungen an die Qualitätssicherung und -entwicklung. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurde, liegt unter 4 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wird ein deutlicher Anteil von 7 % aller allgemein bildenden Schulen mit „schwach“ bewertet, erfüllt also die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 76 % Bewertungen als mindestens hinreichend war nur die Leitbildentwicklung (NSchG, § 32) in der überwiegenden Zahl der Schulen abgeschlossen. Ein Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde in 56 % der Schulen als angemessen bewertet; 53 % der Schulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten fast 70 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und über 80 % dokumentierten und nutzten die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4).

Ähnlich schwach wie QK 16 fiel auch die Bewertung der Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) im Bereich der Lernkultur aus. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

In über 53 % der Schulen erfüllte das schuleigene Curriculum den gesetzten Standard nicht, nur ca. 6 % der Schulen verfügten über vorbildliche Arbeitspläne. Die schuleigenen Arbeitspläne (TK 2.1) waren im Laufe der 1. Inspektionsrunde mit zunehmender Verbindlichkeit der Kerncurricula (bei schulformspezifischen Unterschieden im Zeitpunkt) immer stärker daran gemessen worden, ob die Vorgabe der Bildungsstandards nach kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung in den schuleigenen Curricula umgesetzt wurde. Da viele Schulen darin nicht weit genug fortgeschritten waren, hat sich die Bewertung von TK 2.1 mit Veränderung der Indikatoren verschlechtert. Da dieses Teilkriterium Ausschlusskriterium ist, schlägt sich die negative Bewertung von TK 2.1 im Qualitätskriterium 2 unmittelbar nieder. Weniger als 50 % der Schulen verfügten über entwickelte Methoden- (TK 2.2) und Medienkonzepte (TK 2.6) oder hatten verbindliche Vorgaben zur Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungs- bzw. Studierfähigkeit formuliert. Mit über 75 % normgerechter Bewertungen waren dagegen innerhalb des Qualitätskriteriums 2 Vorlagen zur Integration fachübergreifenden Lernens und von Projekten in die Curricula (TK 2.3) in den Schulen besonders weit entwickelt. 46 % erfüllten die Mindestanforderungen bzgl. der Umsetzung von Konzepten zur Gesundheitsförderung, Umwelt- und interkulturellen Bildung (TK 2.6).

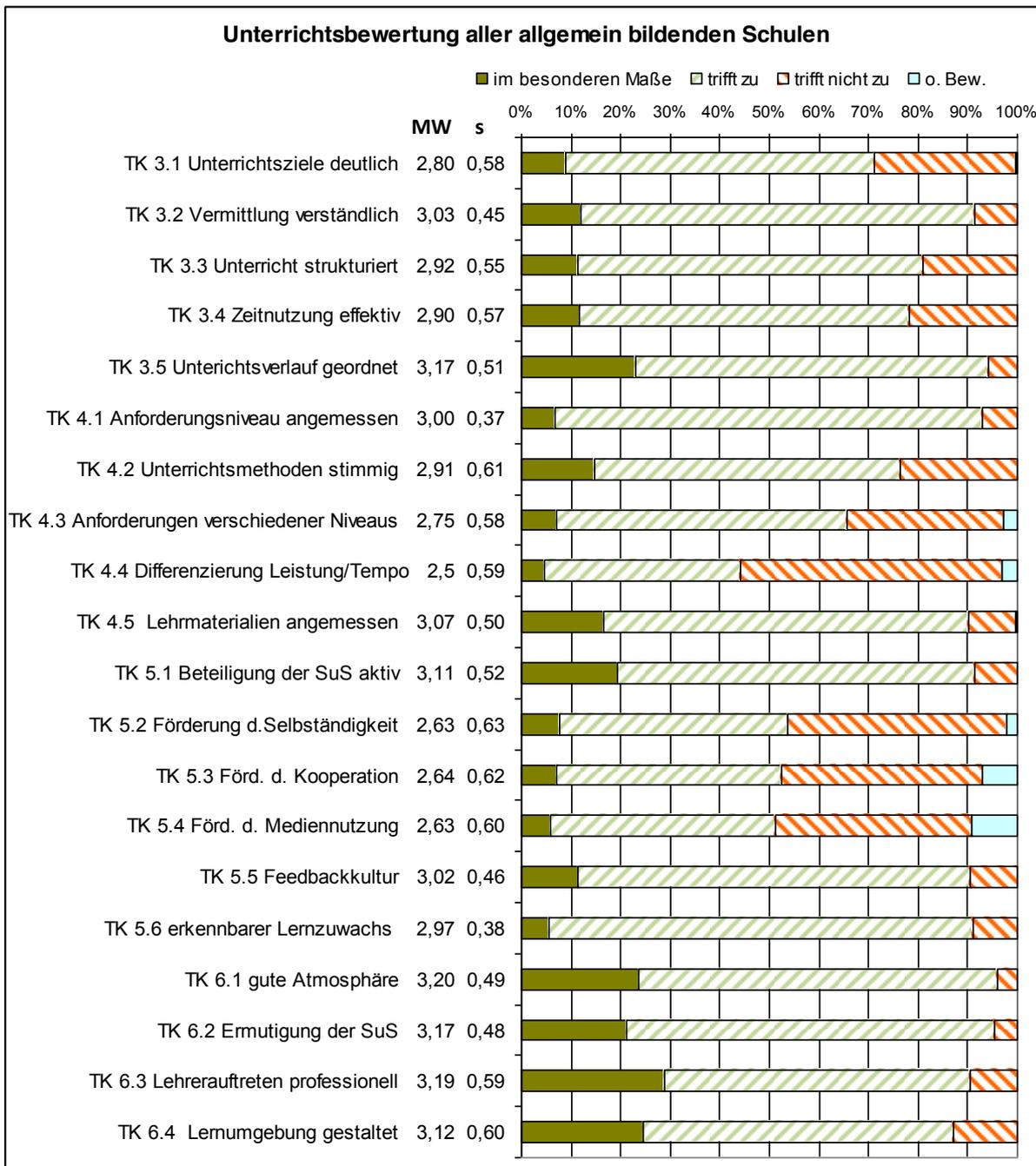


Abb. 3.1.2: Unterrichtsqualität der allgemein bildenden Schulen in der ersten Runde

Die dargestellte Verteilung der Bewertungen in den Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens wurde auf Grundlage der fast 62000 Einzelsequenzen berechnet.

Jeder Schule wurde in ihrem Inspektionsbericht ein über die beobachteten Einsichtnahmen aggregiertes Ergebnis für den Bereich Lehren und Lernen zurückgemeldet, dem komplexe Normierungsregeln zugrunde lagen. Bei überwiegend guter Bewertung eines Kriteriums über alle schulischen Einsichtnahmen hinweg können schwache Bewertungen dabei verdeckt und umgekehrt negative Urteile verstärkt werden, wenn Schwellenwerte knapp unterschritten wurden. Die obige Darstellung stellt dagegen unmittelbar - ohne Gewichtungen und Normierungen - dar, wie der Unterricht in Niedersachsen gestaltet ist.

Stärken der allgemein bildenden Schulen in den Unterrichtskriterien

Mit 90 % positiven Bewertungen und über 10 % sehr guten Urteilen lagen Stärken²¹ vor in den Aspekten

- 6.1 positive Unterrichts Atmosphäre
- 6.3 professionelles Auftreten der Lehrperson
- 6.2 Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 geordneter Unterrichtsverlauf
- 5.1 aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- 5.5 Feedback zum Lernfortschritt
- 4.5 abgestimmte Lernmaterialien und Medien
- 3.2 verständliche Erläuterung des Lehrstoffs

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 fand seine Bestätigung darin, dass die drei Teilkriterien TK 6.1 bis TK 6.3 zu den Stärken des Unterrichts zählten. In mehr als 95 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, in jeweils mehr als 20 % der Beobachtungen sogar in „besonderem Maße“. Ein professionelles Auftreten wurde den Lehrkräften in 90 % der Unterrichtssequenzen bestätigt. Mit knapp 10 % negativen Bewertungen war der Anteil der Lehrkräfte, die nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren weniger professionell auftraten, allerdings relativ hoch. Dass der Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre (TK 6.4) zu 13 % den Ansprüchen nicht genügt, ist, wie bei der Darstellung der Schulformergebnisse zu sehen sein wird, auf die Bewertungen in weiterführenden Schulen zurückzuführen. Die Inspektion sollte aber auch selbstkritisch hinterfragen, ob das Teilkriterium als Aspekt des Unterrichtsklimas geeignet ist und ob bei der Bewertung Schulformunterschieden (Klassenraum oder wechselnde Belegung, Altersabhängigkeit von Geschmack und Interesse der Schüler an der Klassenraumgestaltung) genügend Rechnung getragen wurde. Diese Einschränkung sollte allerdings nicht als Grund herangezogen werden, in weiterführenden Schulen nicht eine Verbesserung bei der Gestaltung der Lernumgebung anzumahnen.

Nur in 6 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Vermutlich überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines Beobachters. Schulformunterschiede z. B. in der Störungsfreiheit des Unterrichts, die aus vielen größeren Studien berichtet werden, traten in den Inspektionsergebnissen nicht auf. Zusammen mit der positiven Bewertung der verständlichen Erläuterung des Lehrstoffs (TK 3.2), der abgestimmten Lernmaterialien und Medien (TK 4.5) und der aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (TK 5.1) lagen die Grundvoraussetzungen lernwirksamen Unterrichts vor. Auch die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war gut entwickelt.

Schwächen der allgemein bildenden Schulen in den Unterrichtskriterien

In weniger als 50 % aller Unterrichtssequenzen wurden die Qualitätsmerkmale

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen als hinreichend entwickelt angesehen. Da die 50 % Marke jeweils nur knapp überschritten wurde, weisen auch die Teilkriterien
- 5.2 – Förderung selbstständigen Lernens

²¹ Aufgrund der Dreistufigkeit der Bewertung der Teilkriterien, die mit „2“ bis „4“ codiert wurde, orientiert sich die Festlegung, was als Stärke bzw. Schwäche anzusehen ist, nicht am Mittelwert, sondern an der Häufigkeitsverteilung.

- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens.
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie

noch auf Verbesserungsbedarf in der Unterrichtspraxis hin.

Die vier Defizitfelder bilden im Sinne der „construction view“ von Unterricht eine Einheit. Lernen geschieht durch aktive Verarbeitung neuer Erfahrungen, die zunächst aus Sicht des vorhandenen Vorwissens gedeutet werden, welches unter dem Eindruck des Neuen erweitert und umstrukturiert wird. Insofern ist Lernen immer „selbstständig“, unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit ist die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen im Unterricht zu entwickeln (TK 5.2). Die Nutzung von Informationsquellen ist eine Voraussetzung (TK 5.4), der kooperative Austausch mit anderen Schülern (TK 5.3) eine weitere. Differenzierung im Klassenverband (TK 4.4) setzt voraus, dass selbstständig gearbeitet werden kann, damit die Lehrkraft Gelegenheit hat, sich einem Teil der Klasse besonders zu widmen. Die vier Defizitfelder hängen eng zusammen. Verbesserungen durch Fortbildung setzen einen umfassenden Ansatz und eine längerfristige Betreuung voraus. In Niedersachsen werden dazu Angebote unterbreitet (z. B. Fortbildung Segel – Selbstreguliertes Lernen).

3.2. Ergebnisse der Schulformen

3.2.1 Förderschulen

Inspiziert wurden in der ersten Runde 226 Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft, davon eine Förderschule vor 2006. Einige Förderschulen sind nicht inspiziert worden. Ein Grund dafür war deren Engagement im regionalen Integrationskonzept (RiK), wodurch keine oder nur wenige Lehrkräfte in ihrer Stammschule unterrichten, während die Mehrzahl in Integrationsklassen anderer Schulen eingesetzt war. Die Zusammenarbeit im integrativen System sonderpädagogischer Förderung wurde von der Inspektion bisher nicht in Augenschein genommen.

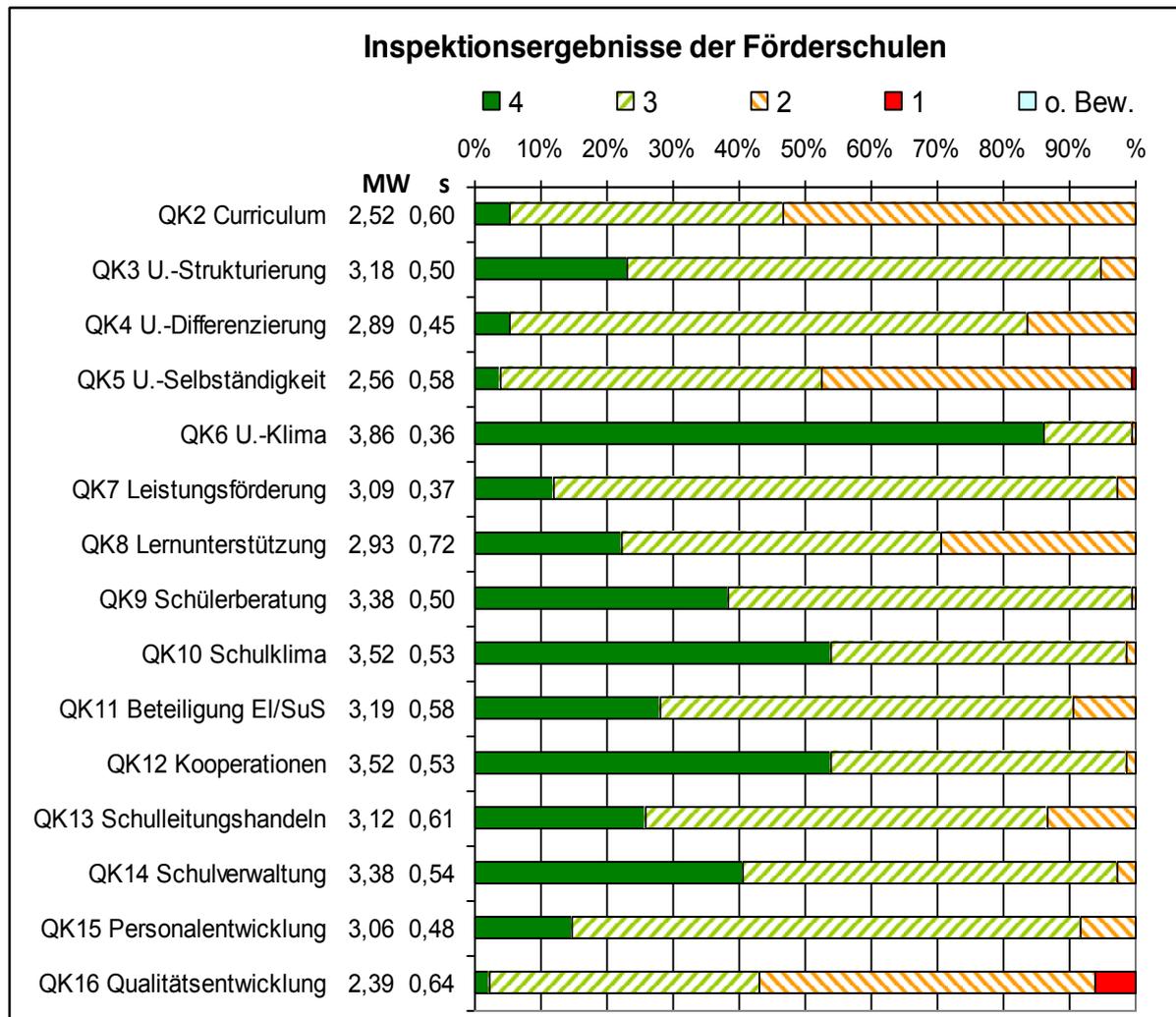


Abb. 3.2.1: Erstinspektionsergebnis der Förderschulen

Stärken der Förderschulen im Qualitätsprofil

- 6 Unterrichtsklima
- 10 Schulklima
- 12 Kooperationen und
- 9 Schülerberatung und -betreuung
- 14 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

In Auswahl und Reihenfolge decken sich die Stärken der Förderschulen mit denen aller niedersächsischen Schulen. Zusätzlich besonders hohe Anteile positiver Bewertungen weist die „Schülerberatung und -betreuung“ (QK 9) an Förderschulen auf.

Auf das Unterrichtsklima wird unten bei der Darstellung der Stärken und Schwächen des Unterrichts genauer eingegangen.

Der Anteil normgerechter Bewertungen lag in acht der neun Teilkriterien des Schulklimas bei über 90 %. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlten sich in 73 % aller Förderschulen in besonderem Maße wohl (TK 10.3), im entsprechenden Kriterium für die Schülerinnen und Schüler (TK 10.2) betrug der Anteil der besonders guten Bewertungen 51 %. In 67 % der Förderschulen wurde das Schulleben in hohem Maße durch vielfältige Angebote bereichert (TK 10.6). Mit 35 % nicht hinreichender Qualität stellte sich das Präventionskonzept (TK 10.9) als Schwäche unter den Aspekten des insgesamt sehr guten Schulklimas an Förderschulen dar.

Das Qualitätskriterium 12 (Kooperation mit Kindertagesstätten, anderen Schulen und externen Partnern) wurde in 54 % der Förderschulen mit „stark“ bewertet, nur in knapp über 1 % ist die Umsetzung eher schwach als stark. Die Teilkriterien 12.1 bis 12.3 (Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Schulen, aus denen die Kinder kommen oder in die sie gehen; Kooperationen mit externen Einrichtungen wie Jugendhilfe und Einrichtungen im Umfeld wie Bibliotheken) waren jeweils in mehr als 99 % der Schulen mindestens angemessen ausgeprägt. Die Problematik, den Anforderungen im Teilkriterium 12.4 (Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene) gerecht zu werden, zeigte sich in den Urteilen. 46 % der Förderschulen wurden nicht bewertet. 18 % negative Urteile stammten aus der Zeit vor Aussetzung des Kriteriums für Förderschulen. In immerhin knapp 5 % aller Förderschulen wurde TK 12.4 in besonderem Maße umgesetzt.

Mit fast 40 % sehr positiven Bewertungen und nur einer mit „eher schwach“ bewerteten Einrichtung war die Schülerberatung und -unterstützung eine weitere Stärke der Förderschulen. In den TK 9.2 bis 9.5 (frühzeitig Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die Hilfe benötigen; Zusammenarbeit mit externen Fachleuten bei der Beratung und Betreuung; Konzept für den Umgang mit Schulversäumnissen und umfassende und differenzierte Berufs- und Schullaufbahnberatung) wurden die Anforderungen des Inspektionsprofils jeweils in mehr als 95 % der Schulen erfüllt. TK 9.2 entsprachen 56 % der Förderschulen in besonderem Maße. Demgegenüber fiel die Beurteilung des Beratungskonzepts (TK 9.1) weniger positiv aus, 36 % der Förderschulen wiesen Defizite auf.

In über 40 % der Förderschulen wurde das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement mit „stark“ bewertet, nur 3 % der Schulen entsprachen den Anforderungen nicht. In neun der zehn Teilkriterien erfüllten mindestens 94 % der Schulen die Norm, in TK 14.7 (Erschließung weiterer finanzieller Ressourcen) sogar nahezu alle. Die Vertretung der Interessen gegenüber dem Schulträger (TK 14.9) erhielt mit 60 % den größten Anteil der Bewertung „in besonderem Maße“. Bei 16 % nicht hinreichender Qualität war TK 14.10 (Organisation von Maßnahmen zum Arbeitsschutz und zum Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen) eine relative Schwäche innerhalb des Bereichs Verwaltungs- und Ressourcenmanagement.

Schwächen der Förderschulen im Qualitätsprofil

- 2 – Schuleigenes Curriculum
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung

Das schuleigene Curriculum entsprach in 50 % der Förderschulen den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) war für die schwache Bewertung ausschlaggebend. 67 % der Förderschulen entsprachen darin der Erwartung nicht. Die Differenz zwischen 67 % nicht hinreichend

ausgeprägtem Ausschlusskriterium 2.1 und um 17 % geringerer negativer Bewertung des Qualitätskriteriums 2 erklärt sich daraus, dass TK 2.1 in Förderschulen zeitweise als Ausschlusskriterium ausgesetzt war.

70 % der Schulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 57 % fehlten ausgearbeitete Überlegungen zur Medienerziehung (TK 2.6). Drei Aspekte des Qualitätskriteriums 2 wurden dagegen in 90 % der Schulen angemessen umgesetzt: TK 2.3 (fachübergreifendes Lernen und Projekte waren Teil des Curriculums) und TK 2.5 (Umsetzung besonderer Konzepte des Bildungsauftrags wie Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkulturelle Bildung) und TK 2.7 (Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungsfähigkeit) wurde in hinreichendem Maße in den Schulen umgesetzt.

In knapp über der Hälfte der Förderschulen waren Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) nicht angemessen implementiert. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurden, lag nahe 3 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wurde ein deutlicher Anteil von 6 % aller Förderschulen mit „schwach“ bewertet. Diese Schulen erfüllten die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 80 % positiven Bewertungen war nur die Leitbildentwicklung in der überwiegenden Zahl der Schulen abgeschlossen. Ein Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde in 57 % der Schulen als angemessen bewertet; knapp 55 % der Förderschulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten 82 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und 88 % dokumentierten und nutzten die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4). Die Förderschulen liegen damit noch hinter dem Bewertungsprofil aller Schulen in QK 16 zurück.

Ähnlich schwach wie QK 16 fiel auch die Bewertung der Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) im Bereich der Lernkultur aus. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

Für 1,3 % der Förderschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

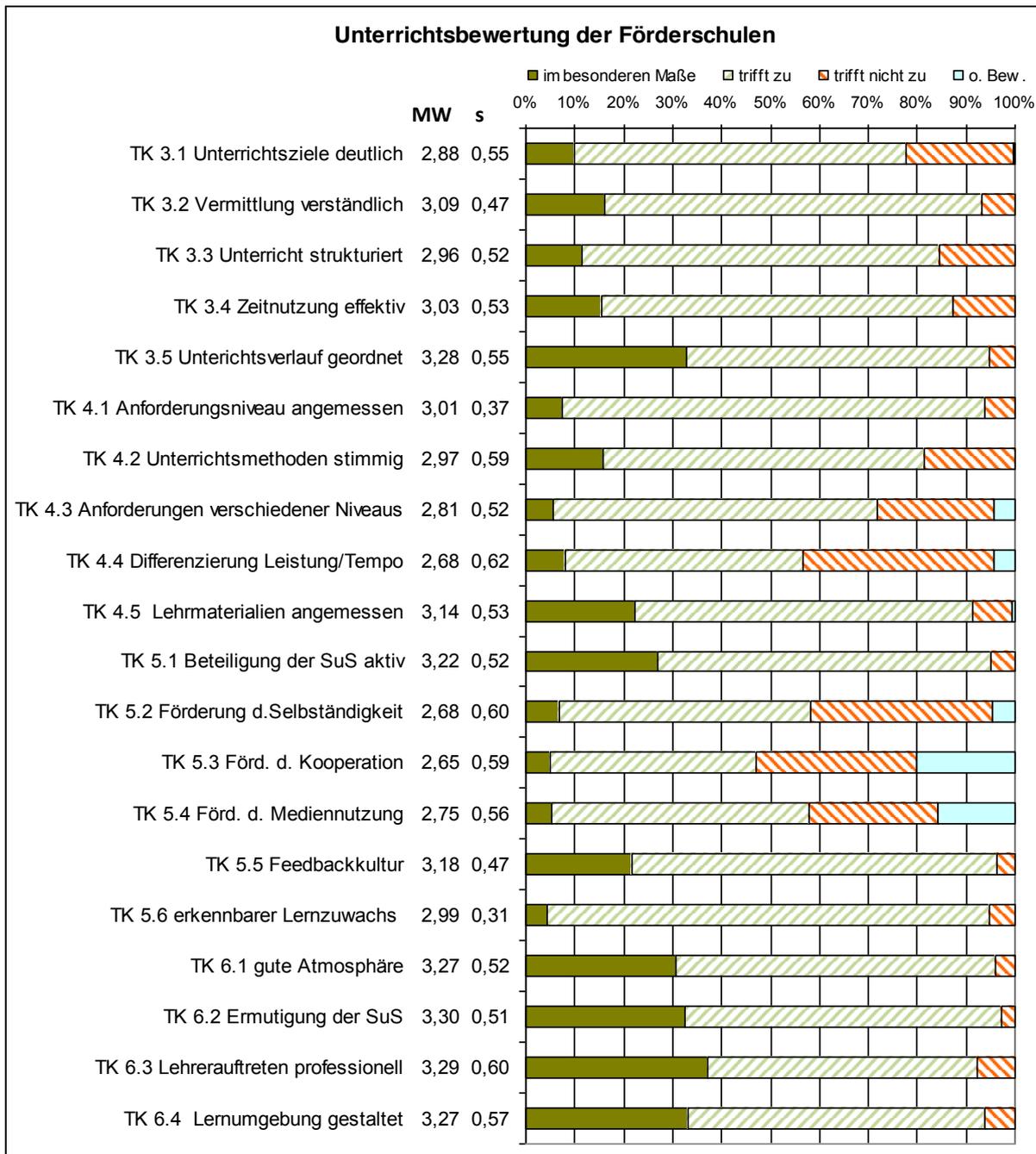


Abb. 3.2.2: Unterrichtsqualität an Förderschulen in der ersten Runde

Stärken der Förderschulen in den Unterrichtskriterien

- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 5.5 – Feedback zum Lernfortschritt
- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 5.1 – aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf
- 6.4 – Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre
- 3.2 – verständliche Erläuterung des Lehrstoffs
- 6.3 – professionelles Auftreten der Lehrperson
- 4.5 – abgestimmte Lernmaterialien und Medien

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 findet seine Bestätigung darin, dass alle vier Teilkriterien TK 6.1 bis TK 6.4 zu den Stärken des Unterrichts zählten. In mehr als 96 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, in jeweils mehr als 30 % der Beobachtungen sogar „in besonderem Maße“. Ein professionelles Auftreten wurde den Lehrkräften in 92 % der Unterrichtssequenzen bestätigt. Mit knapp 8 % negativen Bewertungen ist der Anteil der Lehrkräfte, die nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren weniger professionell auftraten, allerdings nicht unbedeutend. Der Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre (TK 6.4) erfüllte nur in 6 % der Inspektionen die Ansprüche nicht.

Die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war in Förderschulen gut entwickelt, wie ein Anteil von 96 % positiv bewerteter Sequenzen belegt. Die Schülerinnen und Schüler (TK 5.1) beteiligten sich aktiv am Unterricht. Nur in 5 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Vermutlich überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines externen Beobachters. Zusammen mit der positiven Bewertung der verständlichen Erläuterung des Lehrstoffs (TK 3.2) und des abgestimmten Angebots von Lernmaterialien und Medien (TK 4.5) waren die Voraussetzungen eines erfolgreichen Lernens in den Förderschulen gewährleistet.

Schwächen der Förderschulen in den Unterrichtskriterien

- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens

Das Vorliegen nur eines Defizitbereichs ist ein weiteres Indiz für die relativ gute Unterrichtsqualität an Förderschulen. In 33 % aller Einsichtnahmen in dieser Schulform wurden Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet oder angemessen umgesetzt. Nur in 5 % der Unterrichtsbeobachtungen entsprach der Unterricht in diesem Merkmal den Anforderungen in besonderem Maße. Zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium 5.3 in 20 % der Sequenzen nicht bewertet wurde.

3.2.2. Grundschulen

Inspiziert wurden 1686 Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft. Sieben Inspektionen fanden im Rahmen der Verfahrensentwicklung in den Jahren 2003 bis 2005 statt und gehen nicht in die Analysen ein.

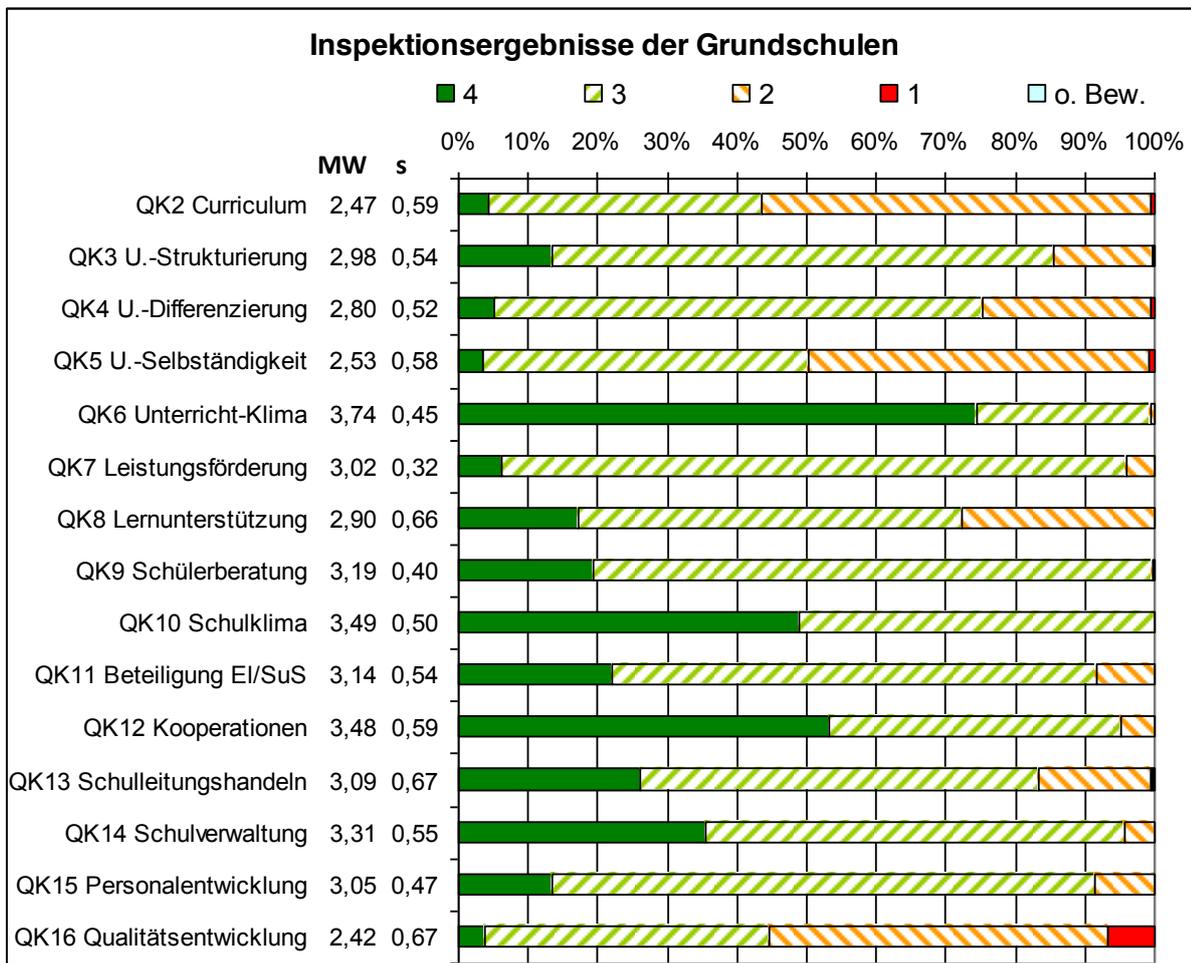


Abb. 3.2.3: Erstinspektionsergebnis der Grundschulen

Stärken der Grundschulen im Qualitätsprofil

- 6 – Unterrichtsklima
- 10 – Schulklima
- 12 – Kooperationen
- 14 – Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

In Auswahl und Reihenfolge decken sich die Stärken der Grundschulen mit denen aller niedersächsischen Schulen, die aufgrund ihres hohen Anteils an allen Schulen dominant durch Grundschulen bestimmt sind, so dass die Auswahl hier nicht überrascht.

Auf das Unterrichtsklima (QK 6) wird unten bei der Darstellung der Stärken und Schwächen des Unterrichts genauer eingegangen.

Der Anteil normgerechter Bewertungen lag in acht der neun Teilkriterien des Schulklimas bei über 90 % und erreichte in vier der Merkmale sogar 100 %. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlten sich in 76 % aller Grundschulen in besonderem Maße wohl (TK 10.3), im entsprechenden Kriterium für die Schülerinnen und Schüler betrug der Anteil der besonders guten Bewertungen 70 %. In 65 % der Grundschulen wurde das

Schulleben in hohem Maße durch vielfältige Angebote bereichert (TK 10.6). Mit 44 % Schulen nicht hinreichender Qualität bildete das Präventionskonzept eine Schwäche unter den Aspekten des insgesamt sehr guten Schulklimas an Grundschulen. Grundschulen argumentierten z. T. damit, dass für die unter dem TK 10.9 subsumierten Maßnahmen gegen Rauchen, den Konsum alkoholischer Getränke und Drogen kein Bedarf bestehe.

QK 12 „Kooperation mit Kindertagesstätten, anderen Schulen und externen Partnern“ wurde in 53 % der Grundschulen mit „stark“ bewertet, in knapp 5 % ist die Umsetzung „eher schwach als stark“. Die TK 12.1 und 12.3 (Zusammenarbeit mit vorschulischen Einrichtungen und Kooperationen mit Einrichtungen im Umfeld wie Bibliotheken) waren in jeweils 98 % der Schulen mindestens normgerecht ausgeprägt. Mit 87 % fiel die Bewertung der Kooperation mit weiterführenden Schulen oder Einrichtungen der Jugendhilfe etwas niedriger aus (TK 12.2). Im Vergleich war der Anteil sehr ausgeprägter Qualität in TK 12.3 mit 15 % niedrig. Dem Anspruch des Teilkriteriums 12.4 zu Kontakten auf nationaler und internationaler Ebene wurden nur wenige Grundschulen gerecht. Daher wurde die Bewertung des Teilkriteriums seit dem Schuljahr 2008/09 nur noch bei positiver Ausprägung angegeben. Die mehr als 17 % negativen Urteile der ersten Runde und die meisten der 5 % Bewertungen in QK 12 als „eher schwach“ stammten aus der Zeit vor Aussetzung des Kriteriums für Grundschulen. In immerhin knapp 5 % aller Grundschulen wurde TK 12.4 „in besonderem Maße“ umgesetzt.

In 36 % der Grundschulen wurde das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement mit „stark“ bewertet, nur 4 % der Schulen entsprachen den Anforderungen nicht. Angesichts der geringen Größe vieler Grundschulen, in denen viele Aufgaben von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter allein zu tragen sind, weil keine Leitungsververtretung vorgesehen und das Schulsekretariat nur stundenweise besetzt ist, belegt die positive Bewertung des QK 14 das hohe Engagement der Rektorinnen und Rektoren. In neun der zehn Teilkriterien erfüllten über 90 % der Schulen die Norm, in 97 % der Schulen wird das Vertretungskonzept (TK 14.2) als angemessen angesehen, in 90 % der Grundschule war die Verteilung der Haushaltsmittel transparent geregelt (TK 14.6). Bei 14 % nicht hinreichenden Bewertungen war TK 14.8 (Schonung natürlicher Ressourcen und Vermeidung von Umweltbelastungen) eine relative Schwäche der Grundschulen innerhalb des Bereichs Verwaltungs- und Ressourcenmanagement. Mit jeweils 99 % positiven Bewertungen waren die TK 14.7 (Erschließung weiterer finanzieller und personeller Ressourcen) und 14.9 (Vertretung der Interessen gegenüber dem Schulträger) sehr gut ausgeprägt.

Schwächen der Grundschulen im Qualitätsprofil

- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 2 – Schuleigenes Curriculum

In 44 % der Grundschulen war eine Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) nicht angemessen implementiert. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurden, lag unter 4 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wurde ein deutlicher Anteil von fast 7 % aller Grundschulen mit „schwach“ bewertet. Diese Schulen erfüllten die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 79 % positiven Bewertungen war nur die Leitbildentwicklung in etwas mehr als drei Viertel der Schulen abgeschlossen. Das Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde in 56 % der Schulen als angemessen bewertet; 54 % der Grundschulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten 69 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und 80 % dokumentierten und nutzten die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4).

Nur wenig besser als QK 16 fiel die Bewertung der Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) im Bereich der Lernkultur aus. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

Das schuleigene Curriculum entsprach in 56 % der Grundschulen den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) war für die schwache Bewertung entscheidend. 51 % der Grundschulen erfüllten die Anforderungen nicht. 65 % der Schulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 56 % fehlte ein geeignetes Konzept zur Medienerziehung (TK 2.6). Ein höherer Anteil der Grundschulen entsprach dagegen Erwartungen in den TK 2.3 bis 2.5. Besondere Konzepte zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkulturellen Bildung hatten 93 % der Grundschulen umgesetzt, in einem Viertel der Schulen sogar „in besonderem Maße“, der weitaus höchste Wert innerhalb des QK 2. In fast 80 % der Grundschulen waren fachübergreifendes Lernen und Projekte in die Curricula integriert. In 74 % der Schulen gab es Sprachfördermaßnahmen, wobei zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium in 15 % der Grundschulen nicht bewertet wurde, weil zum Zeitpunkt der Inspektion kein Bedarf bestand.

Für 6,7 % der Grundschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

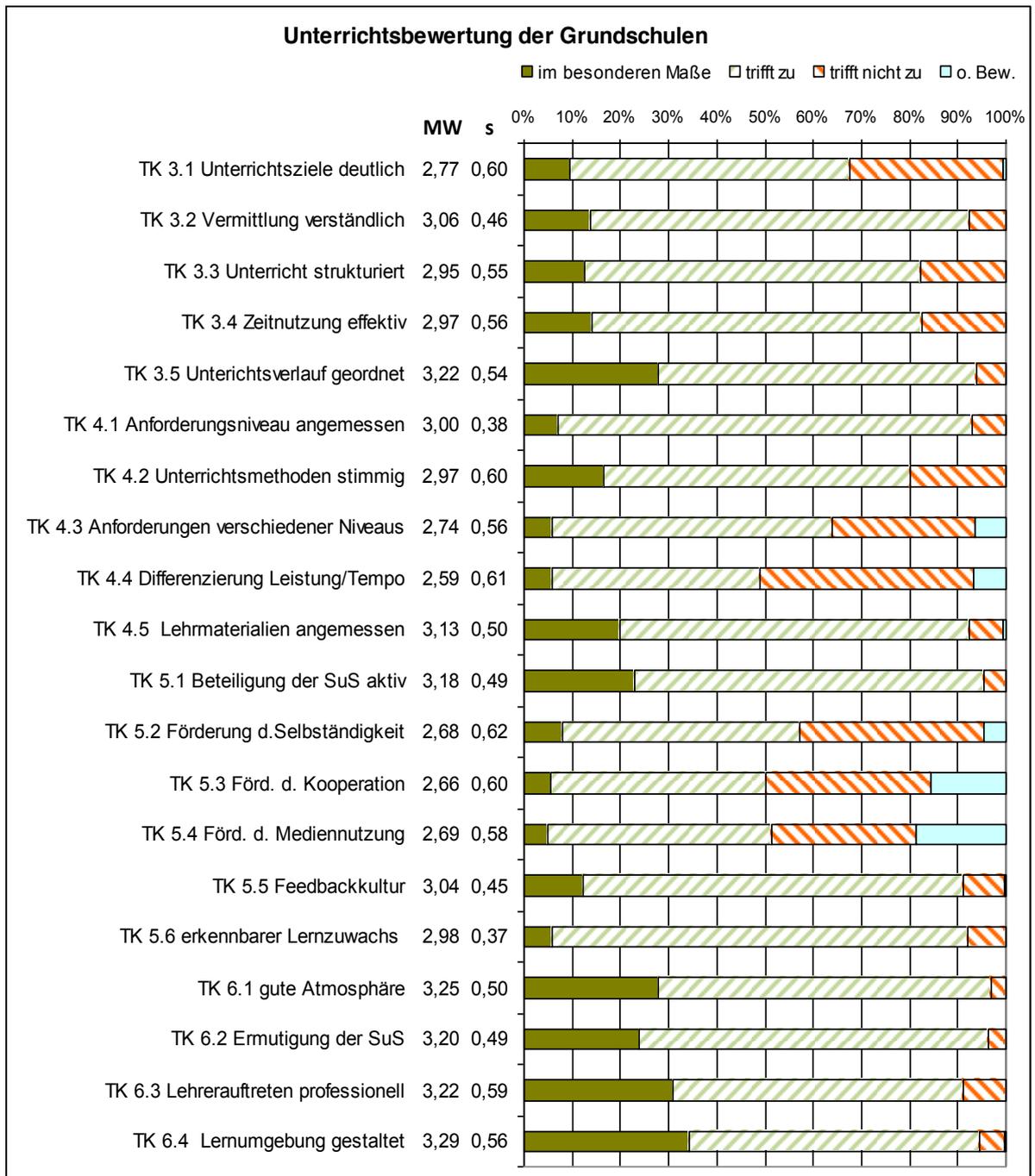


Abb. 3.2.4: Unterrichtsqualität an Grundschulen in der ersten Runde

Stärken der Grundschulen in den Unterrichtskriterien

- 6.4 – Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre
- 6.1 – positive Unterrichtsatmosphäre
- 6.3 – professionelles Auftreten der Lehrperson
- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf
- 5.1 – aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- 4.5 – abgestimmte Lernmaterialien und Medien
- 3.2 – verständliche Erläuterung des Lehrstoffs
- 5.5 – Feedback zum Lernfortschritt

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 findet seine Bestätigung darin, dass alle vier Teilkriterien TK 6.1 bis TK 6.4 zu den Stärken des Unterrichts zählen. Der Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre (TK 6.4) erfüllte nur in 5 % der Inspektionen die Ansprüche nicht. Im Vergleich zu weiterführenden Schulen stach die Bewertung der Lernraumgestaltung an Grundschulen sehr positiv hervor. In mehr als 96 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, in jeweils mehr als 28 % der Beobachtungen sogar „in besonderem Maße“. Ein professionelles Auftreten wurde den Lehrkräften in 91 % der Unterrichtssequenzen bestätigt. Mit 9 % negativen Bewertungen war der Anteil der Lehrkräfte, die nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren weniger professionell auftraten, allerdings nicht unbedeutend.

Nur in 6 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Vermutlich überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines externen Beobachters. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv am Unterricht (TK 5.1); 95 % der Bewertungen waren normgerecht. Die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war gut entwickelt, wie ein Anteil von 91 % positiv bewerteter Sequenzen belegt. Zusammen mit der positiven Bewertung der verständlichen Erläuterung des Lehrstoffs (TK 3.2) und des abgestimmten Angebots von Lernmaterialien und Medien (TK 4.5) waren die Voraussetzungen eines erfolgreichen Lernens in Grundschulen gewährleistet.

Schwächen der Grundschulen in den Unterrichtskriterien

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens

In mehr als 50 % der an Grundschulen beobachteten Unterrichtssequenzen berücksichtigte der Unterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (TK 4.4) nicht in ausreichendem Maße. Der Heterogenität der Schülerschaft wurde an Grundschulen zwar in höherem Maße als in weiterführenden Schulen entsprochen, es ist allerdings auch von besonders großen Leitungsdifferenzen auszugehen. Angesichts dieser Vielfalt der Lernvoraussetzungen wurde der Notwendigkeit zur Differenzierung nicht in ausreichendem Maße entsprochen.

In 50 % aller Einsichtnahmen in dieser Schulform wurden Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet oder angemessen umgesetzt. Nur in 6 % der Unterrichtsbeobachtungen entsprach der Unterricht in diesem Merkmal den Anforderungen „in besonderem Maße“. Zu berücksichtigen war, dass das Teilkriterium 5.3 (Förderung der Partner- und Gruppenarbeit) in 15 % der Sequenzen nicht bewertet wurde. Die Förderung der Mediennutzung (TK 5.4) war in Grundschulen ebenfalls schwach ausgeprägt.

3.2.3. Grund- und Hauptschulen

Inspiziert wurden 67 Grund- und Hauptschulen in öffentlicher Trägerschaft. Eine der Inspektionen wurde vor 2006 durchgeführt und geht nicht in die Analyse ein.

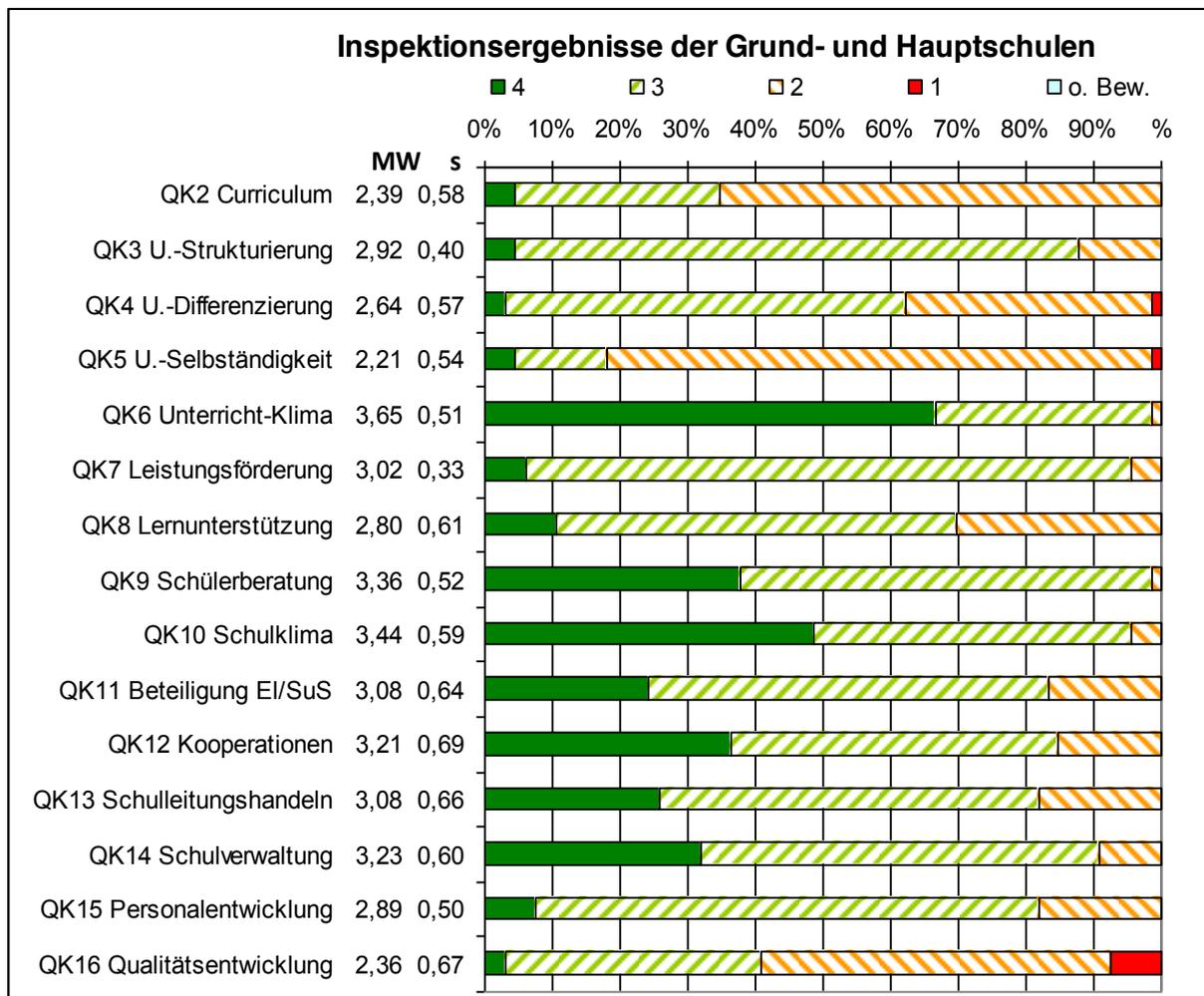


Abb. 3.2.5: Erstinspektionsergebnis der Grund- und Hauptschulen

Stärken der Grund- und Hauptschulen im Qualitätsprofil

- 6 – Unterrichtsklima
- 10 – Schulklima
- 9 – Schülerberatung und -betreuung

Stärken der Grund- und Hauptschulen sind die beiden Klimakriterien und die Schülerberatung und -betreuung.

Auf das Unterrichtsklima (QK 6) wird unten bei der Darstellung der Stärken und Schwächen des Unterrichts genauer eingegangen.

Das Schulklima wurde in 48 % der Grund- und Hauptschulen mit „stark“ bewertet. Der Anteil normgerechter Bewertungen lag in fünf der neun Teilkriterien des Schulklimas bei über 90 %, wobei TK 10.2 (Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher und wohl.) in ca. 98 % der Grund- und Hauptschulen den Anforderungen genügte, davon in 47 % „in besonderem Maße“. In über 99 % der Schulen wurde das Schulleben durch vielfältige Angebote bereichert (TK 10.6). Mit 29 % nicht hinreichender Qualität war das Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum von Alkohol und anderen Drogen (TK 10.9) eine Schwäche unter den Aspekten des insgesamt sehr guten Schulklimas an Grund- und Hauptschulen.

Mit mehr als 38 % sehr positiven Bewertungen und nur einer mit „eher schwach“ beurteilten Einrichtung (unter 2 %) war die Schülerberatung und -unterstützung eine weitere Stärke der Grund- und Hauptschulen. In den TK 9.2, 9.3 und 9.5 (frühzeitige Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die Hilfe benötigen; Zusammenarbeit mit externen Fachleuten bei der Beratung und Betreuung und umfassende und differenzierte Berufs- und Schullaufbahnberatung) wurden die Anforderungen des Inspektionsprofils jeweils in 98 % der Schulen erfüllt. TK 9.2 entsprachen 42 % der 66 Schulen in besonderem Maße. Demgegenüber fiel die Beurteilung des Beratungskonzeptes (TK 9.1) weniger positiv aus: 23 % der Grund- und Hauptschulen wiesen Defizite auf. 14 % der Schulen hatten ein sehr positiv bewertetes Konzept zum Umgang mit Schulversäumnissen (TK 9.4), in 6 % fehlte ein solches oder war aus Sicht der Inspektion unzureichend.

Schwächen der Grund- und Hauptschulen im Qualitätsprofil

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 2 – Schuleigenes Curriculum
- 4 – Differenzierung im Unterricht

Die Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) und die Differenzierung (QK 4) waren im Bereich der Lernkultur Defizitbereiche im Grund- und Hauptschulen. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

In 60 % der Grund- und Hauptschulen waren Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) nicht angemessen implementiert. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurden, lag bei ca. 3 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wurde ein deutlicher Anteil von mehr als 7 % aller Grund- und Hauptschulen mit „schwach“ bewertet. Diese Schulen erfüllten die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 68 % positiver Bewertungen war nur die Leitbildentwicklung in deutlich mehr als der Hälfte der Schulen abgeschlossen. Ein Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde nur in 51 % der Schulen als angemessen bewertet; 55 % der Grund- und Hauptschulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten 65 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und 74 % dokumentieren und nutzen die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4).

Das schuleigene Curriculum entsprach in 65 % der Grund- und Hauptschulen den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium TK 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) ist für die schwache Bewertung entscheidend. 60 % der Schulen erfüllten die Anforderungen nicht. 70 % der Schulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 56 % der Grund- und Hauptschulen fehlte ein geeignetes Konzept zur Medienerziehung (TK 2.6). Ein höherer Anteil der Grund- und Hauptschulen entsprach dagegen den Erwartungen in den Teilkriterien 2.3 bis 2.5. Besondere Konzepte zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkulturellen Bildung (TK 2.5) hatten 92 % der Schulen umgesetzt, 33 % sogar in besonderem Maße: der höchste Wert innerhalb des QK 2, gefolgt von TK 2.7 „Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungsfähigkeit“ mit 91 % normgerechten Bewertungen. In 80 % der Grund- und Hauptschulen waren fachübergreifendes Lernen und Projekte in die Curricula integriert. In 76 % der Schulen gab es Sprachfördermaßnahmen, wobei zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium in 12 % der Grund- und Hauptschulen nicht bewertet wurde, weil zum Zeitpunkt der Inspektion kein Bedarf bestand.

Für 10,6 % der Grund- und Hauptschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

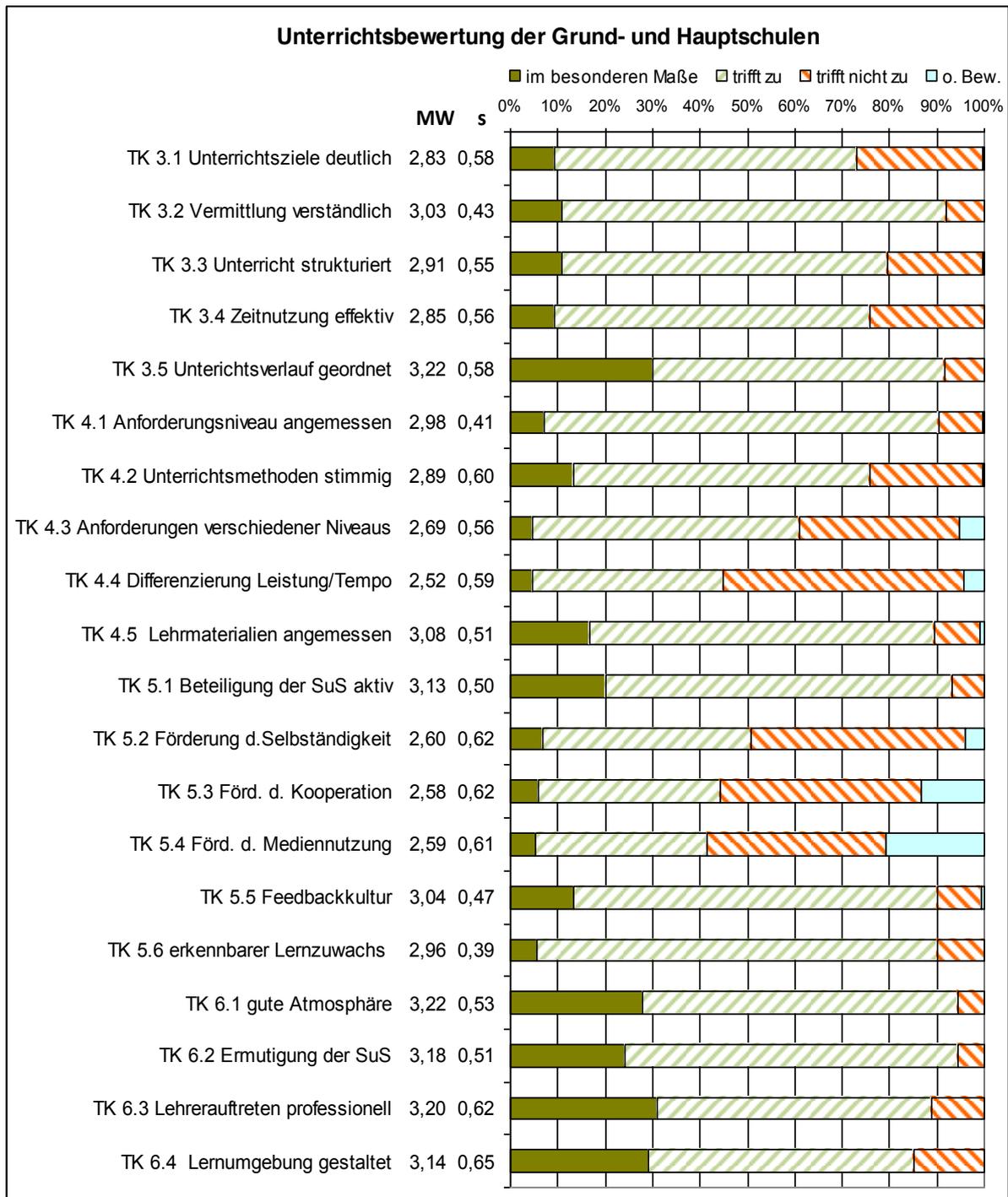


Abb. 3.2.6: Unterrichtsqualität an Grund- und Hauptschulen in der ersten Runde

Stärken der Grund- und Hauptschulen in den Unterrichtskriterien

- 6.1 – positive Unterrichtsatmosphäre
- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 5.1 – aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- 3.2 – verständliche Erläuterung des Lehrstoffs
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf
- 5.5 – Feedback zum Lernfortschritt
- 4.5 – abgestimmte Lernmaterialien und Medien

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 fand seine Bestätigung darin, dass zwei der Teilkriterien TK 6.1 und 6.2 zu den Stärken des Unterrichts zählten, wobei der Anteil sehr positiver Bewertungen auch in den TK 6.3 und 6.4 (Auftreten der Lehrkräfte und Ausstattung des Unterrichtsraums) bei ca. 30 % lag. In fast 95 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, in jeweils mehr als 24 % der Beobachtungen sogar „in besonderem Maße“. Ein professionelles Auftreten (TK 6.3) wurde den Lehrkräften in 89 % der Unterrichtssequenzen bestätigt. Mit 11 % negativer Bewertungen war der Anteil der Lehrkräfte, die nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren weniger professionell auftreten, allerdings nicht unbedeutend. Der Beitrag der Lernumgebung zur positiven Arbeitsatmosphäre (TK 6.4) erfüllte in 15 % der Inspektionen die Ansprüche nicht. Aufgrund der Überschreitung der 10 %-Marke bei den normgerechten Bewertungen sind TK 6.3 und 6.4 nicht bei den Stärken aufgelistet.

Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv am Unterricht (TK 5.1); in 93 % der beobachteten Sequenzen wurde die Schüleraktivität mindestens als hinreichend bewertet. Die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war gut entwickelt, wie ein Anteil von 90 % positiv bewerteter Sequenzen belegt. Nur in 8 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Vermutlich überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines externen Beobachters etwas. Zusammen mit der positiven Bewertung der verständlichen Erläuterung des Lehrstoffs (TK 3.2) und des abgestimmten Angebots von Lernmaterialien und Medien (TK 4.5) waren die Voraussetzungen eines erfolgreichen Lernens in Grund- und Hauptschulen gegeben.

Schwächen der Grund- und Hauptschulen in den Unterrichtskriterien

- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie
- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens
- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

In 47 % der Unterrichtssequenzen war keine angemessene Mediennutzung zu beobachten. Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund des Faches oder der Unterrichtsgestaltung die Bewertung in 21 % der Sequenzen ausgesetzt wurde.

In 42 % aller Einsichtnahmen in dieser Schulform wurden Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet oder angemessen umgesetzt. Nur in 6 % der Unterrichtsbeobachtungen entsprach der Unterricht in diesem Merkmal den Anforderungen „in besonderem Maße“. Zu berücksichtigen ist, dass das TK 5.3 in 16 % der Sequenzen nicht bewertet wurde.

In mehr als 51 % der an Grund- und Hauptschulen beobachteten Unterrichtssequenzen berücksichtigte der Unterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (TK 4.4) nicht in ausreichendem Maße.

Bei Grund- und Hauptschulen ist auffällig, dass sich relative Stärken und Schwächen von Grundschulen und weiterführenden Schulen z. T. kompensierten bzw. nicht erkennbar waren. In der gemischten Schulform wurde der Unterricht in den Grundschulklassen etwas besser bewertet als der der Hauptschulklassen, was in der gemeinsamen Bewertung nicht erkennbar ist.

3.2.4. Hauptschulen

Inspiziert wurden 165 Hauptschulen in öffentlicher Trägerschaft. Zwei Inspektionen fanden im Rahmen der Verfahrensentwicklung in den Jahren 2003 bis 2005 statt und gehen nicht in die Analysen ein.

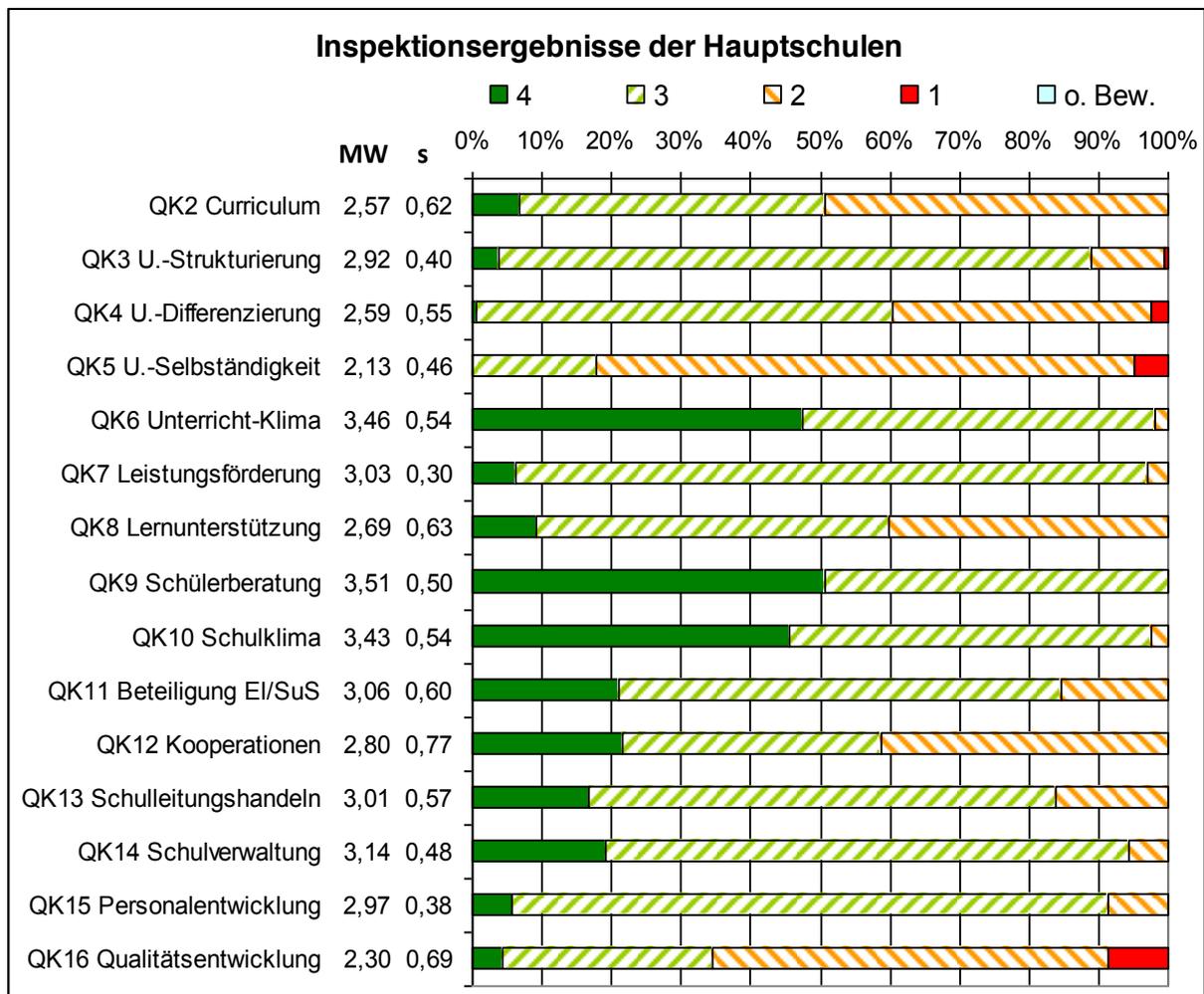


Abb. 3.2.7: Erstinspektionsergebnis der Hauptschulen

Stärken der Hauptschulen im Qualitätsprofil

- 9 – Schülerberatung und -betreuung
- 6 – Unterrichtsklima
- 10 – Schulklima

Stärken der Hauptschulen waren die Schülerberatung und -betreuung und die beiden Klimakriterien.

Auf das Unterrichtsklima (QK 6) wird unten bei der Darstellung der Stärken und Schwächen des Unterrichts genauer eingegangen.

Mit über 52 % sehr positiver Bewertungen und keiner schwachen war die Schülerberatung und -unterstützung die deutlichste Stärke der Hauptschulen. In den TK 9.2, 9.3 und 9.5 (frühzeitige Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die Hilfe benötigen; Zusammenarbeit mit externen Fachleuten bei der Beratung und Betreuung und umfassende und differenzierte Berufs- und Schullaufbahnberatung) wurden die Anforderungen des Inspektionsprofils jeweils in nahezu 100 % der Schulen erfüllt; in den TK 9.2 und 9.5 von jeweils ca. 50 % der Hauptschulen sogar in besonderem Maße. Gemessen am Anteil sehr positiver Bewertungen fielen die

Beurteilung des Beratungskonzept (TK 9.1) mit 23 % und des Verfahrens zum Umgang mit Schulversäumnissen (TK 9.4) mit 17 % bester Bewertungen weniger positiv aus. Ersteres wurde zudem in 20 % der Hauptschulen als nicht hinreichend eingestuft, der Umgang mit Schulversäumnissen war in 11 % unzureichend.

Das Schulklima wurde in 46 % der Hauptschulen mit „stark“ bewertet. Der Anteil normgerechter Bewertungen lag in fünf der neun Teilkriterien des Schulklimas bei über 90 % und in einem nur knapp darunter. TK 10.2 (Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher und wohl.) genügte in ca. 97 % der Hauptschulen den Anforderungen ebenso wie TK 10.3 (Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich wohl). Der Anteil der Bewertungen „in besonderem Maße“ war für die Mitarbeiter mit 55 % deutlich höher als für die Schüler mit 37 %. Dass in 96 % der Schulen die Maßnahmen zur Gewaltprävention und zur Gewährleistung der Sicherheit der Schülerinnen und Schüler (TK 10.8) den Anforderungen entsprachen, trägt dazu vermutlich ebenso bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen, wie die Bereicherung des Schullebens durch vielfältige Angebote (TK 10.6). Mit 29 % nicht hinreichender Qualität war das Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum von Alkohol und anderer Drogen (TK 10.9) eine Schwäche unter den Aspekten des insgesamt sehr guten Schulklimas an Hauptschulen.

Schwächen der Hauptschulen im Qualitätsprofil

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 4 – Differenzierung im Unterricht
- 2 – Schuleigenes Curriculum
- 8 – Unterstützung im Lernprozess

Die Bewertung der Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) und die Differenzierung (QK 4) im Bereich der Lernkultur waren Defizitbereiche in Hauptschulen. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

In 65 % der Hauptschulen waren Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) nicht angemessen implementiert. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurde, liegt bei 4 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wurde ein deutlicher Anteil von fast 9 % aller Hauptschulen mit „schwach“ bewertet. Diese Schulen erfüllten die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 71 % positiver Bewertungen war die Leitbildentwicklung nur in fast drei Vierteln der Schulen abgeschlossen. Ein Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde in 62 % der Schulen als angemessen bewertet; 43 % der Hauptschulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten 75 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und 82 % dokumentierten und nutzten die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4).

Das schuleigene Curriculum entsprach in 49 % der Hauptschulen den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) ist für die schwache Bewertung entscheidend. 43 % der Schulen erfüllten die Anforderungen nicht. 70 % der Hauptschulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 44 % fehlte ein geeignetes Konzept zur Medienerziehung (TK 2.6). Ein höherer Anteil der Hauptschulen entsprach dagegen den Erwartungen in den Teilkriterien 2.3 bis 2.5. Besondere Konzepte zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkulturellen Bildung (TK 2.5) hatten 88 % der Schulen umgesetzt. Im TK 2.7 „Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungsfähigkeit“ erhielten 91 % der Hauptschulen eine normgerechte Bewertung, 50 % der Schulen erfüllten die Anforderungen sogar in besonderem Maße, der höchste Wert innerhalb des QK 2. Dieser Bereich der Schülerförderung ist eine Stärke der Hauptschulen im Bereich des Schulcurriculums. Bei 73 % der Hauptschulen waren fachübergreifendes

Lernen und Projekte in die Curricula integriert (TK 2.3). In 61 % der Schulen gab es Sprachfördermaßnahmen (TK 2.4), wobei zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium in 16 % der Hauptschulen nicht bewertet wurde, weil zum Zeitpunkt der Inspektion kein Bedarf bestand.

Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess (QK 8) wurde in 40 % der Hauptschulen als nicht normgerecht bewertet; für 7 % der Schulen wurde das Urteil „stark“ vergeben. Nur 43 % der Hauptschulen diagnostizierten und dokumentierten die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler systematisch. In 20 % der Schulen wurde die Bewertung ausgesetzt. In nahezu 100 % aller Hauptschulen wurden die Informationsangebote für Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte als ausreichend angesehen. Das Erkennen und Fördern lernschwacher Schülerinnen und Schülern (TK 8.3) stellte dagegen in 30% der Hauptschulen einen Verbesserungsbereich dar. Systematische und eingeführte Verfahren, mit denen sichergestellt wird, dass Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung im Lernprozess getroffen werden, fanden sich nicht bzw. nur in Ansätzen. Das galt in noch höherem Maße für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (TK 8.4), hinsichtlich deren Erkennung und Förderung mehr als drei Viertel der Schulen die Norm nicht erreichen. Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit fehlten aber nur in 14 % der Schulen. Zusammenfassend wurde den Bemühungen um Lernunterstützung an Hauptschulen noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Für 9,8 % der Hauptschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

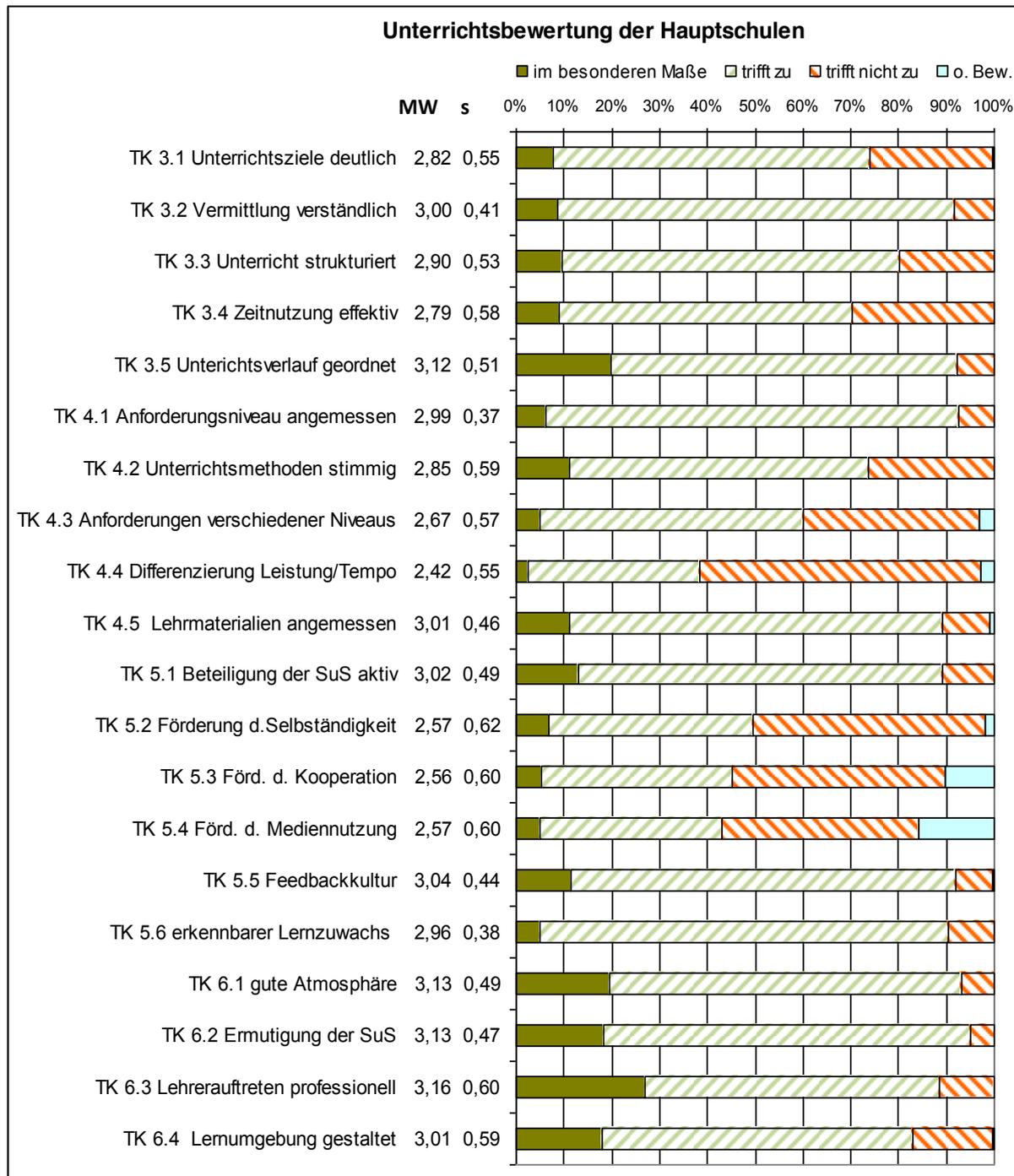


Abb. 3.2.8: Unterrichtsqualität an Hauptschulen im Zeitraum 2006 bis 2012

Stärken der Hauptschulen in den Unterrichtskriterien

- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 5.1 – aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und
- 5.5 – Feedback zum Lernfortschritt
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 findet seine Bestätigung darin, dass zwei der Teilkriterien TK 6.1 und TK 6.2 zu den Stärken des Unterrichts zählten, wobei der Anteil sehr positiver Bewertungen auch im

TK 6.3 (Auftreten der Lehrkräfte) bei ca. 27 % lag. Die lernfördernde Ausgestaltung des Unterrichtsraums (TK 6.4) war mit 17 % negativer Bewertungen innerhalb des Schulklimakriteriums ein moderater Defizitbereich. In über 93 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, in jeweils mehr als 18 % der Beobachtungen sogar „in besonderem Maße“. Ein professionelles Auftreten (TK 6.3) wurde den Lehrkräften in 89 % der Unterrichtssequenzen bestätigt. Mit 11 % negativer Bewertungen war der Anteil der Lehrkräfte, die nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren weniger professionell auftraten, allerdings nicht unbedeutend. Aufgrund der Überschreitung der 10 % Marke bei den nicht normgerechten Bewertungen sind 6.3 und 6.4 nicht bei den Stärken aufgelistet.

Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv am Unterricht (TK 5.1); 89 % der Urteile sind normgerecht. Die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war gut entwickelt, wie ein Anteil von 92 % positiv bewerteter Sequenzen belegte. Nur in 8 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Möglicherweise überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines externen Beobachters.

Schwächen der Hauptschulen in den Unterrichtskriterien

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie
- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens und
- 5.2 – Förderung von selbstständigem Lernen

In 59 % der an Hauptschulen beobachteten Unterrichtssequenzen berücksichtigte der Unterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (TK 4.4) nicht in ausreichendem Maße. Bei relativ kleinen Klassenfrequenzen sollte ein stärkeres Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler möglich sein.

In 41 % der Unterrichtssequenzen war keine angemessene Mediennutzung zu beobachten. Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund des Faches oder der Unterrichtsgestaltung die Bewertung in 16 % der Sequenzen ausgesetzt wurde.

In 45 % aller Einsichtnahmen in dieser Schulform wurden Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet oder angemessen umgesetzt. Nur in 5 % der Unterrichtsbeobachtungen entsprach der Unterricht in diesem Merkmal den Anforderungen in besonderem Maße. Zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium 5.3 in 10 % der Sequenzen nicht bewertet wurde.

Die Förderung des selbstständigen Arbeitens war mit 49 % Urteilen nicht hinreichend ausgeprägt und damit ebenfalls eine Schwäche des Unterrichts an Hauptschulen. Nur in 2 % der Einsichtnahmen war das Merkmal in besonderem Maße ausgeprägt.

3.2.5. Haupt- und Realschulen

Inspeziert wurden 193 Haupt- und Realschulen in öffentlicher Trägerschaft. Neun Inspektionen fanden im Rahmen der Verfahrensentwicklung in den Jahren 2003 bis 2005 statt und gehen nicht in die Analysen ein.

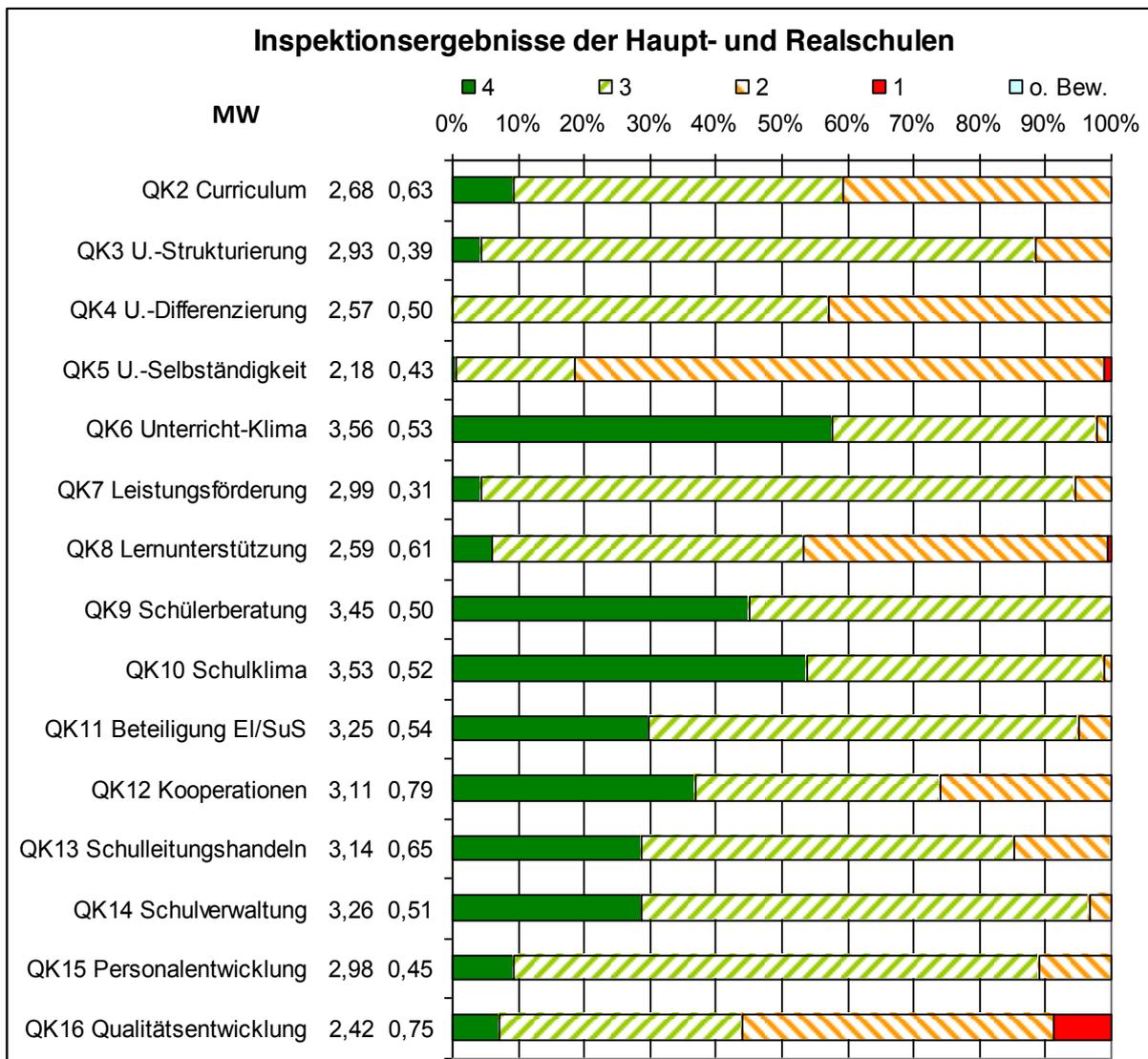


Abb. 3.2.9: Erstinspektionsergebnis der Haupt- und Realschulen

Stärken der Haupt- und Realschulen im Qualitätsprofil

- 6 – Unterrichtsklima
- 10 – Schulklima
- 9 – Schülerberatung und -betreuung

Stärken der Grund- und Hauptschulen waren die beiden Klimakriterien QK 6 und QK 10 sowie die Schülerberatung und -betreuung.

Auf das Unterrichtsklima (QK 6) wird unten bei der Darstellung der Stärken und Schwächen des Unterrichts genauer eingegangen.

Das Schulklima wurde in 54 % der Haupt- und Realschulen mit „stark“ bewertet. Der Anteil normgerechter Bewertungen lag in sieben der neun Teilkriterien des Schulklimas bei über 90 %, an der Spitze mit 99,5 %

(TK 10.1 An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten.) TK 10.2 (Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher und wohl.) genügte in ca. 99 % der Haupt- und Realschulen den Anforderungen, knapp gefolgt von TK 10.3 (Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich wohl). Der Anteil der Bewertungen „in besonderem Maße“ war für die Mitarbeiter mit 62 % deutlich höher als für die Schüler 37 %. Dass in 99 % der Schulen dieser Schulform die Maßnahmen zur Gewaltprävention und zur Gewährleistung der Sicherheit der Schülerinnen und Schüler (TK 10.8) den Anforderungen entsprachen, trug vermutlich ebenso dazu bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen, wie die Bereicherung des Schullebens durch vielfältige Angebote (TK 10.6) in 98 % aller Haupt- und Realschulen. Mit 22 % nicht hinreichender Qualität war das Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum von Alkohol und anderer Drogen (TK 10.9) eine Schwäche unter den Aspekten des insgesamt sehr guten Schulklimas an Haupt- und Realschulen. In 12 % der Schulen wurde die Qualität des Schulgeländes als Aufenthaltsort für Schüler (TK 10.5) bemängelt und benennt damit einen weiteren Aspekt mit Entwicklungsbedarf.

Mit 46 % sehr positiven Bewertungen und keiner schwachen war die Schülerberatung und -unterstützung eine deutliche Stärke der Haupt- und Realschulen. In den TK 9.2, 9.3 und 9.5 (Frühzeitige Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die Hilfe benötigen; Zusammenarbeit mit externen Fachleuten bei der Beratung und Betreuung und umfassende und differenzierte Berufs- und Schullaufbahnberatung) wurden die Anforderungen des Inspektionsprofils jeweils in nahezu 100 % der Schulen erfüllt; in den TK 9.2 und 9.5 von jeweils über 40 % der Haupt- und Realschulen sogar in besonderem Maße. Das Beratungskonzept (TK 9.1) wurde dagegen in 15 % der Haupt- und Realschulen als nicht hinreichend eingestuft.

Schwächen der Haupt- und Realschulen im Qualitätsprofil

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 4 – Differenzierung im Unterricht
- 8 – Lernunterstützung
- 2 – Schuleigenes Curriculum

Die Bewertung der Unterstützung eines aktiven und selbstständigen Lernprozesses (QK 5) und die Differenzierung (QK 4) sind im Bereich der Lernkultur Defizitbereiche in Haupt- und Realschulen. Auf Details wird bei der Betrachtung der Unterrichtskriterien eingegangen.

In 55 % der Haupt- und Realschulen waren Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) nicht angemessen implementiert. Der Anteil der Schulen, die in diesem Kriterium mit „stark“ bewertet wurde, liegt bei 7 %. Nur in diesem Qualitätskriterium wurde ein deutlicher Anteil von fast 9 % aller Haupt- und Realschulen mit „schwach“ bewertet. Diese Schulen erfüllten die Vorgaben in keinem der zu QK 16 gehörenden Teilkriterien. Mit 71 % normgerechten Bewertungen war nur die Leitbildentwicklung in fast drei Viertel der Schulen abgeschlossen. Ein Schulprogramm in Form einer abgestimmten Entwicklungsplanung (TK 16.2) wurde in 60 % der Schulen als angemessen bewertet; 53 % der Haupt- und Realschulen erfüllten die Anforderungen an die interne Evaluation (TK 16.5). Dagegen verfolgten 69 % der Schulen die Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht systematisch (TK 16.3) und 77 % dokumentierten und nutzten die dafür notwendigen Daten nicht (TK 16.4).

Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess (QK 8) wurde in 46 % der Haupt- und Realschulen als nicht normgerecht bewertet; für 5 % der Schulen wurde das Urteil „stark“ vergeben. Nur knapp 44 % der Haupt- und Realschulen diagnostizierten und dokumentierten die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler systematisch. In 13 % der Schulen wurde die Bewertung ausgesetzt. In nahezu 96 % aller Haupt- und Realschulen waren die Informationsangebote für Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte (TK 8.2) ausreichend. Das Erkennen und Fördern von lernschwachen Schülerinnen und

Schülern (TK 8.3) stellte dagegen in 44 % der Haupt- und Realschulen einen Verbesserungsbereich dar. Systematische und eingeführte Verfahren, mit denen sichergestellt wird, dass Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung im Lernprozess getroffen werden, fanden sich nicht bzw. nur in Ansätzen. Das galt in noch höherem Maße für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (TK 8.4), hinsichtlich deren Erkennung und Förderung 80 % der Schulen die Norm nicht erreichten. Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit fehlten aber nur in 12 % der Schulen.

Das schuleigene Curriculum entsprach in ca. 40 % der Haupt- und Realschulen den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium TK 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) war für die schwache Bewertung entscheidend. Der Entwicklungsstand in 32 % der Schulen wurde als unzureichend angesehen. 36 % der Schulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 50 % der Haupt- und Realschulen fehlte ein geeignetes Konzept zur Medienerziehung (TK 2.6). Ein höherer Anteil der Haupt- und Realschulen entsprach dagegen den Erwartungen in den Teilkriterien 2.3 bis 2.5. Besondere Konzepte zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkulturellen Bildung (TK 2.5) hatten fast 90 % der Schulen umgesetzt, 27 % der Schulen sogar in besonderem Maße. Den höchsten Wert innerhalb des QK 2 erreichten die Schulen in TK 2.7 „Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungsfähigkeit“ mit 95 % normgerechten Bewertungen. In 64 % der Haupt- und Realschulen waren fachübergreifendes Lernen und Projekte in die Curricula integriert. In 50 % der Schulen gab es Sprachfördermaßnahmen, wobei zu berücksichtigen ist, dass das Teilkriterium in 32 % der Haupt- und Realschulen nicht bewertet wurde, weil zum Zeitpunkt der Inspektion kein Bedarf bestand.

Für 10,9 % der Haupt- und Realschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

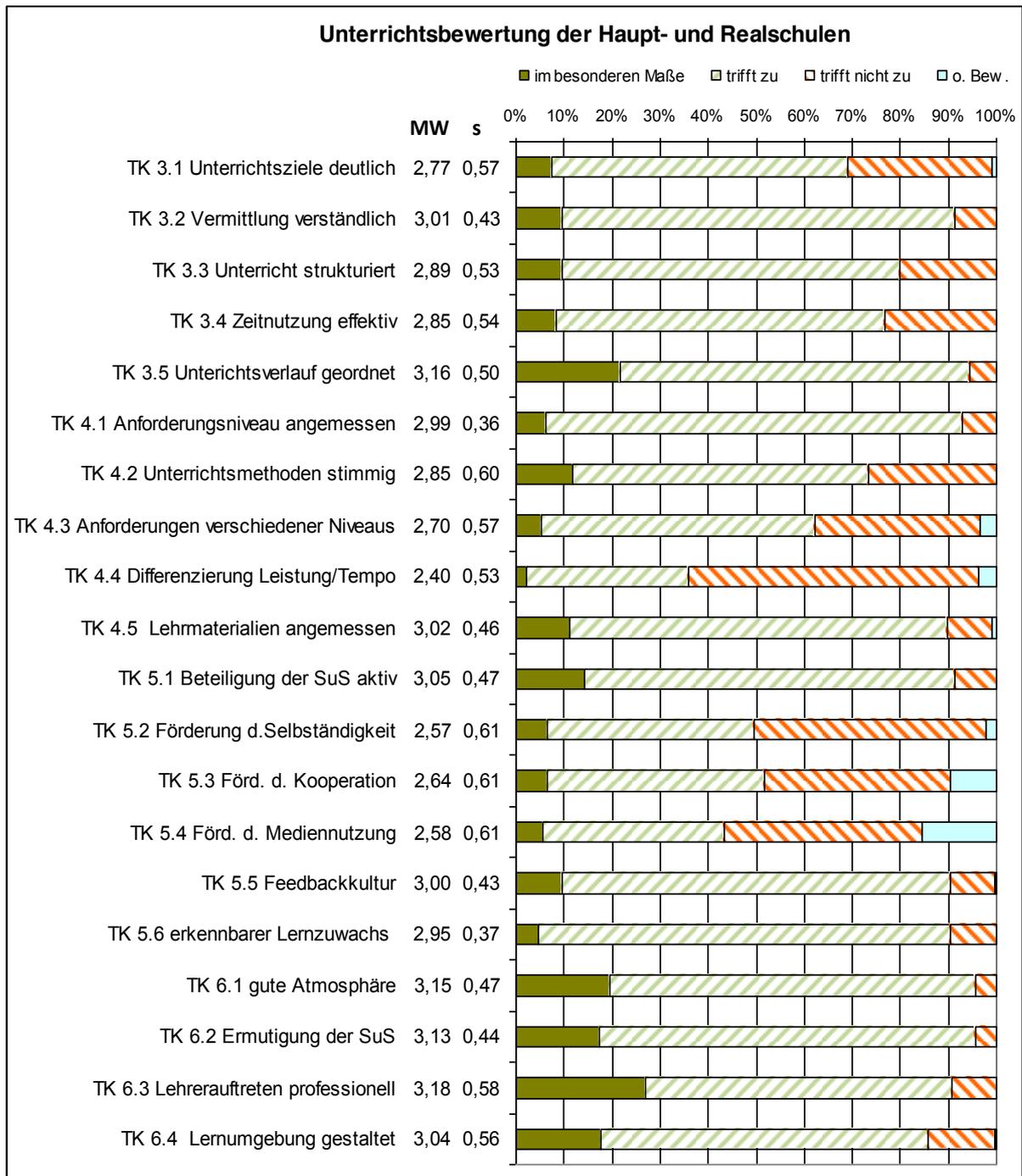


Abb. 3.2.10: Erstinspektionsergebnis der Haupt- und Realschulen

Stärken der Haupt- und Realschulen in den Unterrichtskriterien

- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 6.3 – professionelles Auftreten der Lehrperson
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf
- 3.2 – verständliche Erläuterung des Lehrstoffs
- 5.1 – aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und
- 5.5 – Feedback zum Lernfortschritt
- 4.5 – abgestimmte Lernmaterialien und Medien

Die positive Bewertung des Unterrichtsklimas in QK 6 fand seine Bestätigung darin, dass mit den Teilkriterien TK 6.1 bis TK 6.3 drei der vier Merkmale zu den Stärken des Lehrens und Lernens zählten. Im TK 6.4

(Klassenraumgestaltung) erreichten 14 % der Schulen die Norm nicht und das Teilkriterium wird daher nicht unter den Stärken aufgeführt. In fast 96 % aller Einsichtnahmen wurde eine freundliche und konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und eine ermutigende Unterstützungspraxis (TK 6.2) festgestellt, die Bewertung in „in besonderem Maße“ lag allerdings unter 20 %. Ein professionelles Auftreten wurde den Lehrkräften in 91 % der Unterrichtssequenzen bestätigt bei einem mit 27 % relativ hohen Anteil besonders positiver Bewertungen.

Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv am Unterricht (TK 5.1); 91 % der Urteile waren normgerecht. Die Feedbackkultur (TK 5.5) als Voraussetzung erfolgreichen Lernens im Unterricht war gut entwickelt, wie ein Anteil von 90 % normgerecht bewerteter Sequenzen belegt. Nur in 5 % der Einsichtnahmen wurde der Unterrichtsablauf (TK 3.5) nicht als geordnet erlebt. Vermutlich überschätzt der Wert die Qualität der Alltagspraxis ohne Anwesenheit eines externen Beobachters etwas. Zusammen mit der positiven Bewertung der verständlichen Erläuterung des Lehrstoffs (TK 3.2) und des abgestimmten Angebots von Lernmaterialien und Medien (TK 4.5) waren die Voraussetzungen eines erfolgreichen Lernens in Haupt- und Realschulen gegeben.

Schwächen der Haupt- und Realschulen in den Unterrichtskriterien

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie
- 5.2 – Förderung von selbstständigem Lernen

In mehr als 60 % der an Haupt- und Realschulen beobachteten Unterrichtssequenzen berücksichtigte der Unterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (TK 4.4) nicht in ausreichendem Maße.

In 41 % der Unterrichtssequenzen war keine angemessene Mediennutzung zu beobachten. Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund des Faches oder der Unterrichtsgestaltung die Bewertung in 16 % der Sequenzen ausgesetzt wurde.

In 39 % aller Einsichtnahmen in dieser Schulform wurden Partner- und Gruppenarbeit nicht beobachtet oder angemessen umgesetzt. Nur in 6 % der Unterrichtsbeobachtungen entsprach der Unterricht in diesem Merkmal den Anforderungen in besonderem Maße. Das Teilkriterium 5.3 wurde in 10 % der Sequenzen nicht bewertet.

Die Förderung des selbstständigen Arbeitens war mit 48 % Urteilen als nicht hinreichend ausgeprägt ebenfalls eine Schwäche des Unterrichts an Haupt- und Realschulen. Nur in 6 % der Einsichtnahmen wurde das Merkmal in besonderem Maße umgesetzt.

3.2.6. Realschulen

Inspiziert wurden 203 Realschulen in öffentlicher Trägerschaft. Sechs Inspektionen fanden im Rahmen der Verfahrensentwicklung in den Jahren 2003 bis 2005 statt und gehen nicht in die Analysen ein.

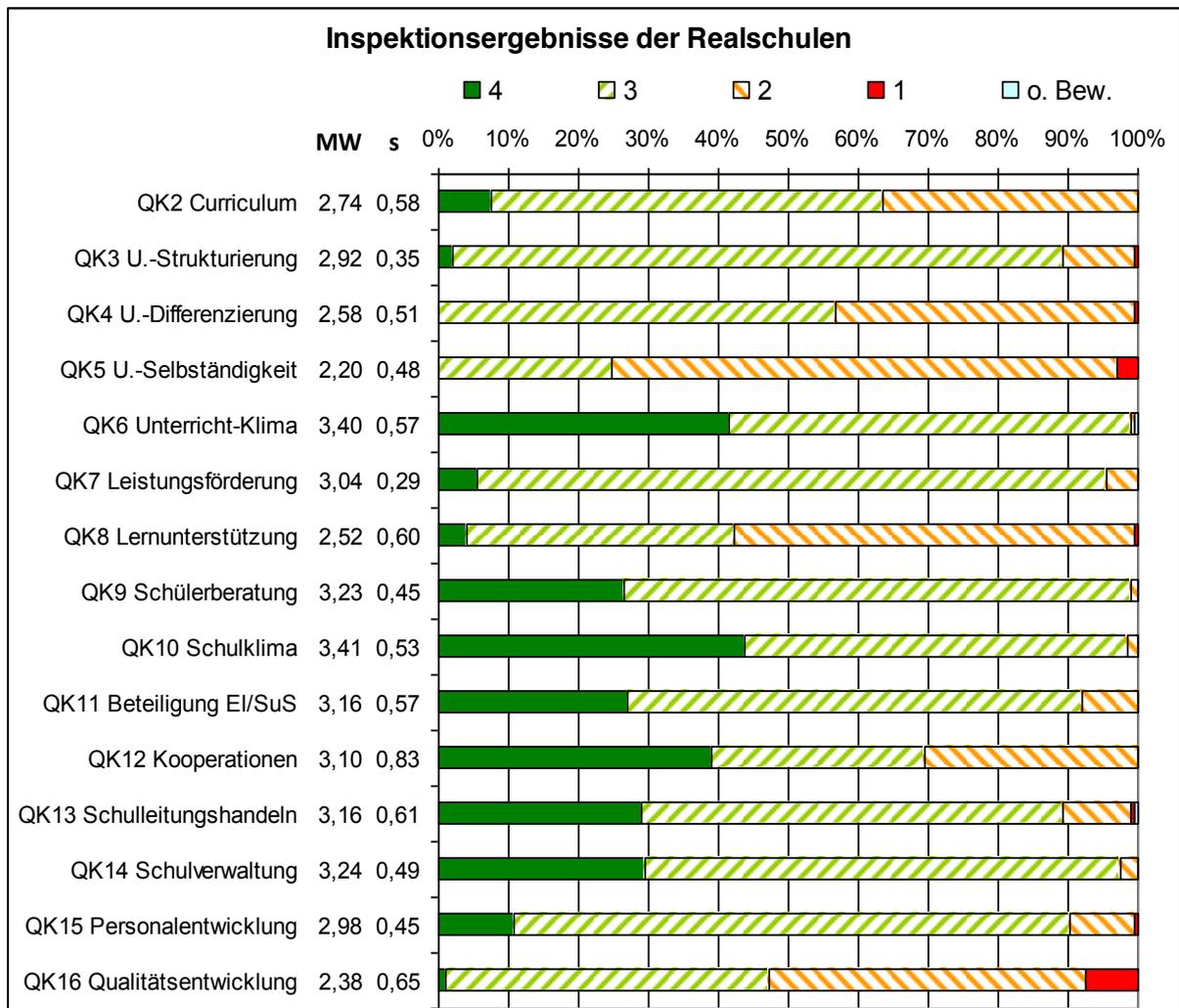


Abb. 3.2.11: Erstinspektionsergebnis der Realschulen

Stärken der Realschulen im Qualitätsprofil

Bei einem geringen Anteil von Normunterschreitungen und/oder einem hohen Anteil sehr positiver Bewertungen wurde zahlreichen Realschulen eine exzellente Qualität in den Kriterien

- 10 – Schulklima und
- 6 – Unterrichtsklima

bestätigt.

Die den Umgang miteinander (QK 10) und die Atmosphäre im Unterricht (QK 6) betreffenden „Klimavariablen“ waren eine Stärke der inspizierten Schulen. Auf die Unterrichtsvariable QK 6 wird unten im Zusammenhang mit den Ergebnissen auf Basis der einzelnen Einsichtnahmen eingegangen.

Schulklima und Schulleben waren an Realschulen in hohem Maße entwickelt. Nur wenige Schulen wurden nicht normgerecht bewertet, 44 % erfüllten die Teilkriterien in besonderem Maße. Fast alle Schulen dieser Schulform verfügten über vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben (TK10.6). Ebenfalls herrschte in praktisch

allen Schulen ein freundlicher Umgang, und Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeiter fühlten sich wohl (TK 10.1, 10.2, 10.3). Mit 27 % der Realschulen ohne hinreichendes Präventionskonzept bzgl. Rauchen und Konsum von Alkohol und Drogen, das auch regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird (TK 10.9), lag in diesem Teilkriterium der höchste Ausfall vor. Auch wenn die Umsetzung dieser Forderungen des NSchG bei den jungen Erwachsenen nicht einfach sein wird, ist die Schule doch gefordert, sich des Themas regelmäßig und kreativ anzunehmen. Immerhin 11 % der Schulen erhielten jedoch auch hier die Bestbewertung.

Auch wenn sich die Urteile überwiegend auf Aussagen in Interviews stützen, in denen durch Auswahl der Teilnehmer und deren Sorge vor „Netzbeschmutzung“ evtl. bessere Ergebnisse erzielt wurden als sie eine repräsentative Befragung aufzeigen würde, spiegeln die Ergebnisse ein ausgesprochen positives Bild des Schulklimas zurück.

Schwächen der Realschulen im Qualitätsprofil

In den Qualitätskriterien

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 8 – Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess
- 4 – Differenzierung im Unterricht

unterschritt die durchschnittliche Bewertung der Realschulen den Wert 3,0 deutlich. In den Kriterien 5 und 16 wurde ein substantieller Anteil der Schulen mit „schwach“ bewertet, d. h., die Anforderungen aller sechs bzw. fünf Teilkriterien wurden jeweils nicht hinreichend erfüllt.

In 75 % der Realschulen wurde die Unterstützung eines aktiven Lernprozesses (QK 5) als nicht normgerecht bewertet, keine der Schulen erhielt die Bestbewertung. Nur 57 % der Schulen wurden in der Qualität von Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts (QK 4) normgerecht bewertet. Details zu den Teilkriterien erfolgen im Abschnitt Unterrichtsbewertung.

In nur knapp über 40 % der Schulen wurde eine angemessene Umsetzung von „Zielen und Strategien des Qualitätsmanagements“ (QK 16) beobachtet. Während die meisten Schulen ein Leitbild entwickelt hatten, fehlte in ca. 50 % ein Schulprogramm, an dem die Qualitätsentwicklung ausgerichtet ist. Nur in 30 % der Schulen war der Unterricht Ziel systematischer Verbesserungsbemühungen (TK 16.3), in sogar nur 15 % lag ein Datenmonitor vor, der vorliegende Informationen zusammenfasst und für die Steuerung der Schulentwicklung nutzbar macht (TK 16.4).

Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess (QK 8) wurde in 57 % der Realschulen als nicht normgerecht bewertet; für 4 % der Schulen wurde das Urteil „stark“ vergeben. Nur 30 % der Realschulen diagnostizierten und dokumentierten die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler systematisch. In 20 % der Schulen wurde die Bewertung ausgesetzt. In 96 % aller Realschulen wurden die Informationsangebote für Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte als ausreichend angesehen. Die Identifizierung und Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern (TK 8.3) stellte dagegen in mehr als 50 % der Realschulen einen Verbesserungsbereich dar. Systematische und eingeführte Verfahren, mit denen sichergestellt wird, dass Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung im Lernprozess getroffen werden, fanden sich nicht bzw. nur in Ansätzen. Das galt in noch höherem Maße für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (TK 8.4) hinsichtlich deren Erkennung und Förderung fast 80 % der Schulen die Norm nicht erreichten. Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit fehlten in 23 % der Schulen.

Für 9,1 % der Realschulen wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

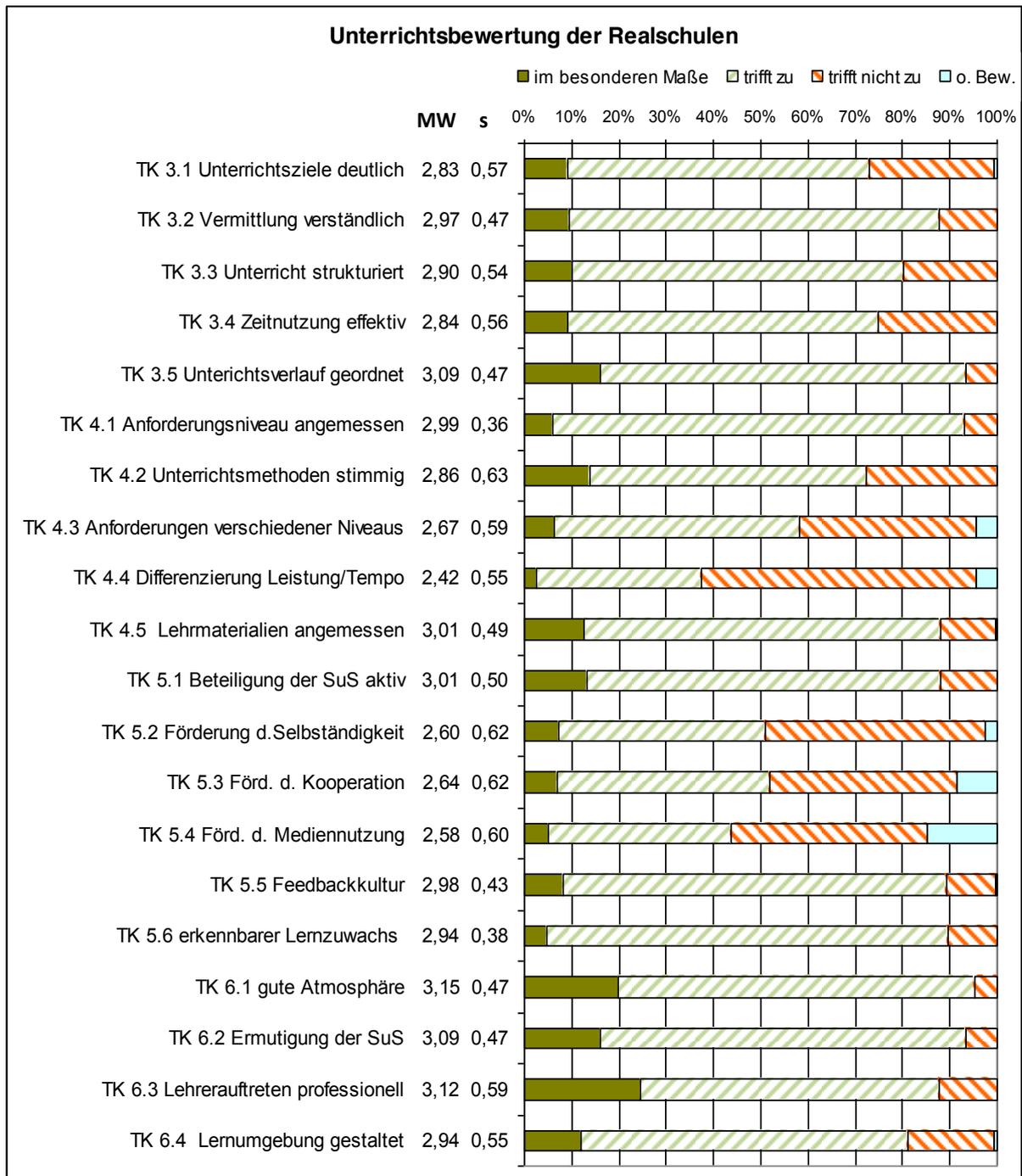


Abb. 3.2,12: Unterrichtsqualität an Realschulen in der ersten Runde

Der Anteil Unterrichtssequenzen, die in einem Teilkriterium mit „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet wurden, lag in den meisten Merkmalen um 10 %, in TK 6.1 und TK 6.3 bei 20 % bzw. 25 %. Ein Qualitätsaspekt wird als „Stärke“ bewertet, wenn 90 % aller Sequenzen mindestens mit „trifft zu“ und 10 % mit „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet wurden und als Schwäche, wenn der Anteil normgerecht bewerteter Teilkriterien unter 50 % liegt.

Stärken der Realschulen in den Unterrichtskriterien

Besonders positiv waren die Bewertungen über den Unterricht an Realschulen in den Teilkriterien

- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf

Der nach den beschriebenen Kriterien ausgewählte Bereich an Stärken des Unterrichts umfasste in Realschulen nur drei Teilkriterien. In bis zu 96 % der Stunden herrschte eine konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und die Lehrkräfte bestätigten und ermutigten die Schülerinnen und Schüler (TK 6.2). Der Unterricht verlief in ca. 93 % der Beobachtungen geordnet (TK 3.5).

Schwächen der Realschulen in den Unterrichtskriterien

In den Teilkriterien

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie

wurden je ca. 60 % der Schulen als schwach bewertet.

In 58 % der beobachteten Sequenzen wurde nicht in hinreichendem Maße den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler durch differenzierende Maßnahmen entsprochen (TK 4.4). Die Nutzung angemessener Medien (TK 5.4) korrespondiert mit den zuletzt genannten Schwächen. Es geht in den Kriterien u.a. darum, mit Hilfe von Medien selbstständig zu lernen – allein oder im Team. Bei den letztgenannten Teilkriterien ist zu berücksichtigen, dass die Bewertung in ca. 10 % der Unterrichtseinsichtnahmen ausgesetzt wurde, weil Bewertungen auf Grund des methodischen Arrangements nicht angemessen erschienen.

Auffällig ist, dass in 18 % der Unterrichtssequenzen die Gestaltung der Unterrichtsräume den Anforderungen des Kriteriums nicht genügte. Auch wenn z. B. durch Kurse der Unterricht in zahlreichen beobachteten Unterrichtssequenzen in Kursräumen stattfand, die von vielen Gruppen belegt wurden, waren auch unter den erschwerten Rahmenbedingungen optisch und funktional vorteilhaftere Raumgestaltungen möglich, wie die 12 % sehr guten Bewertungen der Gestaltung der Lernumgebung bestätigten.

3.2.7. Gymnasien

Die Inspektion von 231 Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft wurde Ende des Schuljahres 2009/10 abgeschlossen, um die Schulen während des im Schuljahr 2010/11 anstehenden Abiturs in den zwei Jahrgängen 12 und 13 zu entlasten. 13 Inspektionen an Gymnasien sind im Rahmen der Verfahrensentwicklung vor 2006 durchgeführt worden und gehen in die folgenden Analysen nicht ein. Vier Gymnasien ohne Oberstufe sind im Schuljahr 2010/11 inspiziert worden, so dass Ergebnisse für 218 Gymnasien in die Analyse eingehen.

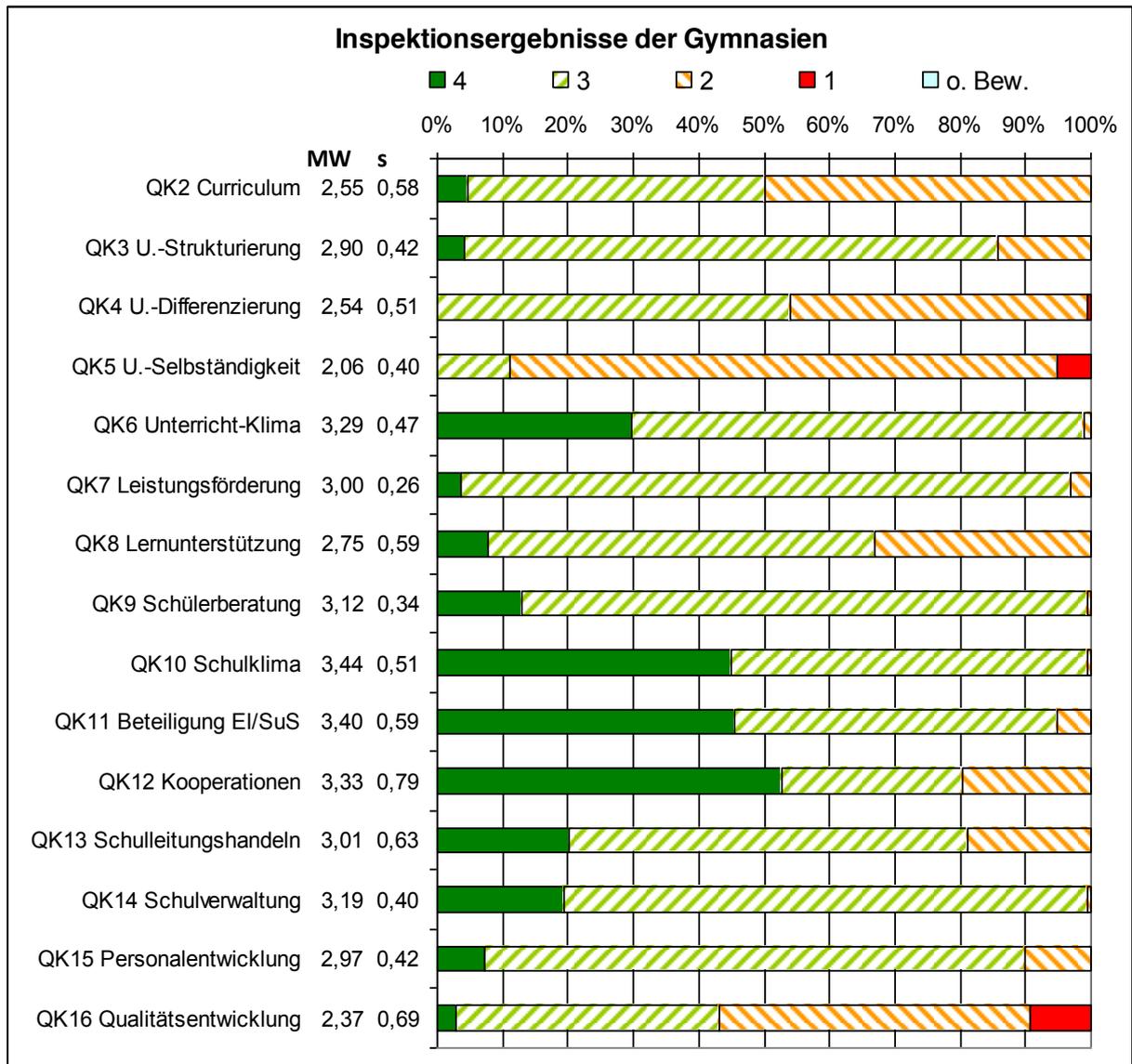


Abb. 3.2.13: Erstinspektionsergebnisse der Gymnasien

Stärken der Gymnasien im Qualitätsprofil

Bei einem geringen Anteil von Normunterschreitungen und/oder einem hohen Anteil sehr positiver Bewertungen wurde zahlreichen Gymnasien eine exzellente Qualität in den Kriterien

- 10 – Schulklima
- 11 – Beteiligung der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler
- 12 – Kooperationen

bestätigt.

Schulklima und Schulleben waren in Gymnasien in hohem Maße entwickelt. Bis auf eine Schule erfüllten alle in diesem Merkmal die Mindestanforderungen, über 41 % entsprachen den Teilkriterien sogar in besonderem Maße. Fast alle Schulen dieser Schulform verfügten über vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben (TK 10.6). Ebenfalls herrschte in praktisch allen Schulen ein freundlicher Umgang und Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeiter fühlten sich wohl (TK 10.1, 10.2, 10.3). Mit 27 % der Gymnasien ohne hinreichendes Präventionskonzept bzgl. Rauchen und Konsum von Alkohol und Drogen, das auch regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wurde (TK 10.9), lag in diesem Teilkriterium der höchste Ausfall vor. Auch wenn die Umsetzung dieser Forderungen des Niedersächsischen Schulgesetzes bei den jungen Erwachsenen nicht einfach sein wird, ist die Schule doch gefordert, sich des Themas regelmäßig und kreativ anzunehmen. Immerhin 5 % der Schulen erhielten in TK 10.9 die Bestbewertung. Auch wenn sich die Einschätzungen überwiegend auf Aussagen in Interviews stützten, in denen durch Auswahl der Teilnehmer und deren Sorge vor „Netzbeschmutzung“ evtl. bessere Ergebnisse erzielt wurden als sie eine repräsentative Befragung aufzeigen würde, meldeten die Ergebnisse ein ausgesprochen positives Bild des Schulklimas zurück.

Eltern- und Schülerbeteiligung (QK 11) stellten eine besondere Stärke der Gymnasien dar, über 45 % der Schulen wurden in diesem Kriterium bestmöglich bewertet. Nur 5 % der Schulen erfüllten die Anforderungen nicht. In über 90 % der Schulen beteiligten sich die Eltern aktiv an Schulleben und Schulentwicklung, zu knapp 25 % sogar in besonderem Maße (TK 11.1). 96 % der Schülerinnen und Schüler übernahmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche (11.5).

Kooperationen mit anderen Schulen und externen Partnern (QK 12) wurden in 52 % der Gymnasien mit „stark“ bewertet. Dem stand allerdings bei diesem Qualitätskriterium ein Anteil von 19 % Schulen gegenüber, die mit „eher schwach als stark“ bewertet wurden. Nahezu alle Gymnasien unterhielten enge Kontakte zu Einrichtungen des regionalen Umfelds (TK 12.3), zu über 90 % auch auf nationaler und internationaler Ebene (TK12.4). Nur einzelne Schulen kooperierten noch nicht hinreichend mit den Grundschulen deren Schülerinnen und Schüler sie rekrutieren (TK 12.1).

Schwächen der Gymnasien im Qualitätsprofil

In den Qualitätskriterien

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 2 – Schulcurriculum
- 4 – Differenzierung im Unterricht

unterschritt die durchschnittliche Bewertung der Gymnasien den Wert 3,0 deutlich. In den QK 5 und 16 wurde ein substantieller Anteil der Schulen mit „schwach“ bewertet, d. h. die Anforderungen aller sechs bzw. fünf Teilkriterien wurden jeweils nicht hinreichend erfüllt.

In 85 % der Gymnasien entsprach die Unterstützung eines aktiven Lernprozesses (QK 5) nicht den Anforderungen der Inspektion, keine der Schulen erhielt die Bestbewertung. Nur 55% der Schulen wurden in der Qualität von Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts (QK 4) über Standard bewertet. Details zu den Teilkriterien werden im Abschnitt Unterrichtsbewertung dargestellt.

In nur knapp über 40 % der Schulen wurde eine angemessene Umsetzung von „Zielen und Strategien des Qualitätsmanagements“ (QK 16) beobachtet. Während die meisten Schulen ein Leitbild entwickelt hatten, fehlte in ca. 50 % ein Schulprogramm, an dem die Qualitätsentwicklung ausgerichtet ist. Nur in 30 % der Schulen war der Unterricht Ziel systematischer Verbesserungsbemühungen (TK 16.3), nur 15 % dokumentierten Daten, die für die Steuerung der Schulentwicklung bedeutsam sind (TK 16.4).

Das schuleigene Curriculum entsprach in ca. 50 % der Gymnasien den Ansprüchen an die Qualität nicht. Das Ausschlusskriterium TK 2.1 (schuleigene Arbeitspläne) ist für die schwache Bewertung entscheidend. 54 % der Schulen erfüllten die Anforderungen nicht. 37 % der Schulen besaßen kein ausreichendes Methodenkonzept (TK 2.2), in 52 % der Gymnasien fehlte ein geeignetes Konzept zur Medienerziehung (TK 2.6). Mit über 45 % nicht hinreichender Ausprägung des TK 2.3 (Fächerübergreifendes Lernen und Projektunterricht sind Bestandteil des Curriculums) lagen auch in diesem Bereich in vielen Schulen Defizite vor. Ein Anteil von jeweils mehr als 87 % der Gymnasien entsprach dagegen den Erwartungen in den TK 2.5 (Konzepte zur Gesundheitsförderung, Umweltbildung und interkultureller Bildung) und 2.7 (Konzept und Umsetzung bzgl. des Erwerbs der allgemeinen Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutisches Arbeitens). Sprachfördermaßnahmen wurden an 18 % der Gymnasien zum Zeitpunkt der Inspektion eingesetzt; davon erfüllten ca. drei Viertel der Schulen die Anforderungen an eine hinreichende Qualität.

Für 10,6 % der Gymnasien wurde aufgrund „gravierender Mängel“ ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

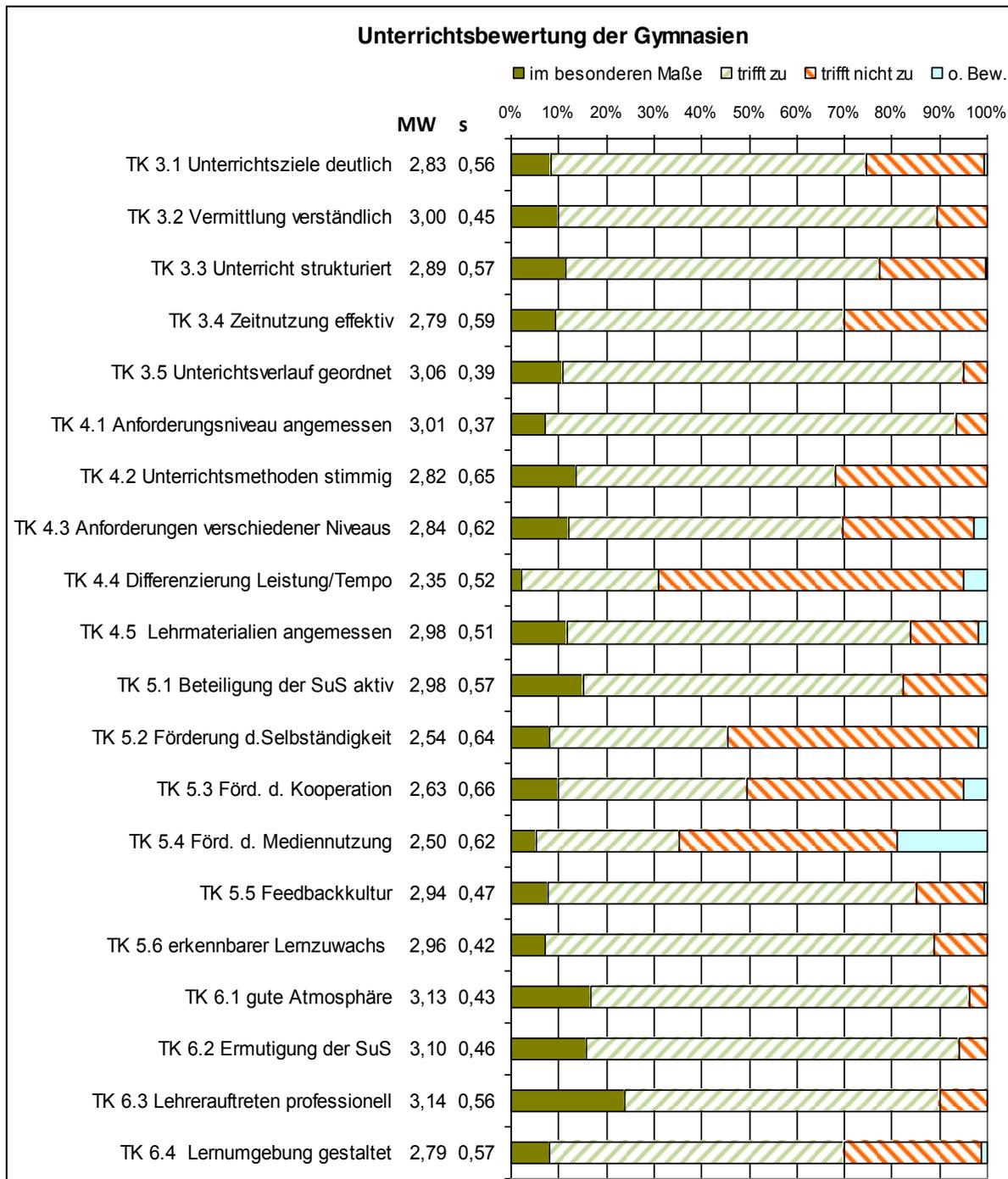


Abb. 3.2.14: Unterrichtsqualität an Gymnasien im Zeitraum von 2006 bis 2010

Der Anteil Unterrichtssequenzen, die in einem Teilkriterium mit „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet wurden, lag in den meisten Merkmalen um 10 %, in Einzelfällen (z. B. TK 6.3) auch deutlich darüber. Ein Qualitätsaspekt wird als „Stärke“ bewertet, wenn 90 % aller Sequenzen mindestens mit „trifft zu“ bewertet wurden und mehr als 10 % den Anforderungen im besonderen Maße genügen. Eine Schwäche wird beschrieben, wenn der Anteil bewerteter Sequenzen, die den Mindestanforderungen genügten, in einem Teilkriterium unter 50 % lag.

Stärken der Gymnasien in den Unterrichtskriterien

Besonders positiv waren die Bewertungen über den Unterricht an Gymnasien in den Teilkriterien

- 6.3 – professionelles Auftreten der Lehrperson
- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf.

Viele Grundbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht wurden damit erfüllt. In 90 % der Einsichtnahmen trugen die Lehrkräfte durch ihr „Auftreten zu einer lernwirksamen Atmosphäre bei“ (TK 6.3), in über 96 % der Stunden herrschte eine konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1) und die Lehrkräfte bestätigten und ermutigten die Schülerinnen und Schüler. Die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (TK 5.1) sowie ein erkennbarer Lernzuwachs (TK 5.6) wurden in über 80 % der Schulen positiv bewertet. Der Unterricht verlief in ca. 95 % der Beobachtungen geordnet.

Schwächen der Gymnasien in den Unterrichtskriterien

In den Teilkriterien

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.2 – Förderung von selbstständigem Lernen
- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens und
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie

wurden je ca. 95 % der Schulen als schwach bewertet.

In fast 70 % der beobachteten Sequenzen wurde nicht in hinreichendem Maße den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler durch differenzierende Maßnahmen entsprochen (TK 4.4). 32 % Bewertungen als schwach in TK 4.2 (Abstimmung der Unterrichtsmethoden auf Schüler und Ziele/Inhalte) bestätigten das Bild nicht ausreichender Adaptivität des Unterrichts an Gymnasien. Deutliche Defizite bestanden in der Förderung der Selbstständigkeit (TK 5.2) und der Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (TK 5.3). In diesen beiden Kriterien wurden 53 % bzw. 45 % der Unterrichtssequenzen negativ bewertet. Die Nutzung angemessener Medien (TK 5.4) korrespondierte bei nur 35 % hinreichender und besserer Bewertungen mit den zuletzt genannten Schwächen. Es geht in den Kriterien u. a. darum, mit Hilfe von Medien selbstständig zu lernen – allein oder im Team. Bei dem letztgenannten TK 5.4 ist zu berücksichtigen, dass die Bewertung in ca. 20 % der Unterrichtseinsichtnahmen ausgesetzt wurde, weil sie aufgrund des methodischen Arrangements der Unterrichtsstunde nicht angemessen erschienen.

Auffällig ist, dass in fast 29 % der Gymnasien die Gestaltung der Unterrichtsräume den Anforderungen des Kriteriums nicht genügte. Auch wenn z. B. durch Kurse der Unterricht in zahlreichen beobachteten Unterrichtssequenzen in Räumen stattfand, die von vielen Gruppen belegt wurden, waren auch unter den erschwerten Rahmenbedingungen optisch und funktional vorteilhaftere Raumgestaltungen möglich, wie die mehr als 8 % sehr guten Bewertungen der Gestaltung der Lernumgebung belegen.

3.2.8. Gesamtschulen

Die Inspektion von 60 Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft wurde Ende des Schuljahres 2009/10 abgeschlossen, um die Schulen während des im Schuljahr 2010/11 anstehenden Abiturs in den zwei Jahrgängen 12 und 13 zu entlasten. Neun Inspektionen an Gesamtschulen sind im Rahmen der Verfahrensentwicklung vor 2006 durchgeführt worden und gehen in die folgenden Analysen nicht ein. Zu Beginn des Schuljahres 2011/12 ist es zu zahlreichen Einrichtungen neuer Gesamtschulen gekommen. Diese Schulen im Aufbau sind nicht inspiziert worden.

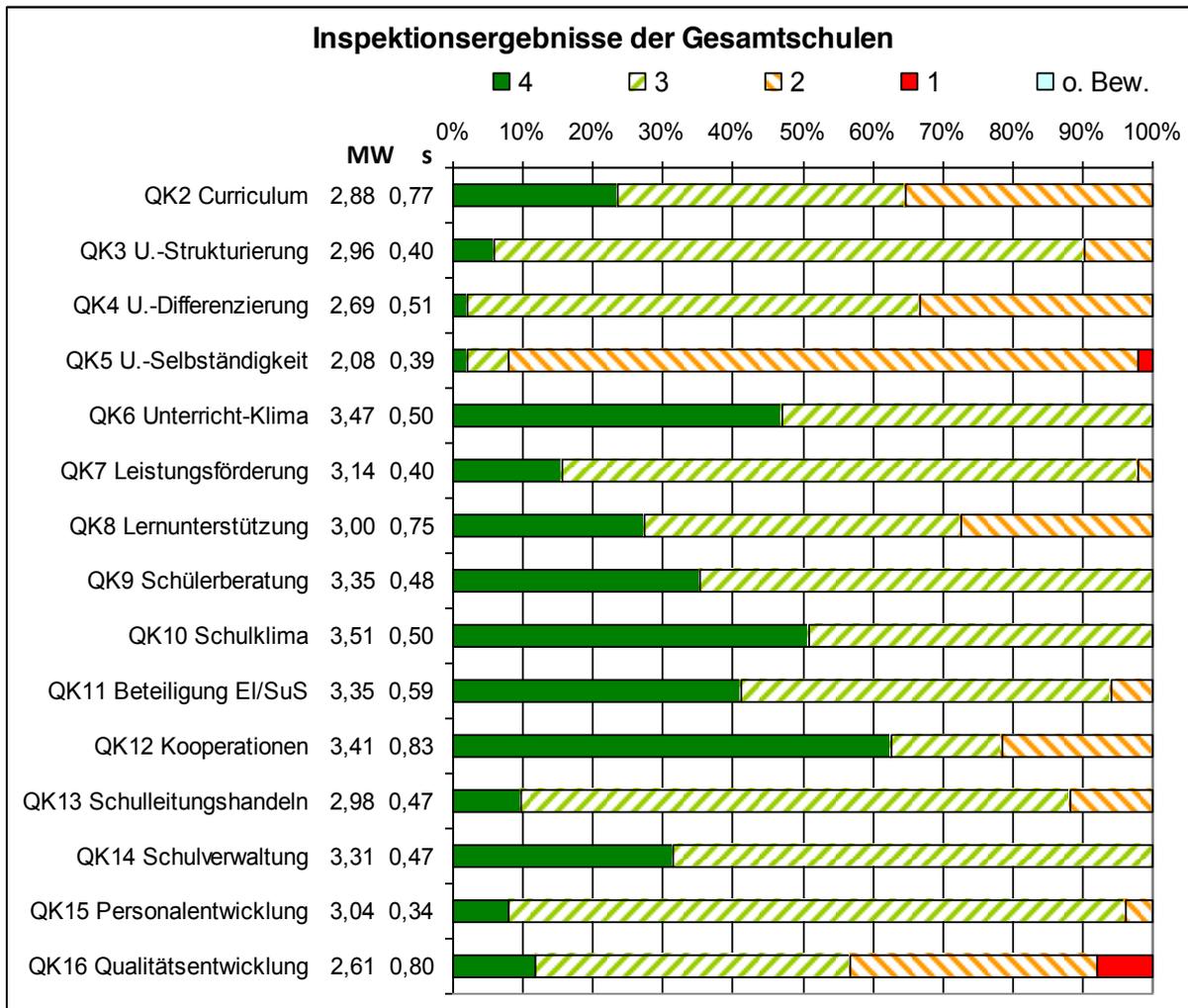


Abb. 3.2.15: Erstinspektionsergebnis der Gesamtschulen

Stärken der Gesamtschulen im Qualitätsprofil

Bei einem geringen Anteil von Bewertungen unter Standard wurde zahlreichen Gesamtschulen eine exzellente Qualität in den Kriterien

- 10 – Schulklima
- 6 – Unterrichtsklima
- 12 – Kooperationen mit Bildungseinrichtungen und externen Partnern
- 9 – Schülerberatung und -betreuung
- 11 – Beteiligung der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler und
- 14 – Verwaltungs- und Ressourcenmanagement

bestätigt.

Die den Umgang miteinander (QK 10) und die Atmosphäre im Unterricht (QK 6) betreffenden „Klimavariablen“ waren eine besondere Stärke der Gesamtschulen. Alle Gesamtschulen erfüllten die Anforderungen in diesen Merkmalen, um die Hälfte wurden in den beiden Qualitätskriterien sogar mit „stark“ beurteilt. Auf die Teilkriterien des Unterrichtsklimas (TK 6.1 bis TK 6.3) wird unten bei der Beschreibung des Unterrichtsprofils näher eingegangen. Auch wenn sich die Bewertung des Schulklimas überwiegend auf Aussagen in Interviews stützten, in denen durch Auswahl der Teilnehmer und deren Sorge vor „Netzbeschmutzung“ evtl. bessere Ergebnisse erzielt wurden als sie eine repräsentative Befragung aufzeigen würde, melden die Ergebnisse ein ausgesprochen positives Bild des Schulklimas zurück.

Schulklima und Schulleben waren in hohem Maße entwickelt. Alle Schulen dieser Schulform verfügten über vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben (TK10.6). Ebenfalls herrschte in allen Gesamtschulen ein freundlicher Umgang und Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeiter fühlten sich wohl (TK 10.1, 10.2, 10.3). 26 % der Gesamtschulen hatten kein Präventionskonzept bzgl. Rauchen und Konsum von Alkohol und Drogen entwickelt, das auch regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wurde (TK 10.9). Auch wenn die Umsetzung dieser Forderungen des NSchG bei den jungen Erwachsenen nicht einfach sein wird, ist die Schule doch gefordert, sich des Themas regelmäßig und kreativ anzunehmen. Immerhin ca. 6 % der Schulen erhielten hier die Bestbewertung.

Kooperationen mit anderen Schulen und externen Partnern (QK 12) wurden in fast 63 % der Gesamtschulen mit „stark“ bewertet. Alle Gesamtschulen wiesen enge Kontakte zu Einrichtungen des regionalen Umfelds auf (TK 12.3 auf), zu über 90 % auch auf nationaler und internationaler Ebene (TK12.4). 20 % der Schulen kooperierten dagegen noch nicht hinreichend mit den allgemein bildenden Schulen deren Schülerinnen und Schüler sie rekrutierten (TK 12.1).

Eltern- und Schülerbeteiligung stellten eine weitere Stärke der Gesamtschulen dar, über 40 % der Schulen wurden in diesem Kriterium bestmöglich bewertet (QK 11). In 98 % der Schulen beteiligten sich die Eltern aktiv an Schulleben und Schulentwicklung, zu ca. 45 % sogar in besonderem Maße (TK 11.1). 90 % der Schülerinnen und Schüler übernahmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche (TK 11.5).

Die Schülerberatung und -betreuung erhielt in 35 % der Gesamtschulen die Bestbewertung (QK 9). Vor allem die frühzeitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (TK 9.2) sowie Schullaufbahnberatungen (TK 9.5) wurden in allen inspizierten Gesamtschulen positiv bewertet.

Schulverwaltung und Ressourcenmanagement entsprachen in dieser Schulform durchgängig der Norm, in einem Drittel der Fälle wurde die Bestbewertung „stark“ vergeben (QK 14). Vor allem die Einsatzbereitschaft der IuK-Einrichtungen²² (TK 14.5), das Erschließen weiterer finanzieller und personeller Ressourcen (TK 14.7) und ganz besonders das aktive Vertreten schulischer Interessen gegenüber dem Schulträger (TK 14.9) war in allen Gesamtschulen gut ausgeprägt.

Schwächen der Gesamtschulen im Qualitätsprofil

In den Qualitätskriterien

- 5 – Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Schüleraktivierung
- 16 – Qualitätssicherung und -entwicklung
- 4 – Differenzierung im Unterricht

²² Informations- und Kommunikationstechnologie

unterschritt die durchschnittliche Bewertung der Gesamtschulen den Wert 3,0 deutlich. In den QK 5 und 16 wurde ein substantieller Anteil der Gesamtschulen mit „schwach“ bewertet, d. h., die Anforderungen aller sechs bzw. fünf Teilkriterien wurden in 2 % bzw. 7 % der Schulen nicht hinreichend erfüllt.

Im Kriterium „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ (QK 5) erreichten nur 13 % der Gesamtschulen die Norm. Eine detailliertere Beschreibung der Teilkriterien erfolgt im Abschnitt Unterrichtsbewertung.

In knapp 60 % der Schulen wurde eine angemessene Umsetzung von Zielen und Strategien des Qualitätsmanagements (QK 16) beobachtet. Während 78 % der Schulen ein Leitbild entwickelt hatten, fehlte in ca. 40 % ein Schulprogramm, an dem die Qualitätsentwicklung ausgerichtet ist. Nur in gut 41 % der Schulen war der Unterricht Ziel systematischer Verbesserungsbemühungen (TK 16.3), in sogar nur gut 43 % lag ein Datenmonitor vor, der vorliegende Informationen zusammenfasste und für die Steuerung der Schulentwicklung nutzbar machte (TK 16.4). Im Vergleich mit den anderen Schulformen war das Qualitätsmanagement an Gesamtschulen bei Bewertungen von ca. 60 % Schulen über Standard relativ weit entwickelt.

Für 5,9 % der Gesamtschulen wurde aufgrund gravierender Mängel ein Antrag auf Nachinspektion gestellt.

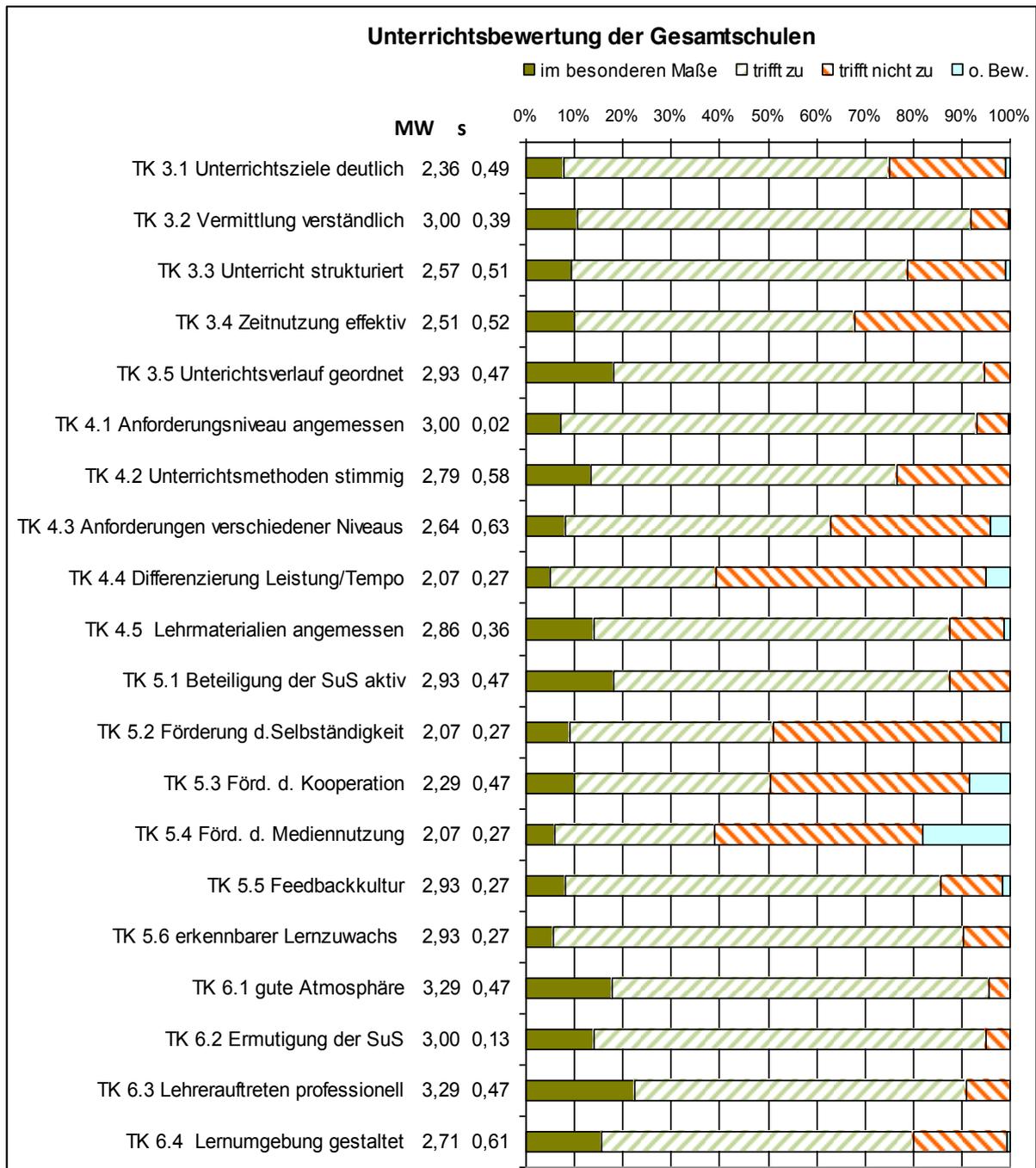


Abb. 3.2.16: Unterrichtsqualität an Gesamtschulen im Zeitraum 2006 bis 2010

Der Anteil Unterrichtssequenzen, die in einem Teilkriterium mit „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet wurden, lag in den meisten Merkmalen um 10 %, in Einzelfällen auch deutlich darüber. Ein Qualitätsaspekt wird als „Stärke“ bewertet, wenn 90 % aller Sequenzen mindestens mit „trifft zu“ bewertet wurden, davon mindestens 10 % in besonderem Maße, und als Schwäche, wenn der Anteil normgerecht bewerteter Teilkriterien unter 50 % liegt.

Stärken der Gesamtschulen in den Unterrichtskriterien

Besonders positiv waren die Bewertungen über den Unterricht an Gesamtschulen in den Teilkriterien

- 6.3 – professionelles Auftreten der Lehrperson
- 6.1 – positive Unterrichts Atmosphäre
- 6.2 – Ermutigung der Schülerinnen und Schüler
- 3.5 – geordneter Unterrichtsverlauf
- 3.2 – verständliche Erläuterung des Lehrstoffs.

Viele Grundbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht wurden damit erfüllt. In über 95 % der Stunden herrschte eine konstruktive Arbeitsatmosphäre (TK 6.1), fast genauso häufig ermutigten und bestätigten die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler (TK 6.2). Zu über 91 % trugen die Lehrkräfte durch ihr Auftreten zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei (TK 6.3). Die Vermittlung von Lehrstoff und Aufgaben erfolgte in knapp 92 % der Sequenzen verständlich (TK 3.2), zu fast 95 % verlief der Unterricht geordnet (TK 3.5).

Schwächen der Gesamtschulen in den Unterrichtskriterien

Als Schwächen des Unterrichts an Gesamtschulen hat die Schulinspektion folgende Aspekte identifiziert:

- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.2 – Förderung von selbstständigem Lernen

In über 39 % der beobachteten Sequenzen wurde nicht in hinreichendem Maße den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler durch differenzierende Maßnahmen (TK 4.4) entsprochen. Das selbstständige Lernen (TK 5.2) wurde in 47 % der Beobachtungen nicht genügend gefördert. Die Förderung der Zusammenarbeit in Gruppen und die Nutzung angemessener Medien war in etwa 50 % der Stunden hinreichend und verfehlte die hier für „Schwächen“ gesetzte Grenze von weniger als 50 % nur knapp.

3.2.9. Berufsbildende Schulen

Die Inspektion der 134 berufsbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft konnte bereits Ende des Jahres 2008 abgeschlossen werden. Die Ergebnisse sind in einem Bericht ausführlich dargestellt²³. Aus den Ergebnissen wurden weitergehende Fragen zur Umsetzung des Qualitätsmanagements nach EFQM, zu dem die berufsbildenden Schulen seit 2004 verpflichtet sind, abgeleitet und in einem Prüfauftrag untersucht. Außerdem waren die Erstinspektionsergebnisse Ausgangspunkt zur Entwicklung von Vorschlägen für ein neues Inspektionsverfahren. In einem weiteren Prüfauftrag werden zurzeit Elemente eines neuen Inspektionsverfahrens anhand der Fragestellung erprobt, wie das didaktische Konzept der beruflichen Handlungsorientierung insbesondere im Elektrotechnikunterricht umgesetzt wird²⁴.

Die oben beschriebene Normänderung für die Bewertung der Qualitätskriterien im April 2006 bezog sich nur auf die allgemein bildenden Schulen. Diese sind zwar für alle Schulformen gleich formuliert, den Charakteristika der Schulformen wird dagegen auf der Ebene der tatsächlich bewerteten Teilkriterien Rechnung getragen. Die meisten speziell auf eine Schulform bezogenen Formulierungen finden sich bei berufsbildenden Schulen, so dass die oben genannten Einschränkungen der Vergleichbarkeit der Inspektionsergebnisse verschiedener Schulformen für diese im besonderen Maße gelten.

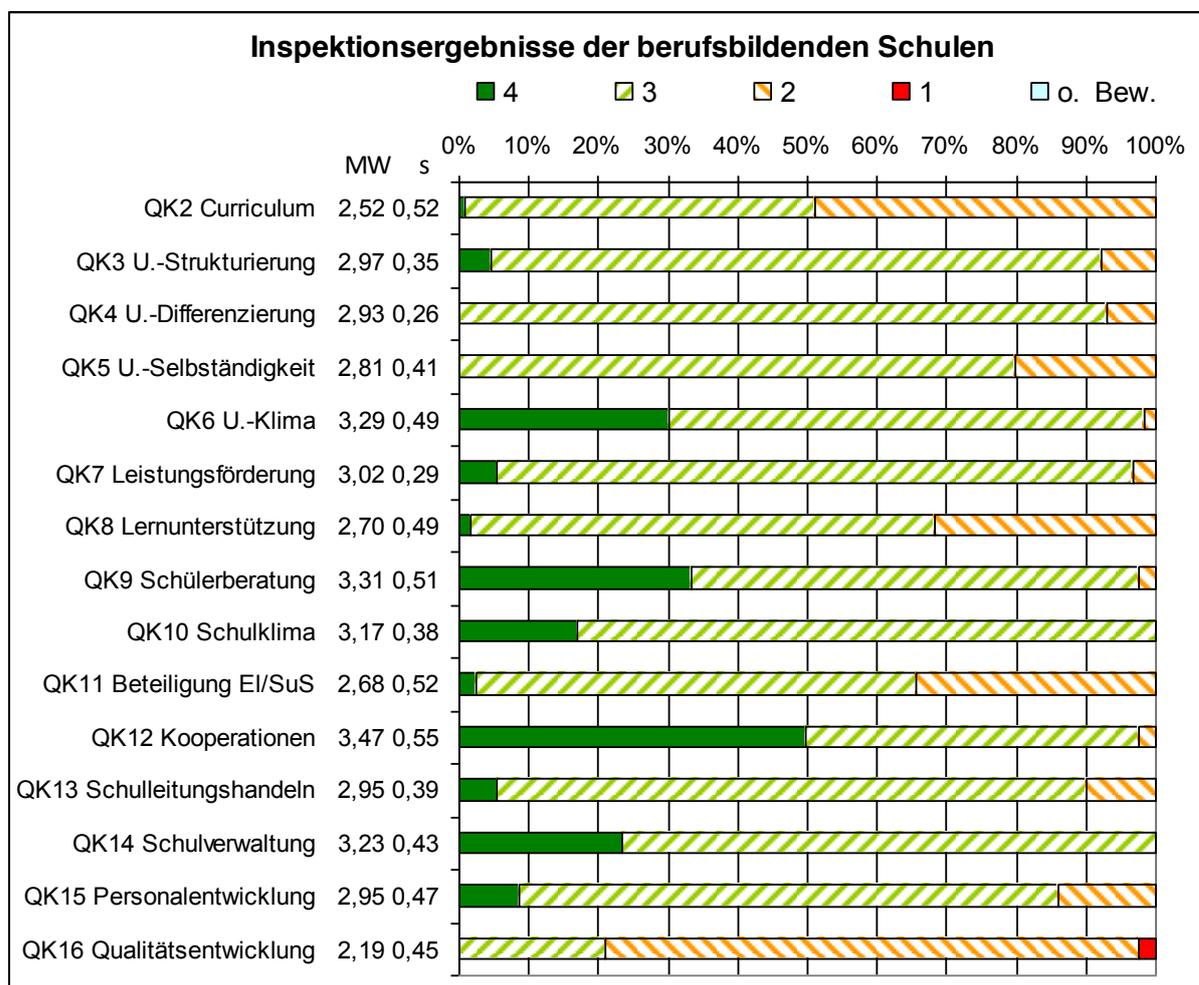


Abb. 3.2.17: Erstinspektionsergebnis der berufsbildenden Schulen

²³ <http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/bbs-erg-erstinstp.pdf>

²⁴ <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3438>

Stärken der berufsbildenden Schulen im Qualitätsprofil

Bei einem geringen Anteil von Normunterschreitungen wurde zahlreichen berufsbildenden Schulen eine exzellente Qualität in den Kriterien

- 12 – Kooperationen
- 9 – Schülerberatung
- 6 – Unterrichtsklima
- 14 – Schulverwaltung und
- 10 – Schulklima

bestätigt.

Kooperationen mit anderen Schulen und externen Partnern (QK 12) waren in den berufsbildenden Schulen in hohem Maße entwickelt; fast die Hälfte wurde in diesem Merkmal mit „stark“ bewertet. Vielen Jugendlichen wurde durch die erfolgreiche Kooperation mit den allgemein bildenden Schulen der Übergang in das berufsbildende Schulwesen erheblich erleichtert. In gleicher Weise engagierten sich berufsbildende Schulen oft in vorbildlicher Weise und gemeinsam mit den beruflichen Partnern an der Schnittstelle zwischen Schul- und Berufsleben und sicherten bzw. erweiterten die Berufsbildungsangebote für die Jugendlichen in der jeweiligen Region. Jeweils mehr als 20 % der Schulen erfüllten die entsprechenden Teilkriterien in besonderem Maße. Dagegen waren in 25 % der Schulen Kontakte mit anderen Schulen und weiteren Partnern auf nationaler und internationaler Ebene nicht hinreichend entwickelt.

Die Gestaltung der Schülerberatung und -betreuung unterschritt ebenfalls nur in einem kleinen Teil der berufsbildenden Schulen die Norm. Besonders positiv wurde die Bereitstellung von Hilfen für Schülerinnen und Schüler bewertet, die Unterstützung benötigen (TK 9.2). Ein den Anforderungen entsprechendes Beratungskonzept hatten 81 % der Schulen entwickelt. In den übrigen Fällen handelte es sich um solche Schulen, die ausschließlich Schulformen der beruflichen Weiterbildung führten (Fachschulen).

Die den Umgang miteinander (QK 10) und die Atmosphäre im Unterricht (QK 6) betreffenden „Klimavariablen“ waren eine Stärke der inspezierten Schulen. Auf die Teilkriterien des Unterrichtsklimas (TK 6.1 bis TK 6.3) wird unten bei der Beschreibung des Unterrichtsprofils näher eingegangen. In den Teilkriterien 10.1 (Umgang aller Beteiligten miteinander), 10.2 (Wohlfühlen der Schülerinnen und Schüler) und 10.3 (Wohlfühlen der Lehrkräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) wurde nur im Teilkriterium 10.3 die gesetzte Norm einmal unterschritten. Auch wenn sich die Bewertungen überwiegend auf Aussagen in Interviews stützten, in denen durch Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer evtl. bessere Ergebnisse erzielt wurden als sie eine repräsentative Befragung aufzeigen würde, zeigten diese Ergebnisse ein ausgesprochen positives Bild des Schulklimas. Dass die Schülerinnen und Schüler sich in der Schule „sicher und wohl“ fühlten, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass in nahezu allen Schulen Maßnahmen zur Gewaltprävention umgesetzt wurden und dem Schutz von Sicherheit und Eigentum (TK 10.8) in den Schulen hohe Bedeutung beigemessen wurde. In jeweils ca. 20 % der Schulen bestand trotz der positiven Gesamtbewertung im Detail Entwicklungsbedarf in den Teilkriterien 10.4 (Pflegezustand des Schulgebäudes), 10.6 (Angebote für ein anregendes Schulleben) und 10.7 (Aufstellung und Einhaltung von Regeln). Größere Defizite haben die Inspektionsteams beim Zustand des Schulgeländes wahrgenommen (TK 10.5, ca. 45 % nicht zutreffend). Nur 29 % der berufsbildenden Schulen hatten ein Präventionskonzept bzgl. Rauchen und Konsum von Alkohol und Drogen entwickelt, das auch regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wurde (TK 10.9). Auch wenn die Umsetzung dieser Forderungen des NSchG bei den jungen Erwachsenen nicht einfach sein wird, ist die Schule doch gefordert, sich des Themas regelmäßig und kreativ anzunehmen. Dass keine Schule die beste Bewertung erhalten hat, zeigt aber auch auf, dass zwischen Forderung und Realisierung eine Lücke klafft und Schulen Unterstützung bei der Umsetzung benötigen.

Eine Stärke war in der großen Mehrzahl der berufsbildenden Schulen das Management der finanziellen und personellen Ressourcen (QK 14) und sie nutzen zielgerichtet und erfolgreich die erweiterten Verantwortungsbereiche einer eigenverantwortlichen Schule. Drei der zugrunde liegenden Teilkriterien wiesen durchgehend positive Bewertungen auf (TK 14.1 – Unterrichtsangebote und Pausenaufsicht gesichert und TK 14.3 – Klassenbildung und Lehrereinsatz erfolgen angemessen, TK 14.9 – Interessenvertretung gegenüber dem Schulträger), in den Teilkriterien 14.4 bis 14.7, die die materiellen Voraussetzung betreffen (Lehrmittel, IuK-Einrichtung, Haushaltsmittel, Drittmittel) lag der Anteil nicht hinreichender Ausprägungen bei unter 10 %. Möglichkeiten zur Schonung von Umwelt und Ressourcen (TK 14.8) nahmen dagegen fast 50 % der Schulen nicht wahr, in 28 % der Schulen bestand Verbesserungsbedarf im Gesundheitsmanagement (TK 14.10 – Arbeitssicherheit, Abbau von Belastung und Gesundheitsgefährdung).

Schwächen der berufsbildenden Schulen im Qualitätsprofil

In den Qualitätskriterien ...

- 2 – Schuleigenes Curriculum,
- 8 – Lernunterstützung,
- 11 – Beteiligung der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler und
- 16 – Qualitätsentwicklung

unterschritt die durchschnittliche Bewertung der berufsbildenden Schulen den Wert 3,0 deutlich.

In knapp über 20 % der Schulen wurde eine angemessene Umsetzung von „Zielen und Strategien des Qualitätsmanagements“ (QK 16) beobachtet. Während die meisten Schulen ein Leitbild entwickelt hatten, fehlte in ca. 50 % ein Schulprogramm, in dem aktuelle Ziele und Strategien sowie die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung dokumentiert sind. Die weiteren Teilkriterien, die sich am Ideal eines vollständig integrierten Qualitätsmanagements auf der Basis von EFQM orientieren, wurden von der Mehrzahl der berufsbildenden Schulen nicht erfüllt: In ca. 90 % der Schulen war eine systematische Gestaltung und Überprüfung der schulischen Prozesse sowie die Steuerung der Qualitätsentwicklung von Schlüsselprozessen nicht vorzufinden (TK 16.3 und 16.4). Eine Evaluationskultur, die durch die regelmäßige Bilanzierung und Dokumentation relevanter Leistungs- und Entwicklungsdaten sowie deren Nutzung für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess gekennzeichnet ist, wurde in etwa 20 % der Schulen vorgefunden (TK 16.5).

Die berufsbildenden Schulen wurden 2004 mit einem Erlass zur Einführung eines an EFQM orientierten Qualitätsmanagement aufgefordert. Daher ist einerseits davon auszugehen, dass in berufsbildenden Schulen die im Vergleich der Schulformen umfangreichsten Erfahrungen mit der Anwendung systematischen Qualitätsmanagements vorliegen. Andererseits sind die sich an den EFQM-Standards orientierenden Inspektionsvorgaben für berufsbildende Schulen besonders anspruchsvoll formuliert.

Diese Erfahrungen waren Anlass für einen Prüfauftrag, mit dem der Umsetzungsstand bei der Einführung des Qualitätsmanagements untersucht wurde. Die Ergebnisse aus den Erstinspektionen und den Ergebnissen des Prüfauftrages haben mittlerweile zu einem Ergänzungserlass geführt, mit dem eine schuladäquate Umsetzung der Ansprüche an das Qualitätsmanagement mithilfe des BBS-Kernaufgabenmodells künftig besser abgesichert werden kann.²⁵

Ca. 50 % der Schulen wurden in der Qualität des schuleigenen Curriculums (QK 2) positiv bewertet. In drei der zugehörigen Teilkriterien verfehlten nur ca. 10 % der Schulen eine hinreichende Bewertung: In der überwiegenden Zahl der Schulen lagen schuleigene, überwiegend fachsystematisch strukturierte Arbeitspläne

²⁵ RdErl. d. MK vom 14.10.2011 – 41 – 80 101/6-1/11 – VORIS 224, <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2379>

vor (TK 2.1), waren Projekte und Projektunterricht Bestandteil ... des Curriculums (TK 2.3) und stimmten sich die Lehrkräfte fachlich und methodisch ab (TK 2.9). Demgegenüber fanden sich Konzepte zur Entwicklung und Bewertung von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und selbständiges Lernen in nur 10 Schulen (TK 2.4) und die Unterrichtskonzeptionen orientierten sich insgesamt zu wenig an beruflichen Handlungssituationen (TK 2.8). Das Konzept zur Medienerziehung entsprach in mehr als 80 % der Schulen noch nicht den Anforderungen.

In etwa 60 % der Schulen wurden keine oder nicht ausreichende Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler angeboten, deren Lernen durch nicht ausreichende Deutschkenntnisse erschwert ist. Bei jeder zehnten berufsbildenden Schule wurde dieses Teilkriterium nicht bewertet, weil in diesen Schulen auf Grund ihrer besonderen strukturellen Rahmenbedingungen kein oder nur in vereinzelt Fällen Bedarf gesehen wurde (z. B. in den Schulformen der beruflichen Weiterbildung).

In über 50 % der berufsbildenden Schulen wurden bzgl. besonderer Konzepte zur Umsetzung des Bildungsauftrags des Niedersächsischen Schulgesetzes die Mindestanforderungen erfüllt. Dieses gelang besonders an solchen Schulen, die durch entsprechende Berufsbereiche bereits Anknüpfungspunkte bzw. einen besonderen Schwerpunkt haben (z. B. Gesundheit und Pflege, Umweltschule in Europa, Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage u. ä.). In den beiden Qualitätskriterien 8 (Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess) und 11 (Eltern- und Schülerbeteiligung) beruhen die niedrigen Mittelwerte einerseits auf einem Anteil von ca. 30 % Schulen, die mit „eher schwach als stark“ bewertet wurden, andererseits auf dem mit 2 bis 3 % niedrigen Anteil an Schulen, die die Ansprüche des Teilkriteriums in besonderem Maße erfüllten.

Gegenüber allen anderen Schulformen lag im Qualitätskriterium 8 die Besonderheit vor, dass das Ausschlusskriterium 8.1 (Ermittlung und Dokumentation der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler) nicht bewertet wurde, weil „Form und Inhalt einer Dokumentation der individuellen Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern ... landesweit für die berufsbildenden Schulen nicht geregelt“ sind. (s. Bericht, S. 32). In allen berufsbildenden Schulen wurde demgegenüber positiv bewertet, dass alle Schulen den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern auch außerhalb der Standardtermine (z. B. Elternsprechtage) für Gespräche über die Lernentwicklung zur Verfügung stehen.

Das Erkennen und Fördern von lernschwachen Schülerinnen und Schülern (TK 8.3) stellte in mehr als 40 % der berufsbildenden Schulen ein Verbesserungspotenzial dar. Systematische und eingeführte Verfahren, mit denen sichergestellt wird, dass Lernschwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung im Lernprozess getroffen werden können, fanden sich nicht bzw. nur in Ansätzen. Entsprechendes galt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (TK 8.4), hinsichtlich deren Erkennung und Förderung mehr als drei Viertel der Schulen die Inspektionsanforderungen nicht erfüllten. In fast 90 % der Schulen fehlten Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit bzw. wurden diese nur in geringem Umfang organisiert. Zusammenfassend wurde den Bemühungen um Lernunterstützung an berufsbildenden Schulen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

In Qualitätskriterium 11 betrachtet die Inspektion die Einbindung von Eltern und Schülern in Prozesse der demokratischen Mitbestimmung. Das Teilkriterium 11.1 (Information der Schülerinnen und Schüler und der Erziehungsberechtigten) wurde weit überwiegend positiv bewertet und auch die Gremienmitwirkung der Schülerinnen und Schüler (TK 11.4) entsprach in 90 % der Schulen den Vorgaben, obwohl die Bedingungen dafür durch die kurzen Verweilzeiten der Schülerinnen und Schüler in vielen Vollzeitschulformen und durch die wenigen Unterrichtsstunden beim Besuch der Teilzeitberufsschule schwierig sind. Jenseits der formal geregelten Mitwirkung genügten nur etwa 60 % der Schulen dagegen den Anforderungen in den Kriterien 11.2 (Beteiligung der Erziehungsberechtigten) und 11.3 (Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung). Insgesamt bestand eine relativ geringe Bereitschaft der Schülerschaft, eigenständige

Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule zu übernehmen. In etwa 40 % der Schulen, in denen die Mindestanforderungen für das Teilkriterium 11.4 erfüllt wurden, waren häufig diejenigen Schülerinnen und Schüler engagiert, die die berufsbildenden Schulen in mehrjährigen Bildungsgängen wie Fachschulen und beruflichen Gymnasien besuchten.

Der Anteil Unterrichtssequenzen, die in einem Teilkriterium mit „trifft in besonderem Maße zu“ bewertet wurden, lag in den meisten Merkmalen unter 10 % und erreicht 15 % nie. Ein Qualitätsaspekt wird als „Stärke“ bewertet, wenn 90 % aller Sequenzen mindestens mit „trifft zu“ bewertet wurden und als Schwäche, wenn der Anteil normgerecht bewerteter Teilkriterien unter 50 % liegt.

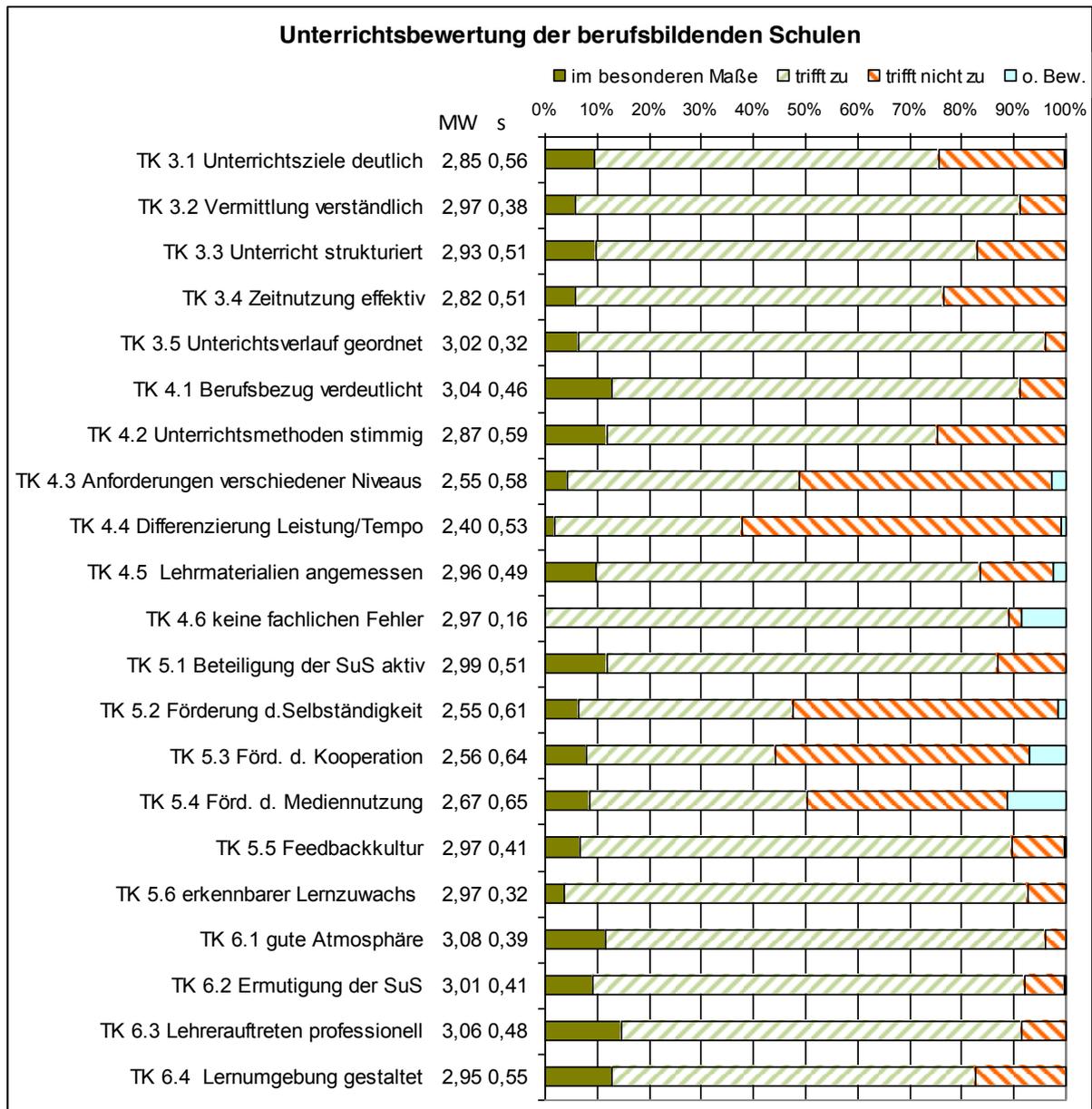


Abb. 3.2.18: Unterrichtsqualität an berufsbildenden Schulen im Zeitraum 2006 bis 2008

Stärken der berufsbildenden Schulen in den Unterrichtskriterien

Besonders positiv waren die Bewertungen über den Unterricht an berufsbildenden Schulen in den Teilkriterien

- 3.2 Verständlichkeit
- 3.5 Geordneter Verlauf
- 4.1 Berufsbezug
- 5.5 Wahrnehmung des Lernfortschritts
- 5.6 Lernzuwachs
- 6.1 Arbeitsatmosphäre
- 6.2 Unterstützung
- 6.3 Lehrerauftreten

Die Anforderungen an die Lehrkräfte, für einen geordneten Unterrichtsverlauf zu sorgen (TK 3.5) und Aufgaben und Lerninhalte verständlich zu erläutern (TK 3.2), wurden an fast allen berufsbildenden Schulen erfüllt. Die zugehörigen Teilkriterien wurden fast ausnahmslos positiv bewertet. Der Berufsbezug wurde in fast allen Unterrichtssequenzen mit „zutreffend“ bewertet bzw. die Inhalte und das Anforderungsniveau wurden in den allgemein bildenden Fächern angemessen gewählt (TK 4.1). Die Lehrkräfte nahmen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wahr (TK 5.5) und dementsprechend wird vermutet, dass bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ein Lernzuwachs erzielt wurde (TK 5.6).

In fast allen Einsichtnahmen wurde die Arbeitsatmosphäre in den Unterrichtsräumen positiv bewertet und in mehr als 10 % der Fälle traf dieses in besonderem Maße zu (TK 6.1). Das Verhalten der Lehrkräfte im Hinblick auf ein professionelles Auftreten (TK 6.2) und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch Bestätigung und Ermutigung wurde ebenfalls weit überwiegend mit „zutreffend“ bewertet (TK 6.3).

Schwächen der berufsbildenden Schulen in den Unterrichtskriterien

Schwächen lagen in berufsbildenden Schulen in den folgenden Unterrichtskriterien vor:

- 4.3 – Anforderungen verschiedenen Niveau
- 4.4 – Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- 5.2 – Förderung von selbstständigem Lernen
- 5.3 – Förderung kooperativen Arbeitens und
- 5.4 – Nutzung angemessener Medien und der IuK-Technologie

In den berufsbildenden Schulen wurden in zu geringem Umfang Aufgabenstellungen eingesetzt, die Problem lösendes Denken erfordern und die Freude am entdeckenden Lernen fördern (TK 4.3). Bezüge zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, die durch die Annäherung an das Berufs- und Arbeitsleben eine besondere Erweiterung erfährt, wurden nur in geringem Maß hergestellt.

In mehr als die Hälfte der beobachteten Sequenzen wurde nicht in hinreichendem Maße den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler durch differenzierende Maßnahmen entsprochen (TK 4.4).

Die vielfach sehr heterogenen Leistungsvoraussetzungen in der Schülerschaft einer berufsbildenden Schule, die sich im Unterricht durch unterschiedliche Lernzugänge, Lerngeschwindigkeiten und kognitive sowie psychomotorische Belastbarkeit äußern, werden von den Lehrkräften bei ihren didaktisch-methodischen Überlegungen und der Moderation des Unterrichtsgeschehens nur in sehr geringem Maße berücksichtigt.

Deutliche Defizite bestanden in der Förderung der Selbstständigkeit (TK 5.2) und der Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (TK 5.3). Die Nutzung angemessener Medien (TK 5.4) korrespondierte mit den zuletzt genannten Schwächen. Es geht in den Kriterien u. a. darum, aus und mit Hilfe von Medien selbstständig zu

lernen – allein oder im Team. Bei den letztgenannten Teilkriterien ist zu berücksichtigen, dass die Bewertung in ca. 10 % der Unterrichtseinsichtnahmen ausgesetzt wurde, weil sie aufgrund der beachtlichen methodische Arrangements nicht angemessen erschienen. Für den Unterricht in allen Schulformen der berufsbildenden Schulen ist das didaktische Konzept der Handlungsorientierung verbindlich²⁶. Die Ergebnisse aus den Erstinspektionen lassen vermuten, dass die besonderen Potenziale eines handlungsorientierten Unterricht (u. a. innere Differenzierung, Selbststeuerung und Freiheitsgrade für die Lernenden und kooperatives Lernen) bisher zu wenig genutzt wurden. Deshalb wird zurzeit in einem Prüfauftrag exemplarisch für den Berufsbereich Elektrotechnik untersucht, inwieweit der Unterricht und die schulische Curriculararbeit Anforderungen der Handlungsorientierung erfüllen²⁷.

²⁶ siehe EB BbS-VO, 1. Abschnitt, 2.7 Handlungsorientierter Unterricht

²⁷ Weitere Informationen s. <http://www.nibis.de/nlq11/nibis.phtml?menid=3438>

3.3. Vergleiche der Inspektionsergebnisse der Schulformen

Die Schulinspektion nimmt kein Ranking von Schulen vor. Zur Qualitätsentwicklung gehört aber neben einer Bilanzierung der eigenen Ausgangslage eine Orientierung am Mittelwert der Vergleichsgruppe und an den besten Bewertungen. Die einzelne Schule kann das seit Vorliegen des ersten Periodischen Berichts 2008 für sich tun, indem sie ihr Inspektionsprofil mit den Durchschnittswerten des Landes und den herausragenden Bewertungen der eigenen Schulform vergleicht.

Schulformunterschiede dürfen nicht überbewertet werden:

- Unterschiede in der Qualität der Schulen sind innerhalb einer Schulform größer als zwischen den Schulformen.
- Für die Schulen einzelner Schulformen könnte es von ihrer Zielsetzung und den Adressaten her einfacher oder schwerer sein, einigen der kriterial gesetzten Ansprüche zu genügen (evtl. höhere Aktivierungsbereitschaft jüngerer Schülerinnen und Schüler, größere Stabilität der Zuordnung von Lerngruppen zu Unterrichtsräumen, geringere Mitwirkungsbereitschaft der Eltern bei älteren Schülern oder großer Entfernung zur Schule usw.).
- Auch die überwiegende Zahl der Schulen, die zu den vergleichsweise schwächer bewerteten ihrer Schulform gehören, haben die Inspektionsstandards erfüllt.

Wie oben beschrieben, ist die Einbeziehung der berufsbildenden Schulen aufgrund des Normierungsunterschieds und der an die Schulsituation in berufsbildenden Schulen angepasste Definition der Kriterien nicht sinnvoll.

3.3.1 Vergleich der Schulqualität

Die bisherigen Überlegungen waren an den gesetzten Inspektionsanforderungen orientiert. Der folgenden Abbildung liegt die Verteilung der mittleren Inspektionsbewertungen aller inspizierten Schulen zugrunde. Sie zeigt, wie die Schulformen in dieser Verteilung positioniert sind.

Für den obigen Vergleich sind mit Hilfe des Gesamtmittelwerts über die 15 bewerteten Qualitätskriterien ($MW_{QK} = 3,02$) und der Standardabweichung ($S_{QK} = 0,31$) vier Bewertungsgruppen gebildet worden.

Bei einer Normalverteilung würde man jeweils 50 % aller Schulen diesseits bzw. jenseits des Mittelwerts erwarten und jeweils ca. 16 % der Schulen in den extremen Gruppen der Schulen, die sich um mehr als eine Standardabweichung vom Mittelwert unterscheiden. Der oberste Balken zeigt die Einordnung aller Schulen in die vier Gruppen. Die Verteilung der Schulen in der durchschnittlichen Inspektionsbewertung ist nicht symmetrisch. Daher ist z. B. die Gruppe der Schulen mit einer Durchschnittsbewertung unter dem Mittelwert kleiner als 50 %.

Die durchgehenden senkrechten Linien liegen auf den Gruppengrenzen für alle Schulen. Die dünnen Linien innerhalb der farbigen Balken zeigen, wo die Gruppengrenzen für die einzelnen Schulformen liegen. In einigen Schulformen sind mehr Bewertungen über und entsprechend weniger unter dem Gesamtmittelwert, so dass sich erkennen lässt, wie die mittleren Inspektionsbewertungen der einzelnen Schulformen platziert sind.

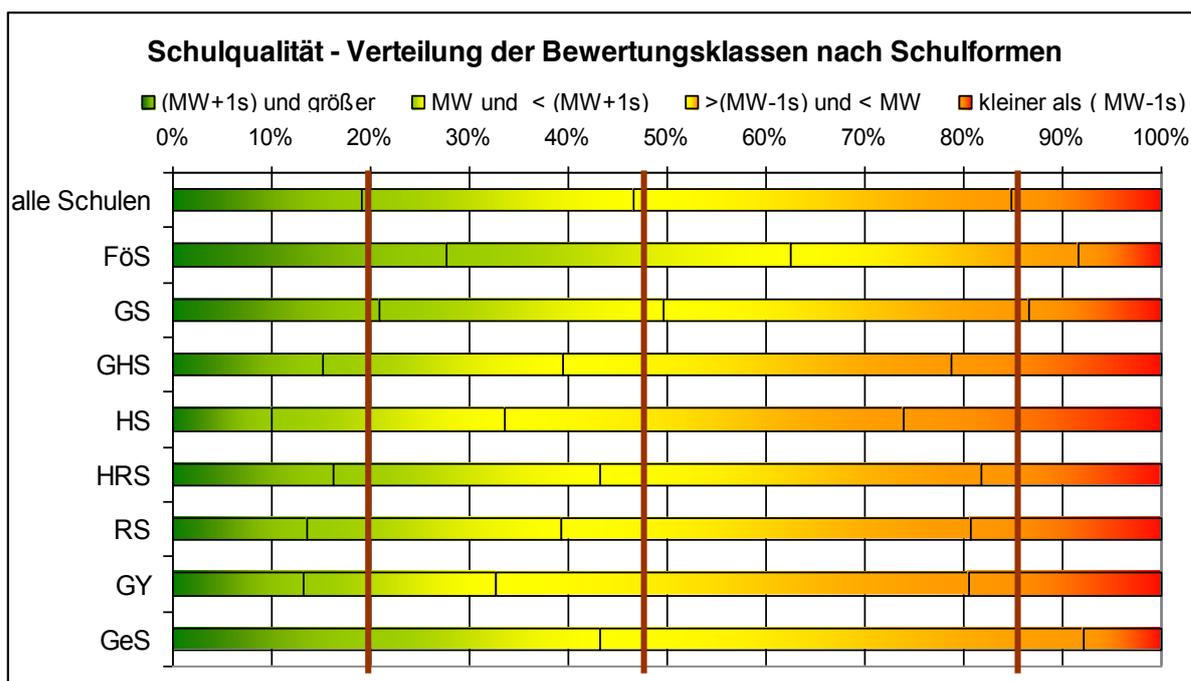


Abb. 3.3.1: Anteil der Schulen einer Schulform in vier Bewertungsklassen der Schulqualität

Ca. 19 % aller Schulen wurden insgesamt besser als eine Standardabweichung über dem Mittelwert beurteilt, ca. 28 % aller Schulen waren schwächer als die Spitzengruppe, aber besser als der Gesamtmittelwert.

Entsprechend gibt es zwei Gruppen mit einem Anteil von 38 % bzw. 15 % unterhalb des Gesamtmittelwerts²⁸.

Die einzelnen Schulformen sind mit unterschiedlichen Anteilen in diesen vier Gruppen vertreten, dadurch vermittelt die Verteilung einen Eindruck von den Bewertungsunterschieden zwischen Schulformen. Von den Förderschulen gehörten mit 28 % deutlich mehr als die erwarteten 19 % zur besten Bewertungsgruppe. Mit 62 % lagen fast 16 % mehr Förderschulen über dem gemeinsamen Mittelwert der Gesamtgruppe aller Schulen. Das andere Extrem bildete die Bewertung der Hauptschulen. Ca. 10 % waren in der besten Gruppe vertreten, weniger als 34 % gehörten zur besseren Hälfte aller Schulen, dagegen waren 26 % in der Gruppe mit den schwächsten Bewertungen, die für alle Schulen nur 15 % umfasst.

3.3.2 Vergleich der Unterrichtsqualität

Die folgende Darstellung stellt auf die gleiche Weise die Bewertung des Unterrichts anhand eines Durchschnittswerts über die vier zugehörigen Qualitätskriterien dar. Zu berücksichtigen ist, dass Gemeinsamkeiten zur vorherigen Grafik z. T. darauf zurückgeführt werden können, dass die Bewertungen des Unterrichts in den oben dargestellten Gesamtmittelwerten enthalten sind. Die Verteilung der vier Klassen der mittleren Bewertung der Unterrichtssequenzen unterscheidet sich deutlich von der Verteilung der Mittelwerte über alle fünfzehn Qualitätskriterien.

Die Verteilung ist asymmetrisch. Unterrichtsbewertungen über dem Mittelwert waren häufiger zu beobachten als solchen unterhalb des Durchschnitts. Der Unterricht in Förderschulen und Grundschulen wurde deutlich besser bewertet als der der anderen Schulformen, was sich in der Verteilung der Bewertungsgruppen für alle Schulen darin niederschlägt, dass mehr als 50 % der Schulen im Unterricht zu den beiden Gruppen gehören, die besser als der Mittelwert abschnitten. Differenzen in der Verteilung der weiterführenden Schulformen auf die

²⁸ Die Unterschiede in der Gruppengröße sind Ausdruck der Asymmetrie der Verteilung der Qualitätsmittelwerte der Schulen (s. Abb. 1).

vier Gruppen waren im Unterricht geringer als in der Gesamtbewertung. Im Vergleich wird innerhalb der weiterführenden Schulen der Unterricht an Gesamtschulen am besten beurteilt.

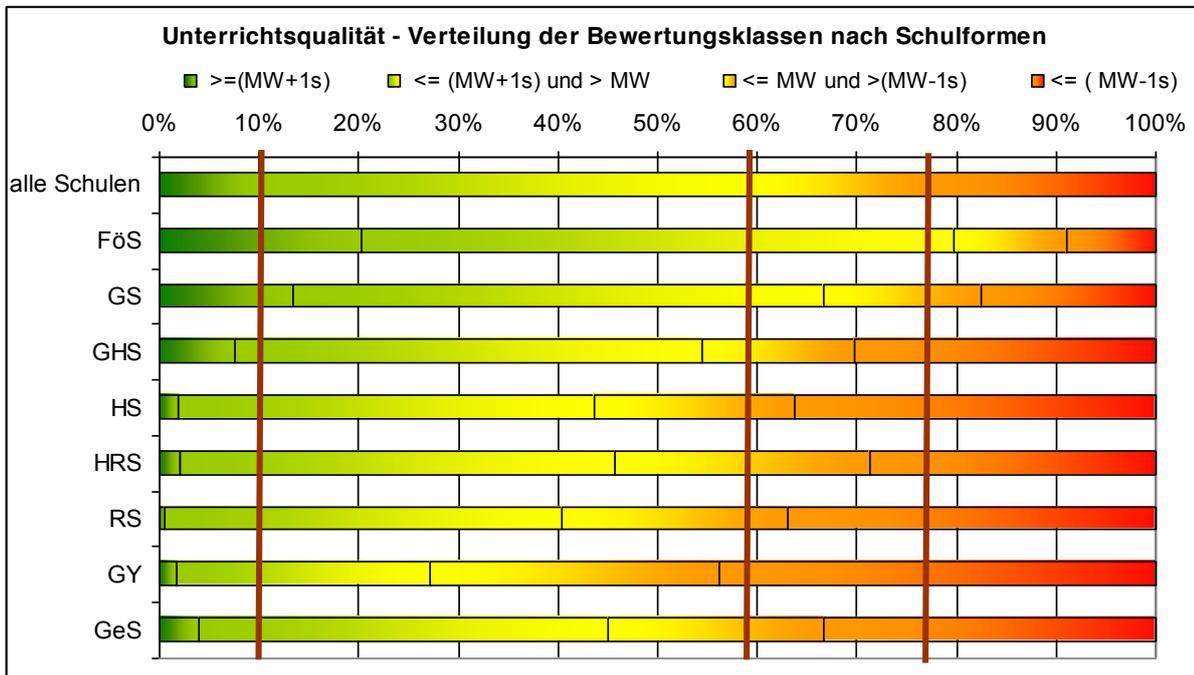


Abb. 3.3.2: Anteil der Schulen einer Schulform in vier Bewertungsklassen der Unterrichtsqualität

Einen dritten Bereich, für den Vergleiche der Schulformen interessant erscheinen, stellen die Qualitätskriterien 13 bis 16 dar, die sich auf Handlungsfelder beziehen, die überwiegend in der Verantwortung der Schulleitung liegen.

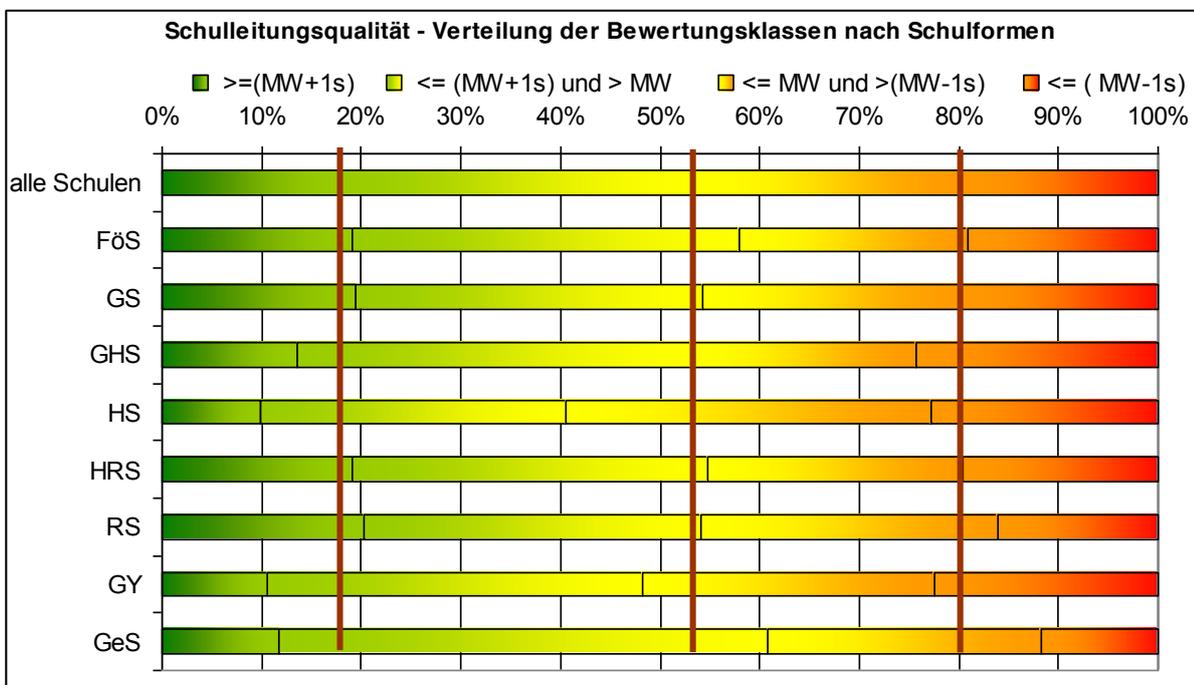


Abb. 3.3.3: Anteil der Schulen einer Schulform in vier Bewertungsklassen der Schulleitungsqualität

Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind geringer. Außer in Förder- und Grundschulen ist die am besten bewertete Gruppe auch in Grund-, Haupt- und Realschulen etwas größer im Mittel über alle Schulen. Deutlich weniger als 50 % der Hauptschulen liegen oberhalb des Mittelwerts, deutlich mehr als die Hälfte der Schulleitungen an Gesamtschulen wird besser als der Gesamtmittelwert beurteilt.

Festzuhalten bleibt: Vergleicht man die Schulformen in einzelnen Qualitätsbereichen, zeigen sich gegenüber der Verteilung der Gesamtmittelwerte durchaus relevante Unterschiede.

3.3.3 Weitere Besonderheiten

Die Kommentierung der Schulformergebnisse beschränkte sich auf die Stärken und Schwächen im Qualitätsprofil. Sie stimmten jeweils in hohem Maße überein. Das Schulklima (QK 10) wurde in allen Schulformen sehr positiv bewertet. Nur in den Gymnasien zählte das Unterrichtsklima nicht zu den Stärken, was vor allem daran lag, dass TK 6.4 (Beitrag der Lernumgebung zu einer positiven Arbeitatmosphäre) schwächer bewertet wurde. Einerseits ist das ein Hinweis auf möglichen Verbesserungsbedarf, andererseits fällt es bei wechselnden Raumbelagungen weiterführenden Schulen mit unterschiedlichen Kursen schwerer, einen Bezug der Lerngruppe zum Unterrichtsraum herzustellen, der sich z. B. in der Ausgestaltung des Raums durch die Lerngruppe ausdrückt.

Das Qualitätskriterium „Kooperationen“ war in der ersten Runde in Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen besonders positiv ausgeprägt, in anderen weiterführenden Schulen jedoch nicht. Für die Unterschiede maßgeblich war das TK 12.4 (überregionale Kontakte), das für Hauptschulen und viele Realschule eine Überforderung bedeutete, während Gymnasien, Gesamtschulen und berufsbildende Schulen u. a. aufgrund der Fremdsprachen und des höheren Alters der Schülerinnen und Schüler sehr aktiv waren. Natürlich fanden sich überregionale Kontakte in allen Schulformen, z. B. über E-Mail-Austausch oder Comenius-Projekte, aber in Förderschulen, Grund-, Haupt- und Realschulen deutlich seltener. Grund- und Förderschulen wurden in QK 12 dennoch sehr gut bewertet, weil die Bewertung von TK 12.4 für sie schon relativ früh ausgesetzt wurde.

In allen Schulformen zählte QK 14 (Verwaltungs- und Ressourcenmanagement) zu den besser bewerteten Kriterien; nur für Förder-, Grund- und Gesamtschulen lag der Mittelwert aber über 3,30. In Förderschulen, Grund- und Hauptschulen, Hauptschulen sowie Haupt- und Realschulen war die Schülerberatung und Betreuung (QK 9) gut ausgeprägt, die sich auf Hilfe und Unterstützung in Problemlagen sowie auf Fragen der Schullaufbahn- und Berufswahl der Schülerinnen und Schüler bezieht. Nur in Gymnasien und Gesamtschulen war die Eltern- und Schülerbeteiligung (QK 11) eine besondere Stärke. Die Länge der Schullaufbahn an diesen Schulen, das Alter der Schülerinnen und Schüler und der soziale Hintergrund der Elternhäuser könnten Ursachen dafür sein.

Auch bei den besonderen Defiziten gab es Gemeinsamkeiten über die Schulformen hinweg. In allen Schulformen hatten zahlreiche Schulen Probleme, den Ansprüchen hinsichtlich der Schulqualitätssicherung und -entwicklung (QK 16) zu entsprechen. Im Unterricht fällt das Qualitätskriterium 5 (Unterstützung eines aktiven Lernprozesses) ebenfalls in allen Schulformen durch einen hohen Anteil negativer Bewertung auf. Im Unterricht niedersächsischer Schulen sind die Förderung der Selbstständigkeit, der bewusste Methodenwechsel und das Lernen mit Medien wenig ausgeprägt. In allen weiterführenden Schulen war auch die Differenzierung im Unterricht (QK 4) ein Defizitbereich. Förder- und Grundschulen wurden darin etwas besser bewertet.

Nur in Haupt- und Realschulen und in Realschulen war auch QK 8 eine Schwäche (Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess).

3.3.4 Vergleich in weiteren Merkmalen

a) Auswertung der Statistikkriterien nach Schulformen

Im Unterrichtsbeobachtungsbogen wurden jenseits von Qualitätsbewertungen drei Merkmale festgehalten: das Vorliegen fachlicher Mängel, der Einsatz des PCs und das Vorliegen von Raummängeln. Im Bericht wird der Schule zurückgemeldet, in welchem Stundenanteil diese Merkmale registriert wurden. Die folgenden drei Grafiken zeigen die Auftretenshäufigkeiten in Prozent für die allgemein bildenden Schulen.

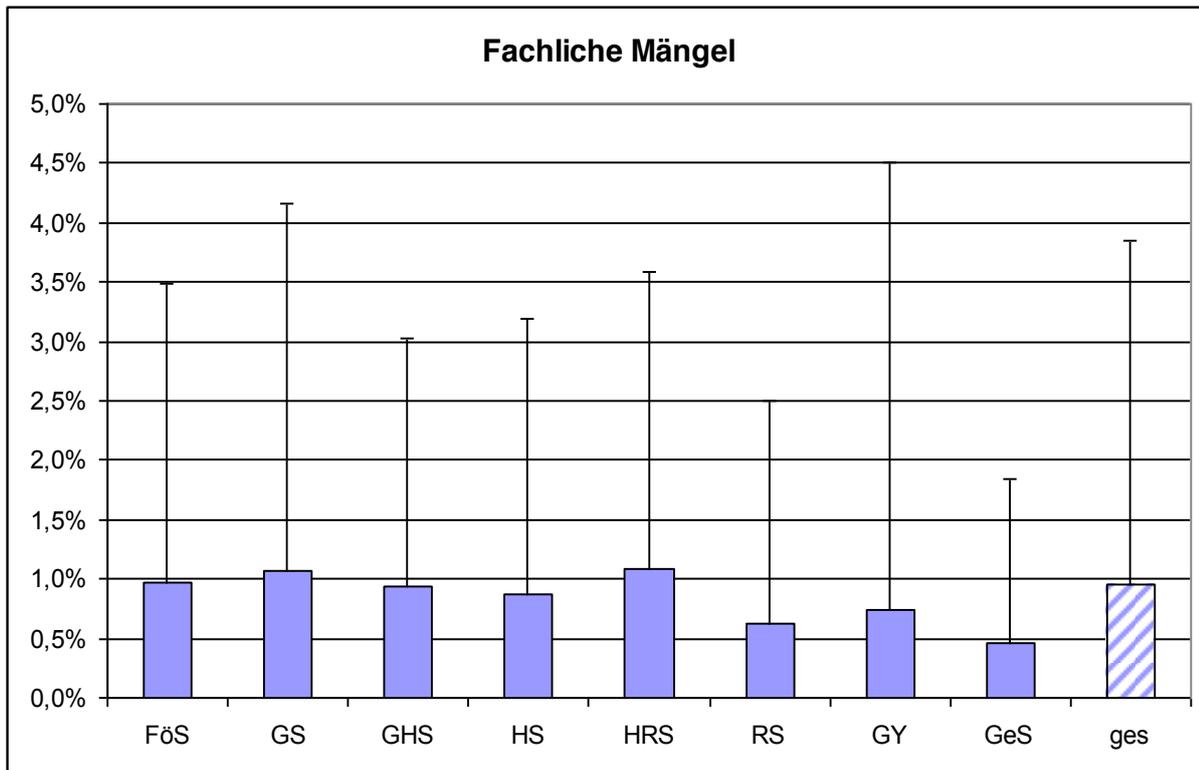


Abb. 3.3.4: Anteil von Sequenzen mit festgestellten fachlichen Mängeln (MW und Streuung)

Fachliche Mängel umfassen ein breites Spektrum. Markierte Mängel in der einzelnen Unterrichtssequenz können Rechtschreibfehler sein (z. B. die Verwendung der alten Rechtschreibung in einem alten Arbeitsblatt), Ausspracheunsicherheiten im Fremdsprachenunterricht, ein übersehener Schülerfehler, eine didaktische Vereinfachung, die zu einem falschen Eindruck vom Sachverhalt führt, bis hin zu groben fachlichen Fehlern. Die Mängel können auf den weiteren Verlauf des Lernprozesses gravierend Einfluss nehmen oder von den Schülern kaum wahrgenommen werden. Außerdem hängt auch von der Fachkompetenz des Inspektors ab, ob sie überhaupt bemerkt werden

Es erscheint beruhigend, dass nur in ca. 1,0 % der Unterrichtsstunden fachliche Mängel festgehalten wurden²⁹. Die Schulformunterschiede sind nicht signifikant. Aus der nur nach oben aufgetragenen Standardabweichung lässt sich ableiten, dass die Verteilung der Häufigkeit fachlicher Mängel durch viele Schulen ohne fachliche Mängel und deutlich höhere Werte in einzelnen Schulen sehr schief verteilt ist.

²⁹ Da der Anteil der jeweils erfassten Merkmale in einzelnen Schulen 50 % und mehr beträgt, liegen schiefe Verteilungen vor und die Streuung übersteigt den Mittelwert deutlich.

Wenn dieses Merkmal weiterhin im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen registriert werden soll, wäre eine differenziertere Aufschlüsselung für eine sich anschließende vertiefte Analyse sinnvoll.

Beim PC-Einsatz zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen, die auch signifikant sind.

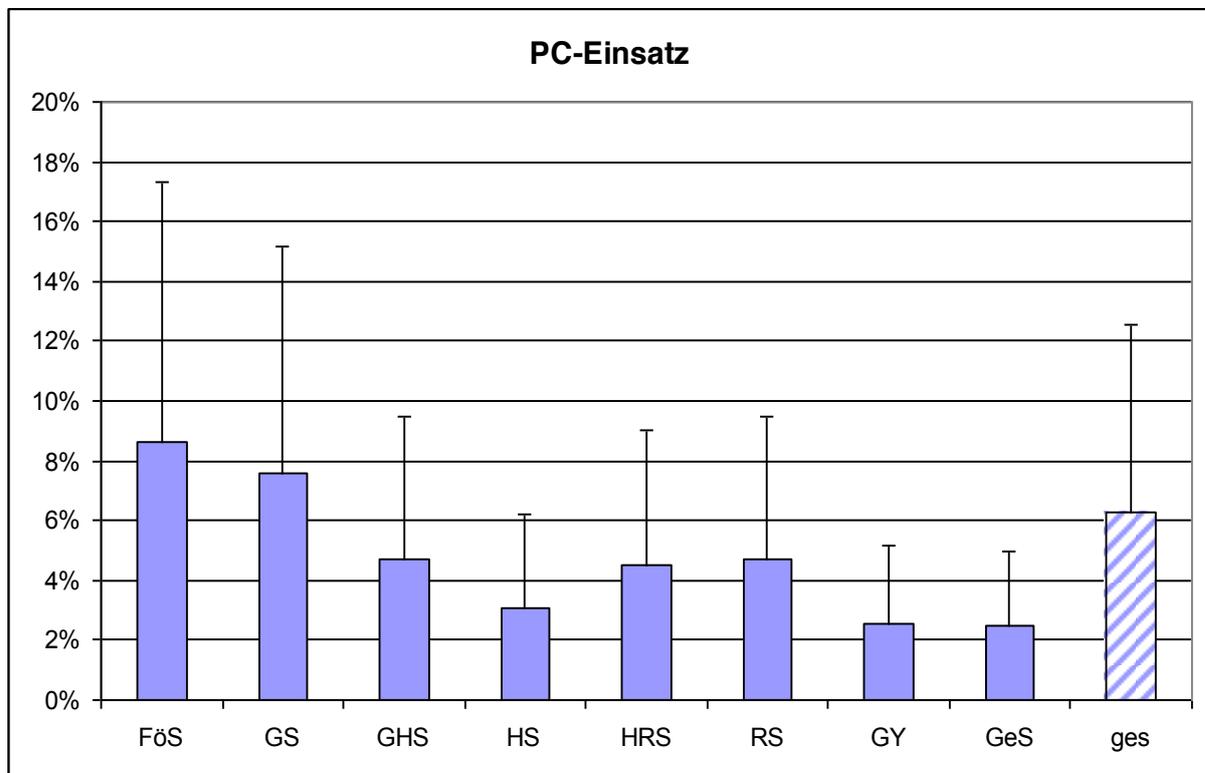


Abb. 3.3.5: Anteil von Unterrichtssequenzen mit PC-Einsatz

Hinsichtlich der Häufigkeit des PC-Einsatzes in den Unterrichtsstunden kann man deutlich drei Gruppen von Schulformen unterscheiden. In Förder- und Grundschulen lag der durchschnittliche Anteil von Unterrichtssequenzen, in denen ein PC eingesetzt wurde, mit 8 % am höchsten. Es folgten mit jeweils halb so hohen Durchschnittswerten Schulen des Sekundarbereichs I und mit wiederum geringerem Anteil Gymnasien und Gesamtschulen. Die Verteilung ist wieder schief, was auf zahlreiche Schulen mit sehr geringen PC-Einsatz-Werten hinweist. Die Standardabweichung bewegt sich etwa in der Größe der Mittelwerte.

Ein Urteil darüber, ob ein Durchschnittswert von ca. 6 % nach fast 30 Jahren Diskussion über Computereinsatz im Unterricht den Erwartungen entspricht, steht diesem Bericht nicht zu. Einerseits liefert die Statistik sicherlich eine Facette der Situation in Niedersachsen, andererseits ist über die Art des Computereinsatzes (vom Trainingsprogramm am Einzel-PC im Klassenraum der Grundschule über die Nutzung des Computerraums oder Laptopsatzes für Recherchen im Internet bis hin zur im Unterricht selbstverständlichen Nutzung grafikfähiger Taschenrechner in der Sekundarstufe) und vor allem Qualität des Technologieeinsatzes nichts bekannt. Unsicher ist weiterhin, ob die Werte höher als normal ausfallen, weil die Inspektion die Mediennutzung beurteilt (TK 5.4) und diese häufig von Schulen mit Computereinsatz in Verbindung gebracht wird. Man kann sich vorstellen, dass differenziertere Merkmale zu relevanteren Aussagen führen könnten.

Raumängel liegen vor, wenn die Größe des Raums für die Schülergruppe nicht angemessen oder das Mobiliar unpassend (z. B. zu kleine Stühle) ist, Ordnungssysteme fehlen oder der Unterrichtsraum dringend einer Renovierung bedarf. In knapp 2 % aller Unterrichtsstunde lagen derartige Defizite vor.

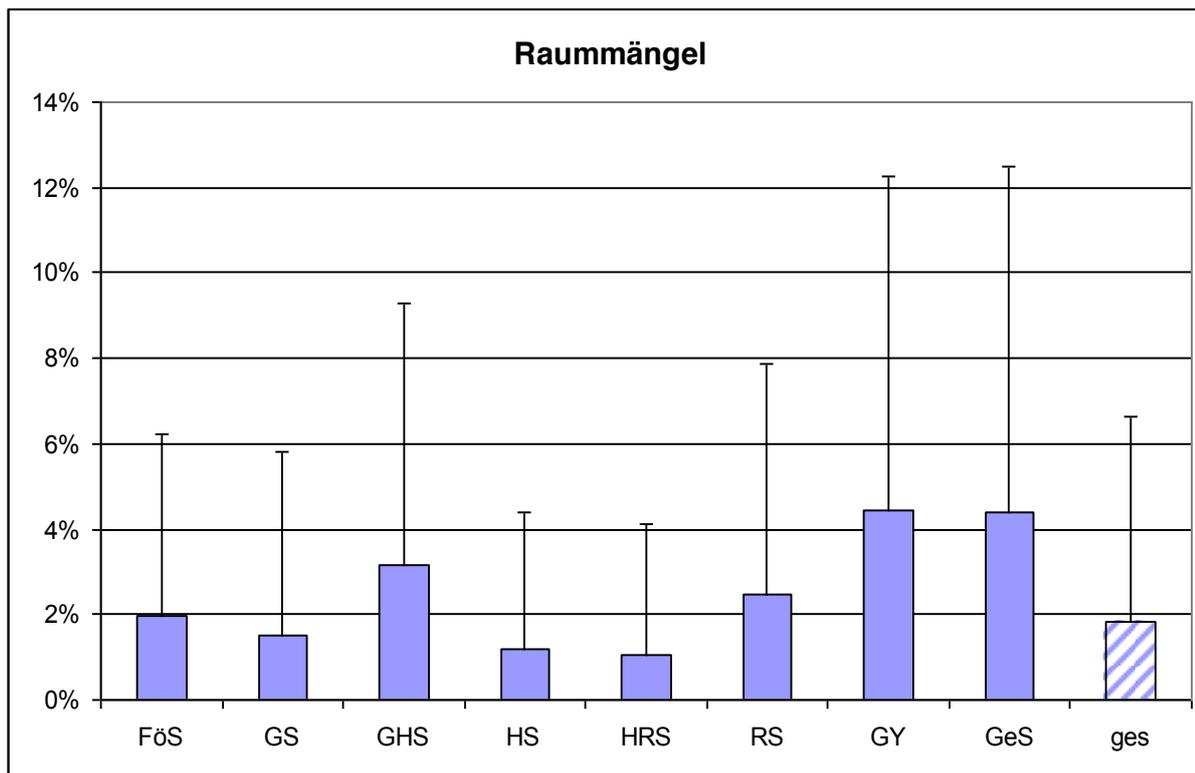


Abb. 3.3.6: Anteil von Sequenzen mit Raummängeln (Mittelwert und Streuung)

In mehr als zwei Dritteln aller Schulen bewerteten die Inspektoren keinen Unterrichtsraum als problematisch. Die Grafik zeigt, dass die Mängel an Gymnasien und Gesamtschulen mit mehr als 4 % mehr als doppelt so hoch lagen wie der Anteil entsprechender Defizite an den meisten anderen Schulformen. Der Maximalwert lag an Gymnasien bei 47 % aller Sequenzen (evtl. Mehrfachbeurteilung desselben Raums), aber auch an Grundschulen gab es Extremwerte, die weit oberhalb des mittleren Werts über alle Sequenzen lagen ($RM_{\max} = 53\%$). Ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Klassenfrequenz (Schülerzahl) und der Bewertung der Raumsituation lässt vermuten, dass mangelnder Platz, z. B. zur Organisation anderer Arbeitsformen, ein wesentlicher Indikator für die Kritik an der Raumsituation ist. Da es einen Zusammenhang zwischen diesem Statistikkriterium und dem bewerteten TK 6.4 (Die Lernumgebung trägt zu einer guten Arbeitsatmosphäre bei.) gibt, wird verständlich, warum dieses Teilkriterium an Gymnasien oft die Norm unterschreitet. Die Verteilung der Stundenanteile mit Raummängeln ist sehr schief, wie man an den eingetragenen Linien für die Standardabweichung erkennen kann.

In einen Vergleich der Klassengrößen anhand der erfassten Schülerzahlen gingen nur 80 % der Einsichtnahmen ein, da vor allem zu Beginn Klassengrößen nicht erfasst wurden. Die Klassengröße musste während der Unterrichtbeobachtung ermittelt werden und betraf anwesende Schülerinnen und Schüler.

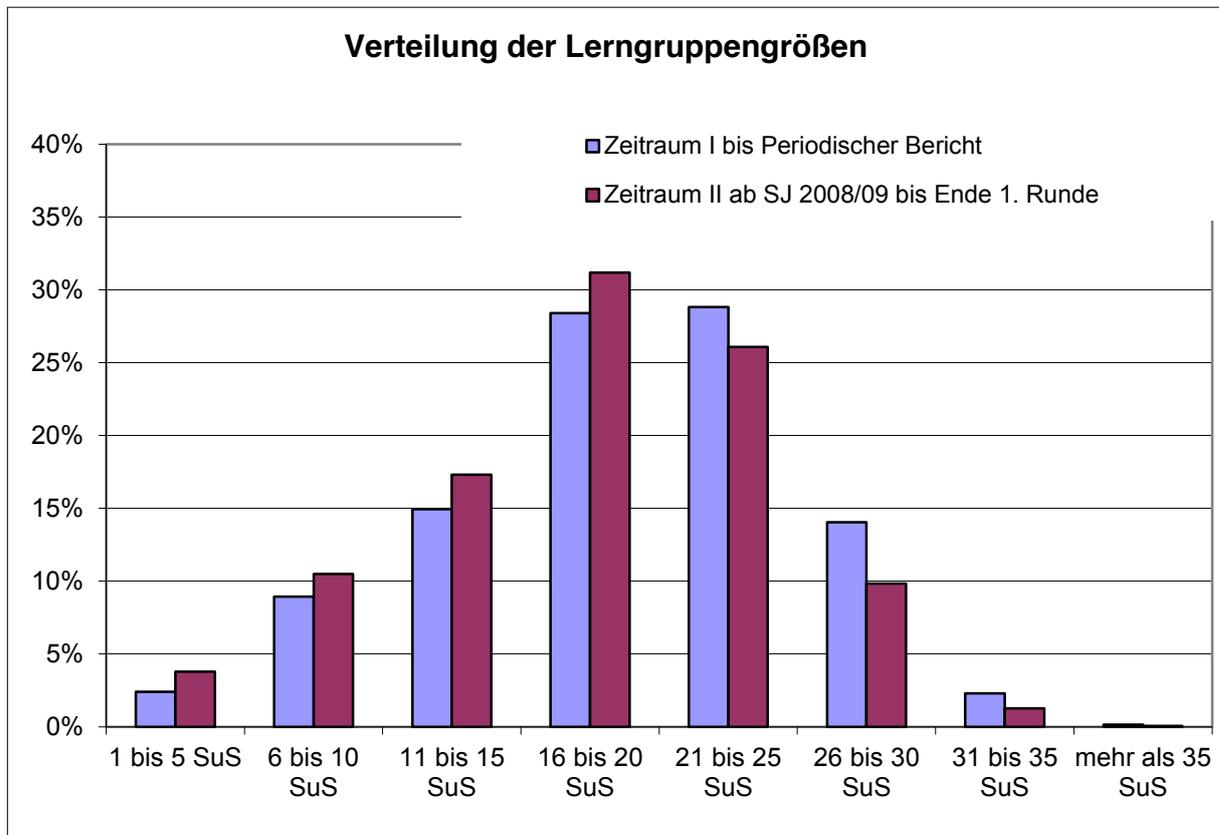


Abb. 3.3.7: Durchschnittliche Schülerzahl in den beobachteten Lerngruppen

Die Verteilung der Lerngruppengrößen wies Anteile von 25 % bis 30 % für die Gruppengrößen 16 bis 20 und 21 bis 25 Schüler auf. Fast 30 % wurden in kleineren Gruppen mit bis zu 15 Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Der geringe Anteil von dokumentierten Gruppengrößen von über 35 wird vermutlich überwiegend auf Sondersituationen zurückzuführen sein, wenn Klassen zeitweise zusammengelegt wurden oder Schüler an Projekten zusammenarbeiten.

Die durchschnittliche Lerngruppengröße variiert zwischen den Schulformen (Lerngruppengröße > 35 ausgeschlossen, weil unrealistisch oder Sondersituation).

Die größten Lerngruppen finden sich in Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen, die kleinsten in Förderschulen gefolgt von Hauptschulen und Grundschulen. Die Zahlen für die gemischten Systeme liegen jeweils zwischen denen der reinen. Die in der Grafik wiedergegebenen Mediane sind jeweils etwas kleiner als die in der aktuellen Schulstatistikbroschüre angegebenen Mittelwerte der Klassenstärken, was sich durch während der Einsichtnahmen fehlende Schülerinnen und Schüler erklären würde.

| Schulform | Fös alle | GS | HS | RS | GY | IGS |
|---------------------------|----------|------|------|------|------|------|
| Klassenfrequenz \bar{x} | 8,7 | 20,3 | 17,7 | 25,1 | 28,1 | 21,7 |

Tab. 3.3.1: Durchschnittliche Klassenfrequenzen in Niedersachsen (MK, 2012, S.7)

Bemerkenswert ist die große Spannweite der Lerngruppengrößen in jeder Schulform. In Gesamtschulen, Gymnasien und Realschule (auch HRS) ragt das 4. Quartil deutlich über die 30iger Marke, aber fast 25 % der beobachteten Lerngruppen umfassen z. B. in Gesamtschulen weniger als 15 Schülerinnen und Schüler, in Gymnasien und Realschulen weniger als 20. Zu berücksichtigen ist, dass nicht nur Einsichtnahmen in den Unterricht von Schulklassen, sondern auch von Kursen, Fördergruppen und Arbeitsgemeinschaften erfolgten, die in der Regel kleiner sind als Schulklassen.

Korrelationen zwischen der Lerngruppengröße und den vier Kriterien der Unterrichtsqualität bestehen nicht.

Die Lerngruppengröße beeinflusst die Qualitätsbewertung des Unterrichts nicht.

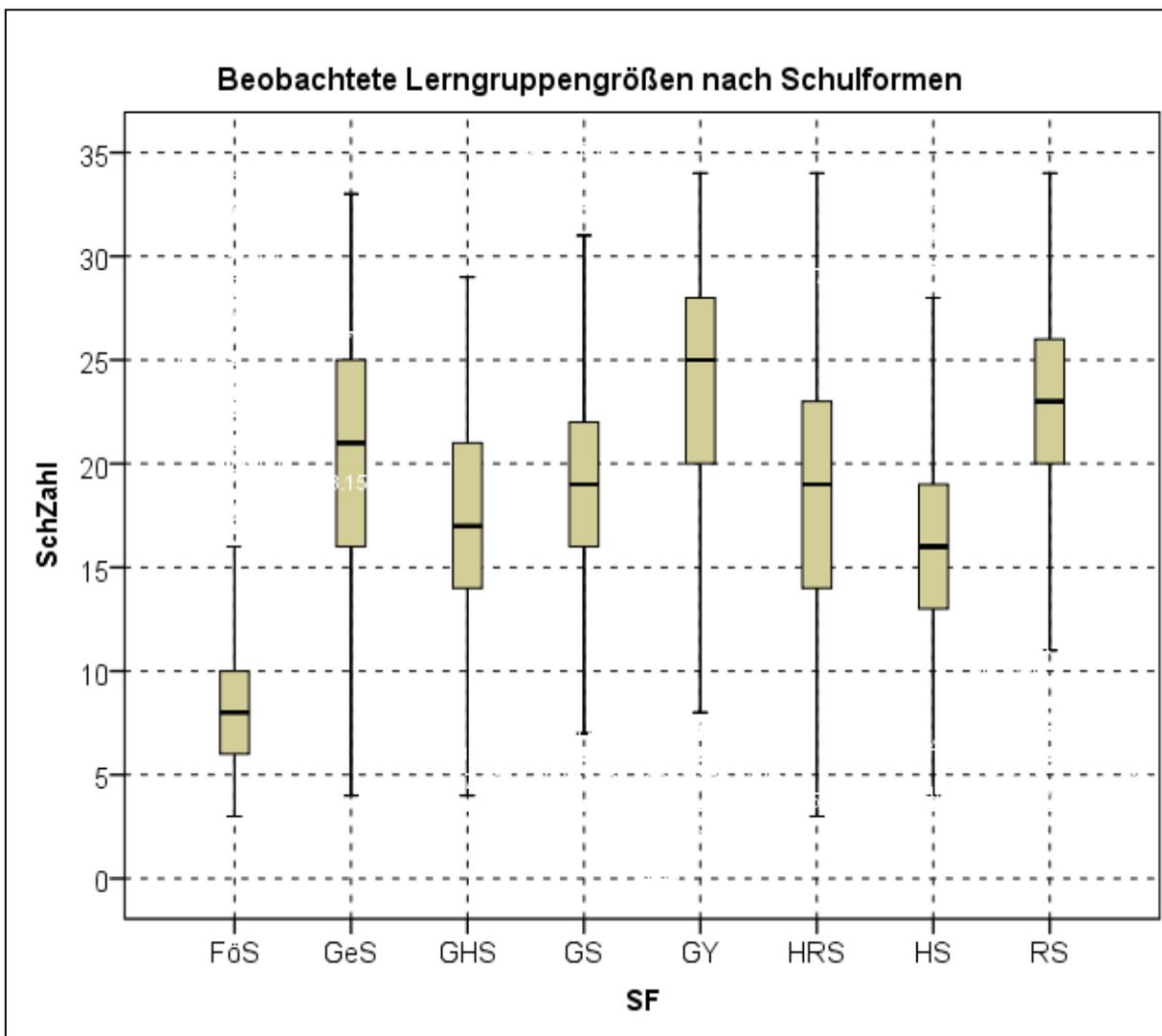


Abb. 3.3.8: Beobachtete Lerngruppengrößen nach Schulformen

4. Evaluation der Schulinspektion durch Befragung schulischer Gruppen

Der Erlass zur „Schulinspektion in Niedersachsen“ (MK Nds., 2006) sieht unter 3.5 (1) vor: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter bewertet unter Einbeziehung der Vertreterinnen und Vertreter der Gesprächsgruppen über einen Evaluationsbogen den Ablauf der Schulinspektion.“

Seit Beginn der Inspektion evaluierte die Schulinspektion in Niedersachsen demgemäß die Umsetzung der externen Evaluation in den Schulen. Ab Mitte 2007 richtete sich die Befragung mit jeweils spezifischen Fragebögen an alle schulischen Gruppen. Zunächst wurden die zurückgesandten Bögen vom damaligen NiLS eingescannt und dann ausgewertet. Erste Ergebnisse sind im Periodischen Bericht 2008 dargestellt worden. 2009 wurde die Papier- auf eine Online-Befragung umgestellt. Die folgende Darstellung bezieht sich auf den gesamten Rücklauf. Bei der Umstellung von der Papier- auf die Online-Version wurden einzelne Aussagen ergänzt bzw. gestrichen. In diesen Fällen liegen den Darstellungen nur die Rückläufe aus einer der Phasen zugrunde. Die Rücklaufquote ist mit der Umsetzung als Online-Befragung gesunken, beträgt aber jeweils über 50 %, so dass die Ergebnisse auf breiter Basis stehen.

Zu bedenken ist, dass jede schulische Gruppe nur einen Fragebogen erhielt, der außer im Falle der Schulleiterin bzw. des Schulleiters von mehreren Personen im Konsens oder von einem Mitglied allein ausgefüllt wurde. Über die Zusammensetzung der Gruppen, die den Fragebogen bearbeiteten, das Zustandekommen der Voten und damit die Repräsentativität der Rückmeldung ist wenig bekannt. Außerdem geht verloren, welche Bandbreite der Meinungen innerhalb einer Gruppe der jeweiligen Schule vorlag. Bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern umfasste die Gruppe, die den Fragebogen ausfüllte, evtl. alle Gruppenmitglieder (Hausmeister, Sekretariat), bei den Eltern werden es die in schulischen Gremien engagierten Eltern gewesen sein, deren Einschätzung die Meinung der gesamten Gruppe evtl. nur sehr eingeschränkt widerspiegelt.

Der Fragebogen bzw. die Zugangs-TAN für die Online-Erhebung gingen den Schulen mit dem Endbericht ca. zwei Monate nach der Inspektion zu und sollten innerhalb von vier Wochen zurückgeschickt werden.

Neben dem Ablauf der Inspektion interessierte, ob aus den Ergebnissen Folgerungen gezogen und bereits in Maßnahmen umgesetzt wurden. Verständlicherweise konnten schulische Entwicklungsprozesse, die durch die Inspektion angestoßen wurden, zum Befragungszeitpunkt zwei bis vier Monate nach der Inspektion noch nicht weit umgesetzt sein.

Für die folgende Darstellung werden jeweils mehrere Items eines Themenbereichs zusammengefasst.

In allen Befragungsbögen geht es um

- die Informiertheit der Adressaten über Ablauf und Kriterien der Inspektion
- die Zufriedenheit mit dem Inspektionsablauf; hier vor allem um den direkten Kontakt mit dem Inspektionsteam während des Interviews oder der Rückmeldung des Ergebnisses
- die Bewertung der Berichtsqualität
- die Schlussfolgerungen der schulischen Gruppe aus dem Inspektionsergebnis für die weitere Entwicklung der Schule und den gruppenspezifischen Beitrag dazu
- die Einschätzung der Inspektion als neuem Instrument der Bildungssteuerung sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung der Schule.

Rückmeldungen zu Bereichen, die sich nur an einzelne Gruppen, vor allem an Schulleitung und Lehrkräfte richten, werden im Rahmen der jeweiligen Gruppen dargestellt.

Überwiegend werden Aussagen vorgegeben, die auf einer vierstufigen Skala von „stimme (voll) zu“ bis „stimme gar nicht zu“ zu bewerten sind. Detaillierte Ergebnisse zu jedem einzelnen Item finden sich in der Auswertung in Anhang III³⁰. Für die Darstellung in diesem Überblick sind jeweils Items mit ähnlicher Thematik zusammengefasst worden.³¹

Für Schulleiterinnen und Schulleiter und Lehrkräfte waren die Befragungen umfangreicher als für Schülerinnen und Schüler (getrennt nach FöS, GS und Sek), Eltern, pädagogische und sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, da nicht alle schulischen Gruppen jeden der Aspekte beurteilen können. Eltern waren in der Regel in die Inspektionsvorbereitung der Schule nur marginal eingebunden, so dass z. B. der Aspekt „Belastung durch die Inspektion“ für sie keine Rolle spielte, Schülerinnen und Schüler wurden nicht nach der Berichtsqualität befragt, weil aus ersten Auswertungen bekannt war, dass nur wenige den Bericht gelesen hatten. Die gebildeten Itemgruppen unterscheiden sich daher für die schulischen Gruppen in Umfang und Detailliertheit. Während die Erwachsenen z. B. hinsichtlich der Informiertheit u. a. danach gefragt wurden, ob ihnen die Kriterien der Inspektion bekannt waren oder ob es vertiefende Gespräche zu den Anforderungen der Inspektion gegeben hatte, meldeten Grund- und Förderschüler zurück, ob sie wussten, dass die Inspektion die Schule besucht und warum. Unterschiede im Antwortverhalten der Gruppen werden sich teilweise auf die unterschiedlichen Formulierungen der Aussagen zurückführen lassen. Der Vorteil des kompakten Vergleichs der Bewertungen wurde für den Abschlussbericht höher gewichtet als Unterschiede der vorgelegten Aussagen. Für Details sei auf den Anhang III verwiesen.

In die Auswertung gingen aus den Gruppen Rückmeldungen von 1583 Schulleitungen, 1564 Lehrkräften, 84 Gruppen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen, 626 aus Grundschulen, 191 aus weiterführenden Schulen, 704 Mitarbeitern, 553 pädagogischen Mitarbeitern und 636 Eltern ein.

4.1 Informiertheit über die Inspektion

Alle schulischen Gruppen bestätigten, dass sie im Vorfeld gut über die Inspektion informiert waren. Dass selbst die Schulleiterinnen und Schulleiter den Aussagen nur zu ca. 85 % zustimmten, obwohl die Schulinspektion in Niedersachsen 2009 bereits mehr als drei Jahre arbeitete, Ablauf und Kriterien im Internet zur Verfügung standen und vor jeder Inspektion eine Vorinformationsveranstaltung in der Schule stattfand, ist möglicherweise auf Aussagen zurückzuführen, die eine vertiefte Auseinandersetzung der Schule im Vorfeld der Inspektion betreffen, sowie Einschätzungen im Rückblick, dass einzelne Details nicht genügend hinterfragt waren.

³⁰http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlqa2/files/materialien/schulinspektion_abschlussbericht2012_anhang_iii_evaluationsbefragung.pdf

³¹ Vorab wurde geprüft, ob Parameter der Skalenqualität Hinweise darauf lieferten, dass einzelne Items nicht zu der thematischen Gruppe passten. Diese sind jeweils ausgeschlossen worden.

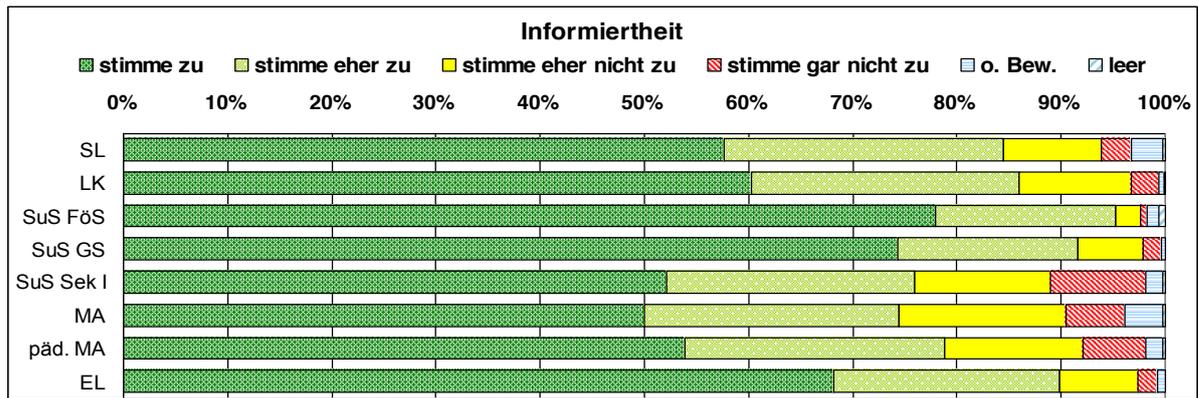


Abb.4.1.1: Die Gruppen waren im Vorfeld gut über die Schulinspektion informiert

Unterschiede zwischen den Schülergruppen lassen sich durch die Unterschiedlichkeit der vorgelegten Aussagen erklären. Nur die Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen werden auch danach gefragt, ob die Kriterien bekannt waren. Die sehr hohe Zustimmung der Eltern bzgl. ihres Informationsstands ist erfreulich, galt aber vermutlich nur für die in der Schule besonders engagierten Eltern.

4.2 Belastung im Vorfeld und während der Inspektion

Außer der Gruppe der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter meldeten alle anderen Gruppen zu mehr als 50 % zurück, dass in der Vorbereitung der Inspektion ein erhöhter Arbeitsaufwand angefallen war. Die Lehrkräfte verspürten durch die zu erwartenden Unterrichtsbesuche einen gewissen Druck. Zwar bezogen sich alle Anforderungen der Inspektion auf gesetzliche Vorgaben, aber viele Schulen meinten, ihre Dokumente aus Anlass einer anstehenden Inspektion aktualisieren oder erstellen zu müssen. Der Zustand von Schulgebäude und -gelände wurde anlässlich des erwarteten Inspektionsbesuchs anscheinend besonders in Augenschein genommen, was sich in der Zustimmung auf entsprechende Fragen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausdrückte.

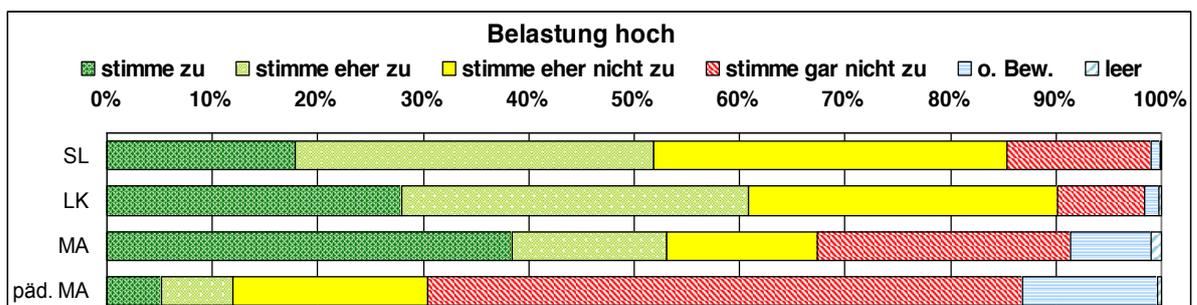


Abb. 4.2.1: In der Inspektionsvorbereitung ist es zu Mehrarbeit gekommen

Zu erwarten ist, dass sich Schulen zukünftig in der Dokumentation schulischer Unterlagen generell an den Anforderungen der Inspektion orientieren, z. B. bzgl. der Leistungsdaten der letzten drei Jahre, so dass sich durch die angestoßene Systematisierung der Dokumentation der Aufwand der Schulen bei einer weiteren Inspektion reduzieren dürfte.

4.3 Validität der Inspektionssituation

Die im vorherigen Block rückgemeldeten Belastungen durch Vorarbeiten sind Indiz dafür, dass die Schulen sich gut präsentieren möchten. Die sehr guten Bewertungen von Unterrichts- und Schulklima könnten ebenfalls teilweise mit der besonderen Situation erklärt werden, in der die Schule „zusammenhält“. Wenn Schulen der Inspektion aber eine Aufführung vorzuspielen versuchten, die von der Realität stark abwich, würde dies in der

Regel von den Inspektoren erkannt werden. Zusätzlich vergäbe die Schule die Chance, zielführende Entwicklungsimpulse zu erhalten.

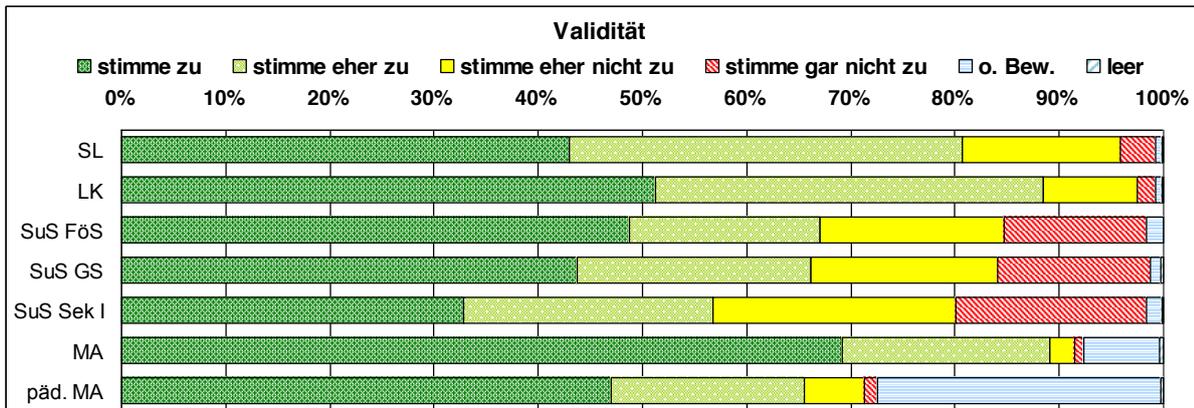


Abb. 4.3.1: Schulsituation während der Inspektion entsprach der an „normalen“ Tagen

Unter der „Validität der Schulsituation“ sind z. B. Aussagen zusammengefasst, die sich auf vorbereitende Aktivitäten beziehen bzw. direkt ansprechen, ob die Schul- und Unterrichtssituation den normalen Schulalltag widerspiegelt. Die Bewertungsstufung wurde für einige Items für die Zusammenfassung invertiert.

In allen schulischen Gruppen lag die Zustimmung zur Aussage, dass die schulische Situation während der Inspektion dem schulischen Alltag entsprach, bei über 50% bis hin zu nahezu 90% bei den Lehrkräften sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Auffällig sind hohe Ablehnungswerte der Schülerinnen und Schüler.

In der ersten Runde war die Schulinspektion für die Schulen verständlicherweise keine Routinemaßnahme und die lange Vorankündigungszeit von sechs Wochen trug dazu bei, dass Schulen meinten, umfangreiche Vorbereitungen treffen zu müssen.

Möglicherweise stellten gute Inspektionsbewertungen die Situation daher im Einzelfall zu positiv dar, schwache Bewertungen sind unter Berücksichtigung der Vorbereitungsmöglichkeiten allerdings umso bedenklicher.

4.4 Zufriedenheit mit dem Ablauf der Inspektion

Für die schulischen Gruppen ist die Inspektion in besonderer Weise durch das Auftreten des Inspektionsteams während der persönlichen Kontakte auf den Schulfluren, in den Interviews und der Ergebnismeldung vor der Schulöffentlichkeit geprägt. In den Kontakten entstehen Einschätzungen z. B. der schulfachlichen Kompetenz der Inspektoren und der Schulkenntnisse, die das Team sich aus den eingereichten Unterlagen erworben hat.

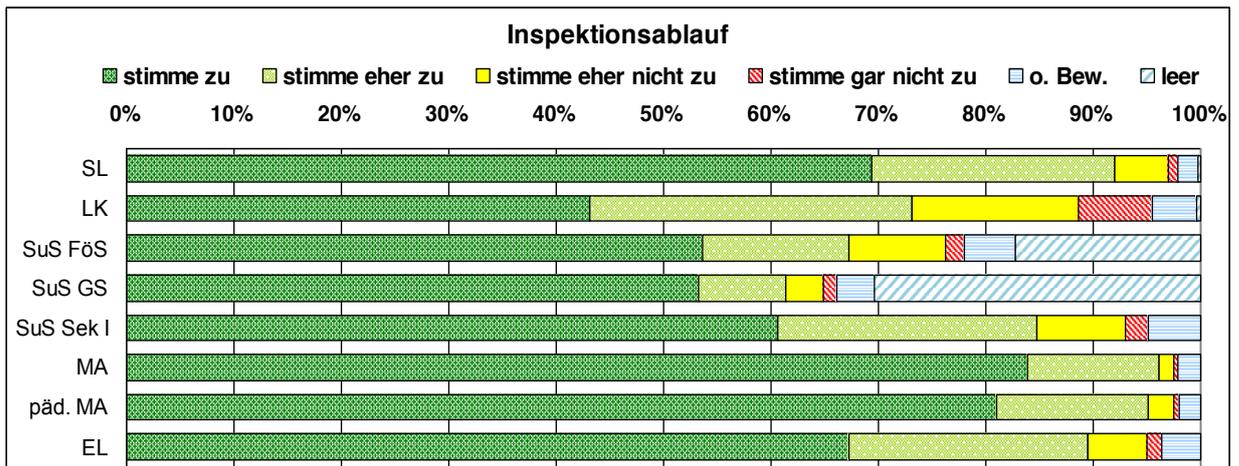


Abb. 4.4.1: Das Auftreten und Agieren des Inspektionsteam ist freundlich und professionell

Der hohe Anteil fehlender Bewertungen in der Gruppe der Grund- und der Förderschüler kann u. a. dadurch erklärt werden, dass die Schülerinnen und Schüler, die den Fragbogen ausfüllen, an Teilen des Verfahrens, insbesondere an der Rückmeldung der Ergebnisse, nicht teilgenommen hatten. Bezieht man sich nur auf die tatsächlich vorgenommenen Bewertungen, äußerten außer der Gruppe der Lehrkräfte alle anderen eine sehr hohe Zustimmung von über 80 % bis über 95 %. Das Auftreten der Teams in den Schulen stieß auf hohe Akzeptanz. Lehrkräfte bewerteten die Inspektion am kritischsten, aber immer noch außerordentlich positiv.

4.5 Bewertung der Berichtsqualität

Da der Bericht als Ergebnis der Inspektion in der Schule verbleibt und für die Planung der weiteren Schulentwicklung herangezogen werden soll, kommt seiner Qualität und Akzeptanz große Bedeutung zu.

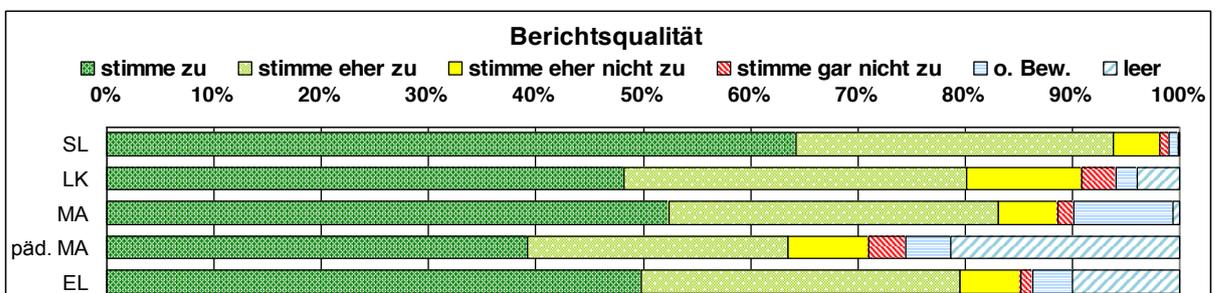


Abb. 4.5.1: Der Bericht ist verständlich und gut begründet

In 10 % der Eltern(-gruppen) war der Bericht nicht bekannt bzw. gelesen worden. 22 % der pädagogischen Mitarbeiter hatten den Bericht offensichtlich nicht zur Kenntnis genommen, in mehr als 6 % der Schulen äußerte sich auch die Gruppe der Lehrkräfte nicht zur Berichtsqualität. Schulleiter waren zu 94 % zufrieden mit der Form des Berichts, der Verständlichkeit der Aussagen, der Bewertung der Schule und deren Begründung. Lässt man die fehlenden Bewertungen unberücksichtigt, waren in allen Gruppen mehr als 80 % der Bewertungen der Berichtsqualität positiv.

Ob Auslassungen der Berichtsbeurteilung auch auf eine unzureichend umgesetzte Verpflichtung zur Weitergabe des Berichts an alle schulischen Gruppen zurückzuführen ist, kann nicht beurteilt werden.

4.6 Folgerungen aus dem Inspektionsergebnis

Unter „Folgerungen aus dem Inspektionsergebnis“ sind Aussagen zu geplanten oder schon begonnen Maßnahmen im Anschluss an die Inspektion sowie Schlussfolgerungen der befragten Gruppe, wie sie sich selbst

in den Schulentwicklungsprozesse einbringen könnte, zusammengefasst. Zu bedenken ist, dass Aussagen zu Folgerungen am stärksten vom frühen Zeitpunkt der Befragung kurz nach der Übersendung des Endberichts beeinflusst sein werden.

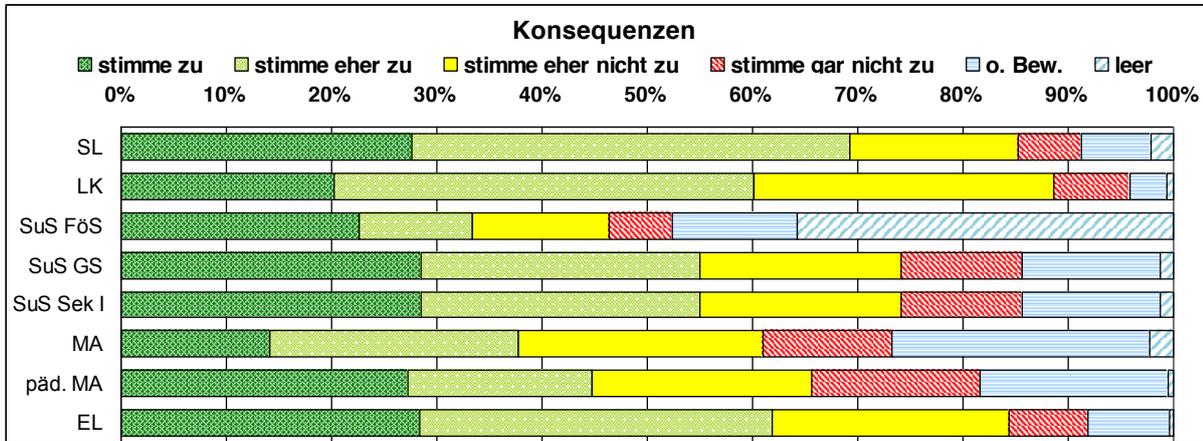


Abb. 4.6.1: Aus dem Bericht werden Folgerungen gezogen und Maßnahmen geplant bzw. umgesetzt

Die Verteilung der Bewertungsstufen unterscheidet sich hinsichtlich der Anteile ablehnender Bewertungen deutlich von den vorherigen Grafiken. In allen Gruppen außer der der Lehrkräfte sind fehlende Bewertungen relativ häufig. Die Zustimmung zu gezogenen Konsequenzen war bei Schulleitungen mit fast 70 % am höchsten, gefolgt von Lehrkräften und, das ist aufgrund fehlender selbstdienlicher Interessen bemerkenswert, auch bei Eltern. Nur bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern lag die Zustimmung bei unter 50 % der abgegebenen Bewertungen. Diese Gruppe bearbeitete allerdings auch viele Items gar nicht.

Bemerkenswert ist die hohe Zahl von Auslassungen bei den Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Möglicherweise lag die Fragengruppe außerhalb des Interessenbereichs der Gruppe. Förderschulen waren von den Inspektionsteams im Vergleich sehr positiv beurteilt worden. Evtl. sahen die Schülerinnen und Schüler daher auch keinen Veränderungsbedarf.

Insgesamt ist angesichts des frühen Zeitpunkts der Befragung, wenige Monate nach der Inspektion und kurz nach Übersendung des Endberichts, die Zustimmung zu Maßnahmenplanungen als positiv zu bewerten.

4.7 Wert/Bedeutung von Schulinspektion

Die Aussagen zur Bedeutung der Inspektion beziehen sich auf die Schulinspektion als Maßnahme zur Verbesserung von Schulen und nicht auf die erlebte Inspektion, auch wenn das nicht immer zu trennen sein wird, weil konkrete Erfahrungen die generelle Einschätzung mitbestimmen werden. Zusammengefasst sind Aussagen, die sich auf die Qualität des Verfahrens, die Zuverlässigkeit der Bewertungen und den Nutzen von Schulinspektion beziehen.

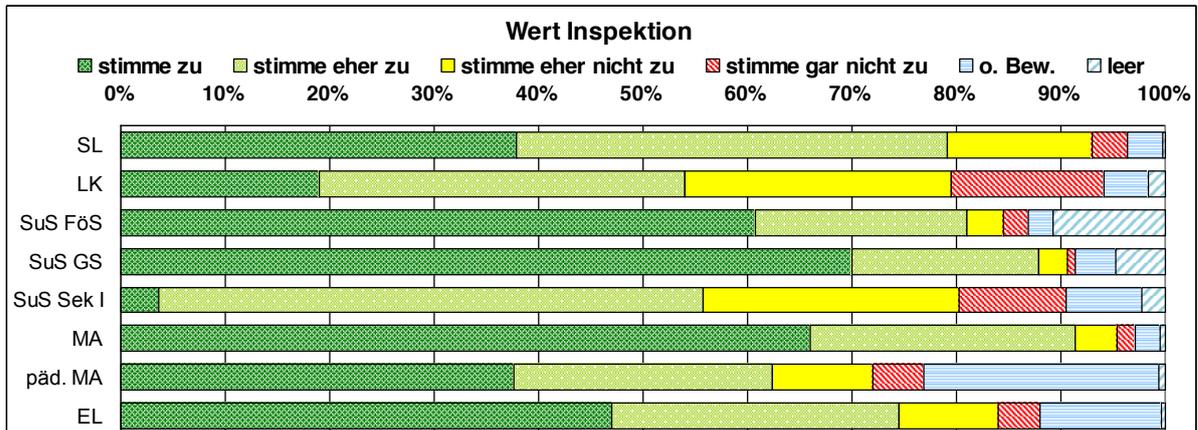


Abb. 4.7.1: Schulinspektion ist für das Schulsystem eine sinnvolle Maßnahme

Die Zustimmungen zu Aussagen lagen (ohne Einbeziehung der Auslassungen) außer in der Gruppe der Lehrkräfte bei über 80 %. Von den Lehrkräften lehnten 15 % die entsprechenden Aussagen völlig, weitere 25 % sie „eher“ ab. Bemerkenswert ist die hohe Zustimmung der Eltern zur Inspektion. Darin wurde wohl nicht nur der Beitrag zur Schulentwicklung gewürdigt, sondern auch der der Rechenschaftslegung, der die Eltern über die Qualität der Schule durch die Einschätzung externer Experten informiert.

Insgesamt ergibt sich aus den Rückmeldungen ein sehr positives Bild der Schulinspektion an sich und des Auftretens der Inspektorinnen und Inspektoren in den Schulen. Nicht viele Reformen können schon bei Ihrer Einführung auf eine so hohe Zustimmung verweisen.



5. Entwicklung der Schulen mit schwachem Erstinspektionsergebnis

Niedersachsen hatte von Beginn der regulären Inspektionen Anfang 2006 an eine untere Norm für das Inspektionsergebnis von Schulen festgelegt, bei deren Unterschreiten eine Schule „gravierende Mängel“ aufwies, was einen Antrag auf Nachinspektion zur Folge hatte.

Ein Antrag auf Nachinspektion wurde vom Inspektionsteam gestellt und von der Behördenleitung genehmigt, wenn

- mehr als die Hälfte der bewerteten 15 Qualitätskriterien mit „eher schwach als stark“ oder „schwach“ bewertet wurden
- die Unterrichtskriterien QK 3 bis QK 6, die Teil des Gesamtprofils waren, die Norm für sich genommen nicht erfüllten, d. h. mindestens drei oder alle vier Qualitätskriterien keine positive Bewertung aufwiesen.

Der Antrag auf Nachinspektion hatte Konsequenzen:

- Die Schule war zur Qualitätsentwicklung aufgefordert, um in einem begrenzten Zeitraum ein normgerechtes Qualitätsprofil zu erreichen.
- Die Schulaufsicht begleitete die Schulentwicklung und hatte mit der Schule eine Vereinbarung über die Entwicklungsziele zu treffen.
- Die Schule konnte vorrangig Beratung und Unterstützung der Niedersächsischen Landesschulbehörde beanspruchen.
- Nach frühestens eineinhalb Jahren fand eine dem Standardverfahren ähnliche Nachinspektion statt, in der Unterricht immer, die anderen Merkmale aber nur neu bewertet wurden, wenn sie in der Erstinspektion nicht oder als nicht hinreichend beurteilt worden waren.

5.1. Entwicklung der Nachinspektionsanzahlen

Im Zeitraum von 2006 bis 2012 wurde für insgesamt 203 Schulen ein Antrag auf Nachinspektion gestellt. Bezogen auf alle inspizierten Schulen lag ihr Anteil bei knapp 6,9 %. Bezieht man sich nur auf die allgemein bildenden Schulen – im BBS-Bereich galten andere Normen und es musste kein Antrag auf Nachinspektion gestellt werden – ergab sich ein Anteil von 7,3 %. Über die Schuljahre hinweg schwanken die Anteile der Nachinspektionsanträge erheblich. Im Schuljahr 2008/09 betrug ihr Anteil 10,2 %, seitdem nahm der Anteil der Schulen mit „gravierenden Mängeln“ kontinuierlich ab. Der Rückgang der Werte ist schwer zu deuten. Verschiedene Argumente sind bei anderen Entwicklungen vergleichbar diskutiert worden. Z. B. könnten Schulen sich insgesamt verbessert haben. Der hohe Anteil von Nachinspektion im Schuljahr 2008/09 hatte aber eine Diskussion ausgelöst, in deren Folge evtl. Schwächen zurückhaltender bewertet worden sein könnten. Im letzten Schuljahr der ersten Inspektionsrunde erschien unsicher, in welcher Form Nachinspektionen bei bis zum möglichen Nachinspektionszeitpunkt veränderten Inspektionsverfahren umgesetzt würden.

Die Schulinspektion in Niedersachsen bezieht Schülerleistungen nicht in die Beurteilung der schulischen Qualität ein. Das könnte ein Grund dafür sein, dass nichts darauf hindeutet, dass „schwache“ Schulen in Niedersachsen, wie aus dem Ausland berichtet, vornehmlich in sozial belasteten Einzugsgebieten angesiedelt sind. Abbildung 5.1.1 zeigt, dass unter den Schulen mit gravierenden Mängeln Förderschulen deutlich unterrepräsentiert waren, aber sowohl Hauptschulen als auch Gymnasium gegenüber der Verteilung der Schulformen in Niedersachsen überrepräsentiert. Da keine verlässlichen Daten über die soziale Belastung von Schulen in Niedersachsen vorliegen, ist die Frage des Einflusses der sozialen Situation des Schuleinzugsgebiets auf die Bewertung der Schulqualität nicht abschließend zu beantworten.

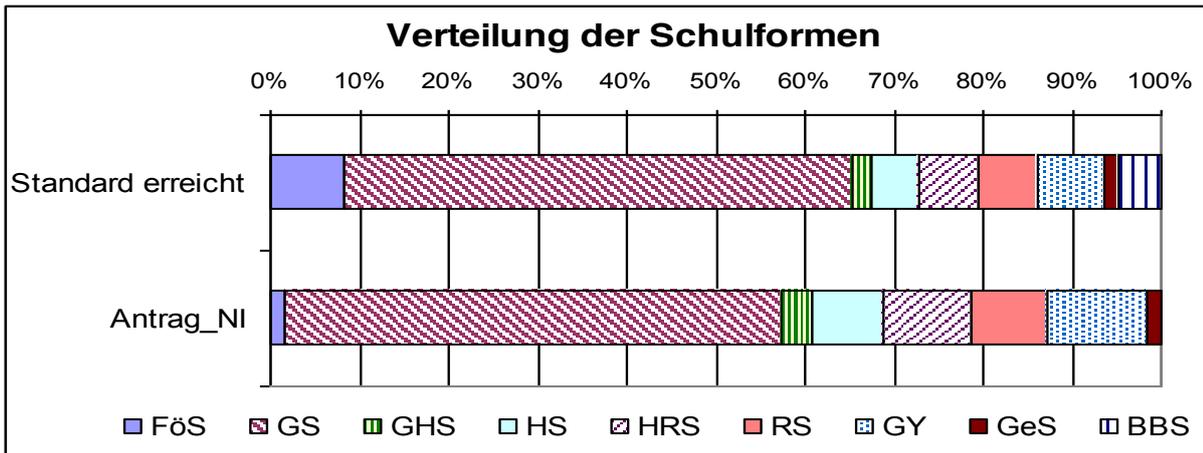


Abb. 4.1.1: Vergleich der Schulformverteilungen

In Abbildung 5.1.1 ist die Schulformverteilung der Schulen, die in der Erstinspektion die Mindestanforderungen an ihre Schulqualität aus Sicht der Inspektion erfolgreich erfüllt hatten, denen gegenübergestellt, für die „gravierende Mängel“ festgestellt wurden. Unter den Schulformen mit Antrag auf Nachinspektion waren Förderschulen und berufsbildende Schulen unterrepräsentiert, außer den Gesamtschulen alle Schulformen mit den Sekundarbereichen I und II überrepräsentiert.

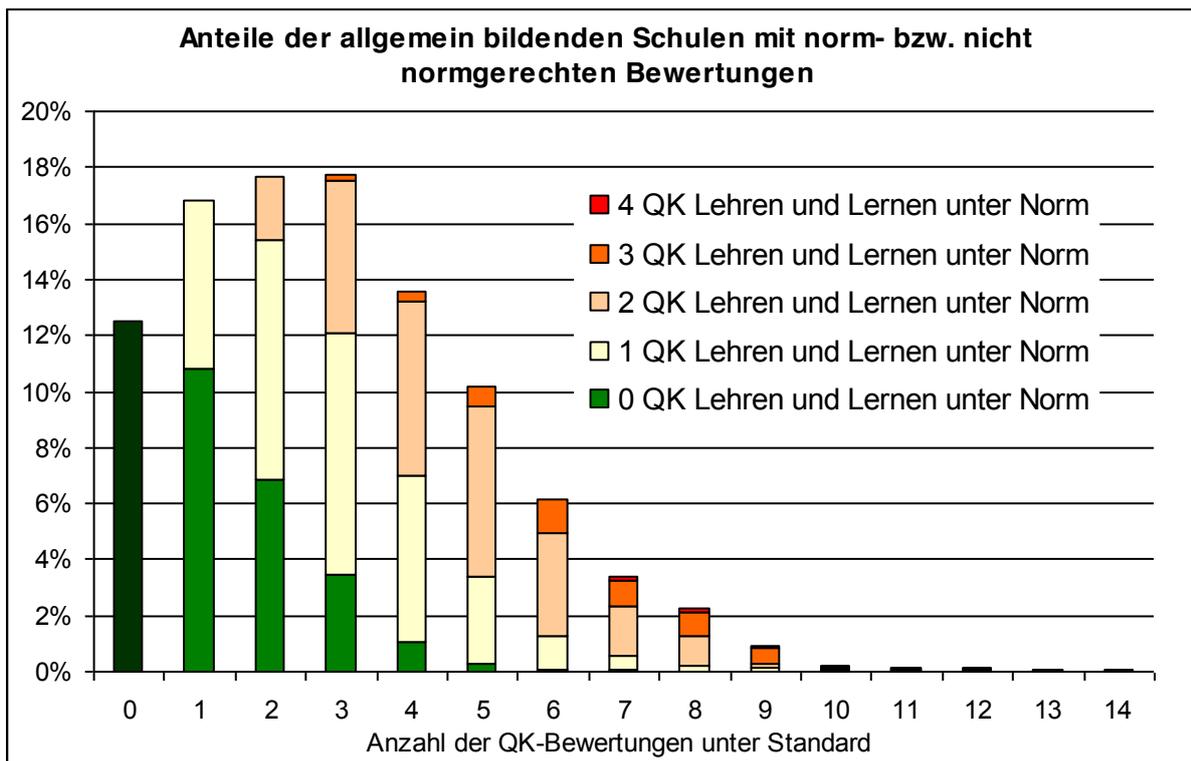


Abb. 5.1.2: Anzahl Defizitbereiche der allgemein bildenden Schulen

Die obige Grafik hebt hervor, wie oft Normen bei den vier Unterrichtskriterien und bei den anderen 11 Kriterien der Schulqualität unterschritten wurden.

Die waagerechte Achse gibt die Anzahl der Normunterschreitungen an. Nur wenige Schulen wiesen Schwächen in mehr als neun Kriterien auf, in keiner Schule waren alle 15 bewerteten Qualitätskriterien nicht hinreichend ausgeprägt. 3,7 % aller allgemein bildenden Schulen wiesen in mehr als sieben Kriterien Schwächen auf; in 36 % waren es mehr als drei, d. h., in 64 % aller Schulen wurden höchstens drei Verbesserungsbereiche identifiziert.

Die senkrechte Achse zeigt den Anteil von Schulen mit der jeweiligen Defizitanzahl. Der äußerst linke Balken zeigt, dass in über 12 % der Schulen die Norm in der Erstinspektion in keinem Kriterium unterschritten wurde. In knapp 17 % der Schulen wurde der gesetzte Qualitätsstandard genau einmal nicht erreicht (Balken „1“). Dabei wird differenziert zwischen der Bewertung unter Norm in den vier Unterrichtskriterien „QK 3-6“ und in den anderen Qualitätsmerkmalen „QK 2 und 7 bis 16“. In ca. 11 % der betreffenden 17 % Schulen wurde genau ein Qualitätskriterium negativ bewertet, aber der Bereich „Lehren und Lernen“ war nicht betroffen. In etwa 6 % der Schulen mit genau einem Kriterienurteil unter Standard war es dagegen eines der vier Unterrichtskriterien, das negativ bewertet worden.

Bei drei schwach beurteilten Merkmalen konnte erstmals ein Nachinspektionsantrag gestellt worden sein, wenn diese drei Merkmale alle aus dem Bereich Unterricht stammen. Ein schmaler Streifen auf dem betreffenden Balken „3“ weist darauf hin, dass es wenige solcher Schulen gab. Bei bis zu sieben nicht erreichten Kriterien beruhte der Nachinspektionsantrag immer auf der Unterrichtsnorm, bei mehr als sieben verletzten Kriterien auf der umfassenden Norm, wobei darunter aber auch Schulen waren, die auch die Unterrichtsnorm nicht erfüllten.

Eine Verletzung der Unterrichtsnorm allein oder in Kombination mit mindestens vier weiteren Kriterien liegt in mehr als 70 % der Anträge auf Nachinspektion vor. Damit erweist sich Unterricht als größte Schwäche niedersächsischer Schulen.

5.2. Vergleich der Erst- und Nachinspektionsergebnisse

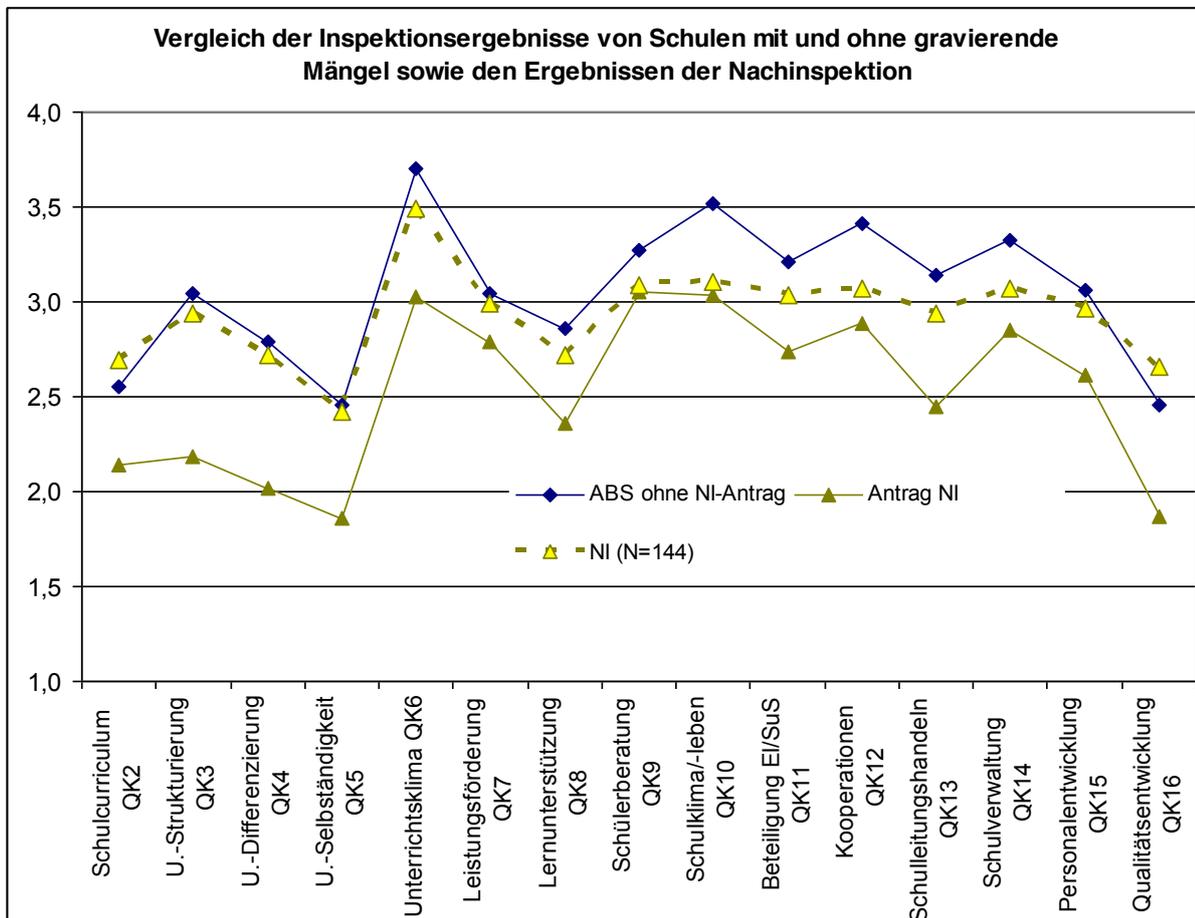
Mit 155 Nachinspektionen hat für über 76 % der Schulen mit Antrag auf Nachinspektion bereits die Zweitinspektion stattgefunden. Es wird nicht für alle Schulen mit „gravierenden Mängeln“ Nachinspektionen geben können, da mehr als 10 % der betreffenden Einrichtungen zwischenzeitlich aufgelöst, umgewandelt oder mit anderen kombiniert wurden. Ob für die Veränderung das Ergebnis der Erstinspektion eine Rolle gespielt hatte, ist nicht bekannt.

4 % der Schulen erreichten in der Nachinspektion erneut die Norm nicht. Ihnen stehen 96 % Schulen gegenüber, die sich von der Erst- zur Nachinspektion deutlich verbesserten.

Schulen mit gravierenden Mängeln wurden in allen Qualitätskriterien im Durchschnitt signifikant schwächer bewertet als Schulen, die die Erstinspektion erfolgreich durchlaufen hatten (s. Abb. 5.2.1). In den Unterrichtskriterien QK 3 und 4 sowie dem QK 13 des Schulleitungshandelns waren die Differenzen mit deutlich mehr als einer halben Bewertungsstufe am größten, in den Kriterien 7 und 9 machten sie etwa ein Viertel einer Bewertungsstufe aus.

In allen Kriterien zeigten die Schulen, die zunächst gravierende Mängel aufgewiesen haben, in der Zweitinspektion nach eineinhalb Jahren erheblich verbesserte Ergebnisse, die in allen Paarvergleichen signifikant sind. In den QK 2 und 16 wurden die Werte der Schulen mit erfolgreicher Erstinspektion sogar überschritten, in zahlreichen weiteren Kriterien zumindest nahezu erreicht. Zu berücksichtigen ist, dass Schulen in der Nachinspektion außer im immer neu bewerteten Unterricht nur in den Kriterien erneut bewertet werden, die zuvor unter Standard beurteilt wurden. Beispielsweise lagen im QK 10, dem Schulklima, schon in der Erstinspektion kaum Schwächen vor, so dass nur wenige Schulen wieder in dem Merkmal inspiziert wurden. Diese hatten sich alle verbessert. Dennoch blieben sie in den schon vorher relativ gut beurteilten Kriterien weiterhin hinter den Werten der erfolgreichen Erstinspektionen zurück.

Die Entwicklung der zunächst schwach bewerteten Schulen ist bemerkenswert. Dahinter steckten große Anstrengungen der Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte, schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Eltern und Schülerinnen und Schüler, aber auch der Dezernentinnen und Dezernenten der Niedersächsischen Landesschulbehörde und des dort angesiedelten Beratungs- und Unterstützungssystems. Wir gehen unten auf Befragungsergebnisse ein, die sich auf Entwicklungsprozesse in den nachinspizierten Schulen beziehen.



Da der Profilverlauf der Nachinspektionsergebnisse dem der Erstinspektionen weitgehend folgt, ist aber auch festzuhalten, dass die oben beschriebenen Schwächen in der Schulqualität niedersächsischer Schulen für die Einrichtungen auch nach eineinhalb bis zwei Jahre intensiver Arbeit an ihrer Qualitätsentwicklung weiterhin bestanden. Zwar zeigte sich, dass manche Schulen so erfolgreich am Schulcurriculum (QK 2), insbesondere den schuleigenen Lehrplänen, und am System der Qualitätssicherung und -entwicklung (QK 16), hier vor allem am Leitbild und der schulinternen Evaluation, gearbeitet hatten, dass sie sogar besser bewertet wurden als Schulen mit erfolgreicher Erstinspektion. Dennoch wurde in diesen Kriterien, aber auch in den Unterrichtskriterien QK 4 (Differenzierung) und 5 (Schüleraktivierung) und bei der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess (QK 8) die Norm im Mittel weiterhin deutlich unterschritten.

5.3. Befragungen zur Nachinspektion

Seit dem Schuljahr 2010/11 gaben Schulleiter bei Nachinspektionen mit einem erweiterten Fragebogen Auskunft über Reaktionen in der Schule auf die Feststellung „gravierender Mängel“ und über die Entwicklungsprozesse zwischen beiden Inspektionen. Diese Rückmeldungen stehen hier im Mittelpunkt. Da die erweiterte Befragung der Schulleiter über das Online-Portal des NLQ erst mit dem Schuljahr 2010/11 begann, liegen die speziellen Rückmeldungen zur Nachinspektion nur aus 62 Schulen vor. In einem gewissen Abstand

von der Übersendung der TAN-Nummern zusammen mit dem Endbericht wird bei ausstehender Rückmeldung telefonisch an die Befragung erinnert; die Rücklaufquote beträgt für die Nachinspektionen über 80 %.

Der Fragebogen bezieht sich auf

- Veränderung schulischer Rahmenbedingungen seit der Erstinspektion
- eine Bewertung der Erstinspektionsergebnisse im Rückblick
- wahrgenommene Reaktionen der Schulgemeinschaft auf die Bewertung „Gravierende Mängel“
- die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht
- Entwicklungsmaßnahmen im Anschluss an die Erstinspektion
- Bewertung der Nachinspektion (Vorbereitung, Ablauf, Bericht)
- geplante Weiterarbeit im Anschluss an die Nachinspektion.

Nicht alle Ergebnisse des umfangreichen Fragenblocks können hier dargestellt werden, dazu sei auf den entsprechenden Abschnitt in Anhang IV verwiesen.

Überwiegend beurteilen die Befragten auf einer vierstufigen Skala von „stimme zu“ bis „stimme gar nicht zu“ vorgegebene Aussagen.

Der erste Aussagenblock zeigt, dass sich Rahmenbedingungen erheblich verändert haben. 32 % der Schulen hatten zum Nachinspektionszeitpunkt einen neuen Schulleiter. In 34 % der Schulen war eine andere stellvertretende Leitung tätig. Ähnliche Werte galten für Veränderungen im Kollegium. Erweiterungen zur Ganztagschule oder eine andere Unterrichtsrhythmisierung hat es in 45 % der Schulen gegeben und in knapp 42 % der Schulen hat sich die Ausstattung mit Lehrmitteln verbessert. In ca. 36 % der Schulen sind Renovierungen am Schulgebäude vorgenommen worden. In 22 % der Schulen, über deren Rückmeldungen diese Auswertung berichtet, verringerte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler um mehr als 10 %, was wohl eher in der demografischen Entwicklung seine Ursache haben dürfte als in einem Abwahlverhalten der Eltern.

Das schwache Erstinspektionsergebnis wurde von den Schulleiterinnen und Schulleitern in unterschiedlichem Maße für die Veränderungen verantwortlich gemacht. Entsprechende Zustimmungen wurden von bis zu 60 % von den Schulen gegeben, die einen Schulleiterwechsel erfahren oder ihren Stundenrhythmus verändern haben. Weniger Einfluss wird dem Schulinspektionsergebnis bzgl. der Erweiterung der Lehrmittelausstattung oder der Schulrenovierung zugeschrieben. Die Wahrnehmung der Schulleitung unterschied sich darin von der der Presse.³²

In der Befragung spiegelte sich großes Unverständnis der Schule über das Ergebnis der Erstinspektion wider und eine hohe Belastung durch die Entwicklungsnotwendigkeiten. Ca. 60 % der Leitungen bewertete das Erstinspektionsergebnis als richtig bzw. stimmte eher zu, ca. 28 % waren auch nach eineinhalb Jahren der Meinung, nicht angemessen beurteilt worden zu sein. 30 % gaben dem Auftreten des Inspektionsteams eine Mitschuld. Die Zustimmung, dass die Bewertung angemessen war und schulische Mängel vorlagen, war bei Schulleiterinnen bzw. Schulleitern, die die Schule nach der Erstinspektion übernommen haben, größer.

³² Schlagzeile der NOZ vom 4.6.2012: „Unerträglicher Geruch“ Schulinspektion: Toilette der ... Schule unzumutbar

Nur 5 % aller Leitungen lehnten die Aussage völlig ab, dass sie das negative Erstinspektionsergebnis belastet hat, und nur 18 % gaben an, dass im Anschluss daran Beeinträchtigungen der schulischen Arbeit in der Schule kaum zu beobachten waren. Andererseits hat das Inspektionsergebnis nach Ansicht von etwa 50 % der Schulleiterinnen und Schulleiter zur „Solidarisierung“ und zu einem „Ruck“ im Kollegium geführt. 75 % fühlten sich durch das Ergebnis der Erstinspektion in ihrem „Bemühen um die Entwicklung der Schule“ unterstützt. Das Engagement des Kollegiums im Schulentwicklungsprozess wurde überwiegend herausgestellt, als aufgeschlossener für die Schulentwicklungsprozesse hatten 71 % der Leitungen ihr Kollegium wahrgenommen, 86 % gaben an, dass Absprachen mitgetragen wurden, in 85 % der Schulen hatten sich die Lehrkräfte an den Maßnahmen aktiv beteiligt.

Möglicherweise spiegelte sich in der der Befragung zu entnehmenden Belastung der Schulleitungen und der Kollegien durch die angekündigte Nachinspektion die Sorge wider, dass Schüler, Eltern oder der Schulträger der Schule mit Vorbehalten begegnen und Anforderungen formulieren könnten oder dass das Image der Schule auch außerhalb der engeren Schulöffentlichkeit z. B. durch Medienberichte leiden könnte. Weder von Schülerinnen und Schülern noch Erziehungsberechtigten außerhalb des Kreises der Eltern, die in Gremien engagiert sind, wurde berichtet, dass sie in großem Umfang auf das negative Inspektionsergebnis reagiert haben und von weniger als 5 % der Schulträger haben Schulleiter Kritik oder sogar Druck erfahren.

In Niedersachsen sind die Dezernentinnen und Dezernenten der Schulaufsicht verpflichtet, mit Schulen, für die ein Antrag auf Nachinspektion gestellt wurde, Zielvereinbarungen abzuschließen und ihnen vorrangig Hilfe durch das Beratungs- und Unterstützungssystem anzubieten. Über 90 % der Schulen gaben an, dass sich ihre Entwicklungsziele eng an den im Inspektionsbericht benannten Schwächen orientiert haben. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Beratungs- und Unterstützungssystems der Landesschulbehörde wurde hohe Anerkennung ausgesprochen. Ihr Engagement wurde von 82 % der Schulleiterinnen und Schulleiter als hoch bewertet, in 81 % der Schulen wurden sie als große Hilfe empfunden.



Wie wurde das Ergebnis des langen Entwicklungsprozesses bewertet? Über 98 % der Schulleiter schätzten die Ergebnisse als sehr positiv ein; 82 % stimmten voll oder eher zu, dass das Kollegium an professioneller Kompetenz gewonnen hat. „Unterrichtsqualität“ hat bei den Lehrkräften an Bedeutung gewonnen (84 % Zustimmung) und die Zusammenarbeit bei der Unterrichtsentwicklung hat zugenommen (82 %), was durch die Leitungen durch Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen unterstützt wurde. 94 % waren der Meinung, dass

die Entwicklungen zwischen den Inspektionen den Schülerinnen und Schüler zugute kommen, z. B. in Form der Verbesserung des Unterrichts (88 %).

Die Schulleiter sahen aber auch eine Weiterentwicklung ihrer Führungsrolle. Sie haben die Entwicklung der Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe übernommen. Für 62 % ist ihr Einfluss auf Entwicklungsprozesse gewachsen.

6. Folgerungen aus den Inspektionen der ersten Runde

Mit der Schulinspektion hat Niedersachsen nach der PISA-Studie als erstes deutsches Bundesland die externe Evaluation als neues Verfahren der Bildungssteuerung verbindlich und langfristig eingeführt und damit eine Vorreiterrolle in Deutschland übernommen. Fast 3000 Inspektionen in sieben Jahre haben zu vielfältigen Einsichten über die Qualität der Schulen im Land, aber auch über die Tauglichkeit des eingesetzten Inspektionsverfahrens geführt.

- Aus den Erkenntnissen über Stärken und Schwächen im Qualitätsprofil niedersächsischer Schulen ergeben sich Hinweise auf Maßnahmen der Bildungssteuerung und der konkreten Beratung und Unterstützung von Schulen.
- Bei einem so umfassenden und komplexen Vorhaben war zu erwarten, dass im Verlauf der Arbeit Verbesserungsmöglichkeiten und Nachsteuerbedarf bei Instrumenten und Verfahren identifiziert werden würden. Die sehr sorgfältige Analyse der Stärken und Verbesserungsnotwendigkeiten soll genutzt werden, um das Folgeverfahren in seiner Wirksamkeit für alle Beteiligten zu optimieren.

Beide Aspekte werden zum Abschluss diskutiert

6.1. Hinweise für die Bildungssteuerung

a) Die Länge des Inspektionszyklus

Der ursprüngliche Entwurf der Arbeitsgruppe „Inspektionsverfahren“ war von den Ressourcen her auf einen Inspektionszyklus von vier Jahren ausgerichtet. Da die Pilotinspektion im Rahmen der Verfahrensentwicklung ab 2003 als Erstinspektionen angesehen wurden, liegen Inspektionen teilweise sogar noch länger zurück. Für die Verlängerung der ersten Runde auf sieben Jahre wurden verschiedene Gründe genannt.

Der Zeitraum ist zu lang um nachhaltige Anstöße von einer externen Schulinspektion erwarten zu können und in Schulen eine Evaluationskultur zu etablieren, in der die Schulentwicklung auch dadurch gefordert wird, dass die nächste Inspektion vormalige Schwächen erneut betrachtet und gelungene Entwicklungen auszeichnet. Wenn Schulen mit dem jetzt weiterentwickelten Inspektionsverfahren zum zweiten Mal evaluiert werden, liegt die Erstinspektion meistens so weit zurück, dass der zugehörige Bericht kaum noch als aussagekräftiger Ausgangspunkt für die Zweitinspektion heranzuziehen sein dürfte.

b) Der Entwicklungsstand schuleigener Arbeitspläne und die Dokumentation der Lernentwicklung

Schuleigene Arbeitspläne haben hohe Bedeutung hinsichtlich Transparenz, Verbindlichkeit, Schulspezifität und damit letztlich hinsichtlich Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

Als eine bedenkliche Schwäche hat sich in vielen Schulen der Stand der Entwicklung schuleigener Arbeitspläne erwiesen. In ihnen sollen die mit Bildungsstandards verbundenen Zielsetzungen (Stichwort Kompetenzorientierung) auf der Basis der vom Land entwickelten Kerncurricula umgesetzt werden. Erwartet wurde, dass eine für die Umsetzung erforderliche vertiefte Auseinandersetzung der Kollegien mit der Konzeption der Bildungsstandards gleichzeitig eine Implementation in Schule unterstützen würde

Große Schulen mit gut besetzten Fachkonferenzen sind personell eher in der Lage, die Entwicklungsarbeit vorzunehmen als kleine, in denen Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Fächer z. T. fachfremd unterrichten. Ihre Belastung durch die Eingebundenheit in zahlreiche Fachkonferenzen ist wesentlich höher als an großen Schulen, der fachfremde Unterrichtseinsatz lässt bei manchen Mitgliedern auch ein geringeres Hintergrundwissen vermuten.

Der von der Schulinspektion beobachtete außerordentlich geringe Entwicklungsstand und der in 3000 Schulen parallel zu erbringende hohe Arbeitsaufwand legen auch fast neun Jahre nach Veröffentlichung der ersten Bildungsstandards noch nahe, den Schulen Hilfen für die Entwicklung schuleigener Arbeitspläne anzubieten. Ausgangspunkt könnten best-practice-Beispiele sein oder ein freiwillig zu nutzender Rahmen, in denen Elemente der Bildungsstandards wie die inhaltlichen Leitideen, Prozesskompetenzen aufbereitet sind und Schulen ihre Besonderheiten (u. a. Schulbuch und andere vorhandene Materialien, außerschulische Lernorte, Hilfen für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, Spezifika ihrer Schülerinnen und Schüler, Bezüge zu Vergleichsarbeitsergebnissen der Schule mit Stärken und Schwächen) einzupflegen wären.

Als weitere schwach ausgeprägte unterrichtsnahe Rahmenbedingung für die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler wurde die Diagnose der individuellen Lernentwicklung in Qualitätskriterium 8 identifiziert. Die von den Lehrkräften festgehaltenen diagnostischen Hinweise waren häufig formal und inhaltlich wenig aussagekräftig. Die Förderung der Schülerinnen und Schüler wurde nicht systematisch evaluiert und für die Begleitung der Kinder, z. B. beim Lehrerwechsel, hinreichend dokumentiert.

Für viele Aufgabenfelder liegen Konkretisierungen vor. So sind z. B. Portale mit best-practice-Beispielen eingerichtet. Konkretere Rahmenvorgaben des Landes, z. B. in Form von Kriterien und Indikatoren für die Diagnose, und eine Software für die Dokumentation der Lernentwicklung könnten Umsetzungen in Schulen gezielt unterstützen und entlastend wirken. Wenn die Daten digital vorliegen, lassen sie sich regelmäßig auswerten, in Arbeitsgruppen präsentieren und im Hinblick auf angestrebte Entwicklungen analysieren.

c) Der Unterricht

Ob der Ansatz der selbstständigen Qualitätsverbesserung des Unterrichts für Schulen eine Überforderung darstellt oder Schul- und Unterrichtsentwicklung bisher nur noch nicht als kontinuierliche Aufgabe angenommen werden, ist an dieser Stelle nicht zu beurteilen. Im ersteren Fall wäre die fachbezogene Lehrerfortbildung gefordert, im letzteren die Landesschulbehörde mit der Schulentwicklungsberatung.

Welchen Fokus niedersächsische Schulbehörden auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler legen, ist schwer zu erkennen, da die Öffentlichkeit und selbst die Schulinspektion bisher über den Ausfall von zentralen Arbeiten nicht informiert wurden. Alle Maßnahmen, sei es die Förderung von Schülern aus bildungsfernen Schichten und Familien mit Migrationshintergrund oder die Einrichtung von Ganztagschulen, werden gegenwärtig nur sehr indirekt mit der Verbesserung von Schülerleistungen in Verbindung gebracht oder nicht daran auf ihren Erfolg hin gemessen.

Der Bedarf an Hilfen für die Unterrichtsentwicklung ist nach den Inspektionsergebnissen erheblich und es muss geprüft werden, ob mit dem augenblicklichen Ausbaustand des Beratungs- und Unterstützungssystems der Niedersächsischen Landesschulbehörde der Bedarf bewältigt werden kann. Um persönlichkeitsnahe Verhaltensweisen in der Unterrichtspraxis tatsächlich verändern zu können, sind z. B. Angebote zur Unterrichtsentwicklung langfristig angelegt. Unterstützungsangebote des Landes zur Unterrichtsentwicklung stoßen auf hohe Akzeptanz. Schulen, die ihre Qualität aufgrund gravierender Mängel verbessern mussten, bewerteten im Anschluss an die Nachinspektion die Hilfen des Beratungs- und Unterstützungssystems als sehr positiv. Die flächendeckende Beratung aller Schulen und Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts stoßen personell aber an Grenzen.

d) Die Qualitätsentwicklung

Die Qualitätsentwicklung einer Schule ist von der Schulleitung zu implementieren und zu steuern.

In 15% aller niedersächsischen Schulen wurden Defizite im Leitungshandeln beobachtet. Nicht in allen diesen ca. 450 Schulen liegen dabei tiefgehende Probleme vor. Dennoch werden viele Schulleiterinnen und Schulleiter zur Verbesserung möglicherweise Unterstützung bedürfen. Angebote stehen zur Verfügung, sie sind aber vom Umfang her nicht auf das festgestellte Ausmaß des Coaching-Bedarfs eingerichtet.

Maßnahmen anderer Länder wie die Unterstützung schwacher Schulen durch besonders leistungsstarke Schulen sollten auf Übertragbarkeit auf das niedersächsische System hin überprüft werden. In England werden „super-head-teacher“ [Leiterinnen und Leiter sehr guter Schulen, die z. T. selbst in Inspektionstätigkeit eingebunden sind,] schwachen Schulen zugeordnet, sind dort in der Woche präsent, beraten die Schulleitung und unterstützen Veränderungsprozesse.

Systematische Qualitätssicherung und -entwicklung ist als neue Aufgabe im Rahmen der Eigenverantwortlichkeit in vielen Schulen noch nicht ausgeprägt entwickelt. Eigenverantwortung wurde Schulen auch deshalb übertragen, weil erwartet wurde, dass Entscheidungen in solch komplexen Institutionen am zielgenauesten und schnellsten vor Ort getroffen werden können. Das setzt aber gleichzeitig Maßnahmen der Selbstvergewisserung (Evaluation) über den eigenen Entwicklungsstand und daraus abgeleitete Entwicklungsziele voraus. Schulleiterinnen und Schulleiter, die ihr Amt zu einem großen Teil unter ganz anderen schulischen (Rahmen-)Bedingungen und Rollenverständnissen übernommen hatten („primus inter pares“), hatten in diesem Bereich einen Rollenwechsel zu vollziehen und ganz andere und zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, auf die sie ursprünglich nicht umfassend vorbereitet waren. Aus dieser Erkenntnis sind in den vergangenen Jahren bereits Konsequenzen für die Schulleiterqualifizierung gezogen worden.

Inzwischen ist die Leitbildentwicklung an vielen Schulen deutlich weiter fortgeschritten und mehr Schulen haben Selbstevaluationsmaßnahmen durchgeführt – ein erster Schritt in die systematische Qualitätsarbeit. Darauf müssen die häufig schwierigeren Maßnahmen im Bereich der defizitären Schulprogrammarbeit und der Nutzung qualitätsrelevanter Daten aufbauen.

Auch in diesem Feld stellt sich wieder die Frage, ob die vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Schulentwicklung genügen. Darüber hinaus könnten vorbereitete Hilfen Schulleitungen ihre Arbeit in diesem Bereich erleichtern. Denkbar wäre beispielsweise die Bereitstellung eines Softwaretools, das Schulen dabei unterstützt, ihre Qualitätsarbeit und die Fortschreibung ihrer Schulprogramme kontinuierlich zu dokumentieren.

Darüber hinaus würde Schulen die Arbeit an ihrer Qualität erheblich vereinfacht, wenn ihnen Entwicklungsdaten wie z. B. aktuelle Ergebnisse von Vergleichsarbeiten oder Zufriedenheitsbefragungen, Leistungs- sowie Schulstatistikdaten und andere für die Qualitätsarbeit relevante Informationen regelmäßig und automatisiert digital zur Verfügung gestellt würden. Hilfreich wäre ein Tool, in das die Daten automatisiert eingepflegt werden und das einen Datensatz – und, wenn mehrere Datensätze vorliegen, Veränderungen im zeitlichen Verlauf über mehrere Schuljahre – sichtbar macht. Besonders ertragreich wäre das Vorgehen, wenn auf diese Dokumentation regelmäßig eine entsprechende automatisierte Entwicklungsanalyse angewendet werden könnte bis hin z. B. zur Erstellung von Grafiken für die Präsentation der Ergebnisse.

Nicht zuletzt würde dies bei der Vorbereitung einer Inspektion zu einer erheblichen Entlastung der Schulen führen, weil Daten regelmäßig dokumentiert sein könnten und bereits erfasste Daten nicht erneut zusammengestellt werden müssten.

6.2. Hinweise für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens

Akzeptanz und Nutzbarkeit von Evaluationsrückmeldungen hängen von der Validität der erfassten Merkmale und der methodischen Qualität der Erhebungsmethoden ab, die darum ein möglichst hohes Niveau aufweisen sollten. Schulinspektion basiert auf einem Expertenrating, das sich an den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung und Messung orientiert, ihnen aber aufgrund der Komplexität des in Augenschein zu nehmenden Feldes immer nur in Grenzen genügen kann.

Ungeachtet des Verbesserungsbedarfs des Inspektionsverfahrens, der bei einer Überarbeitung berücksichtigt werden sollte, zeigen die Daten der Befragungen, dass das Verfahren und die eingesetzten Instrumente der Niedersächsischen Schulinspektion sowie die Kompetenz der Inspektorinnen und Inspektoren insgesamt auf hohe Akzeptanz in den Schulen gestoßen sind.

Anregungen von außen zielen u. a. auf eine Reduzierung des Vorbereitungsaufwands für die Schulen und die Erhöhung der Repräsentativität der Vertretungen der schulischen Gruppen in den Interviews. Bezüglich der Kritik am Verfahren der Unterrichtsbeobachtung (an den Kriterien, der 20-minütigen Einsichtnahme, dem Mindestanteil von 50 % der Lehrkräfte) scheint die Einsicht gewachsen zu sein, dass sich Veränderungen nicht wesentlich auf die Bewertungen der Schulen auswirken würden. Maßnahmen zur Sicherung der Bewertungsübereinstimmung zwischen den Inspektionsteams sollte eine sehr hohe Bedeutung beigemessen werden.

Unterschiede in den Bewertungen zwischen Schulformen, Jahrgangsstufen oder Fächern sollten dazu anregen, über spezifischere Indikatoren nachzudenken und in dem künftigen Inspektionsverfahren einen stärkeren Schulformbezug zu berücksichtigen.

Einen weiteren Grund für die Notwendigkeit von Anpassungen des Instrumentariums bilden die Veränderungen in der Bildungslandschaft, die sich seit Beginn der Inspektion vollzogen haben. Ein Beispiel ist die zunehmende Einrichtung offener Ganztagschulen, deren Praxis genauer in den Blick zu nehmen wäre, ein anderes der Umgang der Schulen mit ihren Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund. Eine Evaluation der Arbeit der Förderzentren, in der die Zusammenarbeit von Schulen und Lehrkräften eine besondere Bedeutung zukommt, könnte auch Hinweise auf mögliche Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion liefern.

Je umfangreicher die Aufgaben der Schulleitung werden, umso wichtiger werden funktionierende Managementstrukturen, die in größerer Tiefe evaluiert werden sollten (stellvertretende Schulleitung, Koordinatoren, Fachkonferenzleitungen).

Bildung beginnt nicht in der Grundschule, die Ausdehnung der externen Evaluation auf vorschulische Einrichtungen erscheint in Anbetracht der Bedeutung, die frühkindlicher Bildung zukommt, bedenkenswert.

Die zurzeit intensive Diskussion über die Lehrerbildung lässt es sinnvoll erscheinen, auch deren Qualität in den Blick zu nehmen.

Dies sind nur einige Beispiele für besondere Fragestellungen, aus deren Beantwortung sich, unabhängig von einem künftigen Basisverfahren, weitergehende Informationen für die Bildungssteuerung ergäben.

Aus der Analyse der Inspektionsdaten und aus den Rückmeldungen der Schulen zur abgelaufenen Inspektion lassen sich eine Reihe von Schlüssen ziehen:

a) Reduzierung des Inspektionsprofils

Das Inspektionsprofil der ersten Runde war sehr umfassend. Es war auf den Orientierungsrahmen Schulqualität bezogen, der wiederum auf Ergebnissen der Bildungsforschung basierte. Normsetzungen bei den Bewertungen sollten die besondere Bedeutung bestimmter Qualitätskriterien für eine zielführende Qualitätsarbeit der Schulen betonen. Es ist durchaus denkbar, dass diese Normsetzungen besonders bei Aggregationen von Teilkriterien zu komplexeren Konstrukten zu scheinbaren „Stärken“ und „Schwächen“ von Schulen geführt haben könnten. Konsequenz wäre deshalb, auf eine solche Normsetzung zukünftig zu verzichten und Inspektionstätigkeit auf eine präzise und verständliche Beschreibung beobachteter Sachverhalte zu beschränken.

Wenn Reduzierungen im Qualitätsprofil vorzunehmen sind, sollten sich diese auf Qualitätsbereiche konzentrieren, in denen in der ersten Runde keine oder kaum Ausfälle aufgetreten waren. Dazu gehören die Klimakriterien des Unterrichts und Schullebens, die sehr gute Werte und eine relativ geringe Streuung aufweisen. Natürlich bleibt es von ausschlaggebender Bedeutung, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohl fühlen und im Unterricht Ansporn und Unterstützung erfahren. Wohlbefinden und Sicherheit von Schülerinnen und Schülern sind Ziel schulischer Bemühungen und Voraussetzung für das Erreichen guter kognitiver und weiterer nichtkognitiver Lernergebnisse. Es wäre verständlich, wenn Schulen die Reduzierung des Inspektionsprofils um dieses Qualitätsmerkmal, dem sich Kollegien evtl. mit besonderem Engagement gewidmet haben, bedauern würden. Wenn durch die Kürzung des Inspektionsprofils aber eine Entlastung der Schulen und der Inspektion erreicht werden kann, bietet es sich aus den genannten Gründen an, die Klimakriterien aus dem Profil herauszunehmen. Ein weiterentwickeltes Inspektionsverfahren sollte besonders die Qualitätskriterien in den Blick nehmen, die auf Grund der Inspektionsergebnisse und wissenschaftlicher Erkenntnisse als besonders qualitätsrelevant und bedeutsam für den Outcome einer Schule angesehen werden können.

Anstelle der Bewertungen eines mehrere Items umfassenden Kriterienkatalogs zum Schulklima könnte der freie Teil des Inspektionsberichts eine globale Bemerkung dazu enthalten, die sich an den bisherigen Kriterien des alten Verfahrens orientieren könnte und die sich z. B. auf die Vorab-Befragungen der entsprechenden Gruppen bezieht. Entsprechend könnte bei anderen Kriterien vorgegangen werden, um die das Inspektionsprofil entlastet wird.

Die Konzentration auf Kriterien von zentraler Bedeutung würde es zugleich ermöglichen, deren Qualität näher in den Blick zu nehmen. Neben der Analyse, aus welchem Grund das Ergebnis so ausfällt, wie es beobachtet wurde, könnten dann auch Gespräche treten, wie die Schule mit entsprechenden Items umgeht.

Die Verfügbarkeit qualitätsrelevanter Daten hätte für ein zukünftiges Inspektionssystem neben der Entlastung der Schulen den Vorteil, die über ein Basisverfahren hinausgehende Anlage einer Inspektion einer speziellen Schule, inhaltlich stärker auf deren Bedürfnisse abstimmen zu können. Dies würde noch unterstützt, wenn Schulen die Untersuchung von ihnen wichtigen Schwerpunkten zusätzlich zu einem Basisverfahren anfordern könnten.

Solche Daten würde zusätzlich die Inspektionsarbeit vereinfachen und damit auch kostengünstiger machen.

b) Vereinfachung der Normierungsregeln

In der ersten Inspektionsrunde lagen der Bewertung der Qualitätskriterien relativ komplexe Normierungsregeln zugrunde. Für eine normgerechte Bewertung mussten mehr als 50 % der zugeordneten Teilkriterien hinreichend erfüllt sein. Die Bewertung „schwach“ wurde vergeben, wenn keines der Teilkriterien erfüllt war.

Da den Qualitätskriterien zwischen drei (QK 12 in Grundschulen, da 12.4 ausgesetzt) und zehn Teilkriterien hinterlegt waren, bedeutet die Forderung von mehr als der Hälfte positiver Bewertungen einen unterschiedlichen Erfüllungsgrad zwischen 56 % (5 von 9) bis 75 % (3 von 4). Andererseits lässt sich aus dem geringen Vorkommen der Bewertung „schwach“ schließen, dass von den einem Qualitätskriterium zugeordneten Teilkriterien in der Regel mindestens eines leicht erfüllt werden konnte. Das gilt umso eher, je höher die Zahl der Teilkriterien ist.

Als weiteres Problem der Bewertung hat sich die Einführung von Ausschlusskriterien erwiesen, die unabhängig von der Beurteilung der anderen Teilkriterien erfüllt sein mussten, um eine positive Bewertung in einem Qualitätskriterium vergeben zu können. Die Problematik erkennt man u. a. daran, dass der k.o.-Charakter einiger dieser Kriterien zeitweise ausgesetzt war (TK 8.1, TK 13.5). Wenn alle anderen Kriterien erfüllt waren, kostete die Negativbewertung eines Ausschlusskriteriums das Inspektionsteam Überwindung. Aus den Daten ließ sich eine Tendenz erschließen, dass bei Bewertungsunsicherheit das positivere Urteil bevorzugt wurde.

Bewertungen der Qualitätskriterien beruhten in der ersten Inspektionsrunde auf komplexen Normierungsregeln (u. a. prozentualen Schwellenwerten für Teilkriterien und Ausschlusskriterien, denen dadurch höheres Gewicht zukam; s. Anhang I.v). Der Vorteil bestand in der Betonung vorliegender Qualitätsunterschiede, die immer mindestens eine Stufe ausmachten. Als Nachteil ist die Verzerrung der zugrundeliegenden Bewertung zu sehen – schwache Bewertungen werden noch schwächer, gute deutlich besser dargestellt. Eine weitere Verzerrung zeigte sich in Strukturanalysen der Inspektionsdaten, die wesentlich besser zu deuten waren, wenn sie auf der Grundlage von über die Teilkriterien berechneten Mittelwerten statt über die normierten Werte vorgenommen wurden. Im Vergleich der Erst- und Nachinspektionsergebnisse zeigten sich größere Verbesserungen der Bewertung entsprechend der Normierung als beim Bezug auf Mittelwertberechnungen. Die Fokussierung auf Ausschlusskriterien ist für Schulen, insbesondere bei der Vorbereitung auf eine Nachinspektion, wichtig und verständlich. Sollten sie sich nur darauf konzentrieren, entstünde nach außen ein positiveres Bild der zwischenzeitlichen Entwicklung als es der Breite des Feldes Schulqualität entspricht.

Wenn man eine Klassifizierung vornehmen will, haben Mittelwerte den Nachteil, dass Zuordnungen zu verschiedenen Gruppen auf kleinsten Mittelwertdifferenzen beruhen können.

Aus den beschriebenen Gründen sollte sowohl auf Normierungen als auch auf Schulklassifizierungen verzichtet werden. Bei einer Zusammenfassung von Teilergebnissen bzw. bei einer Aggregation geht immer Information verloren. Die Analysen der Daten der Erstinspektion legen deshalb nahe, möglichst deskriptiv vorzugehen und Häufigkeitsanteile der Bewertungsstufen der Einzelkriterien zurückzumelden, die Schulen eine detaillierte Information über ihre Arbeit zur Verfügung stellen.

Von der Inhaltsseite her ist als Kritik an der Bewertung festzuhalten, dass die einem Qualitätskriterium zugeordneten Teilkriterien häufig keine Skala bilden, die Aggregation der Werte zu einem Urteil über ein übergeordnetes Konstrukt also nicht angemessen ist. Ein Beispiel ist die „lernfördernde Atmosphäre“ des Unterrichtsraums, die als Teilkriterium die Bewertung des Unterrichtsklimas mitbestimmt. Schulformunterschiede bei der Ausgestaltung der Klassenräume in Abhängigkeit vom Schüleralter führen so zum Eindruck von Schulformunterschieden im Unterrichtsklima.

Wenn Skalen gebildet werden sollen, kommt der Sicherung der Skalenqualität im Vorfeld große Bedeutung zu.

c) Durchgängigkeit der Bewertungsmöglichkeiten

Die Entwickler des Inspektionsverfahrens gingen davon aus, dass jedes Teilkriterium bis auf seltene Ausnahmen immer bewertbar sein würde. Für einzelne Aspekte zeigten sich jedoch in der Praxis Probleme. Die TK 5.3 und

5.4 wurden von allen Teilkriterien mit 12 % bzw. 18 % am häufigsten ausgesetzt. Wenn keine kooperativen Arbeitsformen oder eine Förderung der Mediennutzung zu beobachten waren, sollten die Kriterien ursprünglich als „nicht hinreichend“ bewertet werden. Demgegenüber traten in den Einsichtnahmen nicht selten Unterrichtssituationen auf, in denen kooperative Arbeitsformen oder explizite Mediennutzung nicht sinnvoll oder auch gar nicht realisierbar erschienen. Mit der Zeit nahm die Aussetzung der Bewertung zu, wobei die Angemessenheit nicht einzuschätzen ist und ob alle Inspektorinnen und Inspektoren in gleicher Weise vorgehen.

Die Neugestaltung eines Unterrichtsbeobachtungsbogens sollte zwischen häufigen Sozialformen differenzieren und deren Umsetzung separat bewerten.

Ein anderes Qualitätskriterium, in dem Aussetzungen der Bewertung häufiger kontrovers diskutiert wurden und vorgenommene Bewertungen bis zu Klagen führten, ist das Schulleitungshandeln. Dafür waren mehrere Gründe ursächlich:

- die Wertschätzung der Schulleiterpersönlichkeit (z. B. TK 13.2: „Die Schulleitung ist in ihrem Verhalten Vorbild für die Werte und pädagogischen Grundsätze der Schule.“) wird im selben Qualitätskriterium mit relativ objektiv bewertbaren Schulleitungstätigkeiten (z. B. 13.7: „Die Schulleitung überprüft systematisch die schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung.“) zusammengeführt. Eine Negativbewertung des letzteren kann als Makel im ersteren Merkmal empfunden werden, wenn beide Merkmale unter einem Qualitätskriterium zusammengefasst werden.
- Bedenken bei einer negativen Schulleitungsbewertung kumulieren, wenn ein „objektives“ Kriterium des Schulleitungshandelns Ausschlusskriterium ist (TK 13.5: „Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts (z. B. durch Teamarbeit, Unterrichtsbesuche, Fortbildung).“) die positive Bewertung anderer Aspekte konterkariert.
- Es wird nicht unterschieden zwischen Schulleitung als Gestaltungsbereich der eingesetzten Person und als Gewährleistung der systemischen Leitungsaufgabe an Schulen. Das führte bei relativ neuen Schulleitern zur Aussetzung der Bewertung und evtl. dazu, dass vorher vernachlässigte systemische Aufgaben, deren Defizite fortbestanden und von der neuen Leitung noch nicht behoben sein konnten, nicht benannt wurden. Ähnlich erklärten sich „Rücksichtnahmen“ in Inspektionen auf die „Lebensleistung“ von Schulleiterinnen und Schulleitern, die kurz vor dem Ausscheiden aus dem Beruf standen.

Ein zukünftiges Inspektionsverfahren sollte für den Bereich der Schulleitung einen Kriterienrahmen beinhalten, der systemrelevante Bereiche umfasst, die auch dann bewertet werden können, wenn aufgrund besonderer Umstände professionelles und gestalterisches Verhalten der Person des Schulleiters noch nicht beurteilbar ist. Für die Qualitätsarbeit kommt diesen Bereichen in der Regel besondere Bedeutung zu und sie müssen daher in den Blick genommen werden.

- Unabhängig davon, wie in der Schule Leitungsaufgaben aufgeteilt werden, obliegt der eingesetzten Schulleiterin bzw. dem Schulleiter die Verantwortung. Er ist im Inspektionsbericht bisher als einziger identifizierbar. Ob bei Teamleitungen oder eindeutig zugeordneten Leitungsaufgaben ein personell differenziertes Urteil des Schulleitungshandelns abgegeben werden kann, ist zu überlegen.
- In Auseinandersetzungen über negative Bewertungen des Schulleitungshandelns ist in der ersten Runde festgestellt worden, dass das bisherige Kategoriensystem nicht exakt genug zwischen Aspekten einer nicht zulässigen dienstlichen Beurteilung und der Bewertung der Qualität von Schulleitungstätigkeiten unterschied. Ein veränderter Kriterienkatalog sollte unter den genannten Gesichtspunkten juristisch geprüft werden.

d) Erfassung der Unterrichtsqualität

Eine besondere Bedeutung kommt der Entwicklung eines neuen Instruments für die Unterrichtsbeobachtung zu, da die Ergebnisse der ersten Runde der Schulinspektionen deutlich gezeigt haben, dass die Unterrichtsqualität ein besonders wichtiger Entwicklungsschwerpunkt in allen Schulformen ist. Unterrichtsqualität valide und reliabel zu erfassen und realistische Ansprüche zu setzen, ist besonders anspruchsvoll.

Zukünftig sollte darauf verzichtet werden, die Umsetzungsqualität verschiedener methodischer Vorgehensweisen bereits auf der Ebene des beobachteten Unterrichtsausschnitts gegeneinander abzuwägen. U. a. ist die Umsetzungsqualität der einzelnen Sozialform aspektreicher zu beschreiben, aber erst auf der Schulebene anhand detaillierter Rückmeldungen gegebenenfalls die Frage aufzuwerfen, ob die Umsetzungsqualität jeder der beobachteten methodischen Varianten den Erkenntnissen über erfolgreiches schulisches Lernen genügt und die Verteilung der Unterrichtsmethoden erwarten lässt, dass in der betreffenden Schule alle Kompetenzbereiche angemessen gefördert werden.

Gegenüber dieser Spiegelung der Beobachtungen sollte zukünftig die Bewertung des Wahrgenommenen zurücktreten. Darüber hinaus erscheint sinnvoll, zukünftig bei der Untersuchung der Unterrichtsqualität auf der Indikatorenebene schulform- und fachbezogene Ergänzungen stärker neben die wissenschaftlich anerkannten allgemeinen Qualitätskriterien guten Unterrichts treten zu lassen. Durch die Veränderungen würde sich der Nutzen für die Einzelschule erheblich erhöhen. Auch im Unterricht verbietet es sich aus den oben allgemein angestellten Überlegungen, Teilkriterien zu komplexeren Konstrukten zusammenzufassen. Zum einen stellt sich auch hier die Frage der Skalenqualität, besonders, wenn fachbezogene oder schulformbezogene Ergänzungen vorgenommen werden. Außerdem bergen Zusammenfassungen immer die Gefahr des Informationsverlustes.

Die schulische Arbeitsstruktur der Fachkonferenzen und die fachspezifischen Unterschiede in der Bewertung von Unterricht legen nahe, auch Fachprofile zurückzumelden, wenn es aufgrund der Anzahl der beobachteten Stunden (Gewährleistung der Anonymität der Lehrkräfte) möglich ist. Fachkonferenzen ständen dann mit den ihnen schon vorliegenden Schülerleistungen in Vergleichs- und zentralen Abschlussarbeiten und der Beurteilung der Qualität des Unterrichts durch externe Beobachter außerordentlich wichtige und aussagekräftige Quellen für die schulinterne Unterrichtsentwicklung zur Verfügung.

Große Anstrengungen sollten in der Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens unternommen werden, um Vorgehensweisen und Instrumente z. B. mit Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Schulaufsicht, Schulleitern, Seminaren und anderen Bezugsgruppen zu diskutieren. Auf diese Weise könnten die Vorstellungen und Erfordernisse der einzelnen Gruppen erfasst und ihre Kompetenzen in die Konstruktion eines neuen Bogens eingebracht werden. Gleichzeitig würde eine breite Akzeptanz für ein gemeinsames Verständnis des Kerns guten Unterrichts befördert, wenn maximale Transparenz und hoher Konsens angestrebt würden. Dies beides würde beispielsweise dazu beitragen, dass der Unterrichtsbeobachtungsbogen und das durch ihn transportierte Modell von Unterrichtsqualität auch in beiden Phasen der Lehrerbildung und in schulinternen Hospitationsringen eingesetzt werden könnte. Damit geht es aber keinesfalls um Uniformierung von Unterricht – das NSchG sichert der Lehrkraft die Gestaltungsfreiheit des Unterrichts in eigener pädagogischer Verantwortung zu - sondern um die Arbeit auf Grundlage eines fundierten Diskussionsstands solange, bis neue Erkenntnisse Veränderungen ratsam erscheinen lassen.

e) Outputqualität

Nicht abgeschlossen ist die Diskussion über die Nutzung zweier Datenbestände durch die Schulinspektion: den Ergebnissen der schulinternen Evaluation und schulischer Leistungsdaten.

Es würde das Vertrauen und damit die Qualität der Erkenntnisse untergraben, wenn Schulen, die z. B. selbst einen Entwicklungsbereich identifiziert haben, diesen genauer evaluieren und dann diese evtl. unvoreilhaftigen Informationen weitergeben müssten. Diese Daten gehören der Schule. Es entlastet aber Schulen und Inspektion erheblich und erhöht die Aussagekraft der externen Evaluation, wenn jede Selbstevaluation einen Kernbereich umfassen würde, auf den die Schulinspektion zugreifen kann, z. B. Zufriedenheitsaussagen der schulischen Gruppen, die sonst in Vorbefragungen extra erhoben werden müssten oder für die, wie in den Interviews mit schulischen Gruppen, die Repräsentativität nicht gesichert ist.

Ähnliches gilt für Leistungsdaten. Sie sind sensibel, weil sie den Kern schulischer Arbeit betreffen, und können leicht zu Fehlschlüssen führen, weil keine zuverlässigen Aussagen über Eingangsvoraussetzungen (z. B. ein Sozialindex) vorliegen. Auch an der Einhaltung gängiger Standards zur Durchführungs- und Auswertungsobjektivität bei durch Fachlehrer selbst administrierten und zu bewertenden zentralen Arbeiten werden immer wieder Zweifel geäußert.

Ohne die Einbeziehung von Leistungsdaten fehlt aber der Rückmeldung über die Schulqualität eine wesentliche Information. Nur wenn die Bewertung der Unterrichtsqualität und Schülerleistungsdaten in Bezug gesetzt werden, lässt sich die in beiden Ergebnissen vorhandene Information realistisch einschätzen und für die Verbesserung der Schulqualität optimal nutzen.

Inspektion sollte zukünftig verstärkt Aussagen über die Prozessqualität machen, um Schulen dabei zu unterstützen, ihr Vorgehen qualitativ anzulegen. Im Bereich der Ergebnisse müssen dann aber über mehrere Jahre erfasste Daten zur Verfügung stehen, damit untersucht werden kann, wie Schulen diese Daten für ihren Weiterentwicklungsprozess nutzen.

f) Folgemaßnahmen

Vergleiche der Inspektionsergebnisse zu Beginn der ersten Runde und am Ende zeigen keine eindeutige Verbesserung der Schulqualität. Ob sich Schulen, die durch die Inspektion auf ihre Stärken und Schwächen hingewiesen wurden, im Anschluss an die Inspektion auf den Weg machen, Defizite zu bearbeiten und der Qualitätssicherung und -entwicklung höhere Bedeutung beizumessen, hätte sich nur in einer Folgeinspektion ermitteln lassen. Befragungen der schulischen Gruppen liefern dagegen wichtige Hinweise auf schulische Aktivitäten, die im Anschluss an die Inspektion der eigenen Schule begonnen werden, stellen aber natürlich noch keinen Beleg dar, dass diese Maßnahmen tatsächlich durchgeführt wurden und welchen Erfolg sie haben.

Der Erwartung, dass sich Schulen nach Einführung der Schulinspektion im Laufe der Jahre zunehmend am Orientierungsrahmen Schulqualität, veröffentlichten Unterlagen über die Schulinspektion oder Erfahrungen inspizierter Schulen orientieren und damit die Schulqualität in den evaluierten Aspekten kontinuierlich ansteigt, lässt sich an Inspektionsergebnissen der zweiten Hälfte der ersten Inspektionsrunde nicht ablesen. Inspektion „misst“, verändert aber ohne begleitende Maßnahmen nicht und schon gar nicht „vorausleitend“. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Beobachtungen der Inspektion, dass auch durch das Schulgesetz und Erlasse eingeforderte Vorgehensweisen nicht immer umgesetzt und vorliegende Daten, z. B. aus Vergleichsarbeiten und internen Evaluationen, häufig nicht genutzt wurden. Steuerung von außen hat begrenzte Wirkung.

Nachinspektionsergebnisse zeigen, dass Schulen, die nach der Inspektion begleitet wurden, indem der Dezernent der Schulaufsicht mit ihnen Zielvereinbarungen schloss, und in denen sich das Beratungs- und

Unterstützungssystem engagierten, große Fortschritte gemacht haben und bis auf wenige Ausnahmen nach eineinhalb Jahren die Qualitätserwartungen erfüllten.

Auch wenn sich andere Länder in „risk-based-inspections“ auf die Identifizierung schwacher Schulen konzentrieren, sollen gemäß dem Entwicklungsauftrag des Kultusministeriums in der Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens nicht erneut Normen gesetzt werden, deren Unterschreiten eine Nachinspektion zur Folge hat. Gründe sind u. a. die Reaktionen aus den Schulen, die eine große Betroffenheit erkennen lassen, die die notwendige Entwicklungsarbeit oft für längere Zeit behindert, sowie Schwierigkeiten, die Schwelle für „gravierende Mängel“ valide festzulegen. Die Unsicherheit, wann in einer Schule zum Wohl der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler unbedingt eine Verbesserung geboten erscheint, ist u. a. darin begründet, dass ein empirischer Beleg darüber fehlt, wie sich Ausprägungen der Qualität in einzelnen Kriterien in Lernergebnissen niederschlagen. Aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge sind die Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Wirkung schulischer Struktur- und Prozessmerkmale noch nicht erschöpfend. Die bestehende Unsicherheit sollte aber keinesfalls als Argument für Tatenlosigkeit herangezogen werden.

Bei einem Verzicht auf Nachinspektionen wird zukünftig die Schnittstelle zur Nachsorge nach einer Schulinspektion noch sehr viel zielgenauer gestaltet werden müssen als bisher. Auf der Basis eines Inspektionsergebnisses wird zukünftig in jedem Einzelfall mit allen Beteiligten sehr sorgfältig das Bündel der zu ergreifenden Maßnahmen und der dafür benötigten Unterstützung abgewogen werden müssen.

Deutlich ist, dass die Rückmeldung des Inspektionsergebnisses allein nicht genügt. Zu überlegen ist, ob das Inspektionsteam im zukünftigen Verfahren der Schule für eine intensive Erläuterung der Befunde, die auch Anregungen für weitere Schritte umfassen könnte, zur Verfügung stehen sollte. Die positive Bewertung der mit der Schulaufsicht geschlossenen (Ziel-)Vereinbarungen durch die Schulleiterinnen und Schulleiter nachinspizierter Schulen lassen es sinnvoll erscheinen, dass die Dezernenten der Schulaufsicht mit allen Schulen Absprachen über Entwicklungsschritte treffen, deren Umsetzung durch Beratungsangebote unterstützen und sich über den Fortschritt auf dem Laufenden halten.

Entsprechende Kommentare von Lehrkräften in der Befragung zur Inspektion weisen darauf hin, dass auf ihrer Seite Interesse an einem Feedback zum beobachteten Unterricht besteht, zumal sie selten außerhalb von Laufbahnbeurteilungen im Unterricht besucht werden. In den Evaluationsbefragungen zur Inspektion wird häufig der Wunsch nach einem persönlichen Gespräch mit dem Inspektor geäußert. Die Wirkung von Einzelgesprächen würde möglicherweise die der Rückmeldung eines mittleren Schulwerts, der evtl. keine Einzelsequenz genau abbildet, übertreffen. Die Inspektion, die als einzige Instanz Unterricht in hohem Ausmaß in den Blick nimmt, würde aktiver auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität Einfluss nehmen. Für Lehrkräfte, die gut unterrichten, würde die positive Rückmeldung eine Motivation darstellen. Die Probleme liegen jedoch auf der Hand: hoher Zeitbedarf, Repräsentativität der beobachteten Sequenz für generelle Unterrichtsqualität der Lehrperson nicht bekannt, Einordnung in den methodisch-didaktischen Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheit auch aus Ressourcengründen nicht leistbar, befriedigendes Prozedere bei Dissens über die Beurteilung des Gesehenen kaum vorstellbar. Auch ein weiterentwickeltes Inspektionsverfahren wird weitgehend die systemische Qualität von Schulen beschreiben und die Unterrichtswirklichkeit, die eine Schülerin bzw. ein Schüler an dieser Schule erlebt, als Ganzes in den Blick nehmen müssen.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der eingesetzte Unterrichtsbeobachtungsbogen allen Schulen für die Nutzung in schulinternen Hospitationsringen zur Verfügung steht. Eine geeignete Auswertungssoftware wäre wünschenswert, welche die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, der unterrichtenden Lehrkraft und externer Beobachtern gegenüberstellt.

g) Begleitende Evaluation der Verfahrensqualität

Die Inspektorinnen und Inspektoren sind hoch qualifiziert. Sie waren vor ihrer Arbeit in der Schulinspektion in leitender Funktion in Schulen tätig, sind durch eine intensive mehrmonatige theoretische und praktische Schulung auf die Inspektionstätigkeit vorbereitet worden und haben eine Prüfungsinspektion absolviert. Die Inspektionskriterien sind weitgehend durch direkt beobachtbare Indikatoren operationalisiert. Die Inspektionsbewertungen basieren auf verschiedenen Quellen (Triangulation) und werden immer im Team getroffen (Vier-Augen-Prinzip). Regelmäßig erhalten die Evaluatoren zur Selbsteinschätzung und Adjustierung Rückmeldungen zu ihren individuellen Unterrichtsbeobachtungsdaten im Vergleich zur Bewertung aller Inspektionen. Die aus Schulen eingehenden detaillierten Stellungnahmen und die Rückmeldungen aus den Evaluationsbefragungen geben den Inspektorinnen und Inspektoren weiteres Feedback.

Vor allem Schulen, die schwach bewertet werden, schreiben dem jeweiligen Inspektionsteam eine „Mitschuld“ am Ergebnis zu. Auch wenn vorgebrachte Klagen sich häufig an vermeidlichen Kleinigkeiten entzünden und teilweise dem Stress der Schule während des Inspektionsbesuchs zuzuschreiben sind, sollte dem Vermeiden misslingender Kommunikationsprozesse in der Aus- und Fortbildung der Inspektorinnen und Inspektoren weiterhin große Bedeutung beigemessen werden. Darüber hinaus sind Klagen und Beschwerden aus Schulen zu sammeln, aufzubereiten und regelmäßig in Dienstbesprechungen zu thematisieren.

Aus wissenschaftlicher Sicht lassen sich viele Divergenzen in der Einschätzung von Schulqualität mit dem Begriffspaar „wissenschaftlich-objektiv gesicherte[...] Wahrheit“³³ und „fall- und erfahrungsbasierte Angemessenheit“ (Rürup, 2008³⁴) ordnen. Die Inspektion tritt mit einem standardisierten Verfahren an, das in jeder Schule auf die gleiche vorgegebene Weise zur Qualitätseinschätzung anzuwenden ist („Wahrheit“ ist hier nicht absolut gemeint). Schulen wissen um ihre besonderen Rahmenbedingungen und erwarten deren „angemessene“ Berücksichtigung, weil sie z. B. viel Arbeit in deren Gestaltung investiert haben. Wenn sich die schulische Sicht nicht im Inspektionsprofil abbilden lässt, fühlt sich eine Schule evtl. nicht angemessen bewertet.

Wahrheits- und Angemessenheitsorientierung sind aber auch Facetten, die im diskursiven Prozess der Bewertungsfindung im Inspektionsteam unterschiedlich gewichtet werden könnten, wenn der „Eindruck“ von der Schulqualität sich nicht in den Teilkriterien und zugrunde liegenden Indikatoren abbildet.

Der Aspekt „Angemessenheitsorientierung“ dominiert auch dann unzulässig, wenn sich eine Beurteilung von Vermutungen darüber leiten lässt, welche Bewertung den von der Schule erwarteten Entwicklungsprozess besonders positiv beeinflusst. Schulen vergleichen sich auch untereinander. Abweichungen von den Inspektionsvorgaben könnten zum Eindruck mangelnder Objektivität der Inspektion in Schulen beitragen.

Empfundene Konflikte über die richtige Bewertung einer Schule bei verfahrensgemäßem Vorgehen und empfundener Qualitätseinschätzung verlieren an Bedeutung, wenn nicht mehr bewertet und aggregiert wird, sondern Beobachtungen zurückgemeldet werden. Um der Gefahr der Routinisierung zu begegnen und zur

³³ Bzgl. der Inspektion im Sinne von Konzepttreue.

³⁴ Rürup, M. (2008). Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. In: Die Deutsche Schule 100 (4), 467–477.

kontinuierlichen Verbesserung des Inspektionsverfahrens beizutragen, sollten spannungsreiche Bewertungskonflikte dennoch gesammelt und angesprochen werden.

Die Schulinspektion ist ein Evaluationsverfahren, das wesentlich auf Expertenschätzungen basiert und keine wissenschaftliche Objektivität beanspruchen kann und daher auch nicht diesen Anspruch erhebt. Im Flächenland Niedersachsen müssen die Inspektionsteams längere Zeit relativ isoliert arbeiten, was die Gefahr eines Auseinanderdriftens von Bewertungsmaßstäben in sich birgt. Im neuen Inspektionsverfahren sollte der Supervision der Inspektion daher größere Bedeutung als in der ersten Runde beigemessen werden. Teams sollten regelmäßig begleitet werden, um die Verfahrenstreue zu gewährleisten, Auffälligkeiten müssen in regelmäßig stattfindenden Treffen aller Inspektoren thematisiert werden. Der Anspruch auf „Wahrheitsorientierung“ muss grundsätzlich erhalten bleiben, was nicht ausschließt, schulische Besonderheiten außerhalb des Inspektionsprofils zu würdigen. Z. B. könnte dazu eine schulische Selbstdarstellung in den Bericht integriert werden.

h) Untersuchungsaufträge

Die Inspektionen der ersten Runde haben den Schulen erstmals eine externe Einschätzung ihrer Qualität anhand eines festgelegten Kriterienrahmens zurückgemeldet, der über den ganzen Zeitraum der ersten Inspektionsrunde – schon aus Fairness den Schulen gegenüber – weitgehend unverändert angewendet wurde. Außerdem sollte diese „Nullmessung“ landesweit die Ausgangslage zur Schulqualität entsprechend dem Orientierungsrahmen beschreiben. Auch das sprach für eine Beibehaltung der Instrumente und Verfahren, auch wenn frühzeitig Hinweise auf Verbesserungsbedarf vorlagen.

In der nahezu sieben Jahre dauernden ersten Runde haben sich Veränderungen in den Schulen vollzogen. Außerdem haben sich veränderte schulpolitische Schwerpunktsetzungen sowie Fragestellungen ergeben, auf die das starre Inspektionsverfahren nicht reagieren konnte. Schulen beklagen in diesem Zusammenhang, dass Schwerpunkte ihrer Entwicklungsarbeit in Feldern lagen, die nicht evaluiert und daher nicht gewürdigt wurden.

Es ist daher sinnvoll, neben einem Kernverfahren der Inspektion zukünftig die Kompetenz der Inspektoren und ihre Anwesenheit in Schulen zu nutzen, Hinweise zur Beantwortung von Fragen zusammenzutragen, die sich aufgrund der Weiterentwicklung der Bildungslandschaft ergeben.

Das Kultusministerium wird Anfragen an die Inspektion stellen, um Steuerungswissen zu gewinnen. Solche Aufträge könnten sich auch aus den Beobachtungen und Erkenntnissen der NLSchB und des NLQ sowie eines kontinuierlichen Datenmonitorings ergeben. Um der Generierung der Aufträge den Charakter des Zufälligen zu nehmen, könnte in regelmäßigen Abstimmungen zwischen dem Kultusministerium, der NLSchB und dem NLQ die Entwicklung des Schulsystems erörtert und Vorschläge für Erhebungsaufträge entwickelt werden. Ob darüber hinaus wissenschaftliche Beratung die inhaltliche Diskussion anzuregen vermag, ist zu überlegen.

Wichtig ist eine gewisse Flexibilität des Inspektionsverfahrens, so dass Veränderungen der Schullandschaft im Kriterienprofil abbildet werden können.

Die Schulinspektion hat gezeigt, dass ca. 93 % aller niedersächsischen Schulen den Mindestanforderungen an ihre Qualität genügen. Daraus lässt sich ableiten, dass in einem künftigen Verfahren Schulen selbst zu ihrer Qualitätseinschätzung eigenverantwortlich beitragen können. Die Nutzung desselben Unterrichtsbeobachtungsbogens und Auswertungstools in Inspektion und schulinternen Hospitationsringen wäre dazu ebenso ein Beitrag wie ein am Inspektionsprofil orientiertes Selbsteinschätzungstool ihrer Qualität.

i) Stärkere Berücksichtigung der Eigenverantwortung

Die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens sollte stärker als bisher die Eigenverantwortung der Schulen nach §32(3) NSchG berücksichtigen. Es würde sich daher anbieten, der Inspektion von Schulen deren eigene Einschätzung ihrer Qualität und ihrer Entwicklungsarbeit in den oben angesprochenen zentralen Bereichen zu Grunde zu legen. Die Inspektion sollte neben Bereichen, die immer untersucht werden sollten, wenn Schulbesuche erfolgen, im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen auch diejenigen in den Blick nehmen, zu denen seitens der Schulen besonderer Bedarf an externer Rückmeldung besteht. Dies würde einschließen, dass auch – ebenfalls unter Beachtung der zur Verfügung stehenden Ressourcen – die Möglichkeit besteht, die Inspektion von Schulen anzufordern, falls dort aktueller Feedbackbedarf vorliegt. Auf diese Weise könnte die weitere Qualitätsentwicklung von Schulen sehr effektiv unterstützt und optimiert werden.

j) Reaktion auf schulische Besonderheiten

Überlegungen für ein neues Verfahren sollten Konsequenzen aus den Ergebnissen der ersten Inspektionsrunde ziehen: so sollten schulformspezifische Unterschiede in der Schulqualität, wie sie in den Inspektionsprofilen sichtbar werden, oder auch Unterschiede in der fachspezifischen Unterrichtsqualität berücksichtigt werden.

Nicht optimal erscheint die Rückmeldung der Ergebnisse der Inspektion in verbundenen Systemen. Vom Niveau her liegen z. B. die mittleren Inspektionsergebnisse, u.a.. der Unterrichtsqualität, an Grund- und Hauptschulen zwischen denen der reinen Grund- und der Hauptschulen. Wenn diese mittlere Lage durch Verrechnung der Ergebnisse in den Klassen 1 bis 4 bzw. 5 bis 9/10 zustande kommt, hätte keine der Schulformen eine für ihre Entwicklungsplanung aufschlussreiche Bewertung erhalten.

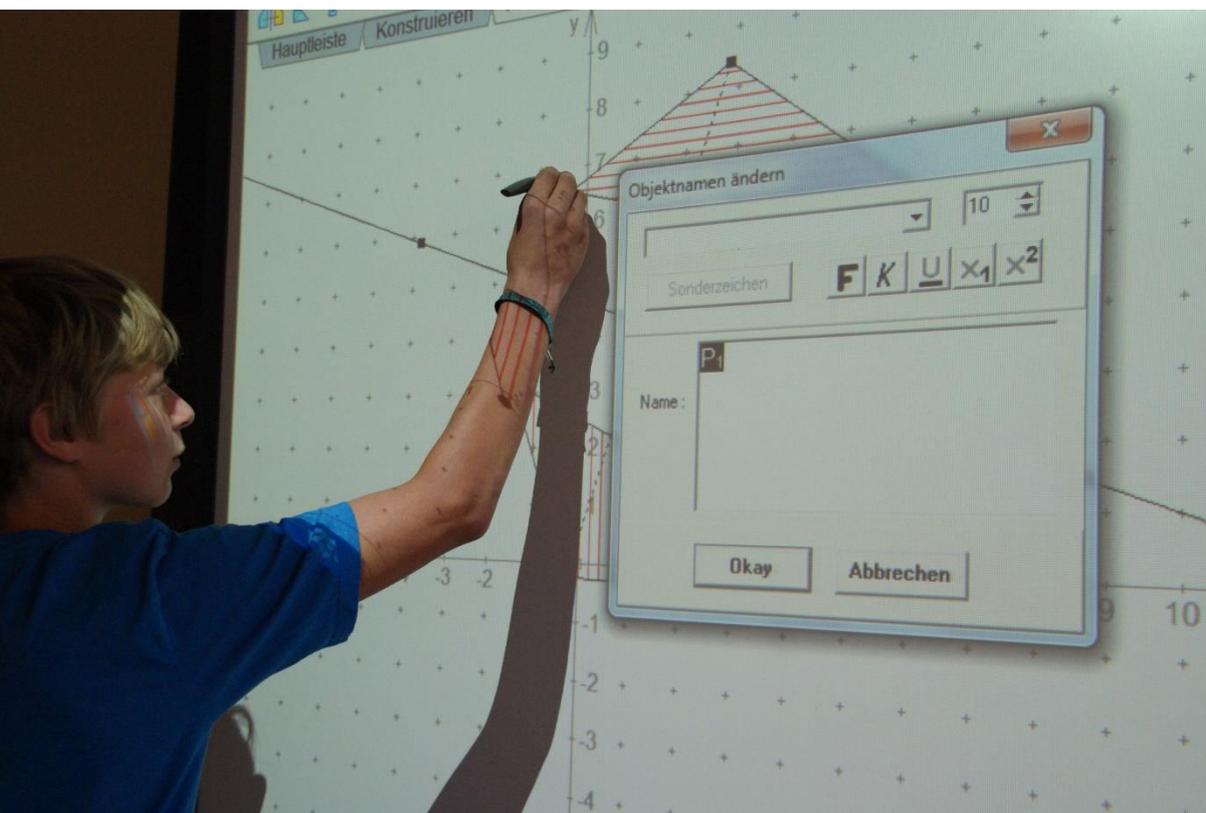
Eine gewichtige Variable ist die Schulgröße. In Niedersachsen sind von über 3000 Schulen 800 Schulen, vor allem Grundschulen, sehr klein, d. h. wenige Lehrerinnen und Lehrer sind dort tätig, die Entlastungsstunden für die Schulleitungstätigkeit sind gering, nicht immer stehen Stellvertreterinnen und Stellvertreter zur Verfügung, nicht lehrendes Personal ist nur stundenweise beschäftigt. Es ist fraglich, wie diese Schulen Anforderungen z. B. an die Umsetzung der Entwicklung bildungsstandardskonformer schuleigener Arbeitspläne oder Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in derselben Tiefe verfolgen können wie eine große Schule mit einer mehrköpfigen Leitungsgruppe. Ob Unterrichtsqualität durch zehn oder weniger Unterrichtsbesuche, wobei Lehrkräfte bis zu dreimal besucht werden, (bei Wahrung der Anonymität) zuverlässig charakterisiert werden kann, ist nicht belegt. Da sich die Qualitätsprofile großer und kleiner Schulen kaum unterscheiden (s. Busch/Sommer, 2010), liefern die Vergleiche kaum Ansatzpunkte für begründete Verfahrensmodifikationen. Daraus ist nicht zu schließen, dass Modifikationen überflüssig sind. Auch kleine Schulen können in allen Bereichen hervorragend aufgestellt sein, es ist aber nicht auszuschließen, dass in den Inspektionen implizit Erwartungsunterschiede der Teams an große und kleine Schulen zum Tragen kommen.

Wünschenswert ist die Vernetzung kleiner Schulen, z. B. im Rahmen der jeweiligen Fachkonferenzen. Auf diese Weise ließe sich die Arbeitsfähigkeit der Fachlehrkräfte verbessern und die einzelne Lehrkraft entlasten. Das Inspektionsverfahren sollte die Qualität der Arbeit dieser Verbünde dann auch in Augenschein nehmen.

Aus vertiefenden Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern kleiner Schulen sowie Inspektorinnen und Inspektoren könnten sich Hinweise auf im Inspektionsverfahren zu berücksichtigende Aspekte ergeben. Wenn nicht bewertet wird, verringern sich die Probleme.

Wenn dem Schulprofil Vergleichsprofile gegenübergestellt werden, wäre zu überlegen, ob dabei die Schulgröße Berücksichtigung finden sollte, indem sich das Vergleichsprofil z. B. auf „vergleichbare Schulen“ beschränkt.

An exponierter Stelle am Ende der Ausführungen sei hervorgehoben: Der Dialog zwischen Schule, Schulinspektion und Schulaufsicht über die Inspektionsergebnisse ist zu stärken, um die Ergebnisse einer Inspektion für die Schule und das Unterstützungs- und Beratungssystem besonders gut nutzbar zu machen.



Anhang I

i. Datengrundlage der Schulinspektion

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

- Daten- und Dokumentenanalyse
- Unterrichtseinsichtnahmen
- Interviews mit schulischen Gruppen
- Schulrundgang.

a) Daten- und Dokumentenanalyse

Daten aus der Schulstatistik und stichwortartige Informationen über Besonderheiten der jeweiligen Schule werden in einem sog. Erhebungsbogen von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter zusammengestellt. Sie dienen dem Leiter bzw. der Leiterin des Inspektionsteams zur Vorbereitung des Schulbesuchs.

Die Schulen reichen – sofern vorhanden – mit dem Erhebungsbogen wichtige Schuldokumente in schriftlicher oder elektronischer Form ein oder stellen sie während des Schulbesuchs bereit. Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Schule sowie Entwicklungen der letzten Jahre, Leistungen und Erfolge, aber auch mögliche Schwächen können so schon in der Vorbereitungsphase erkannt und dementsprechend während des Schulbesuchs überprüft bzw. berücksichtigt werden.

b) Unterrichtseinsichtnahmen

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

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

c) Interviews mit schulischen Gruppen

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

Für die Zusammenstellung der Gesprächsgruppen gibt es gewisse Vorgaben (z. B. Eltern-/Schülervertretung aus den verschiedenen Jahrgangsstufen). Ansonsten regeln die schulischen Gruppen die Teilnahme in eigener Verantwortung.

d) Schulrundgang

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

ii. Inspektionskriterien

| | |
|-----|---|
| 1. | Ergebnisse und Erfolge der Schule <i>nicht bewertet!</i> |
| 1.1 | Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse in der sprachlichen Grundsicherheit in Wort und Schrift sowie der Lesefähigkeit. |
| 1.2 | Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse im Fach Mathematik. |
| 1.3 | GS: Die Schülerinnen und Schüler erreichen gute Ergebnisse in der ersten Fremdsprache. |
| 1.4 | Die Schule erreicht gute Ergebnisse in weiteren Lernbereichen oder -feldern. |
| 1.5 | Die Schule erreicht gute Ergebnisse bei der Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler. |
| 1.6 | Die Schülerinnen und Schüler erreichen im Landesvergleich gute Abschlüsse. GS: Die Schule erreicht bei den Eltern eine hohe Akzeptanz der Schullaufbahnpfehlungen. (<i>In Zukunft:</i> Die Schülerinnen und Schüler erreichen in den weiterführenden Schulen gute Schulabschlüsse.) FöS: ... Leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler werden zum HS-Abschluss geführt. |
| 1.7 | Die Schule kann besondere Erfolge und Auszeichnungen vorweisen. |
| 2 | Lernkultur: Schuleigenes Curriculum |
| 2.1 | Die Fachkonferenzen der Schule haben schuleigene Arbeitspläne erstellt, auf die sich der Unterricht bezieht. BBS: Die Fachkonferenzen/ Bildungsteams der Schule haben Rahmenvorgaben in schuleigene Planungen umgesetzt, die auf den Erwerb der jeweiligen beruflichen Kompetenzen ausgerichtet sind. |
| 2.2 | Die Schule hat ein Methodenkonzept (Lern- und Arbeitstechniken, Schlüsselqualifikationen) erarbeitet. Es ist in die schuleigenen Arbeitspläne integriert. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar. |
| 2.3 | Fachübergreifendes Lernen und Projektunterricht sind Bestandteil des Curriculums. BBS: Projekte und Projektunterricht sind Bestandteil der Curricula. |
| 2.4 | Es gibt Sprachfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen – auf der Basis eines Konzepts der Schule. In BBS: 2.5 BBS: Die Schule hat ein Konzept für die Entwicklung und Bewertung von Schlüsselkompetenzen (insbesondere Teamfähigkeit und selbstständiges Lernen) erarbeitet und in den Unterricht integriert. |
| 2.5 | Die Schule hat besondere Konzepte zum Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes erarbeitet und umgesetzt (z. B. Gesundheitsförderung, Umweltbildung, interkulturelle Bildung). In BBS: 2.6 |
| 2.6 | Die Schule hat ein Konzept zur Medienerziehung erarbeitet, das insbesondere die Informations- und Kommunikationstechnologie berücksichtigt. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar. In BBS: 2.7 |
| 2.7 | Die Schule hat ein Konzept zur Stärkung der beruflichen Orientierung und Ausbildungsfähigkeit ... erarbeitet. Ein Verfahren zur Umsetzung ist erkennbar. GY: ... sowie zum Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit entwickelt. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ist in das Konzept integriert. |
| 2.8 | BBS: Berufliche Handlungsorientierung ist Bestandteil des Curriculums in allen Berufsfeldern /-bereichen bzw. Bildungsgängen, wobei Lernsituationen formuliert sind, die den beruflichen Handlungssituationen gerecht werden. |
| 2.9 | BBS: Die Lehrkräfte – auch in Theorie/ Fachpraxis – stimmen sich regelmäßig und nachweislich in fachlichen und methodischen Fragen untereinander ab. |

| | |
|----------|---|
| 3 | Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts |
| 3.1 | Die Lehrkräfte sorgen dafür, dass die Ziele des Unterrichts bzw. die Leistungserwartungen deutlich werden. |
| 3.2 | Der Lehrstoff und die Aufgaben werden verständlich erläutert. |
| 3.3 | Der Lernprozess im Unterricht ist deutlich strukturiert, die Lernschritte sind sinnvoll verknüpft. |
| 3.4 | Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt. |
| 3.5 | Die Lehrkräfte sorgen für einen geordneten Verlauf der Unterrichtsstunden/-sequenzen. |
| 4 | Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht: Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts |
| 4.1 | Die Inhalte und das Anforderungsniveau der Unterrichtsstunden/-sequenzen sind angemessen. BBS: Der Unterricht verdeutlicht den Berufsbezug. (Die Inhalte und das Anforderungsniveau der Unterrichtsstunde bzw. -sequenz sind angemessen.) |
| 4.2 | Die Unterrichtsmethoden sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Ziele und Inhalte abgestimmt. |
| 4.3 | Der Unterricht berücksichtigt Anforderungsbereiche bis hin zum Problem lösenden Denken. |
| 4.4 | Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler. |
| 4.5 | Die eingesetzten Lehrmaterialien und Medien sind auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Inhalte abgestimmt. |
| 4.6 | BBS: Es werden keine fachlichen Mängel oder Mängel im Bereich Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz beobachtet. (in anderen Schulformen fachliche Mängel als „Statistikkriterium“, das nicht in die Bewertung des Qualitätskriteriums eingeht. |
| 5 | Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses |
| 5.1 | Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht. |
| 5.2 | Die Lehrkräfte fördern selbstständiges Lernen. |
| 5.3 | Die Lehrkräfte fördern Partner- und Gruppenarbeit. |
| 5.4 | Die Lehrkräfte fördern die Nutzung angemessener Medien, auch der IuK-Technologien. |
| 5.5 | Die Lehrkräfte nehmen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahr und melden ihn zurück. |
| 5.6 | Der Unterricht führt erkennbar zu einem Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern. |
| | Statistikkriterium PC-Einsatz im Unterricht beobachtet |
| 6 | Lernkultur: Lehrerhandeln im Unterricht – Pädagogisches Klima |
| 6.1 | Im Unterricht herrscht eine freundliche, konstruktive Arbeitsatmosphäre. |
| 6.2 | Die Lehrkräfte unterstützen das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler, sie bestätigen und ermutigen sie. |
| 6.3 | Die Lehrkräfte tragen durch ihr Auftreten zu einer lernwirksamen Arbeitsatmosphäre bei. |
| 6.4 | Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei. |
| | Statistikkriterium Mängel beim Unterrichtsraum |
| 7 | Lernkultur: Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen |
| 7.1 | Die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird von der Schule gefördert. |

| | |
|-----------|--|
| 7.2 | Die Lehrkräfte informieren die Schülerinnen und Schüler über die Ziele des Unterrichts und die von ihnen erwarteten Leistungen. |
| 7.3 | Die Kriterien der Leistungsbewertung sind schulintern abgestimmt und offen gelegt und werden angewendet. |
| 7.4 | Die Schule hat Grundsätze für den Umgang mit Hausaufgaben erarbeitet und wendet diese an. |
| 7.5 | Die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler sind über Regelungen zur Versetzung, Schullaufbahnpflicht sowie zu den Abschlüssen und zum Schulwechsel informiert. |
| 8 | Lernkultur: Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess |
| 8.1 | Die Schule ermittelt und dokumentiert die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. |
| 8.2 | Die Schülerinnen und Schüler und die Erziehungsberechtigten erhalten über Zeugnisse und Elternsprechtage hinaus die Möglichkeit, sich über die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu informieren. |
| 8.3 | Die Schule hat ein Förderkonzept/ein Konzept zur individuellen Förderung erarbeitet. Sie schreibt es fort und setzt es um. GS: ggf. inkl. Maßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung. |
| 8.4 | Die Schule hat ein Konzept zum Erkennen und zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schülern sowie von besonderen Begabungen eingeführt. |
| 8.5 | Die Schule organisiert Angebote zur Förderung der Konzentrations- und Lernfähigkeit (Bewegung – Spiel – Sport, gesunde Ernährung, Stressabbau usw.). |
| 9 | Lernkultur: Schülerberatung und -betreuung |
| 9.1 | Die Schule hat ein Beratungskonzept eingeführt. |
| 9.2 | Die Schule bietet Schülerinnen und Schülern, die Hilfe brauchen, frühzeitig Unterstützung an. |
| 9.3 | Lehrkräfte und Fachleute der Jugendhilfe, schulpсихologischen Beratung, Mobilen Dienste, der Kinder- und Jugendgesundheitsdienste und Erziehungsberatungsstellen u. a. wirken bei der Beratung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern zusammen. |
| 9.4 | Die Schule hat ein abgestimmtes Verfahren für den Umgang mit Schulversäumnissen der Schülerinnen und Schüler eingeführt. |
| 9.5 | GS: Die Schule organisiert die Schullaufbahnberatung und das Verfahren zur Schullaufbahnpflicht umfassend und differenziert. FöS: Die Schule organisiert das Verfahren der Berufs- und Schullaufbahnberatung umfassend und differenziert. |
| 10 | Schulkultur: Schulklima und Schulleben |
| 10.1 | An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten. |
| 10.2 | Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der Schule sicher und wohl. |
| 10.3 | Die Lehrkräfte und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich an der Schule wohl. |
| 10.4 | Die Schule macht einen gepflegten Eindruck und wirkt einladend. |
| 10.5 | Das Schulgelände ist als Aufenthaltsort für die Schülerinnen und Schüler gestaltet (Spiel-, Sport-, Bewegungs-, Naturerlebnismöglichkeiten usw.). |
| 10.6 | Die Schule entwickelt vielfältige Angebote für ein anregendes Schulleben. |
| 10.7 | Es gibt klar formulierte Regeln, auf deren Einhaltung geachtet wird. |
| 10.8 | Die Schule hat Maßnahmen zur Gewaltprävention ergriffen und wacht über die Sicherheit und das Eigentum der Schülerinnen und Schüler. |
| 10.9 | Die Schule hat ein Präventionskonzept zum Rauchen, Konsum alkoholischer Getränke und anderer Drogen entwickelt, das regelmäßig überprüft und fortgeschrieben wird. |

| | |
|-----------|---|
| 11 | Schulkultur: Eltern- und Schülerbeteiligung |
| 11.1 | Die Erziehungsberechtigten und die Schülerinnen und Schüler werden über die Schule und die Entwicklungen in der Schule informiert. |
| 11.2 | Die Erziehungsberechtigten beteiligen sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung. |
| 11.3 | Die Schule sorgt für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben und an der Schulentwicklung. |
| 11.4 | Die Schule fördert die demokratische Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler in der Schule. |
| 11.5 | Die Schülerinnen und Schüler übernehmen eigenständige Gestaltungsaufgaben und Verantwortungsbereiche in der Schule. |
| 12 | Schulkultur: Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, anderen Schulen und externen Partnern |
| 12.1 | Die Schule arbeitet mit den Grundschulen zur Förderung eines problemlosen Übergangs der Schülerinnen und Schüler zusammen. GS: Die Schule arbeitet mit vorschulischen Einrichtungen zur Förderung eines problemlosen Übergangs der Schülerinnen und Schüler zusammen. |
| 12.2 | Die Schule kooperiert mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Jugendhilfe, um eine optimale Fortsetzung des Bildungsgangs der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. |
| 12.3 | Die Schule unterhält regelmäßige Kontakte zu Einrichtungen im Umfeld (Büchereien, Umweltzentren, Musikschulen, Vereine, Kirchen, Betriebe usw.), um die Lernangebote zu erweitern. |
| 12.4 | Die Schule unterhält Kontakte auf nationaler und internationaler Ebene mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern. GS: Teilkriterium inzwischen ausgesetzt |
| 13 | Schulmanagement: Führungsverantwortung der Schulleitung |
| 13.1 | Die Schulleitung sorgt für einen Konsens in den Grundsätzen der Erziehung. |
| 13.2 | Die Schulleitung ist in ihrem Verhalten Vorbild für die Werte und pädagogischen Grundsätze der Schule (z. B. Teamfähigkeit, Konflikt-, und Konsensfähigkeit). |
| 13.3 | Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit in der Schule (z. B. Teambildung der Lehrkräfte, Abbau von Kommunikationsproblemen, Einbeziehung der Elternvertretung, Koordination der Gremienarbeit). |
| 13.4 | Die Schulleitung delegiert Aufgaben und legt Verantwortlichkeiten fest. |
| 13.5 | Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts (z. B. durch Teamarbeit, Unterrichtsbesuche, Fortbildung). |
| 13.6 | Die Schulleitung fördert Maßnahmen zur Schulentwicklung (z. B. Leitbild-, Schulprogrammentwicklung, Einrichtung einer Steuergruppe). |
| 13.7 | Die Schulleitung überprüft systematisch die schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung. |
| 13.8 | Die Schulleitung überprüft und verbessert regelmäßig die Wirksamkeit des eigenen Führungsverhaltens. |
| 13.9 | Die Schulleitung fördert die Zusammenarbeit der in Mobilen Diensten und integrativen Maßnahmen tätigen Lehrkräfte. |
| 14 | Schulmanagement: Verwaltungs- und Ressourcenmanagement |
| 14.1 | Die Schulleitung stellt sicher, dass Unterricht, unterrichtsergänzende Angebote und Pausenaufsicht effektiv durchgeführt werden. |
| 14.2 | Die Schulleitung hat ein abgestimmtes, tragfähiges Vertretungskonzept für Personalengpässe und bei Ausfällen von Lehrkräften. |
| 14.3 | Die Klassenbildung und der Lehrereinsatz erfolgen nach pädagogischen sowie fachdidaktischen und fachmethodischen Kriterien. |
| 14.4 | Aktuelle Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel stehen in ausreichendem Umfang zur Verfügung und sind zugänglich. |

| | |
|-----------|--|
| 14.5 | Die Schulleitung stellt sicher, dass die LuK- Einrichtung in der Schule funktional einsetzbar ist. |
| 14.6 | Die Schule hat ein abgestimmtes Konzept zur Verteilung der Haushaltsmittel. |
| 14.7 | Die Schule erschließt sich weitere finanzielle und personelle Ressourcen. |
| 14.8 | Die Schule schont natürliche Ressourcen und vermeidet Umweltbelastungen (durch Energie-, Wassereinsparung, Abfallvermeidung usw.). |
| 14.9 | Die Schulleitung vertritt aktiv die Interessen der Schule gegenüber dem Schulträger, um die Gestaltung, Ausstattung und Nutzung der Schule und des Schulgeländes zu optimieren. |
| 14.10 | Die Schule organisiert Maßnahmen zur Arbeitssicherheit sowie zum Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen. |
| 15 | Personalentwicklung und Förderung der Lehrerprofessionalität |
| 15.1 | Die Lehrkräfte erfahren in der Schule Wertschätzung und angemessene Entwicklungsmöglichkeiten. |
| 15.2 | Die Schule unterstützt Teamarbeit durch geeignete Organisationspläne. |
| 15.3 | Die Schule fördert die Professionalität der Lehrkräfte durch Fortbildung nach einem abgestimmten Konzept. |
| 15.4 | Die Lehrkräfte nehmen ihre Verantwortung für den Erhalt und die Entwicklung ihrer Professionalität wahr. |
| 15.5 | Die Schule hat ein Konzept zur Einführung neuer Lehrkräfte und neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. |
| 15.6 | Beim Unterrichtseinsatz werden Aspekte der Personalentwicklung berücksichtigt. |
| 15.7 | Die Schulleitung führt regelmäßig Personalentwicklungsgespräche mit den Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Mitarbeitergespräche u. a.). |
| 16 | Ziele und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung |
| 16.1 | Die Schule hat ein Leitbild, das den Bildungsauftrag und die Stellung in ihrem sozialen Umfeld berücksichtigt und mit allen Beteiligten abgestimmt wurde. |
| 16.2 | Die Schule hat eine schulintern abgestimmte Entwicklungsplanung (In Zukunft: ein Schulprogramm). |
| 16.3 | Die Schule hat Ziele für die Verbesserung der Unterrichtsqualität formuliert und ergreift Maßnahmen, um Unterricht und Ergebnisse zu verbessern. |
| 16.4 | Die Schule bilanziert und dokumentiert regelmäßig ihre Leistungs- und Entwicklungsdaten (z. B. Bildungserfolge der Schülerinnen/Schüler, Wiederholerquoten, Ergebnisse bei Klassenarbeiten und Abschlüssen, Wiederholer- und Abgängerquoten, Kurswechsel) und nutzt diese für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess. GS: (u. a. Ergebnisse von Vergleichsarbeiten) |
| 16.5 | Die Schule ermittelt regelmäßig die Zufriedenheit mit den von ihr erbrachten Leistungen und nutzt die Ergebnisse für die Verbesserung ihrer Arbeit. |

Tab. I.i: Bezeichnung der Qualitäts- und der Teilkriterien

iii. Bewertungsraster für schulische Lehrpläne

| Schuleigenes Curriculum Hauptschule | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|--|
| Fach | De | Ma | En | Bio | Ph | Ch | Sp | Ge | Po | Ek | Wi 06/ 08 | HW | Te | Mu | Ku | We | TC | WN 06/ 08 | Rel 06/ 08 | Rel 18/ 06/ 08 | Indikatoren entspr. Kerncurricula / Grundsatzlerlass | |
| Inhalte / Zeitplan | <input type="checkbox"/> | Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuligen Arbeitsplan | |
| eigene Ausformung | <input type="checkbox"/> | - erarbeitet Themen bzw. Unterrichtseinheiten, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und beachtet ggf. vorhandene regionale Bezüge. | |
| Methoden und Methodenkompetenzen, | <input type="checkbox"/> | „Ziel der Hauptschule ist es, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken sicher beherrschen. Dazu schließt die Nutzung des Computers ein. Dazu werden den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse in den Informationstechnologien vermittelt. Sie erhalten damit eine wesentliche Voraussetzung, Lernprozesse selbstständig zu organisieren, zu reflektieren und werden befähigt, lebenslang zu lernen. Alle Fächer der Hauptschule leisten hierzu ihren Beitrag. Die Fächer Deutsch und Mathematik weisen hohe Stundenanteile auf, um durch übendes und wiederholendes Lernen die Grundfertigkeiten zu festigen. | |
| Medien, Bezüge zu IuK | <input type="checkbox"/> | - empfiehlt die Unterrichtswerte und trifft Absprachen zu Leitlinien und sonstigen Materialien, die für das Erreichen der Kompetenzen wichtig sind. - entwickelt ein fachbezogenes und fachübergreifendes Konzept zum Einsatz von Medien, - trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel. | |
| Fächerübergreifende Aspekte | <input type="checkbox"/> | - benennt fachübergreifende und fächerverbindende Aspekte des Fachcurriculums, auch unter Berücksichtigung des Curriculums Mobilität. | |
| Bewertungs-Grundsätze | <input type="checkbox"/> | - trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr, - trifft Absprachen zur Konzeption und Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Lernkontrollen, - bestimmt das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen bei der Festlegung der Zeugnisse. | |
| Protokolle | <input type="checkbox"/> | Der schulige Arbeitsplan ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln, auch vor dem Hintergrund interner und externer Evaluation. | |
| Außerschulische Lernorte u. Experteneinsatz | <input type="checkbox"/> | - initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Projekte, Teilnahme an Wettbewerben, Lesungen, Theaterbesuche, Besichtigungen, Bibliotheksführungen etc.). | |
| Stundenzahl | <input type="checkbox"/> | - legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppeljahrgänge fest. | |
| Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten | <input type="checkbox"/> | - berät über Differenzierungsmaßnahmen - wirkt bei der Einbindung des Förderkonzepts der Schule mit und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab. | |
| Lernvoraussetzungen ab Kl. 4 | <input type="checkbox"/> | - stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab. | |
| Berufsbezogene Förderung | <input type="checkbox"/> | - wirkt mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in berufsbezogene Bildungsgänge. | |
| Fortbildung | <input type="checkbox"/> | - entwickelt ein Fortbildungskonzept für die Fachlehrkräfte. | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Materialien für kompetenzorientierten Unterricht im Sek. I – Englisch seit August 2008

Curriculum Mobilität

Tab. I.ii. Bewertungsraster der Lehrpläne

iv. Schulauswahl und Schulkontakt

Die Auswahl der Schulen erfolgt durch die Inspektionsbehörde (bis 2010 NSchl, danach NLQ, Abt. 2). Es gibt keine spezifischen Vorgaben für die Auswahl. Schulformen und Regionen sollten hinsichtlich der Anzahl der Schulen in gleichen Anteilen aufgenommen werden. Organisatorische Rahmenbedingungen wie Verfügbarkeit einer Inspektorin/eines Inspektors aus der Schulform und, soweit möglich, ein wohnortnaher Einsatz können zu kleineren Verzerrungen führen. Besondere und feststehende Ereignisse, die den normalen Schulalltag stark verändern, werden bei der Auswahl so weit wie möglich berücksichtigt. In diesen Grenzen kann die „Zufallsauswahl“ der Schulen als repräsentativ für das niedersächsische Schulsystem angesehen werden.

Alle ausgewählten Schulen erhalten von der NSchl ein Schreiben, in dem Termine und einzureichende Unterlagen sowie die Mitglieder des Inspektionsteams benannt werden. Die Dauer des Schulbesuchs richtet sich nach der Größe der Schule und liegt zwischen drei und fünf Tagen.

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

Vor dem Schulbesuch des Inspektionsteams erfolgt ein Informationsangebot durch die Schulinspektion. In der Regel wird eine schulöffentliche Informationsveranstaltung organisiert. Die Schulleiterin oder der Schulleiter informiert alle an der Schule beteiligten Personen und Gremienvertreter sowie den Schulträger über den Termin. Auch die zuständige schulfachliche Dezernentin bzw. der zuständige Dezernent der NLSchB kann teilnehmen. Bei berufsbildenden Schulen müssen auch die Partner in der beruflichen Bildung informiert werden. Auf der Veranstaltung werden Ziele und Ablauf der Schulinspektion erläutert und die Inspektionsinstrumente und Bewertungskriterien vorgestellt. Es gehört zu den Grundsätzen der Inspektionsbehörde, die Vorgehensweise bei der Schulinspektion so transparent wie möglich zu gestalten. Alle Informationen können daher auch über die Homepage des Kultusministeriums eingeholt werden³⁵.

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

Auch die Auswahl, Reihenfolge und Dauer der Unterrichtsbesuche werden vom Inspektionsteam festgelegt. Eine Besuchsplanung aufgrund der eingereichten Stundenpläne soll sicherstellen, dass anteilmäßig möglichst alle Unterrichtsfächer und alle Schuljahrgänge sowie mindestens 50 % der Lehrkräfte einbezogen werden³⁶; aufgrund der vorgefundenen Situation in der Schule werden Modifikationen vorgenommen (z. B. bei Erkrankung von Lehrkräften, Stundenplanänderungen usw.). Die Lehrkräfte werden grundsätzlich nicht vorher informiert, ob bzw. wann sie im Unterricht besucht werden. Es kann auch sein, dass Lehrkräfte aufgrund der o. g. Auswahlkriterien mehrmals (in verschiedenen Fächern und/oder unterschiedlichen Schuljahrgängen) besucht werden. In der Regel dauert eine Unterrichtsbeobachtung etwa 20 Minuten. Die Beobachtung von „halben Unterrichtsstunden“ (bezogen auf die traditionelle 45-Minuten-Stunde) ist inzwischen – nach anfänglicher Skepsis – weitgehend akzeptiert und hat sich bewährt. Die Schulinspektorin bzw. der Schulinspektor erscheint demnach zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder etwa in deren Mitte. Es gehört zu den Verfahrensregeln, dass eine förmliche Vorstellung, Begrüßung, Verabschiedung etc. nicht stattfindet. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren versuchen, die Unterrichtssituation so wenig wie möglich zu beeinflussen, denn es geht darum,

³⁵ http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_D0_I579.html

³⁶ In kleinen Schulen werden alle Lehrkräfte, z. T. auch mehrfach, besucht.

möglichst das „normale“ Unterrichtsgeschehen zu erleben und zu bewerten. Aus diesem Grund werden auch eigenverantwortlicher Unterricht von Anwärterinnen und Anwärtern bzw. Referendarinnen und Referendaren sowie Vertretungsunterricht einbezogen. Auch diese Stunden sind Teil des Unterrichtsalltags der Schule und tragen dementsprechend zur Unterrichtsqualität bei.

Die Gespräche mit den oben genannten Gruppen werden vom Inspektionsteam in der Regel gemeinsam geführt. Die Zusammenstellung der Gesprächsgruppen erfolgt durch die jeweiligen Gruppen: den Schulleiternrat, den Schülerrat, das Kollegium und die Mitarbeiter. Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet, wer seitens der Schule an dem Gespräch mit „der Schulleitung“ teilnehmen soll und stimmt im BBS-Bereich auch die Gesprächsrunde mit den Partnerbetrieben ab. Vorgaben der NSchl gibt es hierzu nicht. Empfohlen wird aufgrund der bisherigen Erfahrungen, die Gesprächsgruppen so zusammenzusetzen, dass ein möglichst breites Spektrum der jeweiligen Gruppe repräsentiert ist. Die Gespräche haben das Ziel, möglichst viele Informationen über die Qualität der schulischen Arbeit zu sammeln. Sie sind kein Forum für pädagogische Grundsatzdebatten, bildungspolitische Diskussionen oder persönliche Beschwerden.

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

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

Etwa vier bis sechs Wochen nach dem Schulbesuch erhält die Schulleiterin oder der Schulleiter den schriftlichen Inspektionsbericht. Es handelt sich zunächst um einen Entwurf, zu dem die Schule und der Schulträger innerhalb von zwei Wochen eine schriftliche Stellungnahme abgeben kann. Empfohlen wird, diese Stellungnahme schulintern abzustimmen, zumal sie dem abschließenden Inspektionsbericht beigelegt wird. Dieser wird im Regelfall nach zwei weiteren Wochen der Schule und dem Schulträger zugeleitet. Die NLSchB hat einen Zugriff auf die Daten. Das Kurzprofil wird dem MK zugesandt.

Der Bericht benennt die vom Inspektionsteam durchgeführten Erhebungen, Beobachtungen, Gespräche, beschreibt die Ausgangssituation der Schule und beinhaltet Aussagen zu Gebäude, Räumen und Ausstattung. Er enthält zudem das Qualitätsprofil mit einer Bewertung von 15 der 16 Qualitätskriterien und ca. 95 Teilkriterien (s. Anhang Tab. I.i) sowie eine Beschreibung der Ergebnisse. Dabei werden unter Berücksichtigung der Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Schule die besonderen Stärken der Schule, aber auch die Schwächen bzw. die Verbesserungsbereiche benannt und kommentiert.

Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung. Dort, wo das Inspektionsteam dringenden Handlungsbedarf sieht, wird dies deutlich zum Ausdruck gebracht. Es wird aber darauf verzichtet, der Schule konkrete Maßnahmen zu empfehlen oder Handlungsanweisungen zu geben. In zwei Anlagen sind die Bewertung der ca. 95 Teilkriterien sowie die Liste der von der Schule zur Verfügung gestellten Schuldokumente beigelegt.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter gibt den vollständigen Inspektionsbericht innerhalb einer Woche den Lehrkräften, dem Schulvorstand, dem Schulleiternrat, den Schülerrat und dem Schulpersonalrat zur Kenntnis. Alle schulischen Gremien müssen die Möglichkeit haben, den Bericht einzusehen. Dies gilt auch für die übrigen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Auf diesem Weg kann es gelingen, die Schulgemeinschaft in den Prozess der Auswertung sowie der Planung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen einzubinden.

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

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

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

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

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

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

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

v. Bewertungsvorgaben

Die Bewertung der Schul- und Unterrichtsqualität wird auf der Grundlage eines „Qualitätsprofils“ vorgenommen, das 16 aus dem „Orientierungsrahmen Schulqualität“ abgeleitete Qualitätskriterien mit rund 100 Teilkriterien umfasst, die teilweise schulformspezifisch variieren.

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

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

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

Für die Bewertung der Qualitätskriterien sind Normen definiert worden:

1. Das Qualitätsprofil der Niedersächsischen Schulinspektion enthält 16 (15 bewertet) **Qualitätskriterien**, die, je nach Schulform, aus insgesamt 96 – 99 **Teilkriterien** bestehen.

Die Bewertung der **Qualitätskriterien** erfolgt auf Grundlage der Bewertung der zugeordneten **Teilkriterien** in vier Beurteilungsstufen:

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

| | |
|----|------------------------------|
| ++ | trifft in besonderem Maße zu |
| + | trifft zu |
| - | trifft nicht zu |
| 0 | keine Bewertung möglich |

| | | |
|---|------------------------|--|
| 4 | stark | Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien nur Stärken auf. Norm: Alle bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ bewertet, mindestens 25% mit „++“. |
| 3 | eher stark als schwach | Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien mehr Stärken als Schwächen auf. Norm: Mehr als 50% der bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ / „++“ bewertet. |
| 2 | eher schwach als stark | Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien mehr Schwächen als Stärken auf. Norm: 50% oder weniger als 50% der bewerteten Teilkriterien sind mit „+“ / „++“ bewertet. |

| | | |
|----------|---------|--|
| 1 | schwach | Die Schule weist bei diesem Qualitätskriterium in den Teilkriterien nur Schwächen auf. Norm: Kein bewertetes Teilkriterium ist mit „+“ / „++“ bewertet. |
|----------|---------|--|

Es werden nur die Teilkriterien berücksichtigt, bei denen eine Bewertung möglich ist.

Können 50% oder mehr der Teilkriterien nicht bewertet werden, bleibt das Qualitätskriterium ohne Wertung.

2. Bei der Bewertung der **Qualitätskriterien 3 – 6** des Teilbereiches „Lehrerhandeln im Unterricht“ gelten **zusätzlich** folgende Normierungen:

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

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

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

Mit dem Qualitätsprofil erhält die inspizierte Schule eine Bewertung der 15³⁷ Qualitäts- bzw. ca. 95 Teilkriterien. Diese erfolgt auf der Grundlage der systematischen Beobachtungen während des Schulbesuchs und der Auswertung der eingesehenen Dokumente. Es ist aber hinreichend bekannt, dass die besonderen Rahmenbedingungen der Schule und das soziale Umfeld erheblichen Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit haben. Diese Variablen werden daher vom Inspektionsteam so weit wie möglich erfasst und bei der Kommentierung der Ergebnisse berücksichtigt. Eine Adjustierung der Schulqualität in Abhängigkeit von äußeren Rahmenbedingungen, wie sie z. B. in Schulleistungsvergleichen durch Einbeziehung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft vorgenommen wird, um den von der Schule erbrachten Mehrwert (added value) genauer zu beziffern, erfolgt nicht. Zunächst interessiert eine auf die kriterialen Normen des Orientierungsrahmens Schulqualität bezogene Bestandsaufnahme. Für die Berücksichtigung äußerer Rahmenbedingungen fehlen sowohl die sie charakterisierenden Daten, die über die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft hinaus u. a. die ökonomische Situation des Schulträgers wie auch die schulaufsichtliche Aufgabenerfüllung einzubeziehen hätte, als auch eine theoretische Aufarbeitung des Zusammenhangs von Schulprozessqualität und externen Rahmenbedingungen.

Die Schulinspektion berücksichtigt auch von der Schule bereitgestellte Dokumente der schulinternen Evaluation. Immer mehr Schulen nutzen zum Beispiel das in internationalen Projekten entwickelte Instrumentarium SEIS (Selbstevaluation in Schulen) der Bertelsmann-Stiftung. Die allgemein bildenden Schulen

³⁷ Zurzeit werden 15 Qualitätskriterien beurteilt. Für die Bewertung der Fachleistung im „Output“-Kriterium QK 1 „Ergebnisse und Erfolge der Schule“ fehlt noch die Datengrundlage für „faire“ Vergleiche.

entscheiden selbst, welche Informationen und Dokumente der durchgeführten oder geplanten schulinternen Evaluationsmaßnahmen sie dem Inspektionsteam zur Verfügung stellen. Wenn das geschieht, erwartet die Schulinspektion aber eine vollständige Offenlegung der Daten.

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

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

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

vi. Änderungen von Normierungen im Verlauf der ersten Runde

Nach Abschluss der Entwicklung des Inspektionsverfahrens Ende 2005 ist dieses nahezu unverändert von Anfang 2006 bis zum Ende der ersten Inspektionsrunde 2012 umgesetzt worden. Zwischenzeitliche Veränderungen betrafen die Überarbeitung der Indikatoren nach einigen Jahren der Erfahrung mit den Instrumenten und die zeitweise Aussetzung von k.o.-Kriterien.

In der folgenden Tabelle sind Verfügungen aufgelistet, die Veränderungen in der Normierung der Kriterien betreffen. Die Bemerkungen sind Hypothesen über mögliche Auswirkungen auf Bewertungen der Qualitäts- und Teilkriterien.

| Datum | Veränderung | Bemerkungen/Auswirkungen |
|--------|---|---|
| 4/2006 | Für die Bewertung „eher stark als schwach“ müssen in allgemein bildenden Schulen mehr als 50 % der Teilkriterien positiv bewertet worden sein. Vorher waren es mindestens 50 %. | Die Normänderung wurde im berufsbildenden Bereich nicht mit vollzogen. Daher ist die Vergleichbarkeit von ABS und BBS nicht mehr gewährleistet. Bei Qualitätskriterien mit ungerader Teilkriterienzahl hat die Veränderung keine Auswirkungen, bei gerader Zahl kann sich die Verschärfung erheblich auswirken (z. B. QK 5 mit drei „leichten“ und drei „schweren“ Qualitätsaspekten). Die Inspektionsergebnisse der vor der Normänderung inspizierten Schulen wurden für die zusammenfassenden Auswertungen auf die neue Normierung umgerechnet und gehen mit diesen Werten ein. |

| | | |
|----------|--|---|
| 7.6.2007 | 5.3 Falls der Unterricht aber aus nachvollziehbaren didaktisch-methodischen Gründen in einer anderen Form als Partner- und Gruppenarbeit stattfindet, ist dieses Kriterium nicht mit Minus zu bewerten. | Wird eine Bewertung ausgesetzt, bezieht sich die Berechnung der Anteile mit positiver bzw. negativer Bewertungen auf die bewerteten Teilkriterien (s. 1.2 Abs. 5). Das Aussetzen der Bewertung von 5.3 (und 5.4) als eher „schweren“ Teilkriterien wird in der Regel eine Verbesserung der Bewertung der Einzelstunde und bei häufigerem Auftreten in einer Inspektion der Schulbewertung zur Folge haben. |
| 12.2007 | 2.1 in der Förderschule Lernen kein Ausschlusskriterium im Schuljahr 2008/09 | Die Umsetzung der Bildungsstandards in Kerncurricula ist für die Förderschule Lernen nicht abgeschlossen, so dass keine angepassten schuleigenen Arbeitspläne vorausgesetzt werden können. Zu erwarten ist eine Verbesserung der Bewertung von QK 2 in der FöS, evtl. bei einer Verschlechterung der Bewertung von TK 2.1. Es hätte die Möglichkeit genutzt werden können, bei entsprechenden Indikatoren, die sich nicht auf die Kerncurricula beziehen, die zweieinhalb Jahre umgesetzte Praxis beizubehalten. |
| 7.6.2008 | 12.4 Dieses Teilkriterium wird an GS/FöS in der Regel nicht bewertet (0-Setzung). | Kontakte zu Partnern außerhalb des Wohnorts sind in Grundschulen und Förderschulen nicht die Regel. Es sind Verbesserungen der Bewertung in FöS und GS in QK 12 zu erwarten, da das TK 12.4 tendenziell weniger positiv bewertet wurde als die anderen TK aus QK 12. GHS, HS und HRS werden weiterhin in TK 12.4 bewerte, obwohl überregionale Kontakte auch dort eher die Ausnahme sind. |
| 8.7.2008 | 2.1 Der Indikatorenkatalog der Matrix für die Qualität der schuleigenen Arbeitspläne sollte in der Regel vollständig vorliegen, damit ein „Plus“ (+) gegeben werden kann. ³⁸ Aufgrund des Stands der Kerncurriculumentwicklung in Gesamtschulen wurde 2008/09 dort noch das alte Indikatorenset zugrunde gelegt. | Die Anpassung der schuleigenen Arbeitspläne an die Vorgaben der Bildungsstandards bzw. Kerncurricula sollte in den Schulen abgeschlossen sein. Da die Umsetzung der schuleigenen Lehrpläne im Sinne der Bildungsstandards und Kerncurricula für Kollegien eine große Anstrengung bedeutet und erhebliche Zeitressourcen bindet, ist mit einer Verschlechterung der Bewertung zu rechnen, wenn dieser Prozess nicht abgeschlossen ist. Aufgrund des umfangreichen Tableaus aller Fächer ist eine objektive und reliable Urteilsbildung bei einem heterogenen Bild der Curriculumentwicklung in den Fächern kaum zu gewährleisten. |
| 8.7.2008 | 8.1 Mit dem Schuljahresbeginn 2008/09 erhält das Kriterium 8.1 | Die Veränderung passt das Kriterium der Erlasslage an. Bei einer negativen Bewertung von TK 8.1 ist die Bewertung des |

³⁸ s. Anhang I, Tab. I.ii. Bewertungsraster der Lehrpläne; außerdem abrufbar unter:

<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=3164>.

| | | |
|------------|---|--|
| | erneut den Status eines Ausschlusskriteriums. | Qualitätskriteriums nicht mehr normgerecht. Es ist mit einer Verschlechterung der Bewertung von QK 8 zu rechnen. |
| 30.10.2008 | QK 1.7 Es wird keine negative Bewertung vorgenommen. | Qualitätskriterium 1 wird noch nicht bewertet. TK 1.7 stellt eine Ausnahme dar. In TK 1.7 „Erfolge und Auszeichnungen“ werden daher nur Schulen mit positive Beispielen bewertet. Die Bewertung hat auf das Urteil der Schule, das an den Qualitätskriterien orientiert ist, keinen Einfluss. |
| 1.9.2008 | Teilkriterien ohne Ausschlusscharakter können im Ausnahmefall mit Null bewertet werden. | Eine Zunahme der Null-Setzungen ist möglich. Dadurch verändert sich der Grundwert für die prozentuale Verteilung der Bewertungen der Teilkriterien. Da die Nullsetzung vermutlich nur bei „negativer“ Ausprägung in einer Schule erfolgt, ist mit einer Verbesserung der Bewertung zu rechnen.. |
| 1.9.2008 | 13.5 Für die Dauer des Schuljahres 2008/09 verliert dieses Teilkriterium seinen Status als Ausschlusskriterium. | Bei einer negativen Bewertung von TK 13.5 ist die Bewertung des Qualitätskriteriums von 2006 bis 2007/08 und ab 2009/10 nicht normgerecht. Gegenüber dem Aussetzen des Ausschluss-Kriteriums ist mit einer Verschlechterung der Bewertung von QK 13 zu rechnen, auch wenn Ausschlusskriterien evtl. „milder“ bewertet werden und die schwachen Bewertungen in 13.5 dadurch geringer werden. |

Die Auswertungen zeigen, dass es Auswirkungen der Modifikationen auf die Schulbeurteilungen zu geben scheint.

Die umfangreiche Normänderung für allgemein bildende Schulen im März 2006³⁹ wurde rechnerisch auf die 64 Schulen angewandt, die vom 1.1.2006 bis zum 31.3.06 inspiziert worden waren, so dass alle allgemein bildenden Schulen in weiteren Auswertungen gemeinsam betrachtet werden konnten. Da die Normänderung 2006 nicht für die berufsbildenden Schulen umgesetzt wurde, ist ein Vergleich der Bewertungen der allgemein und berufsbildenden Schulen vorsichtig zu interpretieren.

Nach 2008 hat es keine Änderungen von Kriterien mehr gegeben. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass Inspektoren aufgrund zunehmender Erfahrung, aufgrund der Veränderung der Schulformverteilung und Veränderung der Schulen über die Jahre für sich Kriterien und Indikatoren anders gewichten.

Die Vergleichbarkeit von Schulbewertungen verschiedener Zeiträume ist daher mit Einschränkungen verbunden.

vii. Nachinspektionsverfahren

Der Erlass „Schulinspektion in Niedersachsen“ (RdErl. d. MK v. 07.04.2006 – 25-80260/2 - VORIS 22410) legt in 2.2 (5) fest, dass in einer Schule bei gravierenden Mängeln eine Nachinspektion stattfindet, die sich auf die ermittelten Defizitbereiche konzentriert. Gravierende Mängel liegen vor, wenn die Bewertungen „eher

³⁹ Für die Bewertung eines Qualitätskriteriums als normgerecht genügten vor der Normänderung 50 % positive Bewertungen der Teilkriterien, danach mussten es mehr als 50 % sein.

schwach als stark“ bzw. „schwach“ bei acht der 15 zurzeit bewerteten Qualitätskriterien oder bei drei der Qualitätskriterien 3 – 6, der sogenannten „Unterrichtskriterien“ vorliegen. In besonders begründeten Fällen kann das Inspektionsteam auch bei sieben unter Standard bewerteten Qualitätskriterien eine Nachinspektion als angebracht ansehen. Diese Möglichkeit wurde nach 2007 nicht mehr angewandt.

Das Inspektionsteam stellt nach einem solchen Ergebnis bei der Leitung der Abt. 2 des NLQ einen Antrag auf Nachinspektion. Wird dieser positiv beschieden, wird diese Bewertung in den Inspektionsberichts der Schule aufgenommen. Die Abt. 2 des NLQ entscheidet über Umfang und Zeitpunkt der Nachinspektion. Diese soll feststellen, ob die Schule auf dem richtigen Weg ist, ob also die eingeleiteten Maßnahmen bereits erste Erfolge zeitigen.

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

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

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

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

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

Die Mindestanforderung für die Qualität einer Schule gilt als erfüllt, wenn die eingangs beschriebenen Standards erreicht wurden. Kann eine Schule diese Qualität in der Nachinspektion nicht nachweisen, wird sie dem Kultusministerium gemeldet.

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

viii. Veröffentlichungen zur niedersächsischen Schulinspektion (MK, NLQ)

Entwicklung der Schulinspektion in Niedersachsen

Inspectie van het Onderwijs, MK Niedersachsen (2003): Von anderen Nationen lernen – Beurteilung schulischer Qualität in Niedersachsen. Abschlussbericht des Kooperationsprojekts. Hannover, Utrecht

<http://www.gewweserems.de/kv-fg/inspektionsbericht.pdf>

Hoffmeister, H.; Minderop, D. (2011): Schulinspektion in Niedersachsen. Konstanten und Neuerungen. In: Schulverwaltung. Niedersachsen, 22 (2011) 11, S. 296-299

MK Niedersachsen (2005): Arbeitsgruppe „Schulinspektionssystem“ - Abschlussbericht. Hannover

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C8892332_L20.pdf

Schulqualität in Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2006²): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C25355062_L20.pdf

Lohmann, A.: Der neue Weg Niedersachsens¹: Schulische Qualitätsentwicklung (o.J.)

http://www.schule.suedtirol.it/pi/downloads/niedersachsen_konzept.pdf

Lohmann, A.: Die Königsdisziplin der externen Evaluation - das Feedback

http://www.dgbv.de/veranstaltungen/Ergebnisse/ag_qualitaetssicherung_2u3maerz2007/armin%20lohm ann.pdf

Mau, J.; Minderop, D. (2009): Schulinspektion in Niedersachsen – Anstöße für Qualitätsentwicklung. In: Schulverwaltung Niedersachsen 20, Heft 2, S. 34 - 35

Niedersächsisches Schulgesetz

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279_L20.pdf

Erlass zur Schulinspektion

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C19514351_L20.pdf

Veröffentlichungen aus der Niedersächsischen Inspektion

Niedersächsische Schulinspektion (2008): Periodischer Bericht. Bad Iburg

<http://nibis.ni.schule.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/jahresbericht2008.pdf>

Böckermann, M.: Was eine Schule zu einer guten Schule macht. In: Weitblick, Die Verwaltungsmodernisierung in Niedersachsen; Hrsg.: Nds. Ministerium für Inneres und Sport 2007

Böttjer, H., Sommer, N. (2009) Stärken und Verbesserungsbereiche von Realschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der Schulinspektion. In: VDR aktuell, Heft 2, S. 15-20

Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.G. (Hrsg.) (2007): Schulinspektion und Schulleitung. Stuttgart (Raabe Verlagsgesellschaft)

darin: Lohmann, A., Reißmann, J: Schulinspektion in Niedersachsen - Rahmen, Instrumente, Entwicklungstendenzen

Busch, A.; Sommer, N. (2010): Schulinspektion in kleinen Schulen. Schulverwaltung Niedersachsen (21); Teil 1, Heft 6, S. 176 – 179, Teil 2, Heft 7/8, S. 210-212

Busemann, B.; Oelkers, J.; Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (2007): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfaden. Köln 2007 (LinkLuchterhand)

darin zur Schulinspektion: Märkl, B.; Wilken, W.: Aufforderung zur Qualitätsentwicklung: Schulinspektion in Niedersachsen (S. 170ff)

Gerlach, H., Rittmeister, F. W.: "Qualitätsstatus und Qualitätsfähigkeit - Stand der Qualitätsentwicklung berufsbildender Schulen und deren Stimulanz durch die Schulinspektion“ in Schulverwaltung Niedersachsen, Heft 10 - 2010, S. 268 - 271

Grimme, G.; Neuser, W.; Lerner, D. (2006): "Keine Angst vor Schulinspektion". In: Pädagogische Führung, Heft 3, S. 165ff

Praxiserfahrungen mit der Externen Evaluation bzw. Schulinspektion zu diesem Thema führte Herr Armin Lohmann, Mitherausgeber der PädF ein Interview mit: Frau Doris Lerner - Leiterin einer Maria-Montessori-Grundschule in Berlin, Frau Gisela Grimme - Leiterin der Elisabeth-Selbert-Schule - eine berufsbildende Schule in Hameln / Niedersachsen und Herrn Wilbert Neuser - Schulleiter des Reichenbach-Gymnasiums in Ennepetal bei Hagen/Nordrhein-Westfalen.

Lohmann, A. (2006): Externe Evaluation als Balanceakt. In: Pädagogische Führung, H. 3, S. 134

Märkl, B. (2008): Schulinspektion in Niedersachsen: Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung. In: Gymnasium in Niedersachsen, 3/2008, S. 18 - 21

Märkl, B. (2009): Schulinspektion als Bestandteil der Schulaufsicht in Niedersachsen. In: Ipsen, J. (Hrsg.) Schule im Spannungsfeld zwischen kommunaler Trägerschaft und staatlicher Aufsicht. Osnabrück 2009. S. 69 – 87.

Märkl, B. (2009): Lernen aus den Ergebnissen der Schulinspektion – Welche Konsequenzen sind für Schule und Unterricht zu ziehen? In: Bohl, T. und Kiper, H. (Hrsg.) Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn 2009. S. 283 – 297.

Märkl, B., Sommer, N. (2009): Das Qualitätsmerkmal „Ergebnisse und Erfolge“ im Kriterienprofil der Schulinspektion - Hintergründe der bisherigen Aussetzung des Qualitätsmerkmals und weitere Planung. In: Schulverwaltung Niedersachsen 20. Jg., H. 8, S. 194-197; H. 9, S. 244-246; H. 10, S. 270-272

Märkl, B.; Sommer, N. (2010): Die Inspektionsbewertung der Gymnasien in Niedersachsen - Erste Runde der Schulinspektion. In: Schulverwaltung Niedersachsen, Heft 10, S. 268 - 271

Märkl, B.; Sommer, N. (2011): Analysen der Unterrichtsbewertungen der Niedersächsischen Schulinspektion an Gymnasien. In: Schulverwaltung Niedersachsen, Heft 1, S. 14-17, Heft 2, S. 48-51

Manz, W.; Sommer, N. (2011): Die Schulinspektion in Niedersachsen. Positivbeispiel in den Niederlanden abgucken. In: Schulleitung heute Spezialausgabe: Evaluation und Inspektion machen Schule. 14.6.2011, S. 4-5

- Mörking, D.; Oldenburg, I.; Schwank, E.; Sommer, N. (2011): Der Beitrag der Schulinspektion zur Schulentwicklung - Kann die Schulinspektion Schulen in Schwierigkeiten "retten"? In: Lernende Schule, 56, S. 21-27
- Oldenburg, I. (2007): Schulinspektion und Qualitätsentwicklung. Erfahrungen aus Niedersachsen. In: schulmanagement 6, S. 26 – 30
- http://www.gew-krefeld.de/ Aktuelles/Dezember/Schulinspektion_Niedersachsen_12.07.pdf
- Oldenburg, I.; Mörking, D. (2008): Controlling in der Schule, Teil 1/Teil 2. In: SchulVerwaltung Niedersachsen. 3 / 4
- Reißmann, J. (2006): Schulinspektion in Niedersachsen; SVBl 5/2006, S. 183 - 188
- http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C20420969_L20.pdf
- Reißmann, J. (2007): Ein Jahr Schulinspektion in Niedersachsen. Eine Zwischenbilanz. In: SchVw 4, S. 107 – 112
- Schwank, E.; Sommer, N. (2010): Was bewirkt die Schulinspektion? Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 11, S. 301 - 304
- Schwank, E.; Sommer, N. (2011): Schulinspektion aus Sicht von Eltern. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Heft 4, S. 7-10
- Schwank, E.; Sommer, N. (2012): Wirkung der Schulinspektion aus Sicht der Lehrkräfte - Ergebnisse einer Befragung. In: SchulVerwaltung Niedersachsen 4 (22), S. 106-110
- Sommer, N.; Hornig, G. (2008/2009): Die Diskussion um »failing schools« Erste Erfahrungen mit Nachinspektionen. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, Teil I, 19, Heft 12/2008, S. 322-325, Teil II, 20, Heft 2/2009, S. 36-39
- Sommer, N. (2009): Der Mathematikunterricht aus Sicht der Unterrichtseinsichtnahmen der Schulinspektion. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2009, S. 845 – 848
- <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2009/Beitraege/Gesamt/Gesamt.pdf>
- Sommer, N.; Thomas, D. (2009): Nutzung der Kompetenz der Schulinspektion im Rahmen der Beratung und Unterstützung von Schulen. In: SchulVerwaltung Niedersachsen, 8/09, S. 293 – 297; 9/09, S. 240-243
- Sommer, N.; Stöhr, C.; Thomas, D. (2009): Schulen mit „gravierenden Mängeln“ - Situation in Niedersachsen und Einsatzmöglichkeiten der Schulentwicklungsberatung. Münster (Waxmann) (Ausarbeitung eines Vortrags in Vorbereitung)
- Sommer, N. (2011): Unterrichtsqualität im Urteil der externen Schulevaluation. In: Müller, S.; Pietsch, M.; Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektionen in Deutschland - Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster (Waxmann), S. 97-136
- Sommer, N. (2011): Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion? Ergebnisse einer Befragung. In: Müller, S.; Pietsch, M.; Bos, W. (Hrsg.): Schulinspektionen in Deutschland - Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster (Waxmann), S. 137-164
- Sommer, N. (2012): PädF-Kontrovers: Reformieren wir uns zu Tode. In: Pädagogische Führung, 4 (23), S. 173

Wilken, W. (2006): Routinen der Niedersächsischen Schulinspektion. In: Pädagogische Führung, H. 3, S. 152f

Externe Veröffentlichungen zur Schulinspektion in Niedersachsen

Molitor, A.: Schulinspektionen - Zeit der Zeugnisse. Mck Wissen 20

http://www.brandeins-wissen.de/Downloads/Mck/mck20_12.pdf

Spiewak, M. (2005): Wenn der Inspektor zweimal klingelt - Auch Schulen bekommen Zeugnisse. Tagelang streifen Prüfer durch die Klassenräume. Das Protokoll einer Begutachtung. Zeit

<http://zeus.zeit.de/text/2005/27/B-Schulinspektoren>

Verwandte Themen

Fleischer, T.; Guss, N. (2007, 2008): Personalentwicklung in der Schule, Teil 1, 2, 3. In: Schulverwaltung Niedersachsen 11/07, S. 293 – 297; 12/07, S. 324 – 327, 1/08 (S. 13 – 15 u. 30)

Temme, K. (2002): Qualitätsmanagement in der Schule: Neue Konzepte für Bildung und Ausbildung. Hannover



Ergänzende Informationen auf der Homepage des NLQ

Anhang II – Datenüberblick Schulinspektionsergebnisse

Der ausführliche Datenüberblick zu den Ergebnissen der Schulinspektion in den Jahren 2006 – 2012 ist abrufbar unter

http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/schulinspektion_abschlussbericht2012_anhang_ii_details.pdf

Anhang III – Ergebnisse der Evaluationsbefragungen

Die detaillierten Auswertungen der Rückmeldungen der schulischen Gruppen auf die Evaluationsbefragung zur Schulinspektion sind abzurufen unter

http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/schulinspektion_abschlussbericht2012_anhang_iii_evaluationsbefragung.pdf

Anhang IV – Ergebnisse der Evaluationsbefragung zur Nachinspektion

Auswertung der Rückmeldungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Nachinspektion unter

http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/schulinspektion_abschlussbericht2012_anhang_iv_nachinspektionsbefragung.pdf