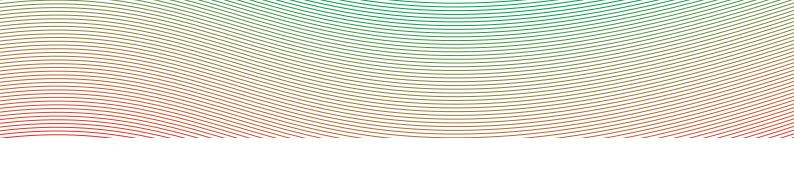
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen



Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen Landesbericht 2016







Herausgegeben vom:
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211-5867-40
Telefax 0211-5867-3220
poststelle@schulministerium.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de
www.schulentwicklung.nrw.de

Inhaltsverzeichnis

VO	rwor	τ		4		
1	Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen 1.1 Einführung – der Landesbericht im Überblick					
	1.3	Entwi	cklungsperspektiven – Wie kann die QA zu einer wirksamen und nachhaltigen Unzung der Schulen beitragen?	8		
		lersiui	zung der Schulen beitragen?	11		
2	Qualitätsanalyse – Daten, Ergebnisse und Feedback					
	2.1	Die Q	ualitätsanalyse in Zahlen	13		
	2.2	Zentra	ale Befunde der Qualitätsanalyse	14		
		2.2.1	Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen	14		
		2.2.2	Weitergehende Ergebnisse zur Schulqualität	24		
	2.3 Einschätzungen aus den Schulen – Ein Feedback an die Qualitätsprüferinnen u			43		
		2.3.1	Vorgespräch und Vorbereitung des Schulbesuchs	43		
		2.3.2	_ = = = = = = = = = = = = = = = = = = =	44		
		2.3.3		45		
		2.3.4	Ertrag der Qualitätsanalyse	46		
3	Qualitätsanalyse in der Praxis – Rückmeldungen, Zielvereinbarungen, Konsequenzen					
	3.1 Eine Schulleitungsperspektive: Vom Abstimmungsgespräch bis zu den Zielvereinbarung					
	3.2	Eine S	Schulaufsichtsperspektive: Qualitätsanalyse als Impuls für Schulentwicklung	50		
Lit	teratı	ır		55		
Ar	nhang	9		58		

Vorwort

Ausgehend von den ersten Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien im Jahr 2001 haben sich in allen Bundesländern Verfahren der Schulinspektion bzw. Qualitätsanalyse etabliert. In Nordrhein-Westfalen ist mit der Qualitätsanalyse ein Instrument entstanden, das es schafft – trotz des Spannungs-



felds von Unterstützung der Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftslegung – einen substantiellen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsqualität in den Schulen zu leisten. Das geht jedoch nicht ohne ein abgestimmtes Unterstützungssystem, das die Schulen insbesondere über Fortbildung und Schulentwicklungsberatung in ihrer Qualitätsentwicklung und Sicherung unterstützt. Dies ist Auftrag und Herausforderung für alle Akteure, im Anschluss an eine Qualitätsanalyse die Schulen in einem koordinierten Arbeitsbündnis zu begleiten.

Qualitätsprüferinnen und -prüfer nehmen Schulqualität – basierend auf konkreten Kriterien – in den Blick und bieten den Schulen so eine fundierte externe Experteneinschätzung. Sie gehen landesweit nach einem einheitlichen Verfahren vor, das Räume lässt, flexibel auf die spezifischen Situationen einer Schule einzugehen und sie zu berück-

sichtigen. Mit Unterstützung der Schulaufsicht können Schulen die Ergebnisse für sich ausdeuten und in für sie angemessene Maßnahmen überführen. Inzwischen hat NRW die Ausrichtung der Qualitätsanalyse neu justiert und die Verfahren so weiterentwickelt, dass sie den Wünschen nach Entlastung in der Vorbereitung, stärkerer Beteiligung der Schulen, mehr Transparenz und Nachhaltigkeit voll entsprechen.

Wenn es gelingt, die externe Evaluation der QA durch interne Evaluationsmaßnahmen zu ergänzen, wird eine wertvolle Grundlage für die Identifizierung von Stärken, Schwächen und entsprechendem Handlungsbedarf sowie die eigenverantwortliche Entwicklung der Schulen gelegt.

Mit dem heutigen Datum liegt der zweite Landesbericht der Qualitätsanalyse vor. Dieser Bericht schließt an die Ergebnisse des Landesberichts von 2009 an und präsentiert zentrale Befunde der Qualitätsanalyse zwischen 2011 und 2015.

Der Bericht gibt an wichtigen Schlüsselstellen Aufschluss über den Stand der Schul- und Unterrichtsqualität in NRW. Auf dieser Grundlage werden alle Akteure angeregt, gemeinsam konkrete Anhaltspunkte zu identifizieren und für die weitere Qualitätsentwicklung auf Systemebene zu nutzen. Die berichteten Ergebnisse können sowohl in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in der Schulaufsicht zu wertvollen Erkenntnissen beitragen als auch Hinweise für Steuerungsimpulse bereitstellen.

Ich möchte allen an der Arbeit der Qualitätsanalyse beteiligten Personen für ihren engagierten bisherigen und zukünftigen Einsatz herzlich danken.

Sylvia Löhrmann

Ministerin für Schule und Weiterbildung

ylia loluoum

des Landes Nordrhein-Westfalen

1 Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen

1.1 Einführung – der Landesbericht im Überblick

Verfahren der externen Evaluation in Schulen gehören im Zuge der breiten bildungspolitischen Diskussion, angestoßen durch Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA und TIMSS, in fast allen Bundesländern zu den zentralen Reformmaßnahmen. Ab 2004 wurden unterschiedliche Verfahren und Instrumente der Schulinspektion entwickelt und implementiert, in Nordrhein-Westfalen die im Schulgesetz von 2006 verankerte "Qualitätsanalyse NRW".

Bei aller Unterschiedlichkeit in den Ländern ist die externe Evaluation eng verbunden mit der wissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung der vergangenen zwei Jahrzehnte, die empirie- und evidenzbasiert Beiträge für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen leistet. Die Qualitätsanalyse NRW erhebt dabei "den Anspruch. die Schulentwicklung zu befördern, indem sie durch die Rückmeldung eines umfassenden, datengestützten Qualitätsprofils Handlungsfelder [der einzelnen Schule] identifiziert und nächste Entwicklungsschritte aufzeigt" (Kuhn, 2015, S. 19 zum Anspruch von Schulevaluation im Allgemeinen). Sie "dient dem Ziel, die Qualität von Schulen zu sichern und nachhaltige Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben. Dazu liefert sie detaillierte Kenntnisse über die Qualität der einzelnen Schulen und darüber hinaus über die Qualität des nordrhein-westfälischen Schulsystems insgesamt" (MSW, 2015a, Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 27. April 2007, § 1).

Der vorliegende Landesbericht soll Information und Orientierung bieten – für alle in und für Schulen verantwortlichen Akteure. Wo liegen die Stärken und wo die Handlungsbedarfe der nordrhein-westfälischen Schulen in ihrer Gesamtheit, wo lassen sich die Evaluationsergebnisse der eigenen Schulform in diesem Spektrum verorten? Der Bericht leistet darüber hinaus einen Beitrag zum Bildungsmonitoring in Nordrhein-Westfalen, indem Hinweise zu besonderen Stärken und Schwächen auf Erfordernisse der (Nach-)Steuerung und der Unterstützung aufmerksam machen, denen dann im Einzelnen – auch mit Begleitung durch wissenschaftliche Forschung in den Hochschulen – nachgegangen werden kann. Da-

mit richtet er sich nicht allein an Schulleitungen, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso an Verantwortliche in der Schulaufsicht, in der Bildungsverwaltung unseres Landes und in der Landespolitik wie auch an Unterstützungssysteme wie die staatliche Lehrerfortbildung und die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule.

Ein erster Landesbericht veröffentlichte im Jahr 2009 Ergebnisse der Qualitätsanalyse aus den Anfangsjahren bis 2008 mit dem Schwerpunkt im Schuljahr 2007/08. Seit der Veröffentlichung 2009 hat sich die Qualitätsanalyse weiterentwickelt und es wurden prozessbegleitend einige Veränderungen vorgenommen, sowohl bei den eingesetzten Instrumenten als auch im Gesamtverfahren. Diese Weiterentwicklungen haben Auswirkungen auf die im Rahmen der Qualitätsanalysen erhobenen Daten, da sich unter anderem Beobachtungskriterien und damit Bewertungen und Einschätzungen verändert haben. Das hat zur Folge, dass nur Daten zusammengeführt und ausgewertet werden können, die mit denselben Verfahren und Kriterien erhoben wurden.

Mit dem hier vorliegenden zweiten Landesbericht werden zentrale Befunde aus der Analyse von 1.201 Schulen aller Schulformen in den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15 präsentiert. Zu Beginn vermittelt das zweite Kapitel einen Überblick über die Anzahl der durchgeführten Qualitätsanalysen in Nordrhein-Westfalen.

Die umfangreichen Abbildungen im Kapitel 2 veranschaulichen zunächst die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Qualitätsanalyse. Kerngeschäft einer jeden Schule ist nach wie vor der Unterricht; deshalb richtet sich der Blick der Qualitätsteams an den drei bzw. vier Besuchstagen in den Schulen ganz wesentlich auf die Tätigkeit der Lehrkräfte in diesem Arbeitsfeld. Differenziert nach 12 Kriterien bzw. 36 Indikatoren für Prozessqualitäten "guten Unterrichts" erhält die besuchte Schule eine Rückmeldung über die Qualität ihres Unterrichts insgesamt.

Im Zuge der Weiterentwicklung der Qualitätsanalyse NRW wurde auch der Unterrichtsbeobachtungsbogen kritisch reflektiert und grundlegend überarbeitet. Seit Beginn des Schuljahres 2013/14 kommt der neue Beobachtungsbo-

gen landeseinheitlich zum Einsatz, so dass im vorliegenden Landesbericht die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen für die 450 Schulen aus den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 abgebildet werden, in denen dieser aktuelle Unterrichtsbeobachtungsbogen (s. Anhang, S. 59 und 60) eingesetzt wurde. Die Darstellung erfolgt zunächst in einer Überblicksgrafik (s. Seite 16), die die Mittelwerte der einzelnen Schulformen auf der Ebene der Kriterien erfasst. Daran anschließend werden differenziert und nach Schulformen getrennt die Ergebnisse aller Indikatoren abgebildet. Einzelne Schulen sind hier nicht zu identifizieren. Den Auswertungen liegen insgesamt knapp 17.000 Einsichtnahmen in den Unterricht zugrunde. Ihnen lässt sich entnehmen, in wie viel Prozent der beobachteten Sequenzen der jeweilige Indikator "in guter Qualität" wahrzunehmen war.

Im Anschluss an die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen vermittelt der Bericht einen Gesamtüberblick über die Qualitätsprofile der 1.201 Schulen, die in den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15 eine vollständige Analyse erhielten. Das bedeutet, dass die Qualitätsteams eine standardisierte Bewertung der 153 Kriterien des Qualitätstableaus, zusammengefasst in 25 Qualitätsaspekte (s. Anhang, S. 58) vornahmen und an die Schulen rückmeldeten. Das dieser Übersicht zugrunde liegende Qualitätstableau aus dem Jahr 2006 wurde bis heute beibehalten; eine Weiterentwicklung wird in Kombination mit einem neuen technischen Unterstützungsverfahren in einem Bezirk pilotiert. Die Ergebnisse der Schulen dieses Bezirks werden aufgrund des Pilotcharakters für diesen Bericht nicht berücksichtigt.

Aufschlussreicher als der Blick auf die Aspektebene der Qualitätsprofile ist für die Einzelschule die differenzierte Betrachtung und Auswertung der Kriterienbewertungen, die ihr im Qualitätsbericht nach der Qualitätsanalyse zur Verfügung stehen, denn hierin zeichnen sich die Stärken sowie der Handlungsbedarf der Schule deutlich ab. Der Landesbericht legt deshalb Wert auf die Präsentation zahlreicher Kriterienbewertungen, die hier allerdings nicht auf Einzelschulebene, sondern nach Schulformen aufgeschlüsselt berichtet werden. Ausschlaggebend für die Auswahl der Kriterien ist einerseits, dass die Konzeption und Umsetzung dieser Kriterien in der Eigenverantwortung der Schulen liegt. Andererseits kommt allen ausgewählten Kriterien eine hohe Bedeutung für die Sicherung einer schulischen Qualitätsentwicklung zu.

Um die gesamte Breite des Qualitätstableaus zu erfassen, wurden Kriterien aus jedem der sechs Qualitätsbereiche ausgewählt:

QB 1: Ergebnisse der Schule

1.3 Personale Kompetenzen

- · Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).
- · Die Schule fördert die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).
- · Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).
- · Die Schule fördert Toleranz bzw. Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht).
- · Die Schule fördert die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (z. B. durch ein Konzept, durch Partnerschaften, durch ehrenamtliche Tätigkeiten).

QB 2: Lehren und Lernen - Unterricht

2.1 Schulinternes Curriculum

- · Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehrund Lernangebote in einem schulinternen Curriculum festgelegt.
- · Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehrund Lernangebote ihres schulinternen Curriculums auf die Kernlehrpläne bzw. die Bildungsstandards abgestimmt.
- · Die Schule sichert die inhaltliche Kontinuität der Lehr- und Lernprozesse in den einzelnen Jahrgangsstufen.
- · Die Schule sichert die fachspezifischen Umsetzungen des schulinternen Curriculums.
- · Die Schule hat fächerverbindendes Lernen in ihrem Curriculum systematisch verankert.
- Die Schule sichert den Anwendungsbezug und die Anschlussfähigkeit der Lehr- und Lerngegenstände.
- · Die Lehrerinnen und Lehrer bereiten Unterricht gemeinsam (kollegial) vor und nach.

2.2 Leistungskonzept -Leistungsanforderung und Leistungsbewertung

- · Die Schule hat für alle Fächer Grundsätze zur Leistungsbewertung festgelegt.
- · Alle Beteiligten (u.a. die Schülerinnen und

- Schüler) kennen die vereinbarten Grundsätze zur Leistungsbewertung.
- Die Lehrkräfte der Schule halten sich an die Grundsätze zur Leistungsbewertung.

2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung

- Die Schule verfügt über Instrumente und Kompetenzen zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung.
- · Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler.
- Die Schule unterstützt die systematische Förderung eines individualisierenden, differenzierenden Unterrichts.
- · Die Schule fördert Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen.
- · Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Sprachförderung.
- · Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Leseförderung.

QB 3: Schulkultur

3.2 Soziales Klima

- · Die Schule fördert die Identifikation der Beteiligten mit der Schule.
- Die Schule hat eindeutige Regeln für die Umgangsformen festgelegt.
- · An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten.
- · Die Schule hat ein akzeptiertes Beschwerdemanagement entwickelt.

3.4 Partizipation

- · Die Schule hat die Zuständigkeiten und Aufgaben in einem Geschäftsverteilungsplan festgelegt und bekannt gemacht.
- · Die Schule informiert alle Beteiligten regelmäßig über die Beschlüsse der einzelnen Gremien.
- · Die Schule fördert die Arbeit der Schülervertretung und beteiligt sie am Schulentwicklungsprozess.
- · Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Schulleben.
- · Die Schule beteiligt die Eltern am Schulentwicklungsprozess und an der Schulprogrammarbeit.

· Die Eltern beteiligen sich aktiv am Schulle-

QB 4: Führung und Schulmanagement

4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung

- Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nimmt Führungsverantwortung wahr.
- Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat Zielvorstellungen für die Entwicklung der Schule, insbesondere für die Unterrichtsentwicklung.
- · Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter setzt mit den beteiligten Gruppen Zielvorstellungen in Zielvereinbarungen um.
- · Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kontrolliert die Umsetzung der Zielvereinbarungen.
- Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verfügt über Strategien zur Lösung von Konflikten und Problemen.
- Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter legt Rechenschaft über die schulische Arbeit und den Stand der Schulentwicklung ab.
- Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine angemessene Arbeitsatmosphäre.
- · Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter repräsentiert die Schule selbstbewusst nach au-Ren

QB 5: Professionalität der Lehrkräfte

5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen

- · Die Schulleitung führt regelmäßig Fortbildungsgespräche durch.
- · Die Schule verwirklicht ein Fortbildungskonzept für einen festgelegten Zeitraum.
- · Die Schule berücksichtigt in ihrem Fortbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder.
- Die Schule evaluiert die Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts und der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen für die Schule.

QB 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

6.2 Schulinterne Evaluation

- · Die Schule führt Stärken-Schwächen-Analysen als Entscheidungsgrundlage für den Schulentwicklungsprozess durch.
- Die Schule nutzt Ergebnisse von Leistungstests (VERA, LSE 8) für ihre Weiterentwicklung.

Die Darstellungen in Kapitel 2 werden vervollständigt durch fünf Abbildungen, die die Rückmeldung der Schulen über eine erfolgte Qualitätsanalyse widerspiegeln. 1.207 standardisierte Evaluationsbögen liegen hier zugrunde, in denen die Schulen Vorbereitung, Durchführung und Ertrag der jeweiligen Qualitätsanalyse bewertet haben. Das Feedback der Schulen ist für alle Qualitätsteams von hoher Bedeutung. Neben den Rückmeldungen aus Lehrerverbänden und den Empfehlungen der Bildungskonferenz im Jahr 2011 haben gerade die Ergebnisse der schulischen Feedbackbögen wesentlich dazu beigetragen, dass im Sommer 2013 mit einer grundlegenden Neuausrichtung der Qualitätsanalyse begonnen wurde. Ergebnisse der Analysen nach dem neu ausgerichteten Verfahren sind noch nicht systematisch erfassbar, so dass diese erst in einem dritten Landesbericht thematisiert werden können.

Im abschließenden dritten Kapitel werden unterschiedliche Sichtweisen auf die Qualitätsanalyse dargestellt, aus der Perspektive von Schulleitung und schulfachlicher Aufsicht werden exemplarisch Erfahrungen berichtet und reflektiert.

1.2 Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen – Entwicklungen seit dem ersten Landesbericht 2009

Bis zum Ende des Schuljahres 2010/11 verliefen alle Erhebungen in den fünf Dezernaten 4Q des Landes nach dem gleichen standardisierten Verfahren. Mit Beginn des Schuljahres 2011/12 wurde ein neues technisches Unterstützungsverfahren in einer Bezirksregierung pilotiert und dort wurden Veränderungen an Kriterien des Qualitätstableaus vorgenommen. Zeitgleich wurde der neue Unterrichtsbeobachtungsbogen nach einer wissenschaftlich begleiteten Pilotierung und nach erfolgter Evaluation mit Beginn des Schuljahres 2013/14 landesweit in allen Dezernaten 4Q eingesetzt. Der Bogen erfasst beobachtbare Prozessdimensionen des Unterrichts. Die Schulen erhalten konkrete Rückmeldungen darüber, wie häufig die einzelnen Merkmale in guter Qualität beobachtet wurden und ordnen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der jeweils schulspezifischen Ansprüche, Profile und Arbeitsstände für sich ein. Auf dieser Grundlage leiten die Schulen eigene Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Unterrichts ab. Darüber hinaus stehen im Bildungsportal sowohl der Unterrichtsbeobachtungsbogen als auch eine detailliert erläuternde Kommentierung der Beobachtungskriterien für ihre interne Evaluation zur Verfügung. 1 Schulen können somit dieses Instrument auch unabhängig von der Qualitätsanalyse nutzen und ihre Auswertungen mit den Einschätzungen der Qualitätsprüferinnen und -prüfer in Beziehung setzen.

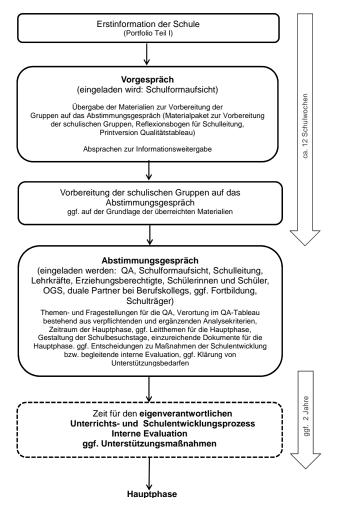
Im Juli 2013 leitete Schulministerin Sylvia Löhrmann auf einer Pressekonferenz die Maßnahmen zur Neuausrichtung der Qualitätsanalyse NRW ein. Die Empfehlungen der Bildungskonferenz, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Bitan, Haep & Steins, 2013; Bitan & Steins, 2013), die Rückmeldungen aus den Schulen und die Kritik aus den Lehrerverbänden zeigten Handlungsbedarf in vier Handlungsfeldern auf: Dokumente für das Schulportfolio, Ausrichtung an den Interessen der Schulen, Verzahnung mit unterstützenden Akteuren und Hilfestellung zum Umgang mit dem Qualitätsbericht.

Mit der Neuausrichtung der QA ist ein Format entwickelt worden, das diese Rückmeldungen aufgreift. Seit August 2015 ist es landesweit für die Analysen in allen Schulformen etabliert. Der Implementation der neu ausgerichteten Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen ging ein konzeptioneller Wandel in der Zielsetzung sowie in der Verfahrensweise voraus: Die Qualitätsanalyse stellt die eigenverantwortliche Schule in den Mittelpunkt, hat einen stärkeren Adressatenbezug, erfordert eine aktive Mitgestaltung seitens der Schulen und ist mehrperspektivisch angelegt. Ziel des neuen Formats der QA ist es also, sie stärker als Unterstützungsinstrument zu etablieren. Dies wird in verschiedenen Maßnahmen deutlich. Strukturgebendes Merkmal der neu ausgerichteten Qualitätsanalyse ist die Unterscheidung in eine Vorphase und eine Hauptphase.

In der Vorphase (siehe Abb. 1) können Schulen zusammen mit dem Qualitätsteam und ausgehend vom Qualitätstableau NRW Kriterien auswählen, anhand derer sie Rückmeldung aus der Perspektive der externen Evaluation zu ihrer Schulqualität erhalten wollen. Ebenso erhalten sie durch die systematische Einbindung von Personen aus der schulfachlichen Aufsicht und gegebenenfalls dem Fortbildungssystem in der Vorbereitungsphase früh Gelegenheit, Unterstützungsbedarf auf "kurzen Wegen" zu beschreiben, mit den Beteiligten vor Ort schulbezogen zu konkretisieren und entsprechende Maßnahmen zu vereinbaren. In der Hauptphase (siehe Abb. 2) der Qualitätsanalyse findet dann der Schulbesuch durch das Qualitätsteam zu einem vereinbarten Zeitpunkt statt.

¹https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/ Qualitaetsanalyse/Download-Materialien-Qualitaetsanalyse/ Vorphase/Kommentar-zum-UBB-MSW.pdf

Abb. 1: Ablauf der Qualitätsanalyse: Vorphase (in Anlehnung an Jäger & Bergweiler-Priester, 2015, S. 384)

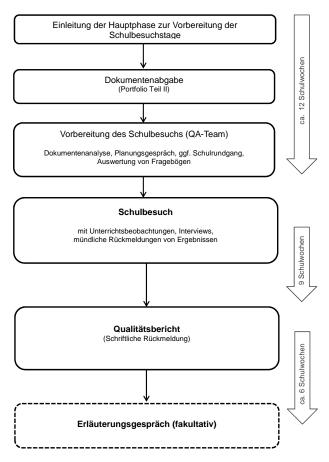


Einhergehend mit diesen strukturellen Veränderungen wurde in den oben genannten Handlungsfeldern die Kritik aufgegriffen und die folgenden Veränderungen wurden eingeleitet:

Handlungsfeld 1: Dokumente für das **Schulportfolio**

Mit Runderlass vom 8. November 2013 wurde der Dokumentenaufwand für die Schulen stark reduziert. Vorausgegangen war eine breite fachliche Diskussion um die "Konzeptlastigkeit" des QA-Verfahrens. Die Zielsetzung, über verschriftlichte Dokumente Einblick in verbindliche Arbeitsweisen in den Schulen im Sinne von vereinbarten Qualitätsstandards zu erhalten, hatte sich als wenig hilfreich erwiesen: Mit zunehmender Bekanntheit des Schulportfolios hatte ein Erwartungsdruck seitens der Schulen eingesetzt, die dort aufgeführten schulischen Konzepte möglichst vollständig vorzulegen - ungeachtet einer Umsetzung in der Schulwirklichkeit. Dies führte in den Schulen zu erheblichen Unsicherheiten.

Abb. 2: Ablauf der Qualitätsanalyse: Hauptphase (in Anlehnung an Jäger & Bergweiler-Priester, 2015, S. 384)



Vor diesem Hintergrund wurde, aufbauend auf sieben Jahren Erfahrung in der QA, das Portfolio auf wenige Dokumente reduziert – statt der vorher einzureichenden 21 Dokumente legen die Schulen landesweit nunmehr nur noch vier Pflichtdokumentensätze vor: das Schulprogramm, das Leistungskonzept, die Fortbildungsplanung und eine Auswahl der schulinternen Lehrpläne beziehungsweise der didaktischen Jahresplanungen oder Arbeitspläne.

Handlungsfeld 2: Ausrichtung an den Interessen der Schulen

Seit August 2015 besteht das Qualitätstableau in Nordrhein-Westfalen aus für alle Schulen verpflichtenden und aus ergänzenden Analysekriterien. Die ergänzenden Analysekriterien können von den Schulen in enger Abstimmung mit den Qualitätsprüferinnen und -prüfern selbst ausgewählt werden.

Diese "Öffnung" des Qualitätstableaus hat erhebliche Konsequenzen für das Verfahren. Die Auswahlmöglichkeit setzt eine vorherige inhaltliche Auseinandersetzung der Schule mit dem Qualitätsverständnis des Tableaus und dem eigenen Qualitätsanspruch voraus. Zentrale Grundlage zur Festlegung eines schulspezifischen Prüftableaus bilden die von den schulischen Gruppen im Abstimmungsgespräch der Vorphase eingebrachten schulischen Themen- und Fragestellungen. Zum Abstimmungsgespräch werden Schulleitungen, Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, Schulaufsicht, gegebenenfalls Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, Vertretungen aus der Ganztagsschule (OGS), Schulträger, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie in den Berufskollegs auch duale Partner eingeladen. Über die gemeinsame Festlegung der Analysekriterien und deren Verortung in einem schulspezifischen Prüftableau treffen alle schulischen Akteure auf die Schule bezogene verbindliche Vereinbarungen zur inhaltlichen Gestaltung "ihrer" Qualitätsanalyse.

Das Interesse der Schulen an der Rückmeldung zur Qualität bildet eine wichtige Grundlage zur Initiierung nachhaltiger Prozesse (Behnke & Steins, 2015). Ziel der Qualitätsanalyse ist es, Akzeptanz für ein datengestütztes Qualitätsverständnis zu schaffen, das die Entscheidungsprozesse in der Schule erleichtern beziehungsweise transparent begründen kann. Das setzt voraus, dass das Verfahren nicht (mehr) lediglich als "externes" Anliegen wahrgenommen wird, sondern als hilfreiches Unterstützungsinstrument zur Sicherung des schuleigenen Anspruchs an Unterricht und Erziehung. Um dies zu gewährleisten, lenkt die Qualitätsanalyse den Blick der Schulen bereits in der Vorphase systematisch auf die interne Evaluation eigener Entwicklungsvorhaben.

Handlungsfeld 3: Verzahnung mit unterstützenden Akteuren

Das neue Format der QA zielt auf die Einbindung unterstützender Akteure in den Prozess der Qualitätssicherung sowohl in vorbereitender als auch in nachbereitender Funktion.

Die frühe Einbindung von schulfachlicher Aufsicht und unterstützenden Personen aus dem Bereich der Fortbildung gibt Schulen in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit der Beratung und unterstützenden Begleitung während der bewertungsfreien Vorphase. Vor allem die Thematisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen im Abstimmungsgespräch kann helfen, früh Zwischenstände offen zu legen, Zuständigkeiten zu klären und Absprachen zu weiteren Vorgehensweisen zu treffen. In Abstimmung zwischen Schule und Qualitätsteam wird im Zuge dessen in einem Zeitfenster von maximal zwei Jahren der konkrete

Termin für die Durchführung der Qualitätsanalyse verab-



Handlungsfeld 4: Hilfestellung zum Umgang mit dem Qualitätsbericht

Das seit dem Schuljahr 2013/14 landesweit implementierte "Erläuterungsgespräch" kann auf Wunsch der Schule im Anschluss an den Schulbesuch und die Zustellung des Qualitätsberichts erfolgen. Nachbereitende Unterstützung bieten sowohl schulfachliche Aufsicht als auch Fortbildung an. Seitens des Qualitätsteams erhalten die Schulen Informationen zu der Interpretation der Daten und Texte im Qualitätsbericht. Dies dient ihnen als Vorbereitung für den nachfolgend mit der schulfachlichen Aufsicht einzuleitenden Zielvereinbarungsprozess.

Durch die Veröffentlichung des Referenzrahmens Schulqualität NRW, der Leitideen und Entwicklungsrichtungen für die Schulentwicklung als verbindliche Orientierung für alle Akteure im Bildungswesen vorgibt, kam im Jahr 2014 auf die QA die Aufgabe zu, das Qualitätstableau an den Qualitätsaussagen des Referenzrahmens auszurichten. Diese Arbeit ist noch nicht vollständig abgeschlossen und hat daher noch nicht zu Veränderungen des Verfahrens beziehungsweise der Instrumente der QA geführt.



1.3 Entwicklungsperspektiven – Wie kann die QA zu einer wirksamen und nachhaltigen Unterstützung der Schulen beitragen?

Am Ende eines jeden Schulbesuchs steht die Rückmeldung der Beobachtungen und erhobenen Daten in mündlicher und etwas zeitversetzt auch in schriftlicher Form. Dies geschieht durch die Qualitätsprüferinnen und -prüfer, die auf der Basis ausgewiesener Kriterien und vor dem Hintergrund mehrjähriger Erfahrungen als Schulleiterin oder Schulleiter sowie ihrer Qualifizierung vor Beginn der Tätigkeit in der QA zu begründeten Experteneinschätzungen über den Stand der schulischen Qualität gelangen.

Eine Grundannahme externer Evaluationsverfahren ist. dass sie Wirkungen entfalten, Impulse für nachhaltige Schulentwicklung geben und dass die Einschätzungen und Hinweise letztlich in schulische Handlungskonzepte einfließen werden. Alle Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen zeigen, dass der Prozess "Von Daten zu Taten" keinesfalls einem Automatismus folgt. Es kann nicht davon ausgegangen werden, allein die Übergabe der Daten an die Schule würde bereits Handlungsimpulse auslösen und nachhaltige Veränderungen anstoßen. "Aus empirisch gewonnenen Daten unmittelbar praktisches Handeln oder Handlungsoptionen abzuleiten, ist aus meiner Sicht ein Problem missverstandener Evidenzbasierung", so formuliert Prof. Jürgen Baumert diesen Tatbestand (Baumert, 2014, S. 22). In diesem Zusammenhang stellt der langjährige Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung heraus, "dass Daten und Vorschläge der Wissenschaft Orientierungspunkte sein können, über die nachgedacht werden sollte und die andere Sichtweisen auf die Wirklichkeit von Schule und Unterricht ermöglichen". Damit sind "Forschungsbefunde (...) Anlässe zu Kommunikation in Interpretations-, Selektions- und Übertragungsprozessen bei durchaus unterschiedlichen Logiken" (ebd.). "Evidenz" ist somit keine Kategorie, die unabhängig von konkreten Handlungszusammenhängen gegeben ist und zu handlungsleitendem Wissen für Schulleitungen, Lehrkräfte oder die Schulaufsicht führt. Daten und Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen schulischen Rahmenbedingungen ausgewertet und mit den eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Konzepten abgeglichen und interpretiert werden.

Auf die Qualitätsanalyse übertragen bedeutet dies, wir dürfen uns nicht damit zufrieden geben, dass die Akzeptanz der Daten und Ergebnisse der QA besonders

bei Schulleitungen stetig gestiegen ist (Bitan, Haep & Steins, 2014). Vielmehr muss der Blick gezielt auf die Gestaltung der Transferprozesse gerichtet werden, die sich nach der Übergabe der Daten durch das Qualitätsteam in der Schule vollziehen. Damit stellen sich für die Weiterentwicklung der QA Fragen wie die folgenden, die bereits bei der Konzeption der Neuausrichtung der QA in Nordrhein-Westfalen eine entscheidende Rolle gespielt haben: Wie können die schulische Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen der QA und der Prozess der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in den Schulen unterstützt werden? Worin liegen Anreize, die Daten als Angebot zu nutzen, die daraus zu gewinnenden Erkenntnisse kritisch zu reflektieren und Impulse für eigenverantwortlich gestaltete Entwicklungsvorhaben der Schule abzuleiten? Wie kann es gelingen, Schulleitungen und Lehrkräfte zu motivieren, auf der Basis des Feedbacks durch das Qualitätsteam sinnvolle und realistische Ziele zu formulieren und Maßnahmen einzuleiten, die die Qualität des Lehrens und Lernens systematisch und systemisch schrittweise erhöhen? Wie kann die Kooperation zwischen Schule und Schulaufsicht in Bezug auf die Vereinbarung verbindlicher Ziele unterstützt werden?

Die Rolle der Qualitätsprüferinnen und -prüfer ist bisher in Nordrhein-Westfalen auch in Abgrenzung zu anderen Akteuren definiert: Sie sind für die Erhebung von Daten und die kriteriengestützte Analyse schulischer Prozesse verantwortlich, nicht für die daran anschließende Beratung und Begleitung der Schulen im weiteren Prozess. Sie sind weder klassische Schulaufsicht noch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater.

Durch die Ermöglichung eines Erläuterungsgesprächs nach der Übergabe des Qualitätsberichts, das allen Schulen seit Beginn der Neuausrichtung angeboten wird, wird der "Dreiklang" von Schule, QA und Unterstützungssystem fortgeschrieben. Im gemeinsamen Diskurs aller beteiligten Akteure kann es gelingen, die Daten zu erläutern und ihre Bedeutung für die Schulen evident werden zu lassen. Erst wenn durch diesen Prozess eines gemeinsamen Aushandelns die Ergebnisse und Impulse der Qualitätsanalyse für die Schule evident werden, bestehen gute Chancen, dass zukünftiges Handeln der Schulleitung und des Kollegiums sich daran ausrichten und zu nachhaltiger Entwicklung führen wird (vgl. hierzu die Argumentation bei Heinrich, 2015, S. 785 ff.). Die Verantwortung für solche Prozesse liegt – im Verständnis der nordrhein-westfälischen Schulpolitik - bei der eigenverantwortlichen Schule.

2 Qualitätsanalyse – Daten, Ergebnisse und Feedback

In diesem Teil des Berichts werden zunächst Angaben zur Anzahl der von 2005 bis zum Ende des Schuljahres 2014/15 durchgeführten Qualitätsanalysen gemacht. Anschließend werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen präsentiert, bevor die Bewertungen der anderen Qualitätsaspekte sowie ausgewählter Qualitätskriterien dargestellt werden. Abschließend werden die Ergebnisse der Feedbackfragebögen vorgestellt, in denen alle Schulen im Anschluss an die Qualitätsanalyse ihre Einschätzung über das Verfahren abgeben können.

2.1 Die Qualitätsanalyse in Zahlen

Die QA startete in NRW vor über 10 Jahren im Schuljahr 2005/06 mit Pilotanalysen in Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen. Im Schuljahr 2006/07 nahm die QA ihren regulären Betrieb auf und analysierte, neben den genannten Schulformen, ebenfalls Förderschulen und Berufskollegs. In dem Schuljahr wurden bereits 281 Schulen durch Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfer besucht. In den Folgejahren konnte die QA ihre Frequenz durch Personalausbau noch erheblich steigern und bis zum Ende des Schuljahres 2014/15 insgesamt 3.797 Qualitätsanalysen durchführen. An diesen Schulen wurden über 120.000 Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Seit dem Schuljahr 2008/09 wurden vereinzelt Schulen, die gravierende Defizite in ihren Analyseergebnissen aufwiesen, zu einem späteren Zeitpunkt nachanalysiert. Bis zum Ende des Schuljahres 2014/15 erhielten 80 Schulen eine Nachanalyse. Dies entspricht 2,1 % der bisherigen Qualitätsanalysen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die durchgeführten Qualitätsanalysen an den nordrhein-westfälischen Schulen. Für die hier genannten Quoten wurden als Grundgesamtheit alle öffentlichen Schulen und privaten Ersatzschulen im Schuljahr 2014/15 zugrunde gelegt. Bei der Bewertung der Abdeckungsquoten muss berücksichtigt werden, dass die QA ein Verfahren ist, das seit dem Schuljahr 2005/06 in den Schulen durchgeführt wird und im Laufe dieser Zeit Schulneugründungen, Zusammenlegungen und Schließungen erfolgt sind. Demnach kann eine entsprechende Quote immer nur punktuell für das jeweilige Schuljahr angegeben werden und ist von Schuljahr zu Schuljahr Schwankungen unterworfen. Von der Gesamtanzahl der Schulen ausgenommen sind lediglich

die Schulformen PRIMUS, Waldorfschule und Weiterbildungskolleg.

Am Ende des Schuljahres 2014/15 haben 59 % (N = 3.544) der nordrhein-westfälischen Schulen eine Qualitätsanalyse erfahren. Demnach steht für 2.473 Schulen in NRW eine Qualitätsanalyse noch aus, wobei der Großteil davon mit 1.400 auf Grundschulen entfällt. Dass Sekundar- und Gemeinschaftsschulen bisher lediglich in Ausnahmefällen untersucht wurden, ist darauf zurückzuführen, dass in den ersten Jahren nach einer Neugründung keine Qualitätsanalyse erfolgt. Dies macht sich insbesondere auch bei der berichteten Quote der Gesamtschule von 57 % bemerkbar. Würden nur die öffentlichen Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen ohne die Neugründungen seit 1.8.2010 betrachtet, so erhält man eine rechnerische Quote von 82 % (168 untersuchte Gesamtschulen von 206 zu berücksichtigenden öffentlichen Gesamtschulen).

Private Ersatzschulen werden von der Qualitätsanalyse untersucht, wenn ein Kooperationsvertrag mit dem entsprechenden Schulträger geschlossen wurde. Dies trifft aktuell auf die katholischen Erzbistümer und Bistümer, die evangelische Landeskirche Westfalen, die evangelische Kirche im Rheinland und die von Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel zu.

Generell wären bei ausschließlicher Betrachtung der öffentlichen Schulen die Quoten höher, insbesondere da nicht alle privaten Ersatzschulen von Kooperationsverträgen erfasst werden. Beispielweise wird für Berufskollegs nach obiger Grundgesamtheit eine Quote von 61 % berichtet. Bei einer Fokussierung auf öffentliche Schulen würde eine Quote von 83 % ausgewiesen, da von den 259 öffentlichen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen 214 analysiert sind.

Tabelle 1: Qualitätsanalysen an öffentlichen und privaten Schulen^a

Öffentliche Schulen und private Ersatzschulen	Anzahl Schulen	Schulen mit mindestens einer Qualitätsanalyse	Noch nicht analysierte Schulen	Abdeckungsquote mit mind. einer QA
Grundschule	2.882	1.482	1.400	51 %
Förderschule	647	440	207	68 %
Hauptschule	494	316	178	64 %
Realschule	563	432	131	77 %
Gymnasium	625	459	166	73 %
Gesamtschule	306	175	131	57 %
Berufskolleg	381	234	147	61 %
Sekundarschule	109	4	105	4 %
Gemeinschaftsschule	10	2	8	20 %
zusammen	6.017	3.544	2.473	59 %

^aDie Anzahl der Schulen ist den allgemeinen Schuldaten für das Schuljahr 2014/15 entnommen (vgl. MSW, 2015b). Die Volksschule wird bei den Hauptschulen subsumiert.

2.2 Zentrale Befunde der Qualitätsanalyse

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse zum Aspekt 2.3 Unterricht präsentiert. Daran anschließend werden die Ergebnisse zu weiteren Aspekten des Qualitätstableaus wiedergegeben.

An dieser Stelle ist auf die fehlende Vergleichbarkeit der Ergebnisse sowohl mit den Ergebnissen im ersten Landesbericht der QA 2009 (MSW, 2009) als auch zwischen unterschiedlichen Schuljahren generell hinzuweisen. Ein Vergleich der Daten im Sinne einer Betrachtung von Veränderungen ist nicht möglich. Die Ergebnisse des Berichts 2009 basieren auf den Schulen, die im Schuljahr 2007/08 von der QA besucht wurden. Den Auswertungen des vorliegenden Berichts hingegen liegt eine andere Stichprobe von Schulen zugrunde, sodass keine Schulentwicklung abgebildet werden kann. Dazu müssten die gleichen Schulen wiederholt in den Blick genommen werden und ihre Ergebnisse in Bezug zueinander gesetzt werden. Auch eine Interpretation der Daten im Sinne einer Systementwicklung ist an dieser Stelle nicht ratsam, da die Schulen nicht repräsentativ für das Schulsystem in NRW gezogen wurden, sondern die Schulen in die Auswertung dieses Landesberichts eingehen, bei denen im Berichtszeitraum eine Qualitätsanalyse durchgeführt wurde.

2.2.1 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

Das Unterrichtsgeschehen steht bei der schulischen Arbeit im Mittelpunkt und kann demnach auch als zentraler Bestandteil der Schulqualität angesehen werden. Im Rahmen der QA in NRW werden Prozessqualitäten des Unterrichts unter dem Aspekt 2.3 Unterricht anhand von 12 Kriterien differenziert in den Blick genommen (vgl. Anhang, S. 58). Die 12 Kriterien werden in einem Unterrichtsbeobachtungsbogen anhand von 36 Indikatoren operationalisiert (vgl. Anhang, S. 59 und 60). Für die Bewertung der Prozessqualität greifen die Qualitätsprüferinnen und -prüfer auf die standardisierten Unterrichtsbeobachtungen zurück. Sie nehmen dabei neben der direkten Beobachtung gegebenenfalls Einsicht in Arbeitsmaterialien, ziehen Rückschlüsse aus Aktivitäten und nutzen darüber hinaus Aussagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte für ihre Beurteilung, sodass sie auch Sachverhalte, die in der entsprechenden Unterrichtssequenz vielleicht nicht direkt beobachtbar sind, erfassen können.

In jeder Schule finden anhand der eingereichten Stundenpläne mindestens 20 Unterrichtsbeobachtungen statt. wobei mindestens 50 % der Lehrkräfte in ihrem Unterricht beobachtet werden. Fächer und Jahrgänge jeder Schule sind möglichst proportional zur Gesamtverteilung in der Schule zu berücksichtigen. Für jede Unterrichtsbeobachtung wird jeweils eine Unterrichtsseguenz von 20 Minuten bewertet. Es wird darauf geachtet, dass die verschiedenen Phasen des Unterrichts gleichmäßig abgedeckt werden. Zentrales Anliegen der QA ist, einen breiten Überblick über die durchschnittliche Qualität des erteilten Unterrichts einer Schule zu erhalten und nicht den Unterricht einzelner Lehrkräfte zu beurteilen. Die Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfer entscheiden für jeden Indikator des Unterrichtsbeobachtungsbogens, ob er in guter Qualität im Unterricht beobachtet wurde oder nicht. Es wird nicht unterschieden, ob ein Indikator "nicht in guter Qualität" oder gar nicht beobachtet wird. Um zu vergleichbaren Bewertungen zu gelangen, greifen die Qualitätsprüferinnen und -prüfer auf Kommentierungen zu jedem einzelnen Indikator des Unterrichtsbeobachtungsbogens zurück. In den Rückmeldungen an die Schule wird für jeden Indikator dargestellt, in wie viel Prozent der beobachteten Unterrichtssequenzen dieser in guter Qualität zu sehen war. Dieser Prozentwert wird als Erfüllungsgrad bezeichnet.

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Unterrichtsbeobachtungen, die mit dem neuen Unterrichtsbeobachtungsbogen (vgl. Anhang, S. 59 und 60) in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 durchgeführt wurden. Insgesamt gehen 16.658 Unterrichtsbeobachtungen aus 450 Schulen in die Analysen ein (vgl. Tabelle 2).² Dabei wurden zwischen 20 und 147 Unterrichtsbeobachtungen je Schule durchgeführt, was durchschnittlich 37 beobachteten Unterrichtssequenzen pro Schule entspricht.

Tabelle 2: Datengrundlage für die Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15

Schulform	Schulen	Unterrichts- beobachtungen
Grundschule	202	5.371
Förderschule	56	1.855
Hauptschule	21	734
Realschule	43	1.557
Gesamtschule	16	953
Gymnasium	90	4.908
Berufskolleg	22	1.280
Insgesamt	450	16.658

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen dargestellt. Hierzu werden zunächst für alle Kriterien des Unterrichts die durchschnittlichen Erfüllungsgrade der Schulen getrennt nach Schulformen abgebildet. Anschließend folgen die Ergebnisse der einzelnen Indikatoren - aus denen sich die Kriterien zusammensetzen – ebenfalls differenziert nach Schulformen.

Die Übersicht über die Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens zeigt, dass die durchschnittlichen Erfüllungsgrade zwischen den einzelnen Kriterien wesentlich stärker variieren als innerhalb eines Kriteriums zwischen den unterschiedlichen Schulformen (vgl. Abb. 3). Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen sind demnach, korrespondierend mit den Ergebnissen anderer Bundesländer (vgl. bspw. SenBJW, 2014), relativ schulformunabhängig. Die höchste Ausprägung zeigt das Kriterium 2.3.7 Unterrichtsklima (Max. 93,8%), die geringste Ausprägung hingegen weist das Kriterium 2.3.3 Problemorientierung (Min. 26,8 %) auf. Hinsichtlich der durchschnittlichen Erfüllungsgrade zeigen sich folgende Abstufungen:

Eher hohe Erfüllungsgrade

- 2.3.1 Transparenz und Klarheit,
- 2.3.4 Umgang mit Sprache,
- 2.3.5 Lehr- und Lernzeit,
- 2.3.6 Lernumgebung,
- 2.3.7 Unterrichtsklima,
- 2.3.12 Medien bzw. Arbeitsmittel.

Eher mittlere Erfüllungsgrade

- 2.3.2 Schülerorientierung,
- 2.3.9 Individuelle Lernwege,
- 2.3.10 Partner- bzw. Gruppenarbeit.

Eher niedrige Erfüllungsgrade

- 2.3.3 Problemorientierung,
- 2.3.8 Selbstgesteuertes Lernen,
- 2.3.11 Plenum.

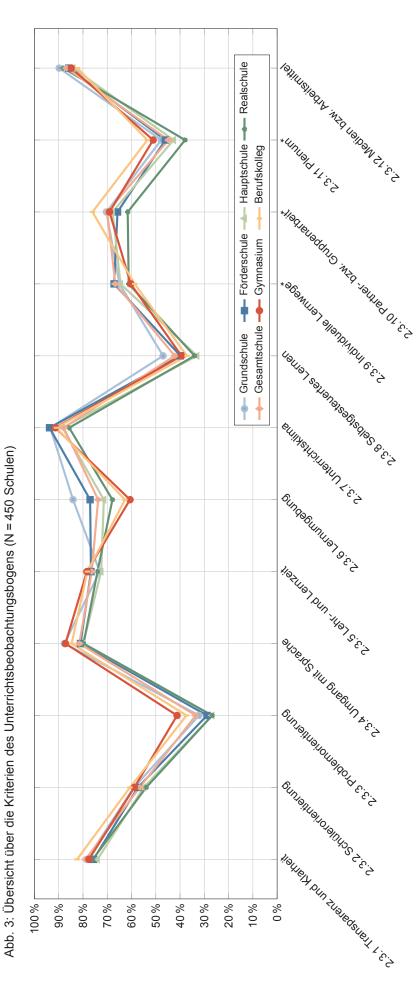
Es lassen sich für einen Teil der Kriterien statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulformen quantifizieren, diese zeigen sich in der Regel lediglich zwischen der Schulform mit dem größten und der Schulform mit dem kleinsten Mittelwert bei einem Kriterium. Dies betrifft die Kriterien 2.3.1, 2.3.6, 2.3.7, 2.3.8, 2.3.10 und 2.3.11.

Kriterium 2.3.1. Transparenz und Klarheit

Das Kriterium Transparenz und Klarheit legt offen, wie verständlich der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler aufbereitet ist. Für Schülerinnen und Schüler soll deutlich werden, um was es im Unterricht im Einzelnen geht, was das Lernziel ist und wie es erreicht werden soll.

Transparenz und Klarheit in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände (Indikator 2.3.1.1) werden mit einem durchschnittlichen Erfüllungsgrad von 92 % bis 97 % durchgän-

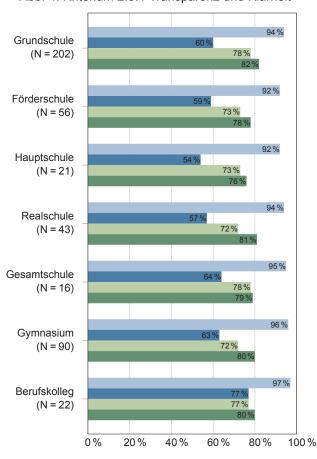
²Einige Schulen mussten von der Datenauswertung ausgeschlossen werden, z. B. aufgrund von Identifizierbarkeit und nicht belastbarer Mittelwertsbildung bei zu geringen Fallzahlen.



Unterrichtssequenz gemacht werden. In einem zweiten Schritt wird auf der Ebene der Indikatoren die Qualität erfasst. Daher beziehen sich die durchschnittlichen Erfüllungsgrade pro Diesen Kriterien ist im Unterrichtsbeobachtungsbogen ein Ja/Nein-Schalter vorgeschaltet. Damit wird in einem ersten Schritt erfasst, ob Beobachtungen zu diesen Kriterien in der jeweiligen Schulform nur auf die Unterrichtssequenzen, in denen die Kriterien auch tatsächlich beobachtet wurden. Das bedeutet, dass hier lediglich die Qualität der Kriterien in den Blick genommen wird, nicht aber, wie häufig sie im Unterricht zu sehen waren. Diese Informationen liefert die differenzierte Betrachtung der Einzelindikatoren auf den Seiten 20 bis 23.

gig in allen Schulformen in guter Qualität beobachtet (vgl. Abb. 4). Die Darstellung der Unterrichtsziele (Indikator 2.3.1.2) gelingt in knapp zwei Drittel der beobachteten Unterrichtssequenzen in guter Qualität. Die Berufskollegs schneiden bei diesem Indikator mit einem Erfüllungsgrad von 77 % etwas besser ab. Transparenz und Klarheit in Bezug auf die Vorgehensweisen (Indikator 2.3.1.3) und in Bezug auf Impulse bzw. Aufgabenstellungen (Indikator 2.3.1.4) herzustellen, gelingt mit Erfüllungsgraden zwischen 72 % und 82 % durchgängig in allen Schulformen etwas besser.

Abb. 4: Kriterium 2.3.1 Transparenz und Klarheit



- Indikator 2.3.1.1 Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf Unterrichtsgegenstände.
- Indikator 2.3.1.2 Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf Unterrichtsziele.
- Indikator 2.3.1.3 Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf Vorgehensweisen.
- Indikator 2.3.1.4 Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf Impulse bzw. Aufgabenstellungen.

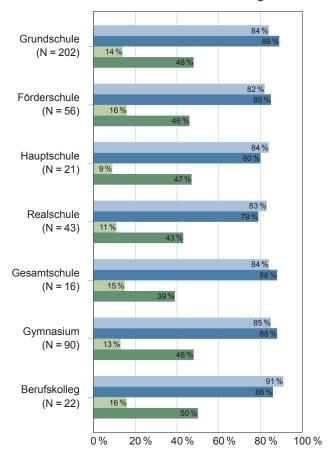
Kriterium 2.3.2 Schülerorientierung

Das Kriterium Schülerorientierung stellt dar, ob ein sinnstiftender Kontext für die Schülerinnen und Schüler deutlich wird, Anwendungsbezüge zu ihrer Lebenswelt geschaffen sind und auch Erfahrungen und Vorkenntnisse

in den Unterricht einbezogen werden. Darüber hinaus bildet das Kriterium den herausfordernden und konstruktiven Umgang mit Fehlern ab sowie die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Planung des Unterrichts. Hier sind die Planung einzelner Unterrichtsabschnitte und -stunden als auch die übergeordnete Planung von Unterrichtsreihen subsumiert, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

In durchschnittlich über 80 % der beobachteten Unterrichtssequenzen wurde die Einbettung der Unterrichtsinhalte in einen sinnstiften Kontext (Indikator 2.3.2.1) deutlich (vgl. Abb. 5). Die Berufskollegs erreichen mit 91 % den höchsten Wert. Die Berücksichtigung von Erfahrungen und Vorkenntnissen im Unterricht (Indikator 2.3.2.2) wird über alle Schulformen hinweg in ähnlicher Häufigkeit beobachtet (79 % bis 89 %). Die Ausprägung der Erfüllungsgrade für die beiden anderen Indikatoren hingegen ist wesentlich geringer (Indikator 2.3.2.3: 9 % bis 16 % und Indikator 2.3.2.4: 39 % bis 50 %).

Abb. 5: Kriterium 2.3.2 Schülerorientierung



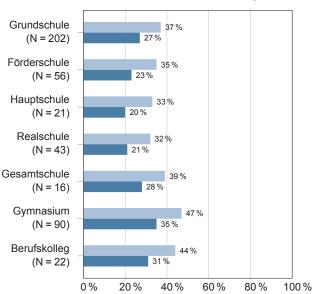
- Indikator 2.3.2.1 Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich.
- Indikator 2.3.2.2 Der Unterricht berücksichtigt Erfahrungen bzw. Vorkenntnisse.
- Indikator 2.3.2.3 Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Planung mitzugestalten.
- Indikator 2.3.2.4 Mit Fehlern wird konstruktiv umgegangen.

Kriterium 2.3.3 Problemorientierung

Das Kriterium Problemorientierung bildet sich in zwei Indikatoren ab: Problemstellungen im Unterricht (Indikator 2.3.3.1) und Einsatz von Problemlösungsstrategien der Schülerinnen und Schüler (Indikator 2.3.3.2).

Die Berücksichtigung eines problemorientierten Unterrichts (vgl. Abb. 6), der auf den Einsatz herausfordernder Lern-, Such- und Lösungsstrategien zielt, wurde durchschnittlich in 32 % bis 47 % der Unterrichtssequenzen beobachtet. Im Vergleich zu den Werten der Berufskollegs und der Gymnasien ist eine solche Unterrichtskonzeption in den Haupt- und Realschulen weniger deutlich ausgeprägt. Die gezielte Anwendung von Problemlösungsstrategien stellt sich im Hinblick auf die Verteilung in den Schulformen in ähnlicher Weise dar, diese werden allerdings insgesamt seltener beobachtet (20 % bis 35 %).





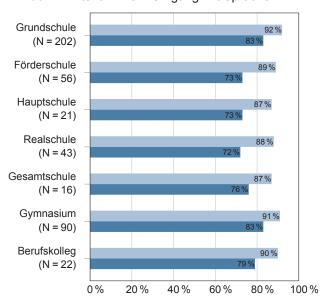
- Indikator 2.3.3.1 Der Unterricht zielt auf die Bearbeitung von Problemstellungen.
- Indikator 2.3.3.2 Zur Bearbeitung der Problemstellungen setzen die Schülerinnen und Schüler Problemlösungsstrategien ein.

Kriterium 2.3.4 Umgang mit Sprache

Das Kriterium Umgang mit Sprache bildet die qualitative Berücksichtigung eines angemessenen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs ab. Es wird dabei sowohl beurteilt, ob die entsprechende Lehrkraft als Sprachvorbild fungiert (Indikator 2.3.4.1) als auch, ob die Lehrkraft auf einen angemessenen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler achtet (Indikator 2.3.4.2).

Wie Abbildung 7 veranschaulicht, ist über alle Schulformen hinweg in ca. 90 % der Beobachtungen die Lehrkraft als Sprachvorbild erkennbar. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass dies durchschnittlich in 10 % der Unterrichtssequenzen nicht der Fall ist. Auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler wird in ca. drei Viertel der Fälle geachtet. Hier erreichen die Grundschulen und die Gymnasien die höchsten Werte.

Abb. 7: Kriterium 2.3.4 Umgang mit Sprache



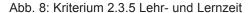
- Indikator 2.3.4.1 Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.
- Indikator 2.3.4.2 Die Lehrkraft achtet auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler

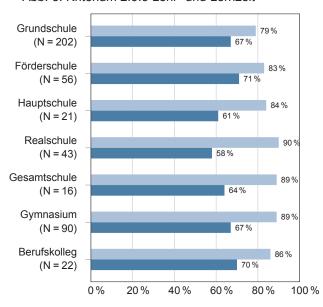
Kriterium 2.3.5 Lehr- und Lernzeit

Das Kriterium Lehr- und Lernzeit legt die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen (vgl. Abb. 8) dar. Im ersten Indikator (2.3.5.1) wird grundsätzlich beobachtet, inwiefern Beginn bzw. Ende des Unterrichts pünktlich erfolgen und die Unterrichtsstunde als Lernzeit genutzt werden kann.

Der zweite Indikator (2.3.5.2) gibt an, wie effektiv die Lernzeit im Unterricht genutzt wird. Erwartet wird eine methodische Einbindung aller Schülerinnen und Schüler. "Wartezeiten" von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zum Beispiel bedeuten einen beobachtbaren Zeitverlust.

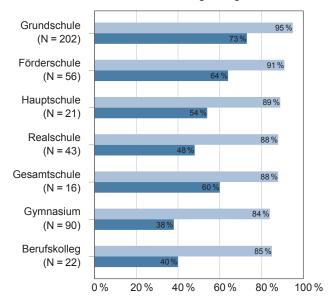
Pünktlicher Beginn bzw. pünktliches Ende des Unterrichts wird durchschnittlich in 79 % bis 90 % der Unterrichtssequenzen beobachtet. Der Indikator Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird vermieden weist einen durchschnittlichen Erfüllungsgrad von 58 % bis 71 % in den Schulen auf.





- Indikator 2.3.5.1 Der Unterricht beginnt bzw. endet pünktlich.
- Indikator 2.3.5.2 Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird vermieden

Abb. 9: Kriterium 2.3.6 Lernumgebung



- Indikator 2.3.6.1 Die Lernumgebung unterstützt die Durchführung des Unterrichts.
- Indikator 2.3.6.2 In der Lernumgebung sind Materialien bereitgestellt, auf die die Lernenden von sich aus zurückgreifen können.

Kriterium 2.3.6 Lernumgebung

In Abbildung 9 wird dargestellt, inwiefern die Lernumgebung als den Unterricht unterstützend wahrgenommen wird (Indikator 2.3.6.1). Dieser Indikator bezieht sich sowohl auf den Zustand und die Gestaltung des Klassenraums als auch darauf, ob die Lernumgebung als konzentrationsfördernd wahrgenommen werden kann. Darüber hinaus wird beobachtet, ob in der Lernumgebung auf den jeweiligen Unterricht bezogene Materialien bereitgestellt werden, auf die die Schülerinnen und Schüler von sich aus zugreifen können (Indikator 2.3.6.2).

In 84 % bis 95 % der beobachteten Unterrichtssequenzen wird die Lernumgebung als den Unterricht unterstützend beurteilt. Hinsichtlich der Frage, ob in der Lernumgebung Materialien bereitgestellt sind, zeigen sich deutliche Unterschiede im durchschnittlichen Erfüllungsgrad nach Schulformen. Grundschulen weisen hier mit einem Erfüllungsgrad von 73 % einen wesentlich höheren Wert auf als beispielsweise Gymnasien, in denen durchschnittlich in 38% der beobachteten Unterrichtssequenzen einer Schule der entsprechende Indikator als in guter Qualität erfüllt angesehen wird.

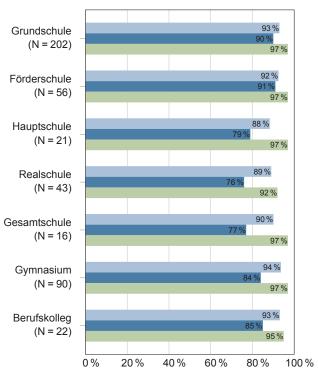
Kriterium 2.3.7 Unterrichtsklima

Unter dem Kriterium Unterrichtsklima sind, neben dem respektvollen, wertschätzenden Umgang miteinander, der geschlechtergerechte Umgang und die Nutzung positiver Verstärkung subsumiert (vgl. Abb. 10).

Schulformunabhängig sind durchschnittlich ca. 90 % der beobachteten Unterrichtssequenzen in den Schulen durch einen respektvollen Umgang miteinander geprägt (Indikator 2.3.7.1). Ein geschlechtergerechter Umgang ohne die Diskriminierung oder Bevorzugung eines Geschlechts wird in fast allen Schulformen nahezu in jedem Unterricht beobachtet. Lediglich in Realschulen wurden durchschnittliche Erfüllungsgrade unter 95 % ermittelt (Indikator 2.3.7.3).

Positive Verstärkung im Sinne von Ermutigung, Anerkennung oder Lob weist Erfüllungsgrade zwischen 76 % und 91 % auf. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass positive Verstärkung in den weiterführenden Schulen deutlich seltener in guter Qualität wahrgenommen wird als noch in der Grundschule und in der Förderschule.

Abb. 10: Kriterium 2.3.7 Unterrichtsklima



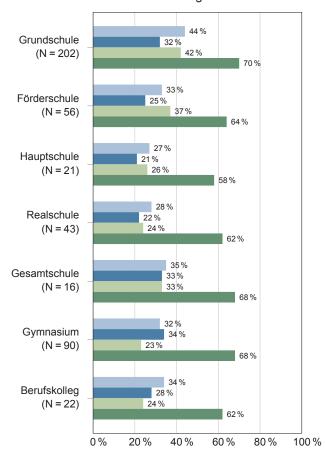
- Indikator 2.3.7.1 Der Unterricht ist geprägt von einem respektvollen Umgang miteinander.
- Indikator 2.3.7.2 Die Lehrkraft nutzt Möglichkeiten zu positiver Verstärkung.
- Indikator 2.3.7.3 Die Lehrkraft bezieht Mädchen und Jungen gleichermaßen in den Unterricht ein.

Kriterium 2.3.8 Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet komplexe Lernformen, die durch unterschiedliche eigenverantwortliche Prozesse der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet sind. Dies können z.B. inhaltliche und methodische Entscheidungen zu Beginn und während der Arbeitsprozesse sein (Indikator 2.3.8.1). Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte reflektieren, dazu gehören beispielsweise Zielsetzungen und Zielerreichung, Ergebnisse, Lernstand oder Lernzuwachs (Indikator 2.3.8.2). Des Weiteren ist es von Bedeutung, ob Schülerinnen und Schüler im Zuge des selbstgesteuerten Lernens auf Instrumente zur Selbstkontrolle, auf systematische Helfersysteme oder auch auf Lösungshilfen zur Überwindung von Lernschwellen zurückgreifen können (Indikator 2.3.8.3). Im Zuge dessen sollte die Lehrkraft die Instruktionen auf ein notwendiges Maß reduzieren (Indikator 2.3.8.4). Die Ergebnisse zeigen, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine anspruchsvolle Anforderung handelt, die bezogen auf die ersten

drei Indikatoren durchschnittlich in ca. einem Drittel der Unterrichtsseguenzen einer Schule beobachtet wird (vgl. Abb. 11). Die Reduktion der Instruktionen auf ein notwendiges Maß gelingt im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens in 58 % bis 70 % der Fälle in guter Qualität.

Abb. 11: Kriterium 2.3.8 Selbstgesteuertes Lernen



- Indikator 2.3.8.1 Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über das Vorgehen in Arbeitsprozessen.
- Indikator 2.3.8.2 Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.
- Indikator 2.3.8.3 Die Schülerinnen und Schüler können auf strukturierte, organisierte Hilfen zugreifen.
- Indikator 2.3.8.4 Die Lehrkraft reduziert Instruktionen auf ein notwendiges Maß.

Kriterium 2.3.9 Individuelle Lernwege

Das Kriterium Individuelle Lernwege bezeichnet binnendifferenzierende Angebote wie differenzierende Aufgaben, Aufgabenformate, Instrumente, Lernwege oder Methoden. Dabei wurde zunächst festgestellt, ob individuelle Lernwege in der beobachteten Unterrichtssequenz grundsätzlich sichtbar werden (vgl. Abb. 12). Für die Unterrichtssequenzen, in denen individuelle Lernwege beobachtet werden konnten, wurde anschließend ihre Qualität im Hinblick auf die Art der Differenzierung eingeschätzt (vgl. Abb. 13).

Ob binnendifferenzierende Angebote im Unterricht eingesetzt werden, unterscheidet sich deutlich zwischen den Schulformen (vgl. Abb. 12). So erreichen Grund- und Förderschulen hier durchschnittlich einen Erfüllungsgrad von 45 % bzw. 52 %, wohingegen Berufskollegs, Gymnasien und Realschulen durchschnittliche Erfüllungsgrade zwischen 17 % und 20 % aufweisen.

Abb. 12: Kriterium 2.3.9 Individuelle Lernwege sind erkennbar

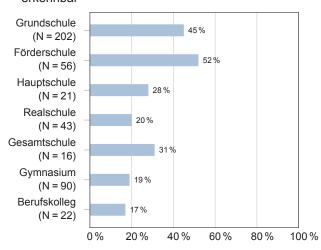
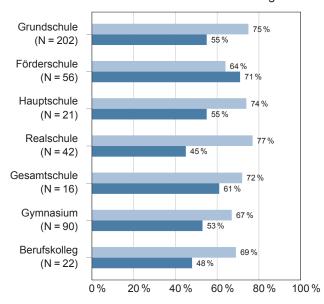


Abb. 13: Kriterium 2.3.9 Individuelle Lernwege



- Indikator 2.3.9.1 Es gibt Differenzierung nach Umfang bzw. Zeit.
- Indikator 2.3.9.2 Es gibt Differenzierung nach Niveau.

Werden individuelle Lernwege im Unterricht beobachtet, dann wird ihre Qualität für die Differenzierung nach Umfang bzw. Zeit (Indikator 2.3.9.1) über die Schulformen hinweg ähnlich eingeschätzt (Erfüllungsgrade 64 % bis 77 %, vgl. Abb. 13). Im Gegensatz dazu unterscheiden

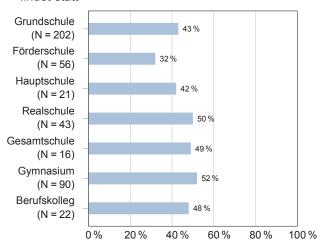
sich die Erfüllungsgrade für eine angemessene Differenzierung nach Niveau (Indikator 2.3.9.2) zwischen den Schulformen deutlicher. Förderschulen erreichen hier z. B. einen Erfüllungsgrad von 71 %, wohingegen die Ausprägung an Realschulen bei 45 % liegt. Zieht man in Betracht, dass in dieser Schulform insgesamt nur in 20 % aller beobachteten Sequenzen individuelle Lernwege erkennbar waren, bedeutet dies, dass in weniger als 10 % aller in Realschulen beobachteten Unterrichtssequenzen eine Niveaudifferenzierung in guter Qualität wahrnehmbar war.

Kriterium 2.3.10 Partner- bzw. Gruppenarbeit

Analog zum vorherigen Kriterium wird auch bezüglich der Partner- bzw. Gruppenarbeit zunächst angegeben, wie häufig diese durchschnittlich in den beobachteten Unterrichtssequenzen vorzufinden war (vgl. Abb. 14). Anschließend wird für die Fälle, in denen Partner- bzw. Gruppenarbeit beobachtet wurde, deren Qualität in Bezug auf den Erwerb inhaltsbezogener oder kooperativer Kompetenzen eingeschätzt. Außerdem wird bewertet, ob die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden Arbeitsformen vertraut sind und ob die Arbeitsergebnisse für eine spätere Verfügbarkeit adäquat gesichert werden (vgl. Abb. 15).

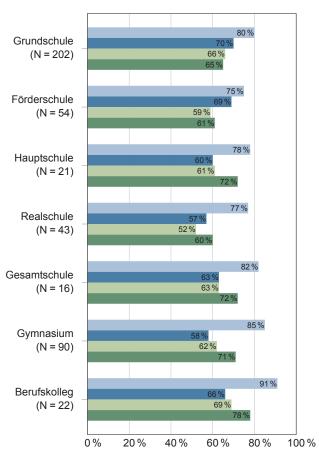
Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass durchschnittlich in ca. der Hälfte der beobachteten Unterrichtssequenzen Partner- bzw. Gruppenarbeit gesehen wird (Abb. 14). Dies gilt über alle Schulformen hinweg. Eine Ausnahme bildet die Förderschule. Hier wird Partner-bzw. Gruppenarbeit in 32 % der Unterrichtsseguenzen beobachtet.

Abb. 14: Kriterium 2.3.10 Partner- bzw. Gruppenarbeit findet statt



Eine zentrale Komponente von Partner- bzw. Gruppenarbeit ist die Förderung inhaltsbezogener Kompetenzen (Indikator 2.3.10.1). Dieser Indikator ist mit einem Erfüllungsgrad zwischen 75 % und 91 % in allen Schulformen am stärksten ausgeprägt (vgl. Abb. 15). Für die anderen drei Indikatoren zeigt sich ein differenziertes Bild. Während der Erwerb kooperativer Kompetenzen (Indikator 2.3.10.2) in den Grund- und Förderschulen den zweithöchsten Erfüllungsgrad hat (70 % bzw. 69 %), ist in den anderen Schulformen die Sicherung der Arbeitsergebnisse (Indikator 2.3.10.4) stärker ausgeprägt (60 % bis 78 %). Die Erfüllungsgrade für die Vertrautheit mit den Regeln der Sozialform (Indikator 2.3.10.3) liegen zwischen 52 % und 69 %.

Abb. 15: Kriterium 2.3.10 Partner- bzw. Gruppenarbeit

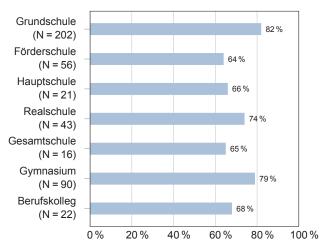


- Indikator 2.3.10.1 Die Partner- bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen.
- Indikator 2.3.10.2 Die Partner- bzw. Gruppenarbeit unterstützt den Erwerb kooperativer Kompetenzen.
- Indikator 2.3.10.3 Die Schülerinnen und Schüler sind mit den Regeln bzw. Organisationsformen einer gestalteten Partner- bzw. Gruppenarbeit vertraut.
- Indikator 2.3.10.4 Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.

Kriterium 2.3.11 Plenum

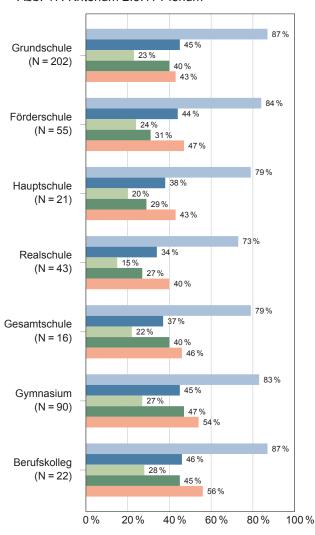
Auch für das Kriterium Plenum wurde zunächst erfasst. in wie viel Prozent der beobachteten Unterrichtssequenzen Unterricht im Plenum gesehen wurde (vgl. Abb. 16). In den Grundschulen war dies zu 82 % der Fall. Auch in den Gymnasien (79%) und in den Realschulen (74%) wurde besonders häufig Unterricht im Plenum beobachtet. In den anderen Schulformen wurde in durchschnittlich 64 % bis 68 % der Unterrichtssequenzen im Plenum gearbeitet.

Abb. 16: Kriterium 2.3.11 Plenum findet statt



Wenn im Unterricht Plenumsarbeit beobachtet wurde, sind die Schülerinnen und Schüler in 73 % bis 87 % der Fälle in angemessener Weise an der Plenumsarbeit beteiligt (Indikator 2.3.11.1, vgl. Abb. 17), wohingegen nur in 34 % bis 46 % der Fälle das Plenum durch eigene Beiträge mitgestaltet wurde (Indikator 2.3.11.2). Ähnlich selten wird das Plenum dazu genutzt, Arbeitsergebnisse in guter Qualität zu präsentieren (Indikator 2.3.11.4). Dass die Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der Plenumsarbeit aufeinander beziehen (Indikator 2.3.11.3), gelingt lediglich in 15 % bis 28 % der Fälle.

Abb. 17: Kriterium 2.3.11 Plenum

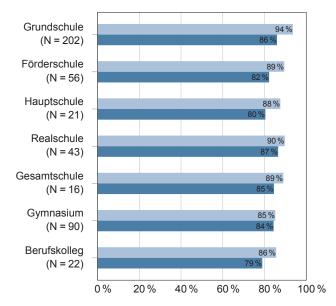


- Indikator 2.3.11.1 Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit.
- Indikator 2.3.11.2 Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Plenum durch eigene Beiträge mit.
- Indikator 2.3.11.3 Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich aufeinander.
- Indikator 2.3.11.4 Die Schülerinnen und Schüler formulieren bzw. präsentieren Ergebnisse von Arbeitsprozessen.
- Indikator 2.3.11.5 Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert. dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.

in dem Sinne eingesetzt werden, dass sie den Lern- und Arbeitsprozess adaquat unterstützen (Indikator 2.3.12.2).

Die äußere Qualität der eingesetzten Medien ist in allen Schulformen mit durchschnittlichen Erfüllungsgraden zwischen 85 % und 94 % in den meisten Unterrichtssequenzen gegeben (vgl. Abb. 18). Auch der zielführende Einsatz der Medien erfolgt im Unterricht mit Erfüllungsgraden von 79 % bis 87 % in überwiegendem Maße. In diesem Kriterium wird keine Aussage darüber getroffen, ob die eingesetzten Medien zeitgemäß sind bzw. den Anforderungen an Lehren und Lernen in einer zunehmend stärker digitalisierten Welt gerecht werden.

Abb. 18: Kriterium 2.3.12 Medien bzw. Arbeitsmittel



- Indikator 2.3.12.1 Die äußere Qualität der eingesetzten Medien bzw. Arbeitsmittel unterstützt das Lernen.
- Indikator 2.3.12.2 Medien bzw. Arbeitsmittel werden zielführend eingesetzt.

Kriterium 2.3.12 Medien bzw. Arbeitsmittel

Das Kriterium Medien bzw. Arbeitsmittel bezieht sich auf der einen Seite auf ihre äußere Qualität. Es wird beobachtet, ob beispielsweise Kopien, Tafelanschrieb oder Projektionen in angemessener Weise lesbar und visualisiert und ob die eingesetzten Medien funktional und in gutem Zustand sind (Indikator 2.3.12.1). Auf der anderen Seite wird beurteilt, ob die entsprechenden Medien zielführend

2.2.2 Weitergehende Ergebnisse zur **Schulqualität**

Im Rahmen der QA an Schulen in NRW wird die Schulqualität, wie auch in den meisten anderen deutschen Bundesländern, basierend auf einem umfassenden Qualitätstableau in sechs Qualitätsbereichen anhand unterschiedlicher Aspekte erfasst (siehe Anhang, S. 58). Abbildung 19 gibt einen Gesamtüberblick über die durchschnittliche Bewertung der Aspekte für die unterschiedlichen Schulformen. Grundlage dafür bilden die Daten von N = 1.201 Schulen aus den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15.³

Für die Auswertung wurden jeweils die einzelnen Kriterienbewertungen übergeordnet in einem Aspektmittelwert zusammengefasst. Die durchschnittlichen Bewertungen der Aspekte 1.3 bis 6.3 des Qualitätstableaus NRW werden in der Abbildung getrennt nach Schulform dargestellt.4 Die Bewertung der Qualität der Kriterien erfolgt als Expertenrating durch die Qualitätsprüferinnen und -prüfer auf vier Stufen (vgl. Tabelle 3), beginnend mit der niedrigsten Stufe "--" (hier mit 1 kodiert), über die Stufe "-", die Stufe "+" bis zur vierten Stufe "++" mit der höchsten Ausprägung (hier mit 4 kodiert). Ein "++" wird vergeben, wenn die Qualität exzellent ist, die Ausführung beispielhaft ist und als Vorbild für andere genutzt werden kann. Ein "+" wird vergeben, wenn die Qualität den Erwartungen entspricht. Entspricht die Qualität überwiegend nicht den Erwartungen wird ein "-" vergeben und bei einer problematischen Qualität, bei der negative Effekte zu erwarten sind, wird ein "--" vergeben.

Die Ergebnisse, die in Abbildung 19 visualisiert sind, veranschaulichen, dass die Mittelwerte (MW) für alle Schulformen über alle Aspekte hinweg über dem Wert 2 (Stufe "-") liegen. Für vier Aspekte (2.6 Individuelle Förderung, 6.1 Schulprogramm, 6.2 Schulinterne Evaluation, 6.3 Umsetzungsplanung/Jahresarbeitsplan) liegen die Ergebnisse knapp unterhalb des theoretischen Mittelwertes von 2,5 (MW = 2,3 bis MW = 2,4). Alle weiteren Durchschnittswerte liegen oberhalb dieses Wertes. Damit wurde für fast alle Aspekte in allen Schulformen eine durchschnitt-

Tabelle 3: Bewertungsstufen für die Kriterien der QA

Stufe	Beschreibung
++	Das Kriterium ist beispielhaft erfüllt: Die Qualität ist exzellent, die Ausführung ist beispielhaft und kann als Vorbild für andere genutzt werden.
+	Das Kriterium ist eher erfüllt: Die Qualität entspricht den Erwartungen.
-	Das Kriterium ist eher nicht erfüllt: Die Qualität entspricht überwiegend nicht den Erwartungen.
	Das Kriterium ist überhaupt nicht erfüllt: Die Qualität ist so problematisch, dass nega-

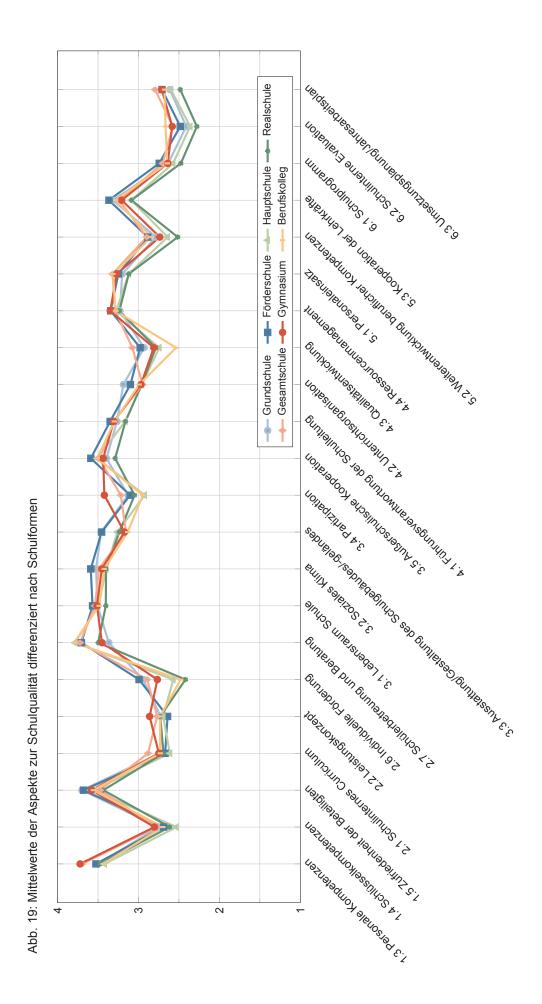
tive Effekte eintreten.

lich positive (Stufe "+") bis sehr positive (Stufe "++") Bewertung festgestellt. Es unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen den Schulformen in einzelnen Aspekten allerdings so deutlich, dass sich bestimmte Schulformen statistisch bedeutsam von den anderen Schulformen unterscheiden. In Aspekt 1.3 Personale Kompetenzen erreichen Gymnasien und Gesamtschulen einen signifikant höheren Mittelwert als die anderen Schulformen. In Aspekt 2.6 Individuelle Förderung erreichen Berufskollegs, Haupt- und Realschulen signifikant niedrigere Mittelwerte als alle anderen Schulformen. Wenn es um die Schülerbetreuung und Beratung (Aspekt 2.7) geht, erreichen sowohl Gymnasien als auch Grund- und Realschulen bedeutsam niedrigere durchschnittliche Bewertungen als die Schulen anderer Schulformen. Hinsichtlich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler (Aspekt 3.4) wiederum heben sich die Gymnasien mit einem Mittelwert von 3,4 deutlich von den anderen Schulformen nach oben ab. Und bei der Qualitätsentwicklung (Aspekt 4.3), bei der es vor allem um systematische konzeptionelle Überlegungen, z.B. hinsichtlich der Unterrichtgestaltung, der Teamarbeit der Lehrkräfte oder auch der Umsetzung unterrichtsübergreifender Vereinbarungen geht, erhalten die Berufskollegs einen signifikant niedrigeren Mittelwert.

Im Folgenden werden nun schulformspezifische Ergebnisse zur Schulqualität anhand ausgewählter Kriterien aller sechs Qualitätsbereiche aus den Aspekten 1.3 Personale Kompetenzen, 2.1 Schulinternes Curriculum, 2.2 Leistungskonzept, 2.6 Individuelle Förderung, 3.2 Soziales Klima, 3.4 Partizipation, 4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung, 5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen und 6.2 Schulinterne Evaluation differenziert dargestellt. Es wird jeweils für die einzelnen Kriterien ver-

³Einige Regionen fungierten im Analysezeitraum als Pilotregion für die neuausgerichtete QA. Da diese Schulen auf der Basis eines veränderten Qualitätstableaus analysiert wurden, finden diese Ergebnisse hier keine Berücksichtigung. Außerdem werden die Schulen, die schon nach dem neuausgerichteten Verfahren geprüft wurden, hier ebenfalls nicht berücksichtigt, da ihre Anzahl für eine differenzierte Auswertung noch zu klein ist.

⁴Die Kriterien zu den Aspekten 1.1 und 1.2 werden durch die QA nicht bewertet. Folglich kann hierzu keine Ergebnisdarstellung erfolgen. Ausgenommen ist zudem der Aspekt 2.3 Unterricht, dessen Ergebnisse bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt wurden.



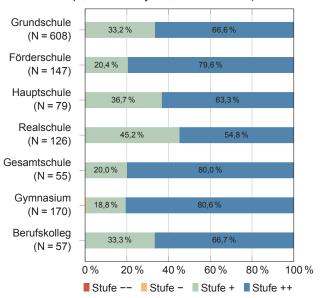
anschaulicht, mit welcher prozentualen Häufigkeit pro Schulform Bewertungen der unterschiedlichen Bewertungsstufen vergeben wurden. Die Struktur der Abbildungen ist jeweils vergleichbar gestaltet. Von oben nach unten gelesen werden die Kategorienhäufigkeiten für die Schulformen Grundschulen, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs angegeben. Auf eine Darstellung der Ergebnisse weiterer Schulformen wird aufgrund zu geringer Fallzahlen verzichtet. Die Ergebnisse sind auf die erste Nachkommastelle gerundet, weshalb auch geringfügige Abweichungen zu 100 % in der Summe auftreten können.

Aspekt 1.3 Personale Kompetenzen

Die Förderung personaler Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Aspekt 1.3) wird im ersten Qualitätsbereich Ergebnisse der Schule durch die Qualitätsprüferinnen und -prüfer erfasst und bewertet. Es wird begutachtet, ob die Förderung personaler Kompetenzen konzeptionell in der Schule verankert ist und sowohl durch schulübergreifende Projekte als auch im Unterricht gezielt aufgegriffen wird. Neben Kriterien zu Selbstvertrauen, Selbstständigkeit sowie Toleranz und Konfliktfähigkeit wird ebenfalls die Förderung von Verantwortungsbereitschaft und sozialem Engagement in den Blick genommen. Darüber hinaus wird beurteilt, inwiefern die Schule die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fördert.

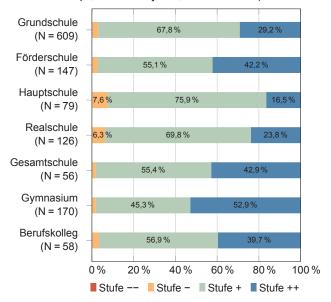
Das Kriterium 1.3.1 – Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler – wird von nahezu allen Schulen mindestens in den Erwartungen entsprechender Qualität (Stufe "+") erfüllt (vgl. Abb. 20). Für einen Großteil der Schulen wird sogar die Stufe "++" vergeben. In besonderem Maße trifft dies an Gymnasien, Gesamt- und Förderschulen zu, bei denen vier von fünf Schulen die höchste Bewertung erhalten.

Abb. 20: Kriterium 1.3.1 Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht)



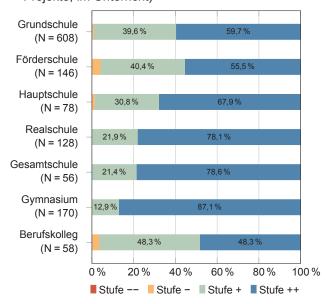
Auch die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (Kriterium 1.3.2) wird in den meisten Schulen aller Schulformen (>90 %) in angemessener Qualität (mind. Stufe "+") gefördert (vgl. Abb. 21). Der Anteil der Schulen, die dies beispielhaft tun (Stufe "++"), ist allerdings bezogen auf die Förderung der Selbstständigkeit etwas geringer als in Bezug auf die Förderung des Selbstvertrauens und variiert zudem zwischen den Schulformen deutlich. So gelingt 52,9 % der Gymnasien eine exzellente Förderung (Stufe "++") der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, während dies lediglich an 16,5 % der Hauptschulen der Fall ist. Der Anteil der Schulen, die dieses Kriterium eher nicht erfüllen (Stufe "-"), ist jedoch in allen Schulformen gering ausgeprägt (<8 %). Hier ist zu beachten, dass es bei diesem Kriterium zwar um die Erfassung von alltäglicher Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern im Sinne des schulischen Erziehungsauftrages geht, nicht aber um selbstständiges Lernen. Letzteres wird sowohl bei der Bewertung von Schlüsselkompetenzen in den Blick genommen (vgl. Abb. 19, Seite 25, Aspekt 1.4 Schlüsselkompetenzen) als auch im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen über das Kriterium 2.3.8 Selbstgesteuertes Lernen abgebildet (Abb. 11, Seite 20).

Abb. 21: Kriterium 1.3.2 Die Schule fördert die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht)



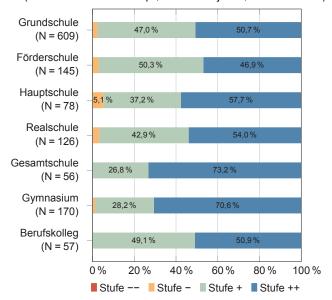
Für das Kriterium 1.3.3 - Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler - stellt sich die Verteilung der Bewertungen so dar, dass nahezu alle Schulen mindestens die Stufe "+" erreichen (vgl. Abb. 22). Besonders positiv werden hier die Gymnasien bewertet, von denen fast neun von zehn eine Bewertung der Stufe "++" erhalten. Aber auch die Gesamt- und Realschulen werden bei diesem Kriterium überwiegend (fast zu 80 %) als vorbildlich (Stufe "++") eingestuft.

Abb. 22: Kriterium 1.3.3 Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht)



Die Förderung von Toleranz und Konfliktfähigkeit (Kriterium 1.3.4) gelingt in über der Hälfte der analysierten Schulen vorbildlich (vgl. Abb. 23). Gesamtschulen und Gymnasien sind mit 73,2 % bzw. 70,6 % Bewertungen der Stufe "++" besonders hervorzuheben. Der Anteil von Schulen, die bezüglich dieses Kriteriums die Erwartungen eher nicht erfüllen, ist hingegen gering (0 % bis 5,1 %).

Abb. 23: Kriterium 1.3.4 Die Schule fördert Toleranz bzw. Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht)



Abschließend wird im Aspekt Personale Kompetenzen von den Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfern in den Blick genommen, inwieweit die Schule die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fördert (Kriterium 1.3.5). Auch dieses Kriterium wird von einem überwiegenden Anteil der Schulen aller Schulformen (>90 %) mindestens in adäquater Qualität (Stufe "+") erfüllt (vgl. Abb. 24). Bei Gymnasien und Gesamtschulen werden sogar nahezu drei Viertel der Schulen mit der Stufe "++" bewertet. In Berufskollegs, Haupt- und Realschulen ist dieser Anteil hingegen deutlich geringer (zwischen 28,1 % und 40,2 % der Schulen). Bewertungen im negativen Bereich (Stufe "-" oder Stufe "--") werden für dieses Kriterium, wie auch bei den anderen Kriterien im Bereich personale Kompetenzen, äußerst selten vergeben.

Abb. 24: Kriterium 1.3.5 Die Schule fördert die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (z.B. durch ein Konzept, durch Partnerschaften, durch ehrenamtliche Tätigkeiten)

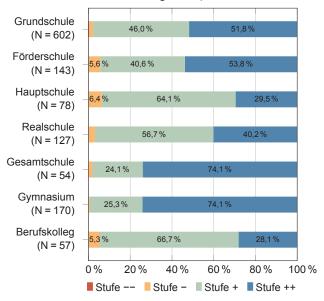
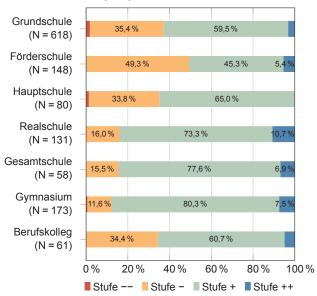


Abb. 25: Kriterium 2.1.1 Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lernangebote in einem schulinternen Curriculum festgelegt



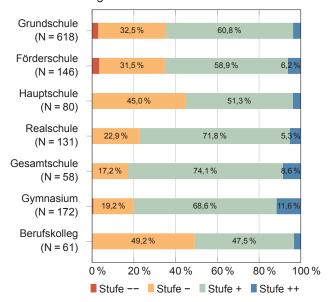
Aspekt 2.1 Schulinternes Curriculum

Die schulinternen Curricula stehen im Aspekt 2.1 im Zentrum. Je nach Schulform sind mit "schulinternen Curricula" "schulinterne Lehrpläne" bzw. "Arbeitspläne" oder "didaktische Jahresplanungen" gemeint.

Die Ergebnisse des Kriteriums 2.1.1 – Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lernangebote in einem schulinternen Curriculum festgelegt - veranschaulichen, dass zwar in den meisten Schulformen überwiegend positive Bewertungen erreicht werden, jedoch der Anteil der vorbildlichen Ergebnisse mit in der Regel unter 10 % relativ klein ausfällt. Es zeigen sich darüber hinaus erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Während in den Gymnasien, Real- und Gesamtschulen über 80 % der Schulen eine positive Bewertung erhalten, ist dieser Anteil in den übrigen Schulformen deutlich geringer (vgl. Abb. 25).

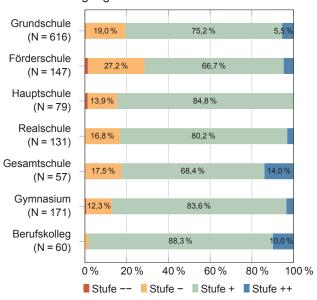
In Kriterium 2.1.2 – Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lernangebote ihres schulinternen Curriculums auf die Kernlehrpläne bzw. die Bildungsstandards abgestimmt – stellen sich die Ergebnisse ähnlich wie bei dem vorherigen Kriterium dar. Gymnasien, Real- und Gesamtschulen schneiden überwiegend positiv ab, während der Anteil an Schulen, die überwiegend nicht den Erwartungen entsprechen, in den anderen Schulformen zwischen 34,9 % (Förderschulen) und 49,2 % (Berufskollegs) deutlich höher ist (vgl. Abb. 26).

Abb. 26: Kriterium 2.1.2 Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lernangebote ihres schulinternen Curriculums auf die Kernlehrpläne bzw. die Bildungsstandards abgestimmt



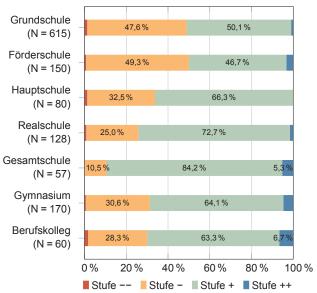
In Bezug auf die inhaltliche Kontinuität der Lehr- und Lernprozesse in den einzelnen Jahrgangsstufen (Kriterium 2.1.3) erfüllen die Schulen überwiegend (zwischen 71,5 % und 98,3 %) die Erwartungen (vgl. Abb. 27). Besonders an Gesamtschulen (14 %) und an Berufskollegs (10%) findet sich ein - wenn auch kleiner - Anteil an Schulen, die dies vorbildlich gewährleisten. Dem gegenüber steht in allen Schulformen (Berufskollegs sind hiervon ausgenommen) ein Anteil von gut einem Sechstel der Schulen, die hier die Erwartungen überwiegend nicht erfüllen. Schulen mit problematischen Ergebnissen werden bei diesem Kriterium selten identifiziert.

Abb. 27: Kriterium 2.1.3 Die Schule sichert die inhaltliche Kontinuität der Lehr- und Lernprozesse in den einzelnen Jahrgangsstufen



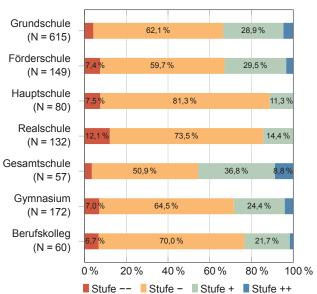
Die Umsetzung des schulinternen Curriculums wird an Gesamtschulen am häufigsten in guter Qualität sichergestellt (Kriterium 2.1.4, vgl. Abb. 28). Hier erreichen 84,2 % der Schulen die Stufe "+" und 5,3 % die Stufe "++". Auch in den Berufskollegs, Gymnasien, Real- und Hauptschulen gelingt die Umsetzung der schulinternen Lehrpläne am Großteil der Schulen in einer Qualität, die mindestens den Erwartungen entspricht (66,3 % bis 74,3 %). In Grund- und Förderschulen wird dies der Hälfte der inspizierten Schulen bescheinigt.

Abb. 28: Kriterium 2.1.4 Die Schule sichert die fachspezifischen Umsetzungen des schulinternen Curriculums



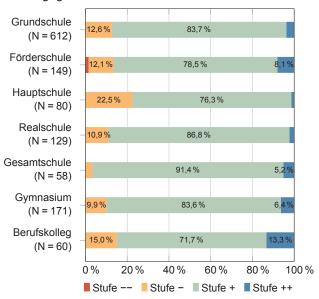
Die systematische Verankerung fächerverbindenden Lernens in den Curricula (Kriterium 2.1.5, vgl. Abb. 29) stellt offensichtlich eine besondere Herausforderung für die Schulen in NRW dar. Lediglich an Gesamtschulen hat fast die Hälfte der Schulen mindestens die Stufe "+" erreicht. In allen anderen Schulformen fallen die positiven Bewertungen deutlich geringer aus. Insbesondere an Haupt- und Realschulen findet das fächerübergreifende Lernen nur in ca. einer von zehn Schulen Eingang in die schulinternen Curricula. Auch der Anteil der Schulen mit einer Bewertung der Stufe "--" fällt mit bis zu 12,1 % (an Realschulen) in den Schulformen im Vergleich zu den anderen Kriterien dieses Aspekts relativ hoch aus.

Abb. 29: Kriterium 2.1.5 Die Schule hat fächerverbindendes Lernen in ihrem Curriculum systematisch verankert



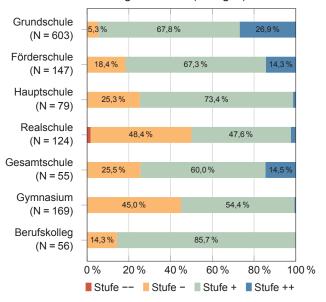
Das Kriterium 2.1.6 - Die Schule sichert den Anwendungsbezug und die Anschlussfähigkeit der Lehr- und Lerngegenstände – wird von den Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfern über alle Schulformen hinweg überwiegend (77,6 % bis 96,6 %) mindestens mit der Stufe "+" bewertet (vgl. Abb. 30). Der Anteil der Schulen, denen dies noch nicht in entsprechender Qualität gelingt, fällt je nach Schulform unterschiedlich aus (von Gesamtschulen mit 3,4 % bis zu den Hauptschulen mit 22,5 %).

Abb. 30: Kriterium 2.1.6 Die Schule sichert den Anwendungsbezug und die Anschlussfähigkeit der Lehr- und Lerngegenstände



Gemeinsame Unterrichtvorbereitung durch die Lehrkräfte steht in Kriterium 2.1.7 im Zentrum des Interesses (vgl. Abb. 31). An den Grundschulen wird dies nahezu flächendeckend in guter Qualität praktiziert, in über einem Viertel der Grundschulen sogar in exzellenter Qualität. Auch an Förderschulen, Berufskollegs, Haupt- und Gesamtschulen erhalten zwischen 74,5 % und 85,7 % der Schulen eine positive Bewertung. An Realschulen und Gymnasien hingegen entspricht die kollegiale Unterrichtsvorbereitung lediglich in ca. der Hälfte der Schulen den Erwartungen.

Abb. 31: Kriterium 2.1.7 Die Lehrerinnen und Lehrer bereiten Unterricht gemeinsam (kollegial) vor und nach

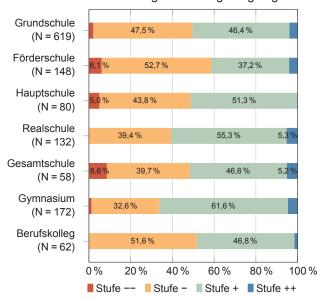


Aspekt 2.2 Leistungskonzept

Die Leistungsbewertungskonzepte stehen im Aspekt 2.2 im Zentrum. In den dargestellten Kriterien wird der Fokus auf Festlegungen von Grundsätzen der Leistungsbewertung für alle Fächer (Kriterium 2.2.1) gelegt und darauf, inwieweit sie an der Schule allen Beteiligten bekannt sind und umgesetzt werden (Kriterien 2.2.2 und 2.2.3).

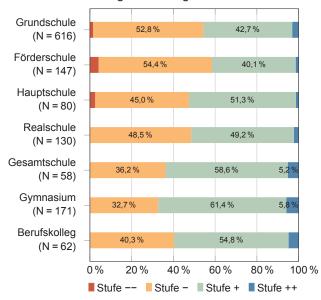
Die Ergebnisse des Kriteriums 2.2.1 - Die Schule hat für alle Fächer Grundsätze zur Leistungsbewertung festgelegt - weisen eine ziemlich große Bandbreite zwischen den Schulen auf (vgl. Abb. 32). Ein beträchtlicher Anteil der Schulen hat bereits für alle Fächer adäguate Grundsätze zur Leistungsbewertung vereinbart. Dies trifft jedoch für Gymnasien (61,6%) und für Realschulen (55,3 %) wesentlich häufiger zu als beispielsweise für Förderschulen (41,3%). Ein fast ebenso großer Anteil der Schulen kann bislang allerdings noch nicht auf Leistungsbewertungsgrundsätze zurückgreifen, die den Erwartungen entsprechen und in einigen Schulformen (Förder-, Haupt- und Gesamtschulen) wird der Stand der Dinge diesbezüglich sogar zu einem nennenswert Teil als problematisch eingestuft.

Abb. 32: Kriterium 2.2.1 Die Schule hat für alle Fächer Grundsätze zur Leistungsbewertung festgelegt



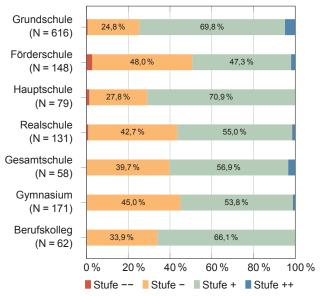
Auch hinsichtlich der Transparenz der Leistungsbewertungsgrundsätze für alle an Schule Beteiligten zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen in NRW (Kriterium 2.2.2, vgl. Abb. 33). Zwischen 41,5% und 67,2 % der Schulen der jeweiligen Schulform machen diese Grundsätze mindestens hinreichend transparent. Dies bedeutet, dass an einem erheblichen Anteil der Schulen die vereinbarten Bewertungsgrundsätze nicht in ausreichendem Maße bekannt sind. An Grund- und Förderschulen trifft dies in besonderem Maße zu, doch selbst an Gymnasien, an denen die Leistungsbewertungsgrundsätze am häufigsten bekannt sind, wird ein Drittel der Schulen mit der Stufe "-" bewertet.

Abb. 33: Kriterium 2.2.2 Alle Beteiligten (u.a. Schülerinnen und Schüler) kennen die vereinbarten Grundsätze zur Leistungsbewertung



Das Kriterium 2.2.3 - Die Lehrkräfte der Schule halten sich an die Grundsätze zur Leistungsbewertung weist geringfügige Ausprägungen in der Bewertungsstufe "++" auf, die in allen Schulformen unter 5% liegen und für Hauptschulen sowie Berufskollegs gar nicht vorhanden sind (vgl. Abb. 34). In der Stufe "+" befinden sich je nach Schulform zwischen 47.3 % (Förderschulen) und 70.9 % (Hauptschulen) der Schulen. Die Stufe "-" variiert zwischen 24,8 % an den Grundschulen und über 40 % an den Gymnasien, Real- und Förderschulen. Die Bewertungsstufe "--" tritt nur an Haupt-, Förder- und Realschulen auf und hat lediglich eine Ausprägung von unter 3 %.

Abb. 34: Kriterium 2.2.3 Die Lehrkräfte der Schule halten sich an die Grundsätze zur Leistungsbewertung



Aspekt 2.6 Individuelle Förderung

Die individuelle Förderung an Schulen wird durch die QA im Qualitätsbereich Lehren und Lernen – Unterricht des Qualitätstableaus in sechs Kriterien in den Blick genommen. Die Qualitätsprüferinnen und -prüfer erfassen die Förderungen des Kompetenzerwerbs aller Schülerinnen und Schüler im Sinne einer individuellen Unterstützung des Lernens. In zwei weiteren Kriterien wird ergänzend auf die Förderung spezifischer Schülergruppen fokussiert.

Abbildung 35 zeigt die Häufigkeitsverteilungen für das Kriterium 2.6.1 – Die Schule verfügt über Instrumente und Kompetenzen zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung. Für Grund- und Förderschulen fällt das Ergebnismuster sehr ähnlich aus: Bei etwa 80 % dieser Schulen entspricht die Qualität der Instrumente und Kompetenzen zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung mindestens den Erwartungen. Für Gymnasien und Berufskollegs wird die Qualität bei der Mehrheit der Schulen als unter den Erwartungen liegend bewertet, während die Stufe "+" bei einem Drittel der Schulen vergeben wird. Ein deutlich von den anderen Schulformen abweichendes Ergebnismuster wird bei den Realschulen erkennbar. Für sie erhält keine Schule die Kategorie "++" und 75,8 % der Schulen wird eine unter den Erwartungen liegende Qualität bescheinigt (Stufe "-" oder "--").

Abb. 35: Kriterium 2.6.1 Die Schule verfügt über Instrumente und Kompetenzen zur individuellen Lernstandsdiagnose und Förderplanung

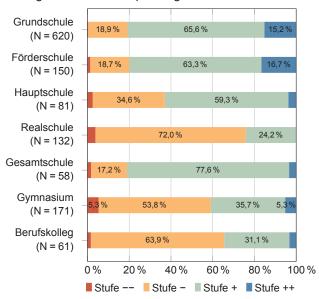
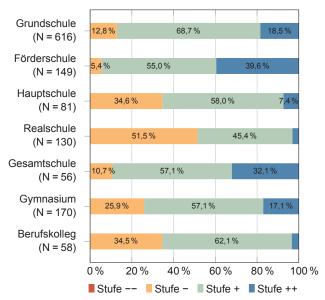


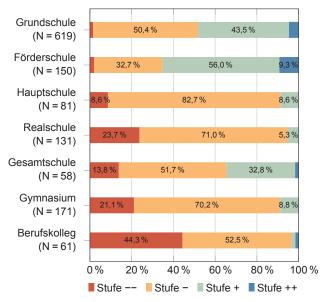
Abbildung 36 gibt die Ergebnisse für das Kriterium 2.6.2 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler - wieder. In keiner der Schulformen wird die Qualität als problematisch angegeben. Vorrangig werden hier positive Bewertungen vergeben. Zwischen 48,5 % (Realschulen) und 94,6 % (Förderschulen) der Schulen wird eine den Erwartungen entsprechende oder diese übertreffende Qualität bescheinigt. An Realschulen zeigt sich mit 51,5 % der größte Anteil an Schulen mit einer Qualität unterhalb der Erwartungen, gefolgt von Hauptschulen und Berufskollegs mit 34,6 % bzw. 34,5 %.

Abb. 36: Kriterium 2.6.2 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler



Im Kriterium 2.6.3 - Die Schule unterstützt die systematische Förderung eines individualisierenden, differenzierenden Unterrichts - unterscheidet sich die Verteilung der Häufigkeiten zwar voneinander, überwiegend wird die Qualität jedoch als nicht den Erwartungen entsprechend eingeordnet (vgl. Abb. 37). Für Berufskollegs wird die Qualität in 44,3 % der Fälle als problematisch eingeschätzt. Auch für Realschulen und Gymnasien gibt es mit 23,7 % bzw. 21,1 % einen hohen Anteil an Schulen mit einer Bewertung der Stufe "--" in diesem Kriterium. Grundund Förderschulen werden nur zu einem sehr geringen Teil als problematisch eingestuft. Sie fallen aufgrund eines Anteils von 4,7 % bzw. 9,3 % Bewertungen der Stufe "++" und eines relativ hohen Anteils von Bewertungen der Stufe "+" ins Auge.

Abb. 37: Kriterium 2.6.3 Die Schule unterstützt die systematische Förderung eines individualisierenden, differenzierenden Unterrichts



Im Kriterium 2.6.4 werden für viele Schulen Stärken in der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen festgestellt (vgl. Abb. 38). Vor allem Gymnasien mit einem Anteil von 45,6 % in der Bewertungsstufe "++", aber auch Gesamtschulen (25%) stechen hervor. Für alle anderen Schulformen liegt der Anteil in dieser Kategorie bei ca. 10 %. Insgesamt zeigt sich, dass in allen Schulformen zu einem großen Teil Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen gefördert werden. In Haupt- und Realschulen werden bei ca. 40 % der Schulen in diesem Bereich Defizite identifiziert.

Abb. 38: Kriterium 2.6.4 Die Schule fördert Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen

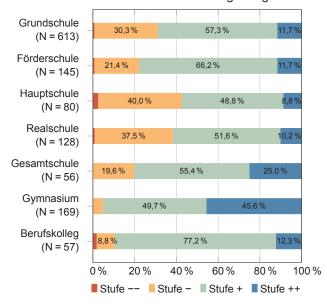
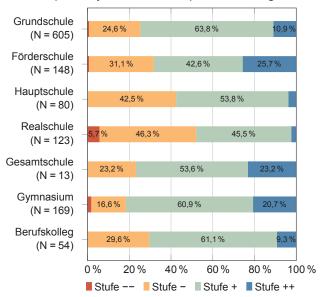


Abbildung 39 veranschaulicht, inwiefern in den Schulen ein Konzept zur systematischen Sprachförderung verwirklicht wird (Kriterium 2.6.5). Ein besonders hoher Anteil an Schulen, in denen dies vorbildlich gelingt, ist in der Gruppe der Gymnasien, Förder- und Gesamtschulen zu finden. Aber auch an Grundschulen und Berufskollegs ist eine systematische Sprachförderung in guter Qualität an über 70 % der Schulen zu beobachten. An Hauptund Realschulen hingegen liegt dieser Anteil ungefähr bei der Hälfte der Schulen. Insgesamt gibt es in allen Schulformen noch Entwicklungspotenzial, denn ein nicht unerheblicher Anteil von 18,4 % bis 52 % der Schulen wird in diesem Kriterium mit "-" oder "--" bewertet.

Abb. 39: Kriterium 2.6.5 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Sprachförderung



Im Gegensatz zur systematischen Sprachförderung sind die Schulen hinsichtlich der Leseförderung in allen Schulformen konzeptionell überwiegend gut aufgestellt (Kriterium 2.6.6, vgl. Abb. 40). So erreichen zwischen 98 % (Grundschulen) und 61,9 % (Berufskollegs) der Schulen erwartungsgemäße oder sogar exzellente Ergebnisse. Auffällig ist allerdings, dass an Haupt- und Realschulen in 27,5 % bzw. 23,6 % der Schulen keine den Erwartungen entsprechenden Konzepte zur Leseförderung vorgefunden wurden.

Abb. 40: Kriterium 2.6.6 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Leseförderung

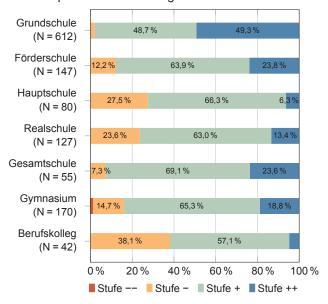
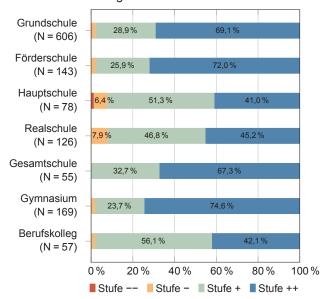


Abb. 41: Kriterium 3.2.1 Die Schule fördert die Identifikation der Beteiligten mit der Schule



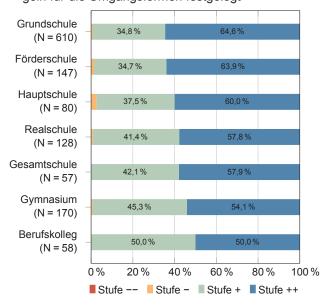
Aspekt 3.2 Soziales Klima

An dieser Stelle werden Ergebnisse aus dem Aspekt 3.2 soziales Klima des Qualitätsbereichs Schulkultur dargestellt. Dieser Aspekt beinhaltet sowohl den Umgang miteinander als auch die Maßnahmen, die für ein positives soziales Klima umgesetzt werden.

Inwiefern die Schule die Identifikation der Beteiligten mit der Schule fördert, wird in Kriterium 3.2.1 beurteilt. Die Ergebnisse zeigen, dass über 90 % der Schulen hier eine Bewertung von mindestens "+" erhalten. Ein nennenswerter Anteil an Schulen, die hinsichtlich dieses Kriteriums nicht den Erwartungen entsprechen, ist lediglich bei Haupt- und Realschulen auszumachen (7,7 % bzw. 7,9%). Der Anteil der Schulen, in denen die Förderung der Identifikation der Beteiligten mit der Schule beispielhaft gelingt, ist in den Grund- und Förderschulen (69,1 % und 72%) sowie den Gymnasien und Gesamtschulen (74,6 % und 67,3 %) besonders hoch (vgl. Abb. 41).

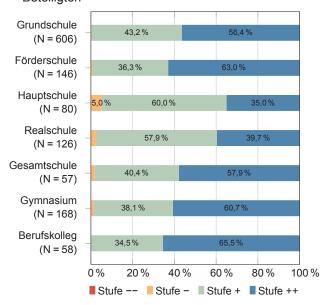
Eindeutige Regeln für die Umgangsformen (Kriterium 3.2.2) wurden an nahezu 100 % der Schulen in mindestens den Erwartungen entsprechender Qualität festgelegt (vgl. Abb. 42). In vorbildlicher Qualität gelingt dies besonders häufig an Schulen der Primarstufe, gefolgt von Schulen der Sekundarstufe I bis hin zu den Berufskollegs, die hier zwar den geringsten Wert erzielen, der aber mit 50 % Bewertungen der Stufe "++" auch nicht wesentlich abfällt.

Abb. 42: Kriterium 3.2.2 Die Schule hat eindeutige Regeln für die Umgangsformen festgelegt



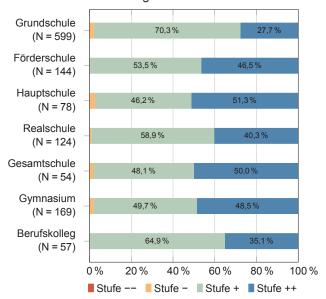
Ein respektvoller und freundlicher Umgang (Kriterium 3.2.6) herrscht ebenfalls an nahezu allen analysierten Schulen in NRW (vgl. Abb. 43). Lediglich 5 % der Hauptschulen weisen hier Defizite auf. In den meisten Schulformen erreichen bei diesem Kriterium weit über 50 % der Schulen die höchste Bewertungsstufe. Nur in Haupt- und Realschulen ist dieser Anteil etwas geringer. Allerdings werden auch hier 35 % (Hauptschulen) bzw. 39,7 % (Realschulen) mit "++" bewertet.

Abb. 43: Kriterium 3.2.6 An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten



Korrespondierend damit, dass in den bewerteten Schulen ein respektvoller und freundlicher Umgang gepflegt wird, können diese fast alle auf ein akzeptiertes Beschwerdemanagement zurückgreifen (Kriterium 3.2.7) – in den Förderschulen und Berufskollegs sogar zu 100 % (vgl. Abb. 44). Die Bewertungen im vorbildlichen Bereich werden von den Haupt- und Gesamtschulen (51,3 % bzw. 50%) sowie von den Gymnasien und Förderschulen (48,5 % bzw. 46,5 %) am häufigsten erreicht.

Abb. 44: Kriterium 3.2.7 Die Schule hat ein akzeptiertes Beschwerdemanagement entwickelt

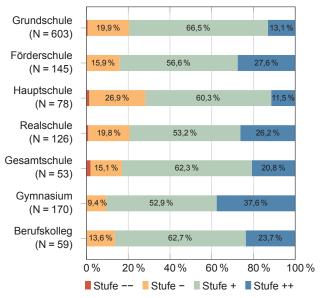


Aspekt 3.4 Partizipation

An dieser Stelle werden ebenfalls aus dem Qualitätsbereich Schulkultur Ergebnisse des Aspekts 3.4 Partizipation dargestellt. Bezüglich dieses Aspekts werden sowohl der Informationsfluss an der Schule als auch die Förderung der Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen sowie deren aktive Bemühungen erfasst.

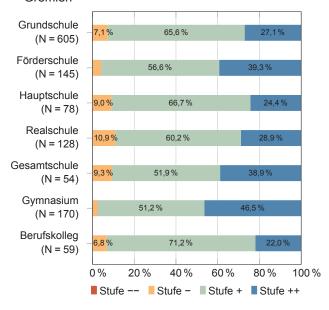
Hinsichtlich der Kriterien zur Partizipation aller am Schulleben Beteiligten wird von der QA zunächst in den Blick genommen, inwieweit die Schule die Zuständigkeiten und Aufgaben in einem Geschäftsverteilungsplan festgelegt und bekannt gemacht hat (Kriterium 3.4.1). Über alle Schulformen hinweg trifft dies für über 70 % der analysierten Schulen zu (vgl. Abb. 45). Bei den Gymnasien werden hier sogar über 90 % der Schulen positiv bewertet und fast 40 % der Gymnasien gelingt dies vorbildlich. Den größten Entwicklungsbedarf hinsichtlich dieses Kriteriums haben die Hauptschulen, von denen etwas über ein Viertel das Kriterium noch nicht in angemessener Qualität erfüllt. Insgesamt gibt es jedoch kaum Schulen, bei denen dieses Kriterium als problematisch eingestuft wird.

Abb. 45: Kriterium 3.4.1 Die Schule hat die Zuständigkeiten und Aufgaben in einem Geschäftsverteilungsplan festgelegt und bekannt gemacht



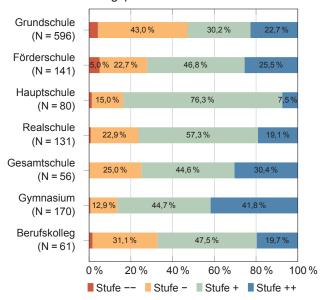
Bezüglich des Informationsflusses in der Schule wurde in den Blick genommen, inwieweit die Schule alle Beteiligten regelmäßig über Beschlüsse der einzelnen Gremien informiert (Kriterium 3.4.2). In den untersuchten Schulen gelingt dies in allen Schulformen so gut, dass über 90 % der Schulen eine gute Bewertung erhalten (vgl. Abb. 46). Der Anteil der Schulen, die als vorbildlich eingeschätzt werden, ist an Gymnasien (46,5%), an Förderschulen (39,3 %) und an Gesamtschulen (38,9 %) am höchsten.

Abb. 46: Kriterium 3.4.2 Die Schule informiert alle Beteiligten regelmäßig über die Beschlüsse der einzelnen Gremien



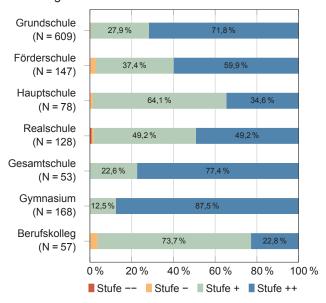
Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler wird im Rahmen der QA über die Beteiligung der Schülervertretung an Schulentwicklungsaktivitäten erfasst (Kriterium 3.4.3). Bei der Bewertung dieses Kriteriums zeigt sich ein sehr heterogenes Bild (vgl. Abb. 47). Während an Grundschulen lediglich die Hälfte der analysierten Schulen die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulentwicklungsprozess fördert, gelingt dies fast 9 von 10 Gymnasien. Über 40 % der Gymnasien erreichen hier sogar die Bewertungsstufe "++". Auf der anderen Seite existiert ein wenn auch kleiner Anteil an Schulen, vorwiegend an Grund- und Förderschulen, an denen die mangelnde Unterstützung und Beteiligung der Schülervertretung von den Qualitätsprüferinnen und Qualitätsprüfern als problematisch eingestuft wird.

Abb. 47: Kriterium 3.4.3 Die Schule fördert die Arbeit der Schülervertretung und beteiligt sie am Schulentwicklungsprozess



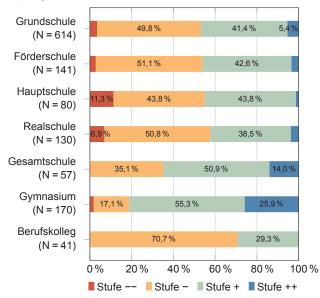
Das Engagement der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich einer aktiven Beteiligung am Schulleben wird in Kriterium 3.4.4 betrachtet (vgl. Abb. 48). Die Ergebnisse zeigen, dass sich fast in allen untersuchten Schulen die Schülerinnen und Schüler mindestens in erwartungsgemäßer Weise am Schulleben beteiligen. In einer überwiegenden Anzahl von Schulen wird die Schülerbeteiligung als exzellent eingestuft. Insbesondere Gymnasien, Gesamtschulen und Grundschulen sind hier hervorzuheben, in denen dies auf 71,8 % bis 87,5 % der Schulen zutrifft.

Abb. 48: Kriterium 3.4.4 Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Schulleben



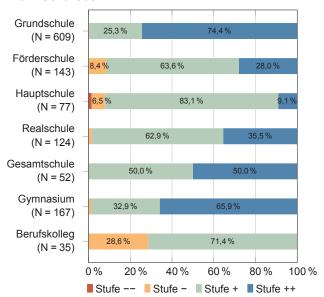
Das Kriterium 3.4.5 – Die Schule beteiligt die Eltern am Schulentwicklungsprozess und an der Schulprogrammarbeit – wird mit positiven Bewertungen zwischen 29,3 % und 81,2 % in den verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich bewertet (vgl. Abb. 49). Während die überwiegende Zahl der Gymnasien und Gesamtschulen die Eltern entsprechend einbinden, geschieht dies an den übrigen Schulformen in deutlich weniger als der Hälfte der Schulen. Bei Haupt- und Realschulen wird die Einbindung der Eltern seitens der Schule zu einem nicht unerheblichen Anteil als problematisch eingestuft (11,3 % bzw. 6,9%).

Abb. 49: Kriterium 3.4.5 Die Schule beteiligt die Eltern am Schulentwicklungsprozess und an der Schulprogrammarbeit



Im Gegensatz zu den Bewertungen zum vorherigen Kriterium zeigen die Bewertungen für das Kriterium 3.4.6 - Die Eltern beteiligen sich aktiv am Schulleben -, dass außer an Berufskollegs an über 90 % der Schulen eine aktive Beteiligung seitens der Eltern am Schulleben stattfindet (vgl. Abb. 50). In Grundschulen und Gymnasien wird das Engagement der Eltern bei einem überwiegenden Teil der Schulen als beispielhaft (74,4 % bzw. 65,9 %) eingestuft. Dies trifft ebenfalls für die Hälfte aller Gesamtschulen zu.

Abb. 50: Kriterium 3.4.6 Die Eltern beteiligen sich aktiv am Schulleben

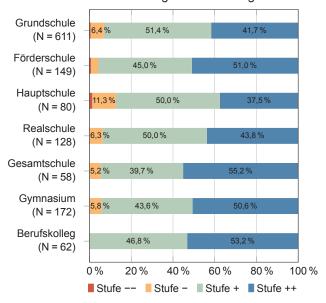


Aspekt 4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung

Im Qualitätsbereich Führung und Schulmanagement des Qualitätstableaus NRW wird im Aspekt 4.1 die Führungsverantwortung der Schulleitung aufgegriffen. Das Schulleitungshandeln wird hier in acht Kriterien in den Blick genommen.

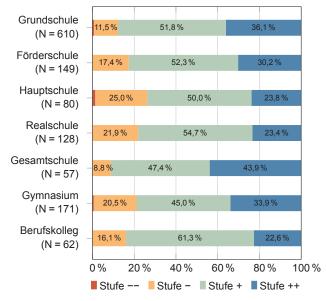
In Kriterium 4.1.1 geht es zunächst allgemein darum, ob die Schulleitung ihre Führungsverantwortung wahrnimmt (vgl. Abb. 51). Der überwiegende Teil der Schulen - über alle Schulformen hinweg – erhält bei diesem Kriterium eine positive Bewertung (87,5 % bis 100 %). Zwischen 37,5 % und 55,2 % der Schulen in den Schulformen erreichen sogar eine Bewertung der Stufe "++". Der Anteil der Schulen, in denen das Kriterium nicht den Erwartungen entspricht, liegt durchgängig unter 10 %. In den Hauptschulen liegt der Wert mit 12,6 % geringfügig darüber.

Abb. 51: Kriterium 4.1.1 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nimmt Führungsverantwortung wahr



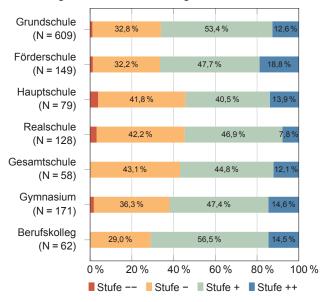
Bei der Frage, ob die Schulleitung Zielvorstellungen für die Entwicklung der Schule hat (Kriterium 4.1.2), erhalten 73,8 % bis 91,3 % der Schulen in den Schulformen positive Bewertungen (vgl. Abb. 52). Die meisten sehr guten Bewertungen erhalten die Gesamtschulen mit 43,9 %. Die negativen Bewertungen variieren in den Schulformen von 8,8 % an den Gesamtschulen bis zu über 25 % an den Hauptschulen.

Abb. 52: Kriterium 4.1.2 Die Schulleiterin bzw. hat Zielvorstellungen Schulleiter die Entwicklung der Schule, insbesondere die Unterrichtsentwicklung



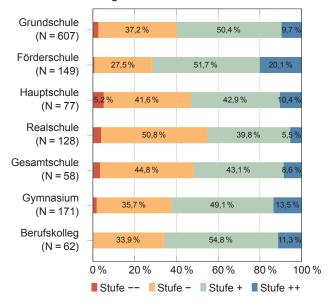
Wenn es um die Übertragung von Zielvorstellungen in Zielvereinbarungen geht (Kriterium 4.1.3), variieren die Bewertungen im Bereich "++" von 7,8 % (Realschulen) bis zu 18,8 % (Förderschulen). Insgesamt sind bei über der Hälfte aller Schulen positive Bewertungen zu verzeichnen (vgl. Abb. 53). Aber es gibt auch einen beträchtlichen Anteil an Schulen, denen diese Übersetzung bisher nicht in angemessener Qualität gelingt. Bei den Berufskollegs betrifft dies 29 %, bei den Haupt- und Realschulen sind es über 45 % der Schulen.

Abb. 53: Kriterium 4.1.3 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter setzt mit den beteiligten Gruppen Zielvorstellungen in Zielvereinbarungen um



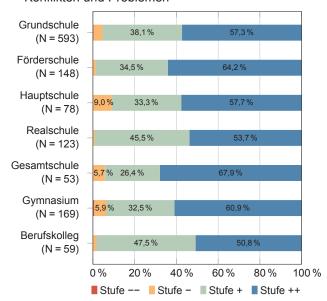
Für das Kriterium 4.1.4 – Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kontrolliert die Umsetzung der Zielvereinbarungen zeigt sich ein ähnliches Bild (vgl. Abb. 54). Mit insgesamt 71,8 % positiv bewerteter Schulen schneiden die Förderschulen am besten ab, wohingegen die Realschulen mit 45,3 % positiv bewerteter Schulen in über der Hälfte der Fälle keine hinreichende Kontrolle der Zielvereinbarungen vornehmen.

Abb. 54: Kriterium 4.1.4 Die Schulleiterin der Schulleiter kontrolliert die Umsetzung Zielvereinbarungen



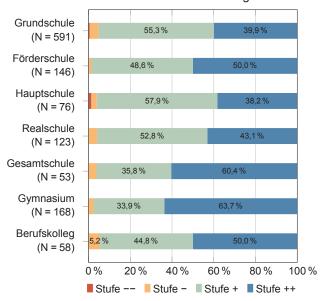
In Bezug auf Konfliktlösungsstrategien (Kriterium 4.1.5) erfolgt für den überwiegenden Teil der Schulleitungen in allen Schulformen eine Bewertung im positiven Bereich (vgl. Abb. 55). Negativ bewertet werden hier jeweils weniger als 10 % der Schulen. Unterschiede zwischen den Schulformen lassen sich teilweise im Verhältnis der Stufen "+" und "++" ausmachen. Die Bewertung "++" erhalten beispielsweise mehr Förder- und Gesamtschulen (64,2 % bzw. 67,9 %) als Realschulen oder Berufskollegs (53,7 % bzw. 50,8%).

Abb. 55: Kriterium 4.1.5 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verfügt über Strategien zur Lösung von Konflikten und Problemen



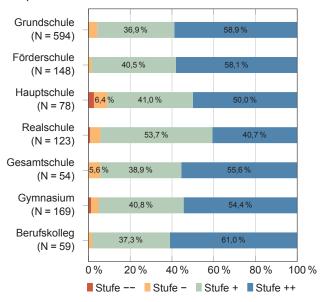
Auch das Kriterium 4.1.6 - Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter legt Rechenschaft über die schulische Arbeit und den Stand der Schulentwicklung ab -, wird durchgängig über alle Schulformen in den allermeisten Schulen mit der Bewertungsstufe "+" oder "++" beurteilt (vgl. Abb. 56). Die meisten Bewertungen der Stufe "++" erhalten anteilig die Gymnasien (63,7 %) und die Gesamtschulen (60,4%), die wenigsten die Haupt-, Grund- und Realschulen (38,2 %, 39,9 % und 43,1 %).

Abb. 56: Kriterium 4.1.6 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter legt Rechenschaft über die schulische Arbeit und den Stand der Schulentwicklung ab



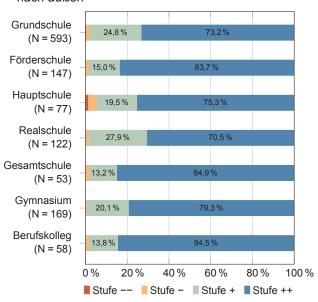
Das Kriterium 4.1.7 - Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine angemessene Arbeitsatmosphäre – wird in allen Schulformen an über 90 % der Schulen positiv bewertet. Lediglich vereinzelt scheinen diesbezüglich bei Schulen Defizite vorzuliegen (vgl. Abb. 57).

Abb. 57: Kriterium 4.1.7 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine angemessene Arbeitsatmosphäre



Gleiches gilt für das Kriterium 4.1.8 – Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter repräsentiert die Schule selbstbewusst nach außen. Bewertungen im negativen Bereich liegen hier bei unter 4 % (vgl. Abb. 58). Außerdem sind die Bewertungen der Stufe "++" wesentlich deutlicher ausgeprägt als bei dem Kriterium zuvor. Zwischen 70,5 % (Realschulen) und 84,9 % (Gesamtschulen) der Schulleitungen gelingt es vorbildlich, ihre Schule selbstbewusst nach außen zu repräsentieren.

Abb. 58: Kriterium 4.1.8 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter repräsentiert die Schule selbstbewusst nach außen

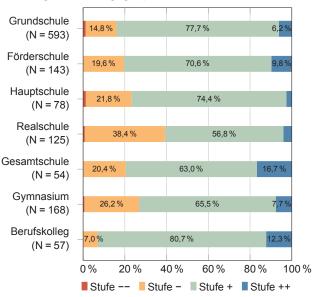


Aspekt 5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen

Die Fortbildungsplanung wird als Bestandteil des Aspekts Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen im Qualitätsbereich Professionalität der Lehrkräfte besonders in den Blick genommen. Im Fokus stehen das Fortbildungskonzept, seine Passung zu Fortbildungsbedarfen an der Schule, der Austausch über Fortbildungsbedarfe und die regelmäßige Überprüfung des Konzepts.

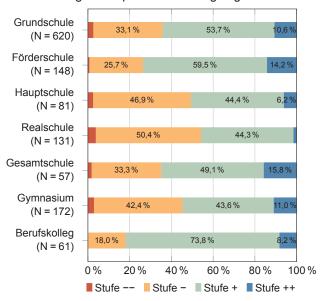
Zu diesem Themenbereich wird von der QA überprüft, ob regelmäßig Fortbildungsgespräche durch die Schulleitung durchgeführt werden (Kriterium 5.2.5). Für einen Großteil der Schulen trifft dies zu (vgl. Abb. 59). Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind jedoch deutlich. Während 7 % der Berufskollegs hier keine positive Bewertung erhalten, trifft dies auf fast 40 % der Realschulen zu. In den anderen Schulformen wird für 16 % bis 26,8 % der Schulen keine positive Bewertung vergeben.

Abb. 59: Kriterium 5.2.5 Die Schulleitung führt regelmäßig Fortbildungsgespräche durch



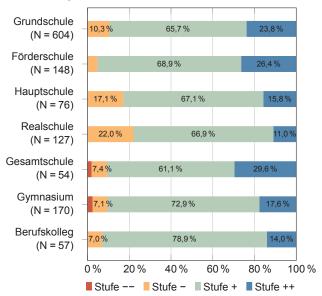
Fortbildungskonzepte für einen festgelegten Zeitraum (Kriterium 5.2.6) werden an den analysierten Schulen deutlich seltener in angemessener Qualität verwirklicht als das Führen regelmäßiger Fortbildungsgespräche (vgl. Abb. 60). In Gymnasien, Haupt- und Realschulen trifft dies nur auf ca. die Hälfte der Schulen zu. In den anderen Schulformen ist ein entsprechendes Konzept etwas häufiger vorhanden. Nichtsdestotrotz liegt auch hier (außer an Berufskollegs und Förderschulen) in über 30 % der Schulen ein solches nicht in einer Qualität vor, die den Erwartungen entspricht. Der Anteil der Schulen, der hier eine Bewertung der Stufe "--" erhält, ist über alle Schulformen hinweg gering.

Abb. 60: Kriterium 5.2.6 Die Schule verwirklicht ein Fortbildungskonzept für einen festgelegten Zeitraum



Für das Kriterium 5.2.7 – Die Schule berücksichtigt in ihrem Fortbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder – liegt der Anteil positiv bewerteter Schulen in den Schulformen zwischen 77,9 % bei Realschulen und 95,3 % bei Förderschulen (vgl. Abb. 61). Demnach fällt der Anteil der Schulen, die eine Bewertung im negativen Bereich erhalten, relativ niedrig aus. Lediglich an Hauptund Realschulen fallen die negativen Werte etwas stärker ins Gewicht (17,1 % bzw. 22 %).

Abb. 61: Kriterium 5.2.7 Die Schule berücksichtigt in ihrem Fortbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder



Ganz anders stellt sich das Ergebnismuster für das Kriterium 5.2.8 - Die Schule evaluiert die Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts und der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen für die Schule - dar (vgl. Abb. 62). Hinsichtlich der Evaluation schulischer Fortbildungsaktivitäten werden relativ wenig Schulen überhaupt positiv bewertet und die Anzahl ist zu vernachlässigen. Berufskollegs (50,9%), Förderschulen (43,8%) und Grundschulen (34,9%) weisen noch die meisten Bewertungen im positiven Bereich auf. Besonders viele Schulen mit negativen Bewertungen zeigen sich unter den Haupt- und Realschulen (81,8 % bzw. 84,8 %). Bewertungen der Stufe "--", die als problematisch eingestuft werden müssen, werden besonders häufig an Gymnasien (19,4%) und Realschulen (19,2%) vergeben.

Abb. 62: Kriterium 5.2.8 Die Schule evaluiert die Wirksamkeit des Fortbildungskonzepts und der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen für die Schule

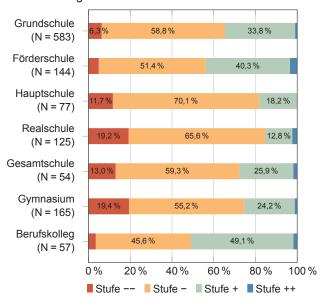
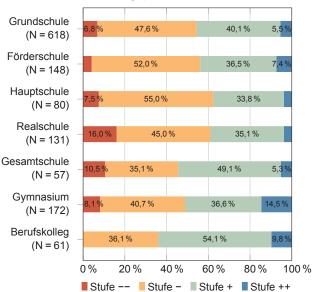


Abb. 63: Kriterium 6.2.2 Die Schule führt Stärken-Schwäche-Analysen als Entscheidungsgrundlage für den Schulentwicklungsprozess durch



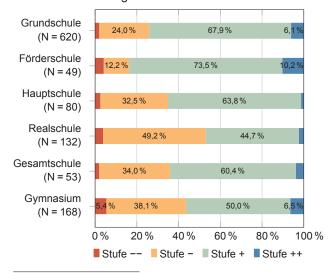
Aspekt 6.2 Schulinterne Evaluation

Interne Evaluation bezieht sich im Gegensatz zur externen Evaluation auf Evaluationsaktivitäten der Schulen selbst. Der Evaluationsprozess umfasst die Formulierung von Zielen, die Festlegung von Kriterien, die Erhebung und Analyse entsprechender Daten, eine anschließende Interpretation der Ergebnisse und daraus abgeleitete Entscheidungen. Diese wiederum können dann für Entscheidungen bezüglich Veränderungen herangezogen werden. In den Abbildungen 63 und 64 wird der aktuelle Stand zur Umsetzung entsprechender Stärken-Schwächen-Analysen der Schulen und die Nutzung bereits vorhandener Daten durch die Schulen dargestellt.

Die Ergebnisse des Kriteriums 6.2.2 – Die Schule führt Stärken-Schwächen-Analysen als Entscheidungsgrundlage für den Schulentwicklungsprozess durch - zeigen, dass zwischen 37,6 % (Hauptschulen) und 63,9 % (Berufskollegs) der Schulen hier eine Bewertung der Stufe "+" oder "++" erhalten (vgl. Abb. 63). Für Grund-, Förder-, Haupt- und Realschulen sind das insgesamt weniger als die Hälfte positiv bewerteter Schulen. Außerdem erhält außer an den Berufskollegs in jeder Schulform ein Teil der Schulen die Bewertungsstufe "--". Insbesondere an Realschulen (16%), aber auch an Gymnasien, Hauptund Gesamtschulen ist der Anteil an Schulen mit problematischen Ergebnissen dieses Kriteriums etwas höher (7,5 % bis 10,5 %).

Die Ergebnisse von Tests wie beispielsweise VERA oder Lernstandserhebungen werden an mindestens 47 % der Schulen in den Erwartungen entsprechender Qualität für die Weiterentwicklung der Schule genutzt (Kriterium 6.2.7, vgl. Abb. 64). Besonders Förder- und Grundschulen erhalten mit über 70 % besonders häufig positive Bewertungen dieses Kriteriums. An Realschulen gelingt dies weniger als der Hälfte der Schulen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass in allen Schulformen für einen Teil der Schulen die Bewertungsstufe "--" vergeben wird (zwischen 1,9 % und 5,4 %).

Abb. 64: Kriterium 6.2.7 Die Schule nutzt Ergebnisse von Leistungstests (VERA, LSE 8) für ihre Weiterentwicklung



⁵Da Berufskollegs weder an VERA 3 noch an Lernstand 8 teilnehmen, trifft dieses Kriterium nicht auf sie zu.

2.3 Einschätzungen aus den Schulen -Ein Feedback an die Qualitätsprüferinnen und -prüfer

Die QA NRW wird kontinuierlich weiterentwickelt. Wichtige Datenguellen für die Weiterentwicklung waren und sind die Rückmeldungen der untersuchten Schulen. Um diese systematisch zu erfassen, bittet die QA die Schulen in Form eines standardisierten Fragebogens um Rückmeldung zum Prozess der Qualitätsanalyse. Dieser Evaluationsbogen wird zusammen mit dem Qualitätsbericht an die Schulen verschickt und erfragt die Einschätzungen der Schulen in vier thematischen Blöcken. Nach einer Abfrage der Rahmendaten zur durchgeführten Qualitätsanalyse (Block I) werden die Einschätzungen bezüglich des Vorgesprächs und der Vorbereitung des Schulbesuchs, der Durchführung der Schulbesuchstage, des Berichts und des Ertrags der Qualitätsanalyse für die Schule erfragt (Themenbereiche II-V). Die Schulen geben bei diesem Vorgehen in nicht-anonymer Weise Rückmeldung zu der bei ihnen durchgeführten Qualitätsanalyse. Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass bei fehlender Anonymität die Ergebnisse von Befragungen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit verzerrt sein können, ist zu berücksichtigen, dass es hier - trotz des klar formulierten Interesses der QA an ehrlicher und kritischer Rückmeldung - zu entsprechenden Verzerrungen gekommen sein kann.6

Die Ergebnisse zu den vier Themenbereichen des Fragebogens werden jeweils gebündelt dargestellt (siehe Abb. 65 bis 68). Abschließend erfolgt eine Übersicht zur Stimmung im jeweiligen Kollegium vor, während und nach Durchführung der Qualitätsanalyse (vgl. Abb. 69). Grundlage der Ergebnisse bilden 1.207 Evaluationsbögen von Schulen, die in den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15 an einer Qualitätsanalyse teilgenommen haben.

2.3.1 Vorgespräch und Vorbereitung des **Schulbesuchs**

Abbildung 65 gibt für die sieben Aussagen zum Vorgespräch und zu der Vorbereitung des Schulbesuchs die Einschätzungen von Schulen differenziert nach Schulformen wieder. Angegeben werden die Häufigkeiten in den Kategorien "stimme voll zu", "stimme eher zu", "stimme eher nicht zu" und "stimme gar nicht zu". Für die ersten fünf Aussagen zeigt sich eine starke Häufung der Antworten in der Kategorie "stimme voll zu" (76,4 % bis 93 %). Die anderen Schulen stimmen den Aussagen vorrangig eher zu. Ein geringer Anteil der Schulen negiert die Aussagen ("stimme eher nicht zu", "stimme gar nicht zu").

Abb. 65: Vorgespräch und Vorbereitung des Schulbesuchs (N = 1.200–1.207)

Die Schule erhielt vor den Schulbesuchstagen alle Informationen, die notwendig waren (den Vorgaben entsprechend).

Die Dauer des Vorgesprächs war angemessen.

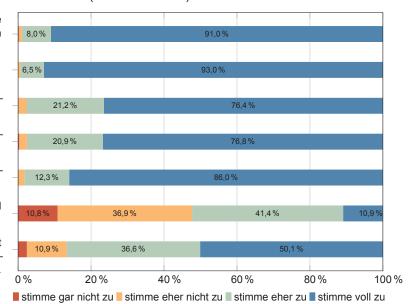
Eventuelle Unsicherheiten und Bedenken konnten geklärt werden.

Die Planung des Gesamtablaufs der Schulbesuchstage verlief reibungslos.

Die Abstimmung mit dem Qualitätsteam verlief reibungslos.

Der Aufwand für die Zusammenstellung der Daten und Dokumente für das Schulportfolio war vertretbar.

Das Kollegium hatte sich bereits vor dem Erstkontakt mit dem zuständigen Qualitätsteam mit dem Qualitätstableau und den Erhebungsinstrumenten beschäftigt.



⁶Für das Instrument der Evaluationsbögen besteht demnach ein deutliches Entwicklungspotenzial, das im Zuge der kontinuierlichen Weiterentwicklung der QA berücksichtigt wird. Hier wird eine Trennung von Evaluation und Feedback vorgesehen. Zum einen soll die persönliche Rückmeldung und Reflexion des Prozesses zwischen der Schule und dem Qualitätsteam weiterentwickelt und ausgebaut werden und zum anderen soll eine standardisierte, quantitative Fragebogenerhebung in anonymer Form zuverlässige Daten zur Einschätzung des Verfahrens liefern.

Schulen treffen überwiegend positive Aussagen zum Vorgespräch und zu der Vorbereitung des Schulbesuchs.

Leicht verschoben, aber in der Tendenz ähnlich ist das Antwortverhalten bei der letzten Aussage "Das Kollegium hatte sich bereits vor dem Erstkontakt mit dem zuständigen Qualitätsteam mit dem Qualitätstableau und den Erhebungsinstrumenten beschäftigt". Die Aussage befasst sich mit der Auseinandersetzung der Schule mit dem Qualitätsverständnis, das der QA zugrunde liegt. Knapp 86 % der Schulen setzen sich bereits vor dem Beginn der Qualitätsanalyse mit dem Qualitätstableau und den Erhebungsinstrumenten auseinander, während knapp 13 % angeben, dies nicht oder eher nicht zu tun.

Ein deutlich heterogeneres Antwortmuster zeigt sich bei der Aussage "Der Aufwand für die Zusammenstellung der Daten und Dokumente für das Schulportfolio war vertretbar". Jeweils die Hälfte der Schulen stimmt den Aussagen (eher) zu bzw. (eher) nicht zu. Ein Vergleich der Ergebnisse aus den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 mit denen der Schuljahre 2013/14 und 2014/15 zeigt, dass nach der Veränderung des Verfahrens der Dokumenteneinreichung durch die Schulen im Rahmen der Neuausrichtung der QA im Sommer 2013, die eine Reduktion der einzureichenden Pflichtdokumente von 21 auf 4 beinhaltete, die Aussage signifikant positiver bewertet wurde als in den Schuljahren zuvor.

2.3.2 Durchführung der Schulbesuchstage

Die Wahrnehmung der Schulen während der Schulbesuchstage wird anhand von 11 Aussagen abgebildet (vgl. Abb. 66). Schulen äußern in der Regel Zustimmung oder eher Zustimmung. Eine stärkere Ausprägung des relativen Anteils an Ablehnung findet sich vor allem in den Aussagen "Der Schulbesuch hat die Abläufe in unserer Schule kaum beeinträchtig", "Die Schule hat sich in der mündlichen Erstrückmeldung am Ende der Schulbesuchstage gut wiedererkannt" und "Die mündliche Erstrückmeldung hat der Schule geholfen, wichtige Impulse für Handlungsfeder der weiteren Schulentwicklung zu identifizieren".

Abb. 66: Durchführung der Schulbesuchstage (N = 1.196-1.207)

Der Zeitrahmen für die Interviews war insgesamt angemessen.

Die Anzahl der Unterrichtsbesuche entsprach den Vorgaben (mindestens 50 % der Lehrkräfte und mindestens 20 Besuche).

Der geplante Ablauf wurde eingehalten.

Das Qualitätsteam hatte gute Kenntnisse über die eingereichten Unterlagen aus dem Schulportfolio.

Das Qualitätsteam hat sich bei den Unterrichtsbesuchen freundlich und respektvoll verhalten.

Das Qualitätsteam hat sich bei den Interviews freundlich und respektvoll verhalten.

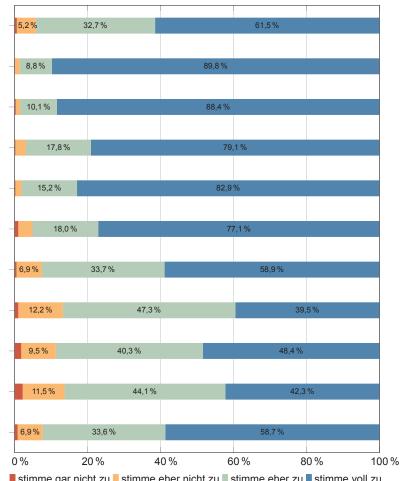
Das Qualitätsteam hat während des Schulbesuchs den normalen Schul- und Unterrichtsalltag unserer Schule kennengelernt.

Der Schulbesuch hat die Abläufe in unserer Schule kaum beeinträchtigt

Die Schule hat sich in der mündlichen Erstrückmeldung am Ende der Schulbesuchstage gut wiedererkannt.

Die Erstrückmeldung hat der Schule geholfen, wichtige Impulse für Handlungsfelder der weiteren Schulentwicklung zu identifizieren.

Die Schule ist insgesamt zufrieden mit der Art und Weise, wie die Schulbesuchstage durchgeführt wurden.



■ stimme gar nicht zu ■ stimme eher nicht zu ■ stimme eher zu ■ stimme voll zu

Die erste dieser Aussagen zeigt, dass ca. 157 Schulen die Qualitätsanalyse vor Ort in der Schule als (eher) belastend beschreiben. Die zweite Aussage zeigt eine wahrgenommene Diskrepanz von Selbst- und Fremdwahrnehmung für ca. 135 Schulen. In der dritten Aussage wird deutlich, dass ca. 165 Schulen berichten, die Informationen aus der Erstrückmeldung (eher) nicht zu nutzen.

Die Antwortmuster der Aussagen "Das Qualitätsteam hat während des Schulbesuchs den normalen Schul- und Unterrichtsalltag unserer Schule kennengelernt" und "Die Schule ist insgesamt zufrieden mit der Art und Weise, wie die Schulbesuchstage durchgeführt wurden" sind nahezu identisch. Für beide Aussagen zeigt sich ein hoher Anteil an Zustimmung, aber immerhin 7,5 % bzw. 7,7 % der Schulen, d.h. 90 bzw. 93 Schulen, lehnen diese Aussagen (eher) ab.

2.3.3 Der Qualitätsbericht

Im dritten Themenblock wurden Schulen um ihre Einschätzungen bezüglich des Qualitätsberichts gebeten, den sie spätestens neun Wochen nach Abschluss der Schulbesuchstage erhalten. Auch in diesem Themenblock machen Schulen vor allem (eher) zustimmende Angaben (vgl. Abb. 67). Allerdings zeigen sich bei der dritten, vierten und neunten der zehn dargestellten Aussagen leichte Häufungen von (eher) nicht zustimmenden Meinungen.

Die ersten beiden dieser Aussagen nehmen die angemessene Berücksichtigung der schulischen Situation in den Blick ("Im Bericht werden die Besonderheiten unserer Schule angemessen berücksichtigt", "Im Bericht werden die Gegebenheiten/Rahmenbedingungen unserer Schule angemessen berücksichtigt") und zeigen ein nahezu identisches Antwortmuster. Während der Großteil der Schulen angibt, dass die schulische Situation (eher) angemessen berücksichtigt wird (N = 1.040 bzw. N = 1.045), geben 161 bzw. 153 Schulen an, dass sie dieser Aussage gar nicht oder eher nicht zustimmen.

Die Aussage "Die Datenteile des Berichts sind hilfreich für die weitere Arbeit in unserer Schule" nimmt, wie auch die darüberstehende Aussage, die wahrgenommene Nützlichkeit bestimmter Teile des Berichts in den Blick. Hier liegt der Fokus auf der Nützlichkeit der Datenteile, die

Abb. 67: Einschätzungen zum Qualitätsbericht (N = 1.197-1.206)

Der Bericht ist prägnant und verständlich.

Die Bewertungen stimmen mit den Aussagen der mündlichen Bilanz nach dem Schulbesuch überein

Im Bericht werden die Besonderheiten unserer Schule angemessen berücksichtigt.

Im Bericht werden die Gegebenheiten/Rahmenbedingungen unserer Schule angemessen berücksichtigt.

Der Bericht ist geeignet, nachhaltige Impulse für die Handlungsfelder der weiteren Schulentwicklung zu liefern

Der Bericht hilft, Stärken der Schule zu erkennen.

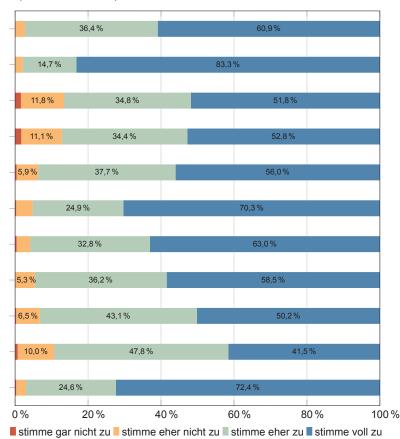
Der Bericht hilft, Schwächen und Handlungsfelder der Schule zu erkennen.

Die Zusammenfassung der zentralen Befunde in Kapitel 2 ist hilfreich für die weitere Arbeit unserer Schule.

Die Textteile des Berichts sind hilfreich für die weitere Arbeit in unserer Schule.

Die Datenteile des Berichts sind hilfreich für die weitere Arbeit in unserer Schule.

Text- und Datenteile stimmen in ihren Aussagen überein.



von immerhin knapp 11 % als (eher) nicht hilfreich wahrgenommen werden.

Die Schulen wurden zudem befragt, ob der Bericht die Beteiligten fristgemäß erreicht hat. Sowohl die Aussage "Der Bericht wurde uns innerhalb der vereinbarten Frist zugesandt" (Verantwortung des Qualitätsteams) als auch die Aussage "Der Bericht wurde fristgemäß an die schulischen Gremien weitergegeben" (Verantwortung der Schulleitung) wurde von einer großen Mehrheit (96,6 % bzw. 97,9 %) bejaht.

2.3.4 Ertrag der Qualitätsanalyse

Im letzten Themenblock wird das Ausmaß der Zustimmung zu Aussagen zum Ertrag der Qualitätsanalyse erhoben (vgl. Abb. 68). Die Verteilung der Antworthäufigkeiten fällt für die ersten beiden Aussagen sehr ähnlich aus. Der Großteil der Schulen berichtet, dass sie (eher) mit den Ergebnissen der Schule übereinstimmen und dass die Qualitätsanalyse (eher) wichtige Impulse für die weitere Entwicklung geliefert hat. Der Anteil der (eher) ablehnenden Antworten liegt hinsichtlich der Übereinstimmungen mit den Ergebnissen der durchgeführten Qualitätsanalyse bei 7,2 %, das heißt N = 86 Schulen, und für die Impulsgebung bei 10,6 %, das bedeutet N = 127 Schulen. Die Aussage, dass Aufwand und Ertrag der Qualitätsanalyse in einem angemessenen Verhältnis stehen, wird von den Schulen sehr heterogen beurteilt. Während 56,7 % der Schulen diese Aussage als voll bzw. eher zutreffend einstufen, stimmen 34,2 % eher nicht zu und 9,1 % (ca. 110 Schulen) konstatieren, dass Aufwand und Ertrag der Qualitätsanalyse nicht in einem angemessenen Verhältnis stehen.

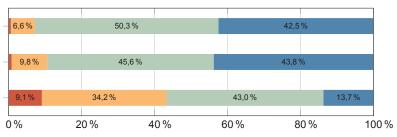
Drei Items des Fragebogens befassen sich zudem mit der Akzeptanz der Qualitätsanalyse vor, während und nach dem Schulbesuch (vgl. Abb. 69). Ein Vergleich der Antwortmuster zeigt, dass die Stimmung zu späteren Zeitpunkten im Verlauf der durchgeführten Qualitätsanalyse positiver wahrgenommen wird als vor dem Schulbesuch: 62,8 % zustimmende Antworten vor dem Schulbesuch zu 78,4 % zustimmenden Antworten nach den Schulbesuchstagen. Es ist vor allem eine Zunahme der Aussagen zur Kategorie "stimme voll zu" erkennbar bei gleichzeitiger Abnahme der ablehnenden Antworten ("stimme gar nicht zu", "stimme eher nicht zu"). Der Anteil an stark ablehnenden Antworten nimmt jedoch nach den Schulbesuchstagen wieder etwas zu.

Abb. 68: Ertrag der Qualitätsanalyse (N = 1.186–1.198)

Die Schule stimmt insgesamt mit den Ergebnissen der Qualitätsanalyse überein.

Die Qualitätsanalyse hat unserer Schule wichtige Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.

Aufwand und Ertrag der Qualitätsanalyse stehen in einem angemessenen Verhältnis.



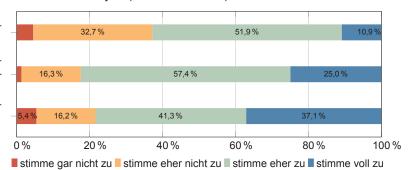
■ stimme gar nicht zu ■ stimme eher nicht zu ■ stimme eher zu ■ stimme voll zu

Abb. 69: Stimmung im Kollegium hinsichtlich der Qualitätsanalyse (N = 1.186-1.202)

Die Stimmung im Kollegium bezüglich der Qualitätsanalyse war vor dem Schulbesuch insgesamt positiv.

Die Stimmung im Kollegium bezüglich der Qualitätsanalyse war während der Schulbesuchstage insgesamt positiv.

Die Stimmung im Kollegium bezüglich der Qualitätsanalyse ist nach den Schulbesuchstagen insgesamt positiv.



3 Qualitätsanalyse in der Praxis – Rückmeldungen, Zielvereinbarungen, Konsequenzen

3.1 Eine Schulleitungsperspektive: Vom Abstimmungsgespräch bis zu den Zielvereinbarungen

Martin Lohmann

Um eine hohe Schul- und Unterrichtsqualität zu gewährleisten, benötigen alle Mitgestalter des Lebens- und Arbeitsraums Schule konkrete Anhaltspunkte, die den aktuellen Stand der Schul- und Lehrqualität transparent machen. Die Qualitätsanalyse bot die Chance zu einer wertvollen Datenerhebung, die die Qualitäten des Adolph-Kolping-Berufskollegs sichtbar, vergleichbar und optimierbar macht. Zielvereinbarungen sind Instrumente zur Verbesserung von Schulqualität.

Diese Erfahrung machte das Adolph-Kolping-Berufskolleg im Rahmen der ersten Qualitätsanalyse im Jahr 2010. Die positive Bilanzierung und die Zielvereinbarungen des Jahres 2010 boten die Ausgangssituation für die zweite Qualitätsanalyse im Jahr 2014, die sich durch ein erweitertes Verfahren auszeichnete. Die landesweite Neuausrichtung der Qualitätsanalyse stellt die individuelle Auswahl an Prüfkriterien und die Eigenverantwortlichkeit der Schulentwicklung in den Mittelpunkt. Das Qualitätstableau NRW bietet sechs standardisierte Bereiche der Qualitätsanalyse, in die der Komplex Schule aufgeteilt und kriterienorientiert analysiert wird. Die direkte Mitwirkung der Schule in der Vorphase verleiht die nötige Flexibilität, um vor dem Hintergrund der ersten Qualitätsanalyse die Entwicklung zu reflektieren und neue, weitere Zielvereinbarungen zu formulieren.

Der Prozess: Stationen vor der Zielvereinbarung

Bis Zielvereinbarungen formuliert werden können, muss ein Weg mit mehreren Stationen zurückgelegt werden. Auch die Zeit vor Beginn der Qualitätsanalyse soll nicht unerwähnt bleiben. Es herrschte eine Atmosphäre leichter Nervosität. Wir haben diskutiert, ob die Besonderheiten unserer Schule, die positive Selbsteinschätzung und das angenehme und produktive Schulklima über eine Fremdevaluation bewertet werden können. Die Nervosi-

tät wich der Vorfreude, die sich im Schulgebäude und in den Lehrerzimmern bemerkbar machte.

Der Prozess der Qualitätsanalyse und das Verfahren der Zielvereinbarung sind ertragreiche und lohnenswerte Vorhaben, aber auch Unternehmungen, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Das Adolph-Kolping-Berufskolleg wurde in seiner Selbsteinschätzung bestätigt und in seiner Identität gestärkt. Doch die Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten fordern uns weiterhin heraus. Aus unserer Erfahrung der ersten Qualitätsanalyse aus dem Schuljahr 2010 wussten wir darum.

Das Abstimmungsgespräch trägt im Zuge der Neuausrichtung der Qualitätsanalyse zur individuellen Ausrichtung des Prüftableaus der jeweiligen Schule bei. Es ist die wegweisende Station, in welcher multiperspektivisch und interaktiv die relevanten Elemente und Leitthemen für die anschließende Qualitätsanalyse festgehalten werden. Schule und Schulverwaltung arbeiten auf dieser Ebene eng zusammen, tauschen sich aus und ergänzen sich. Die bildungspolitischen Vorgaben des Landes bleiben unter der schulaufsichtlichen Verantwortung gewahrt, ohne die Eigenständigkeit der Schule zu vernachlässigen. Die konkreten Rückmeldungen und allgemeinen Reflexionen des Schulentwicklungsprozesses nach der ersten Qualitätsanalyse haben uns eine wichtige Ausgangsbasis für die zweite Analyse und ihre Vorbereitungen geliefert. Dies unterstreicht den Prozesscharakter zur Optimierung von Schule und die Notwendigkeit, im fortlaufenden Rhythmus über viele Jahre Qualitätsanalysen durchzuführen. Die Ergebnisse der vorherigen Qualitätsanalyse boten eine Vergleichsbasis zur aktuellen Situation und die Möglichkeit zur Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung. Zudem ließen sie uns - immer vor dem Hintergrund des Referenzrahmens Schulgualität - weitere Verbesserungsmöglichkeiten erkennen, die in einem zweiten Schritt neue und auf die eigene Schule abgestimmte Ziele formulieren ließen und lassen.

Wir in der erweiterten Schulleitung haben nicht nur das Qualitätsteam, sondern neben Vertreterinnen und Vertretern der Schülerschaft und der Lehrerinnen und Lehrer auch Vertreterinnen und Vertreter von Ausbildungsbetrieben zum Abstimmungsgespräch eingeladen. Das

Besondere ist die vielfältige Zusammensetzung dieser Arbeitsgruppe. Sie bietet die Chance zu einer multiperspektivischen Betrachtung des gesamten Schulkomplexes. Im interaktiven und demokratischen Miteinander wurden ergänzende Kriterien zum festgelegten Prüftableau ,Qualitätstableau NRW' gesammelt. Dieses Zusammenwirken hat sich als ein bereicherndes Verfahren bewährt. das die Kriterien der Fremdevaluation mit verschiedenen Perspektiven von Beteiligten am Bildungsbetrieb ergänzt. Die schriftlichen Stellungnahmen, die uns im Anschluss an die Qualitätsanalyse von Seiten der Ausbildungsbetriebe und der Elternschaft unaufgefordert zugeschickt wurden, bestätigen die Einschätzung, wie wichtig ein Austausch ist. Eine Vertreterin der Elternschaft stellte fest:

"Man war sich in dem Abstimmungsgespräch schnell einig, dass ein regelmäßiger Gedankenaustausch der an der Schule beteiligten Eltern und der Ausbildungsbetriebe die Zusammenarbeit und das Miteinander positiv beeinflussen kann."

Von betrieblicher Seite wurde an anderer Stelle hinzugefügt:

"Eine umfangreiche Informationsvermittlung sowie die Möglichkeit, eigene Vorstellungen und betriebliche Interessen einbringen zu können, ist für eine erfolgreiche Arbeit im dualen System sehr wertvoll."

Die Initiative, Leitung und Protokollierung des Gesprächs übernahm in dieser ersten Phase das Qualitätsteam. Diese besondere Situation, die Verantwortung und Handlungspflicht im Rahmen des Abstimmungsgespräches abzugeben, bot insbesondere mir in der Funktion des Schulleiters die Chance, "einen Schritt zurück zu treten" und einen Perspektivenwechsel einzunehmen, d.h. den Lebens- und Arbeitsraum Berufskolleg bewusst zu betrachten. Ich nutzte die Chance, auch meine eigene Arbeit in den Blick zu nehmen. Dahingehend lagen mir die Leitfragen bezüglich der Leitungsstrukturen und der Unterrichts- und Schulentwicklung besonders am Herzen, da dies aufgrund der ersten Qualitätsanalyse Schwerpunkt der Schulentwicklung war.

Der orientierungsgebenden Vorbereitungsphase folgte die Hauptphase, in der das Qualitätsteam die Analyse durchführte. Der konkrete Beobachtungs- und Bewertungszustand unseres Schulalltags forderte nicht nur mich als leitende Person, sondern alle an der Qualitätsanalyse Beteiligten produktiv heraus. Neben über 140

Unterrichtsbesuchen wurden u.a. zahlreiche Interviews mit unterschiedlichen Gruppen unserer Schule durchgeführt. Auch hier begleitete uns eine Mischung aus Nervosität und Neugierde. Eine Tiefenanalyse ergänzte die Beobachtung des Gesamtunterrichts. Vier Abteilungen und ein Vollzeit-Bildungsgang wurden näher in den Fokus der Beobachtung gerückt. Ausgewählt wurden sie in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht. Wir entschieden uns unter anderem für die Abteilungen Hotel- und Gaststättengewerbe, Farbtechnik und Raumgestaltung sowie die Berufliche Grundbildung.

Die Zielvereinbarung "Feedbackkultur als Instrument zur Schuloptimierung"

Neben sehr positiven Ergebnissen in der Gesamtleistung unseres Berufskollegs begrüßen wir Erkenntnisse zu Bereichen und Strukturen, die ausbaufähig sind. Erkannt haben wir sie über die Zusammenschau aller Ergebnisse, d. h. über die Ergebnisse der vorherigen Qualitätsanalyse, über die Ergebnisse des Abstimmungsgespräches und über die Ergebnisse der aktuellen Qualitätsanalyse. Dieses Abstimmen und Abwägen zeigten uns Verbesserungspotentiale unserer Schule auf und lassen uns zielgerichtet arbeiten. Leitungskräfte haben die Aufgabe, Ziele zu formulieren und Rahmenbedingungen zu schaffen, um sie zu erreichen. Eine Herausforderung soll es sein, die drei Schwerpunkte der Qualitätsanalyse - die Bewertung des Unterrichts, das Leitungshandeln und Maßnahmen zum schulinternen Qualitätsmanagement - so zu kombinieren, dass sich eine intraschulische Feedbackkultur etablieren kann.

Eine Feedbackkultur ist vielversprechend nicht nur für die Zukunft des Adolph-Kolping-Berufskollegs, sondern für das System Schule generell. Gemeinsam mit der Schulaufsicht formulierten wir die Entwicklung einer positiven Feedbackkultur als ein Ziel in unserer Zielvereinbarung. Dabei wird die Formel S.M.A.R.T. berücksichtigt. Smarte Ziele sind spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realisierbar und terminiert. Die Kriterien motivieren und bieten im Rahmen der Mitarbeiterführung Anhaltspunkte für die praktische Organisation. Zuzuordnen ist die Etablierung einer Feedbackkultur dem Qualitätsbereich 2 "Lernen und Lehren – Unterricht". Über sie soll nachhaltig unsere Unterrichtsqualität gesichert und verbessert werden.

Wie lässt sich eine Feedbackkultur realisieren? Ein konkreter Kriterienkatalog liefert eine Referenzbasis für die Selbst- wie Fremdwahrnehmung und die bilanzierenden Gespräche. Maßstab für die Evaluation des Unterrichts ist das Ideal des optimalen Unterrichts. Indikatoren für

die Messbarkeit von Unterricht geben die Aspekte der Qualitätsanalyse NRW und ihre konkretisierenden Kriterien aus dem Qualitätstableau vor. Diese Basis ist offen für subjektive Einschätzungen. In einem vorbereitenden Gespräch des jeweiligen Feedback-Teams können ergänzende Punkte formuliert werden, auf die bei den Beobachtungen ein besonderes Augenmerk gelegt wird oder in Zukunft gemäß der Orientierung an Ergebnissen gelegt werden soll. Eine Rückmeldekultur dient der individuellen Lehrkraft als Reflexionshilfe. Ihrem Handeln wird eine weitere Professionalität verliehen, die den Unterricht messbar und über einen Zeitraum "immer wieder" vergleichbar macht. Von einer Kultur darf erst gesprochen werden, wenn Maßnahmen keinem Ausnahmezustand entsprechen, sondern in den Schulalltag integriert sind und über sie produktiv kommuniziert wird. Über einen längeren Zeitraum, strukturiert über einen wiederkehrenden Modus von vier Monaten, werden die Maßnahmen an unserem Berufskolleg wiederholt und ,eingeübt'.

Orte der Feedbackkultur

Was sind die Orte einer Feedbackkultur im Bereich Schule? Vier Bereiche wurden vereinbart. Zentral ist die oben schon angesprochene Feedbackkultur auf kollegialer Ebene. Ein regelmäßiges Lehrer-Lehrer-Feedback im Anschluss an gegenseitige Unterrichtshospitationen holt die einzelne Person aus der Rolle eines "Einzelkämpfers" heraus und stärkt den Teamspirit. Es schafft einen Raum für Kritik ,auf Augenhöhe', über die gemeinsam Ziele formuliert werden. Es hilft, die eigene Professionalität als Lehrkraft und die des Gegenübers im Team zu sichern, zu stärken und weiter auszubauen. Nicht zu unterschätzen ist das Schüler-Lehrer-Feedback, ein zweiter Bereich, in dem sich die Feedbackkultur gestalten kann. Er zeichnet sich über den kritischen Blick der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht aus, der beispielsweise über Fragebögen festgehalten werden kann. Dieses Potential einer asymmetrischen Kritik muss in Zukunft stärker genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Rolle des Beobachters/der Beobachterin ein und haben die Möglichkeit, Anregungen und Vorschläge mitzuteilen. Eine wichtige Kommunikationsbasis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen wird geschaffen, die den Ausgangspunkt für eine gemeinsame Unterrichtsgestaltung bieten kann. Die funktionierende Kommunikation und die Formulierung von Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an den Unterricht und an die Lehrperson sind grundlegend, um Ziele des Unterrichts zu erreichen. Es sind letztendlich die Ziele der Schülerinnen und Schüler selbst. Die Feedbackkultur bietet einen Raum, die Ziele als ihre persönlichen zu erfahren, zu formulieren und

zu kommunizieren. Nur so können diese ihre eigenen werden, falls sie es nicht sind. Ebenso bedeutsam ist ein Feedback durch die Schulleitung. Ein wichtiger Bereich der Feedbackkultur ergibt sich da besonders aus Gesprächen der Lehrerinnen und Lehrer mit Mitgliedern der erweiterten Schulleitung, der an Berufskollegs insbesondere Abteilungsleiterinnen und -leiter angehören. Die Möglichkeit, ein regelmäßiges Feedback zu erhalten, ist angedacht. Ich als Schulleiter und die erweiterte Schulleitung werden dankbar sein für die gleiche Spiegelung unserer Arbeit. Ergänzt wird die Feedbackkultur durch das Feedback der Erziehungsberechtigten und der Betriebe.

Die Qualitätsanalyse NRW liefert Impulse für die Evaluation von Schulqualität und Instrumente wie den Kriterienkatalog. Gekoppelt mit einer professionellen Feedbackkultur führt dies zu einer Verbesserung des Schullebens. Konstruktive Rückmeldungen und engagierte Gespräche kosten zwar Kraft und Zeit, der Nutzen jedoch ist erheblich. Neben den methodischen und organisatorischen innerschulischen Maßnahmen zur Zielerreichung darf die Möglichkeit externer Unterstützung nicht vergessen werden. Erfahrungsberichte anderer Schulen zu diesem Bereich oder eine professionelle Beratung über Supervision werden bei der Realisation einer Feedbackkultur einkalkuliert.

Abschließend möchte ich festhalten, dass der gesamte Prozess - das multiperspektivische Abstimmungsgespräch, der Schulbesuch, der QA-Bericht und die daraus erwachsene Zielvereinbarung mit der Orientierung an den Ergebnissen – sich als funktionales und nachhaltiges Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule erweist. Allein die Erfahrung der Bewertungssituation und die zwingende Notwendigkeit, selbst die Beobachterperspektive einzunehmen, lehrten mich und alle Beteiligten, den eigenen Blick immer neu zu hinterfragen. Im Arbeitsalltag besteht die Gefahr einer u. U. blind machenden Routine, die mögliche Defizite nicht erkennen lässt. Benötigt wird ein Gegenüber, das die Rolle eines konstruktiven Kritikers einzunehmen vermag und einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Kontrollierte Zielgerichtetheit ist unser Mittel, auch in Zukunft nicht unter unseren Möglichkeiten zu bleiben - zum Wohle unserer Schule und unserer Schülerinnen und Schüler.

3.2 Eine Schulaufsichtsperspektive: Qualitätsanalyse als Impuls für Schulentwicklung

Christoph Höfer & Dagmar Kirchhoff

"Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet" (MSW, 2015a, Schulgesetz NRW, § 3 Abs. 2). Die Verantwortung für Schulentwicklung, hier verstanden als Einheit von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, liegt bei der jeweiligen Schulleitung, die angemessene Strategien planen und umsetzen muss. Aufgabe von Schulaufsicht ist es, unter Berücksichtigung der Eigenverantwortlichkeit der Schule, Schulleitungen zu stärken und sie bei der Klärung und Ausübung ihrer Rolle zu unterstützen.

Im Folgenden wird aus der Perspektive von Schulaufsicht der Frage nachgegangen, inwieweit die Qualitätsanalyse (QA) als Instrument für gelingende Schulentwicklung genutzt werden kann und welche Rolle die Schulaufsicht dabei einnehmen soll oder könnte. Zugrunde liegt dabei die grundsätzlich positive Einschätzung, dass die Einrichtung der QA alle Schulen auf die Dauer dazu bringt, sich mit der eigenen Qualität und ihrer Entwicklung zu beschäftigen.

Qualitätsanalyse im alten Verfahren

Der Beginn der Qualitätsanalyse NRW war gekennzeichnet durch geringe Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulen. Dialogische Verfahren zwischen Qualitätsprüferinnen und -prüfern und der Schulgemeinde und "Rezeptionsgespräche", zu denen sich Schule, zuständige Schulaufsicht und Qualitätsteam einige Zeit nach der QA nochmals getroffen haben, waren in der Systematik der QA weder vorgesehen noch zulässig. Realität und Qualität der schulischen Praxis entsprachen nicht unbedingt dem quantitativen Umfang des abgelieferten Portfolios. So wurden aus Anlass der QA häufig mit hohem Zeitaufwand Papiere "im stillen Kämmerchen" produziert. Diese bildeten nicht immer das Ergebnis von schulinternen Entwicklungsprozessen ab, an denen das gesamte Kollegium beteiligt war und waren deshalb oft für die schulische Realität bedeutungslos.

Die zuständige Schulaufsicht hatte bis zum Zeitpunkt der Übergabe des QA-Berichts an die Schule überhaupt keine Rolle. Erst danach waren Zielvereinbarungen im Dialog auf Grundlage des Berichts und jährliche Zielverfolgungsgespräche vorgesehen.

Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht gestalteten sich u. a. deshalb schwierig, weil die überwiegende Zahl sowohl der Schulleitungen als erst recht auch der Lehrerinnen und Lehrer es nicht gelernt haben, Ziele zu formulieren und deren Umsetzungsprozesse adaquat zu gestalten. Bis heute ist in Schulen nur selten bei allen Lehrkräften ein bewusstes Qualitätsdenken anzutreffen und damit auch nur selten ein im Alltag selbstverständliches Qualitätshandeln zu finden. Systematische, auf die Qualität der gesamten Schule bezogene Diskussionen finden häufig leider erst bei allen Lehrkräften statt, wenn sich die QA ankündigt, und ebben schnell wieder ab, wenn die QA wieder weg ist.

In den Zielvereinbarungsdialogen wurde oft deutlich, dass Maßnahmen für Ziele gehalten wurden, im Dialog angebotene Ziele viel zu umfangreich dimensioniert waren und angesichts der Reichweite und des Umfangs im geplanten Zeitraum so nicht erreichbar gewesen wären. Sicherlich nicht für alle Schulen, aber doch für eine nennenswerte Anzahl gilt: Nur bei intensivem Zeitaufwand. verbunden mit einem Dialogprozess über mehrere Stationen, konnte zwischen Schulaufsichten und Schulen eine Form der Vereinbarung gefunden werden, die realistisch und damit für die Schule und ihre Entwicklung wirklich hilfreich war. Obwohl der vorgegebene Vereinbarungsbogen fachlich unstrittig ist und eine gute Hilfe darstellt, war seine Nutzung als langfristig relevante Orientierung letztendlich nur unter großem Zeitaufwand zu erreichen. Noch größere Probleme als mit der Formulierung von "smarten" Zielen und der Zuordnung machbarer Maßnahmen hatten viele Schulen mit der Benennung und vor allem der Umsetzung von Selbstevaluationsvorhaben, die die Zielerreichung absichern sollten.

Der genannte Aufwand für einzelne Schulaufsichten ist besonders im Bereich der Primarstufe (über)fordernd, weil die Schulaufsicht teilweise für 30 Systeme und mehr verantwortlich ist und zumindest zu Beginn der QA keine systematische Abstimmung zwischen den Qualitätsprüferinnen und -prüfern und den zuständigen Schulaufsichten geplant war. Es konnte also passieren, dass eine zuständige Grundschulaufsicht in einem Schuljahr 10 und mehr neu startende Prozesse begleiten musste.

Die jährlich vorgesehenen Zielverfolgungsgespräche erhöhen diesen Druck, wenn gleichzeitig weitere neue QA geplant und durchgeführt werden. Die Zielverfolgungsgespräche selbst sind besonders bedeutsam, weil sich

durch sie herausstellt, inwieweit die Vereinbarungen realistisch waren und Schulentwicklungsprozesse nach sich zogen. Sie sind ein wichtiger Schritt hin zu einer immer wieder von außen angeregten kontinuierlichen Weiterarbeit an der schuleigenen Qualität.

Bei einer Aufsichtsspanne von über 20 Schulen konnte und kann schulfachliche Aufsicht nicht jede Einzelschule langfristig über viele Jahre bei ihrem Entwicklungsprozess begleiten, zumal auf angemessene Unterstützungsangebote nicht überall zurückgegriffen werden konnte und kann.

Bisher sehen Schulen die QA nicht als Bestätigung und Ergänzung ihrer langfristig angelegten routinierten Selbstevaluation und nehmen sie deshalb eher als äußeren Anlass zur punktuellen Beschäftigung mit den eigenen Qualitätsfragen, zumal die ursprünglich angekündigten Rhythmen der Wiederholung der QA sich bisher auch nicht annähernd als realistisch erwiesen. Da Schulen nach durchgeführter QA die Verpflichtung, durch Selbstevaluation dauerhaft datengestützt an der eigenen Qualität weiter zu arbeiten, nicht in allen Fällen sicher und angemessen professionell umsetzen, drohen die Dialogprozesse zwischen Schulaufsicht und Schule in diesen Fällen zunehmend "blutleer" zu werden. Da der große Teil der Schulen durch die QA Entwicklungsbedarf in der Unterrichtsentwicklung attestiert bekommt, bietet das Sprechen über Veränderungsanstrengungen ohne Datengrundlage wenig Sicherheit, wirksam zu werden. Verringert würde diese "Gefahr" nur, wenn wirklich sichergestellt werden kann, dass spätestens 5 Jahre nach der letzten QA die nächste erfolgt.

Da bis heute Schulentwicklung nicht gemessen wird/werden kann, ist nicht zu benennen, welchen Beitrag die QA zur nachhaltigen Qualitätsarbeit und Schulentwicklung leistet. Eine Studie zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung in NRW ist überfällig. Solange sie nicht vorliegt, bleibt die Frage offen, welche Effekte die hohe Ressourcenbindung auch der zuständigen Schulaufsicht im Rahmen der QA wirklich erreicht.

Qualitätsanalyse im neuen Verfahren

Seit dem Schuljahr 2013/14 hat die Qualitätsanalyse NRW eine Neuausrichtung erfahren mit der entscheidenden Begründung, die Eigenverantwortung der Schule zu stärken und ernst zu nehmen.7

Vorrangiges Ziel der QA ist die Unterstützung der Schulen bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nach den Gesamtergebnissen mehrjähriger QA ist die Fokussierung auf dieses Ziel nicht wirklich überraschend.

Bis zum flächendeckenden Start im Schuljahr 2015/16 wurden schrittweise folgende Änderungen umgesetzt

- · Die QA ist in zwei Phasen gegliedert, eine Vorphase und eine Hauptphase. Beide sind durch die Möglichkeit zu Transparenz, Partizipation und Kooperation gekennzeichnet. Die zuständige Schulaufsicht wird bereits in der Vorphase miteinbezogen, kann also bereits zum Prozessstart eine Rolle einnehmen.
- · Der Umfang des Portfolios ist reduziert.
- · Ein neuer Unterrichtsbeobachtungsbogen soll konkrete und nachvollziehbare Rückmeldungen an die Schulen ermöglichen.
- · Nach Erhalt des Qualitätsberichts können die Schulen das Angebot eines Erläuterungsgesprächs mit den Qualitätsprüferinnen und -prüfern in Anspruch nehmen.
- Das Verfahren zur Auswahl von Schulen ermöglicht es, dass sich eine Schule für die QA meldet.
- Im Qualitätstableau wird zwischen verpflichtenden und ergänzenden Kriterien, die von der Schule mitbestimmt werden, unterschieden.

Die Schaffung von Transparenz, Kooperation und Partizipation der Schulen am Schulevaluationsprozess ist ein übergeordnetes Ziel der Neuausrichtung der QA. Ein zentrales Element dabei ist das Abstimmungsgespräch, das in der Vorphase stattfindet.

Laut Behnke & Steins (2015) deuten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wohl darauf hin, dass die Vorphase der QA dazu beitragen kann, die Partizipation der Schulen zu erhöhen und die Erwartungshaltung gegenüber dem QA-Besuch positiv zu beeinflussen. Es könne jedoch noch keine Aussage darüber getroffen werden, ob die überwiegend positive Haltung und Motivation der Schulen anhält, wenn es um die Umsetzung des Feedbacks der QA in konkrete Handlungsschritte geht und ob derzeit ausreichend Ressourcen zum sinnvollen Umgang mit den Ergebnissen zur Verfügung stehen.

Damit die Verantwortung für den schulindividuellen Qualitätsprozess dauerhaft in der Einzelschule übernommen wird, sollte das bisherige Verhältnis von QA und Selbstevaluation viel stärker neu justiert werden als die bisher

⁷Vgl. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/ Qualitätsanalyse

bekannten Veränderungen erkennen lassen. Ausgangspunkt ist die bisherige Praxis des punktuellen Reagierens vieler Schulen auf den externen Qualitätsimpuls durch die QA ohne darauf folgende verpflichtende Selbstevaluation.

Zukünftig sollte in der Vorphase mit der Schule vereinbart werden, in welchem Umfang mit welchem Fokus die Schule Selbstevaluation bis zur Durchführung der QA verbindlich betreibt. Da Unterrichtsentwicklung das vorrangige Ziel ist, ist die verbindliche Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an den Evaluationsvorhaben von Seiten der Schule sicher zu gewährleisten. Für diese Verfahren sollten der Schule Instrumente durch die QA zur Verfügung gestellt werden, die fachlich angemessen und erprobt sind und durch die Schule auf die eigenen Fragestellungen angepasst werden können. Kriterien und Indikatoren sollten aus den Standards der QA abgeleitet sein.

Die so intern erhobenen Daten würden durch die QA genutzt, um sowohl den ergänzenden externen Blick zu ermöglichen als auch z.B. blinde Flecken zu beleuchten und die Schule vor Selbsttäuschungen zu bewahren. Nach der QA würde dann die zuständige Schulaufsicht mit Hilfe der Zielvereinbarung und der Zielverfolgungsgespräche die Weiterentwicklung der Schule einschließlich ihrer weiteren Selbstevaluationsvorhaben begleiten. Auf dieser Grundlage fände dann in übersichtlichem Abstand die nächste QA statt. Wenn diese Prozessstationen allen Beteiligten bekannt und von zuständiger Schulaufsicht wie QA fachlich und vor allem in den Zeitabläufen abgesichert sind, befindet sich Schule in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Entscheidende Voraussetzung für die Realisierbarkeit in Schulen ist, dass entsprechende Selbstevaluationsprozesse dort professionell gehandhabt werden können. Selbstverständlich ist die Entwicklung solcher Sicherheiten mit einem umfangreichen Qualifizierungsprogramm verbunden, in dessen Rahmen Prozesssicherheit genauso zu vermitteln ist wie die Arbeit mit Zielen und Maßnahmen, die Anpassung zentral entwickelter Selbstevaluationsinstrumente und deren "Maßschneidern".

Eine solche dauerhaft angelegte, aufeinander inhaltlich bezogene Abfolge von interner und externer Evaluation kann die Ablösung vom punktuellen Umgang der Schule mit der QA ermöglichen und zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess führen.

Wirksamkeit der QA

Dauerhaft wirksam ist die QA erst dann, wenn sie den Schulentwicklungsprozess so unterstützt, dass gewünschte Ziele erreicht werden können. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, welche Prozesse sowohl vor als auch nach der QA in der Schule stattfinden.

Unstrittig scheint zu sein, dass sich mit der bisherigen Konstruktion (eher mechanistische) Qualitätserwartungen nicht erfüllen und die QA langfristig vermutlich erst dann einen Mehrwert für die Schulentwicklung bringt, wenn sie systematisch und verbindlich durch Selbstevaluation ergänzt wird und insgesamt die Prozesse partizipativ gestaltet sind.

Das Abstimmungsgespräch vor der Hauptphase der QA kann sicherlich die Beteiligungsmöglichkeiten der Schule erhöhen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Schule der Verantwortung für den eigenen Schulentwicklungsprozess bewusst ist und die QA als Unterstützungssystem versteht und für sich und die eigene Entwicklung zu nutzen weiß. Da die zuständige Schulaufsicht auch bereits zu diesem frühen Zeitpunkt involviert ist, kann sie im Rahmen ihrer klassischen Aufgaben immer auch einen stützenden Beitrag bis zur Hauptphase einbringen.

So könnte die QA in ein Gesamtsystem von Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schulen eingebunden werden, wenn einer externen grundsätzlich sowohl eine interne Evaluation vorausgeht als auch folgt und die zuständige Schulaufsicht vor allem in der Phase bis zur nächsten QA ein externer Anreger bleibt und die Verbindlichkeit der Umsetzung der schuleigenen Entscheidungen stützt. Die Eigenverantwortung der Schule würde besonders ernst genommen, wenn Daten schulinterner Evaluationsverfahren der Schulaufsicht bis zum in der Zielvereinbarung gemeinsam fixierten Termin ohne Aufforderung vorgelegt würden.

Ebenfalls wünschenswert wäre die Einbindung und aktive Beteiligung der QA an einem Netzwerk von Schule(n), Schulaufsicht und Unterstützungsanbietern. Aufgabe des Netzwerks könnte es sein, die Arbeit der Akteure an den Schnittstellen von Qualitätsentwicklung und -überprüfung an Schulen zu identifizieren, aufeinander zu beziehen und institutionell zu definieren. Dafür bieten sich gerade in NRW Bildungsregionen im Sinne der vorhandenen Regionalen Bildungsnetzwerke mit ihren entwickelten Teilstrukturen an. Auf jeden Fall sollten bereits bestehende regionale Strukturen hierfür genutzt werden und nicht neue zusätzlich erfunden werden.

Um Schulen in der Entwicklung hin zum skizzierten kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu unterstützen, muss über die flächendeckende Qualifizierung von internen Evaluationsberaterinnen und -beratern, Qualitätsbeauftragten, vorhandener Steuergruppen und der Schulleitungsteams selbst nachgedacht und entschieden wer-

Umgang mit den Ergebnissen

Um den Verarbeitungsprozess in der Schule sinnvoll zu gestalten, bedarf es der Verknüpfung von Merkmalen guten Unterrichts mit der Unterrichtsentwicklung.

Wichtig dabei ist, dass

- · die Aufgaben der Unterrichtsentwicklung orientiert sind an den alltäglichen Erfahrungen und Erkenntnisinteressen der Lehrerinnen und Lehrer,
- im Kollegium eine Verständigung darüber erreicht wird, individuelle Lernprozesse ins Zentrum der Arbeit zu stellen und dazu entsprechende Vereinbarungen zu treffen,
- die Schulleitungen verbindlich einen strategischen und operativen Umgang mit Ergebnissen der QA und der Selbstevaluationen mit ihrer Schulaufsicht vereinbaren und
- · ganze Kollegien passgenaue alltagsintegrierte Angebote zur Fortbildung finden. Die bloße Weitergabe von "best practice" Beispielen in Papierform oder Online-Angebote, die nicht mit Praxisaufgaben verbunden sind, reichen hier erfahrungsgemäß nicht aus, um nachhaltige Entwicklungsprozesse zu befördern.

Zu überlegen ist, wie und von wem in welcher Form Prozess- und Steuerungswissen, das sich aus QA-Ergebnissen ableiten lässt, anderen Schulen und der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden könnte. Hier hat QUA-LiS eine zentrale Aufgabe. Die konkrete Umsetzung wiederum könnte in den regionalen Netzwerken stattfinden.

Die QA als "Trüffelschwein"!?

Obwohl die QA bei augenblicklicher personeller Ausstattung vermutlich schon mit der Realisierung des neu justierten Prozesses bis an die Grenze quantitativ gefordert sein wird, lohnt es sich, die QA auch zu sehen als fachlich abgesicherte Quelle für "Schätze" in Schulen, die sonst nur zufällig gehoben werden.

Die QA hat in jeder Schule einen Einblick in den Unterricht in einem Umfang wie keine andere Institution, selbst die Schulleitung nicht. Auch wenn der beobachtete Unterricht unter bestimmten Einflüssen der externen Wahrnehmung steht, kann es dabei Schulen geben, in denen es einen für andere Schulen anregenden Grad an Qualität gibt. Bisher ist uns keine Diskussion darüber bekannt, in welcher geeigneten Form eine solche durch Daten gestützte "Fundstelle" für andere Interessierte erschlossen werden könnte. Wie kann es sein, dass Schulen im Netzwerk "Zukunftsschulen" nicht durch von der QA erhobene Daten zu Referenzschulen werden, sondern vor allem durch Selbsteinschätzungen?

Sollte eine Debatte über diese Idee die methodischen Probleme gelöst haben, wäre der öffentliche Zugang zu Schulen mit Stärken in bestimmten inhaltlichen Schwerpunkten eine echte Chance, die Angebotsschulen mit Anregung suchenden Schulen in einer Region zusammen zu bringen. Wenn man beide Systeme mit der Entwicklung von professionellen Lerngruppen unterstützt, ist anzunehmen, dass eigenständige Transferprozesse zumindest erprobt werden könnten.

In den ersten Jahren war das System QA so schwerfällig, dass es z.B. für Hauptschulen, die seit einiger Zeit als gebundene Ganztagsschulen Konzepte umsetzten, keinerlei auf diesen Prozess bezogene Rückmeldungen geben konnte. Gleiches galt lange für Schulen im "Gemeinsamen Unterricht". Inzwischen sind diese beiden inhaltlichen Anlässe in die Verfahrensweise eingearbeitet.

Wichtig wäre zukünftig, dass die QA sehr viel zeitnäher auf Schulen eingestellt ist, die Landesprojekte, wie z.B. "Vielfalt fördern" in der Sekundarstufe I, Landesprogramme, wie z. B. "Kein Abschluss ohne Anschluss" (KAoA) in den Sekundarstufen I und II erproben bzw. durchführen.

Insgesamt ist darüber hinaus die Frage zu stellen, ob über die QA Maßnahmen der staatlichen Lehrerfortbildung auf ihre Umsetzung hin systematisch mit in den Blick genommen werden. Hohe Ressourcenbindungen der staatlichen Lehrerfortbildung sind i.d.R. begründet mit Annahmen zur Bedeutung für die Unterrichts- und Schulentwicklung der sie nachfragenden Schulen. Die QA ist eine Einrichtung, die regelmäßig in Schulen intensiv Einblick nimmt. Den Qualitätsprüferinnen und -prüfern sollte bekannt sein, welche Fortbildungsprogramme zur Unterrichtsentwicklung die Schule als System genutzt hat. Der Qualitätsbericht könnte besonders markieren, in welchem Umfang sich das jeweilige Programm im beob-

achteten Unterricht und der schulinternen Entwicklungsarbeit abbildet.

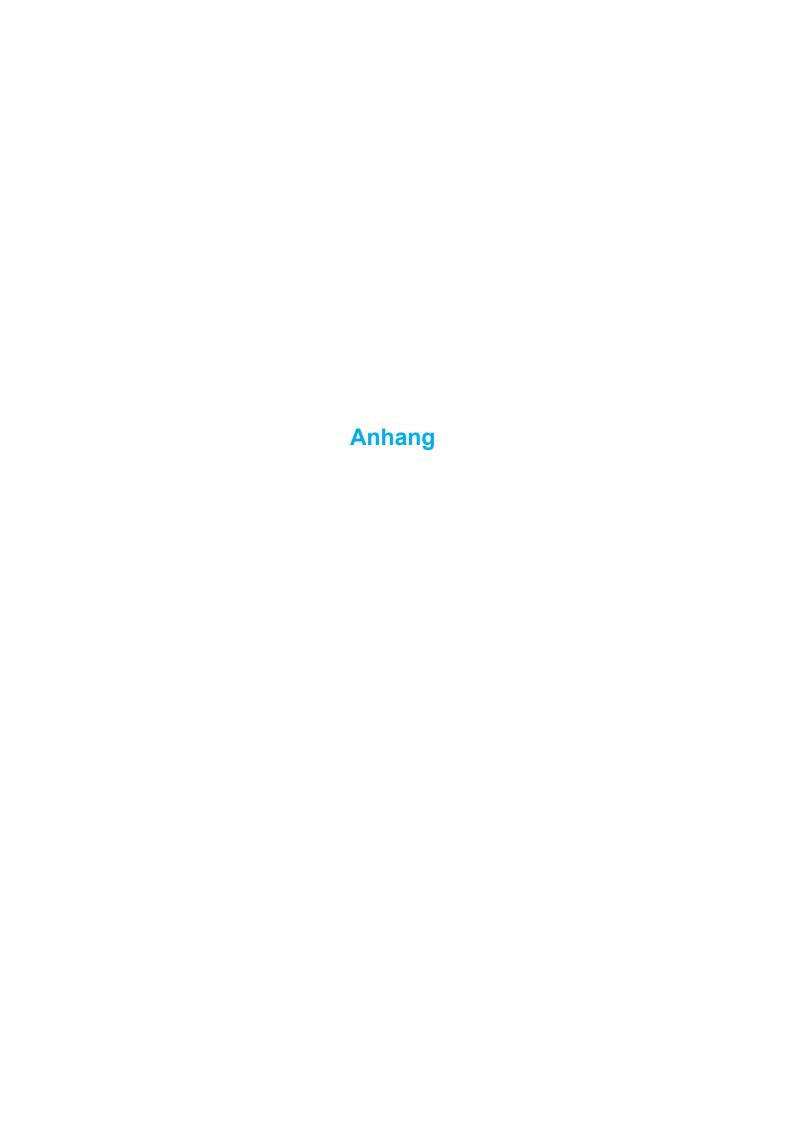
Der Referenzrahmen Schulqualität und das Qualitätstableau der QA sollen und müssen aufeinander abgestimmt sein. Wenn das gewährleistet ist, könnten konkrete Beispiele aus dem realen Leben von Schulen gut - über das "Trüffelschwein" QA gewonnen - das Leben hinter den Rahmen legen, das aus datengestützten Prozessen gewonnen wurde.

Eine Menge Ideen und Anregungen für ein Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, das seinen Wert gezeigt hat, aber für die dadurch gebundenen Ressourcen noch zu wenig Entwicklung erzeugt.

Literatur

- Baumert, J. (2014). Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. Jürgen Baumert im Gespräch mit Botho Priebe. In: *Die Lernende Schule* 68, S. 22–24.
- Behnke, K. & Steins, G. (2015). Gelingende Schulentwicklung durch (mehr) Partizipation? Das Abstimmungsgespräch als zentrales Element der neuen Vorphase der QA. In: SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement (H. 12), S. 324–326.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2013). Externe Schulevaluation aus Sicht von Schulleitungen. Die Qualitätsanalyse NRW. In: SchulVerwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanangement (H. 7-8), S. 203–205.
- Bitan, K., Haep, A. & Steins, G. (2014). Qualitätsanalyse: Was lässt sich für die Zukunft daraus lernen? Externe Schulevaluationen aus Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. 25. Jg (H. 6), S. 183–185.
- Bitan, K. & Steins, G. (2013). Einstellungen von Schulleiter/-innen zur Qualitätsanalyse NRW sowie Erfassung des Status quo von Aspekten der Schulentwicklung und Schulsteuerung: Querschnitt. Unveröffentlichter Bericht zur Vorlage beim Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Universität Duisburg-Essen.

- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Heft 6), S. 778–792.
- Jäger, H. & Bergweiler-Priester, I. (2015). Qualitätsanalyse erfolgreich neu ausgerichtet. In: *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung* (H. 12), S. 382–386.
- Kuhn, H.-J. (2015). Externe Schulevaluation. Sinnvoll? Nützlich? Verbesserungswürdig? In: Schulmanagement 5, S. 18–22.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen (MSW) (2009). Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. Neuss.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2015a). BASS 2015/16. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Jahresbeilage zum Amtsblatt NRW, 30. Auflage. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2015b). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15. Statistische Übersicht Nr. 388 1. Auflage. Stand: 28.05.2015.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (2014). 7 Jahre Schulinspektion in Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.



Ergebnisse der Schule	Lernen und Lehren – Unterricht	Schulkultur	Führung und Schulmanagement	Professionalität	Ziele und Strategien
				der Lehrkräfte	der Qualitätsentwicklung
 1.1 Abschlüsse 1.1. Die Abschlussquoten entsprechen dem landesweiten Durchschnitt. 1.1.2 Die Abschlussquoten liegen in Relation zum sozialen Umfeld im landesweiten Durchschnitt. 1.3 Die Schülerinnen und Schüler erreichen die Abschlüsse ohne zeitliche Verzögerung. 1.4 Die Schüle hat, bezogen auf den Landesdurchschnitt, deutlich weniger Klassenwiederholungen aufzuweisen. 1.5 Die Schule hat, bezogen auf den Landesdurchschnitt, deutlich weniger Abgänge in andere Schulformen aufzuweisen. 1.6 Die Schule hat, bezogen auf den Landesdurchschnitt, deutlich mehr Zugänge von anderen Schulformen aufzuweisen. 1.2 Fachkompetenzen 1.2.1 Die Ergebnisse der Zentralen Abschlüssprüfungen entsprechen den landesweiten Referenzwerten. 1.2.2 Die Ergebnisse der Jentralen Abschlüssprüfungen entsprechen den landesweiten Referenzwerten. 1.2.3 Schülerinnen und Schüler erzielen herausragende Ergebnisse bei Abschlüssen und in Prüfungen. 1.2.4 Schülerinnen und Schüler erzielen besondere Ergebnisse bei Wettbewerben. 1.3 Personale Kompetenzen 1.3.1 Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht). 1.3.2 Die Schule fördert die Selbststandigkeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht). 1.3.3 Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht). 1.3.4 Die Schule fördert Toleranz bzw. Konfliktfähligkeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht). 1.3.5 Die Schule fördert Tillerenze Schuflichen Leben (z.B. durch ein Konzept, durch Projekte, im Unterricht). 1.3.5 Die Schule fördert die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben	 Schulinternes Curriculum 1.1 Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lemangebote in einem schulinternen Curriculum festgelegt. 1.2 Die Schule hat Ziele und Inhalte der Lehr- und Lemangebote ihres schulinternen Curriculums auf die Kernlehrpläne bzw. die Bildungsstandards abgestimmt. 2.1.3 Die Schule sichert die inhaltliche Kontinuität der Lehr- und Lemprozesse in den einzelnen Jahrgangsstufen. 2.1.4 Die Schule sichert die fachspezifischen Umsetzungen des schulinternen Curriculums. 2.1.5 Die Schule hat fächerverbindendes Lemen in ihrem Curriculum systematisch verankert. 2.1.6 Die Schule sichert den Anwendungsbezug und die Anschlussfähigkeit der Lehr- und Lemgegenstände. 2.1.7 Die Lehrerinnen und Lehrer bereiten Unterricht gemeinsam (kollegial) vor und nach. 2.2 Leistungskonzept – Leistungsanforderung und Leistungsbewertung setzigelegt. 2.2.1 Die Schule hat für alle Fächer Grundsätze zur Leistungsbewertung festgelegt. 2.2.2 Alle Beteiligten (u. a. Schülerinnen und Schüler) kennen die vereinbarten Grundsätze zur Leistungsbewertung. 2.2.3 Die Lehrkräfte der Schule halten sich an die Grundsätze zur Leistungsbewertung. 2.2.4 Die Schule honoriert besondere Leistungen der Schülerinnen und Schüler. 2.3.1 Transparenz und Klarheit 2.3.2 Schülerorientierung 2.3.3 Problemorientierung 2.3.4 Umgang mit Sprache 2.3.5 Lehr- und Lemzeit 2.3.6 Lehr und Lemzeit 2.3.1 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler 2.6.1 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur systematischen Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler nen nen sichwidukalisiere	 3.1 Lebensraum Schule 3.1.1 Die Schule macht einen gepflegten Eindruck und wirkt einladend. 3.1.2 Die Schule bietet attraktive Arbeitsgemeinschaften und eine vielfältige und sinnvolle Freizeitgestaltung an. 3.1.3 Die Schule hat Maßnahmen zur Gewaltprävention ergriffen und wacht über die Sicherheit von Personen und Eigentum. 3.1.4 Die Schule reagiert konsequent auf Vandalismus. 3.2 Soziales Klima 3.2.1 Die Schule reagiert konsequent auf Vandalismus. 3.2.2 Die Schule hat eindeutige Regeln für die Umgangsformen festgelegt. 3.2.3 Die Lehrkräfte fühlen sich für die Einhaltung der Verhaltensregeln verantwortlich. 3.2.4 Die Schule reagiert konsequent auf Regelverstöße. 3.2.5 Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Schule sicher. 3.2.6 An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten. 3.2.7 Die Schule hat ein akzeptiertes Beschwerdemanagement entwickelt. 3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäude ermöglichen einen Unterricht nach aktuellen didaktischen und methodischen Konzepten. 3.3.1 Anlage und Ausstattung der Schulgebäude ermöglichen einen Unterricht nach aktuellen didaktischen und methodischen Konzepten. 3.3.2 Die Schule nutzt ihre Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Schulgebäude. 3.3.4 Die Schule nutzt ihre Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Schulgebäude. 3.4 Die Schule nutzt ihre Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Schulgelände. 3.4 Partizipation 3.4.1 Die Schule hichmiert alle Beteiligten regelmäßig dher die Beschlüsse der einzelnen Gremien. 3.4.2 Die Schule hichmiert alle Beteiligten regelmäßig ber die Beschlüsse der einzelnen Gremien. 3.4.3 Die Schule kooperiert mit anderen Schulervertretung und beteiligt sie am Schulentwicklungsprozess und an der Schulprogramm	 4.1 Führungsverantwortung der Schulleiter nimmt Führungsverantwortung wahr. 4.1.2 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat Zielvorstellungen für die Entwicklung der Schule, insbesondere für die Unterrichtsentwicklung. 4.1.3 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter setzt mit den beteiligten Gruppen Zielvorstellungen in Zielvereinbarungen um. 4.1.4 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kontrolliert die Umsetzung der Zielvereinbarungen. 4.1.5 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verfügt über Strategien zur Lösung von Konflikten und Problemen. 4.1.6 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter legt Rechenschaft über die schullsche Arbeit und den Stand der Schulentwicklung ab. 4.1.7 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine angemessene Arbeitsatmosphäre. 4.1.8 Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter repräsentiert die Schule selbstbewusst nach außen. 4.2 Unterrichtsorganisation 4.2.1 Die Schule organisiert den Unterricht gemäß den rechtlichen Vorgaben. 4.2.2 Die Schule organisiert den Vertretungsunterricht auf der Grundlage eines vereinbarten Konzepts. 4.2.3 Die Inhalte des Vertretungsunterricht sasieren auf der Grundlage eines gemeinsam erstellten und akzeptierten Konzepts. 4.2.4 Die Schule vermeidet Unterrichtsausfall aufgrund eines schlüssigen Konzepts. 4.3 Qualitätsentwicklung 4.3.1 Die Schule hat ein übergreifendes Konzept für die Unterrichtsgestaltung vereinbart. 4.3.2 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Gesundheitsund Bewegungsforderung. 4.3.3 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Gesundheitsund Bewegungsforderung. 4.3.5 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Gesundheitsund Bewegungsforderung. 4.3.6 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Umwelterziehung. 4.3.6 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Gesundheitsund Bewegungsforderung. 4.3.6 Die Schule beteiligt die zuständigen Gremien bei der Festsetzung und V	 5.1 Personaleinsatz 5.1.1 Die Schule berücksichtigt bei der Aufgabenübertragung möglichst die Kompetenzen und Interessen der Beschäftigten. 5.1.2 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Unterstützung und Professionalisierung neuer Kolleginnen und Kollegen. 5.1.3 Die Schule verwirklicht ein Konzept zur Unterstützung und Professionalisierung von Lehramtsanwärter/innen und/oder Studienreferendar/innen. 5.1.4 Die Schule var und/oder Studienreferendar/innen. 5.1.5 Die Schule schafft – soweit möglich – leistungsorientierte Anreize. 5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen etterner Fachkräfte und Eltern. 5.2.1 Die Schule schafft – soweit möglich – leistungsorientierte Anreize. 5.2.2 Die Schule hat ein Personalentwicklungskonzept für einen festgelegten Zeitraum. 5.2.2 Die Schule hat ein Personalentwicklungskonzept an den Schwerpunkten des Schulprogramms. 5.2.3 Die Schulleitung führt regelmaßige Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch. 5.2.4 Die Schulleitung führt regelmaßige Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch. 5.2.5 Die Schulleitung führt regelmaßig Forbildungskonzept für einen festgelegten Zeitraum. 5.2.5 Die Schulleitung führt regelmaßig Forbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder. 5.2.6 Die Schule berücksichtigt in ihrem Fortbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder. 5.2.7 Die Schule verwirklicht ein Fortbildungskonzept relevante schulspezifische Handlungsfelder. 5.2.8 Die Schule verwirklicht ein Fortbildungsmaßnahmen für die Schule. 5.3 Kooperation der Lehrkräfte 5.3.1 Die Schule hat festgelegte Verfahren und Instrumente zur Gestaltung des Informationsflusses. 5.3.2 Die Beteiligten nutzen die Verfahren und Instrumente zur Gestaltung des Informationsflusses. 5.3.3 Die Lehrkräfte präctizern eine akzeptierte Rückmeldekultur bei Konflikten bzw. Problemen. <	6.1 Schulprogramm 6.1.1 Die Schule hat eine regelmäßig tagende Steuergruppe eingerichtet. 6.1.2 Alle Beteiligten werden regelmäßig über den Arbeitsstand der Steuergruppe informiert. 6.1.3 Die Schule hat ihre Entwicklungsziele in einer Planung mit Zeitleiste und unter Angabe der Verantwortlichkeiten festgelegt. 6.1.4 Die Schule stellt die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt der Schulprogrammarbeit en Schule arbeitet im Rahmen der Schulprogrammarbeit an Aspekten eines schulinternen Curriculums. 6.1.5 Die Schule überprüft regelmäßig die Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit an Aspekten eines schulinternen Curriculums. 6.1.6 Die Schule überprüft regelmäßig die Wirksamkeit der Schulprogrammarbeit. 6.2 Schulinterne Evaluation 6.2.1 Die Schule führt darken-Schwäche-Analysen als Entscheidungsgrundlage für den Schulentwicklungsprozess durch. 6.2.2 Die Schule informiert alle Beteiligten über Ergebnisse der Bestandsanalyse und Entwicklungsbedarf. 6.2.4 Die Schule hat ein Konzept für schulinterme Evaluationsvorfaben auf der Grundlage der Bestandsanalyse. 6.2.5 Die Schule werfügt über Instrumente und Kompetenzen zur schulinterme Evaluation ausgewählter Schwerpunkte. 6.2.6 Die Schule stimmt ihr internes Evaluationskonzept mit Maßnahmen externer Evaluation ausgewählter Schwerpunkte. 6.2.6 Die Schule nutzt Ergebnisse von Leistungstests (VERA, LSE 8) für ihre Weiterentwicklung. 6.3 Umsetzungsplanung/Jahresarbeitsplan 6.3.1 Die Schule hat den Schulentwicklungsprozess und die Evaluationsergebnisse dokumentiert. 6.3.2 Die Schule hat mit den schulinternen Gremien Ziele für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsarbeit im Schulportrait veröffentlicht. 6.3.3 Die Schule hat den tatsächlichen Stand der Schulentwicklungsarbeit im Schulportrait veröffentlicht. 6.3.4 Die Schule setzt eine Jahresplanung um.



Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB)

2.3		nter	ria	h+
Z.J	U	nei	HG	HL

Eingangsstatistik

Stand: 01.07.2013

Schule	QP	Stunde	Hälfte / Einheit	Raum	Datum	
Schul- Nr.	Schul- form	Jahr gangs- stufe	Klassen- / Kursname	Kursart / Klasse	Ist- Zahl S' und S	
Thema		Fach / Fach- bezug	Anzahl Lehr- personen	Anlage (BK)	Merkmal	
Bemer- kungen					Unter- richts- form	

2.3.1	Transparenz und Klar	Transparenz und Klarheit		trifft nicht zu
1		Unterrichtsgegenstände.		
2	Transparenz und Klarheit	Unterrichtsziele.		
3	sind gegeben in Bezug auf	Vorgehensweisen.		
4		Impulse bzw. Aufgabenstellungen.		

2.3.2	Schülerorientierung	trifft zu	trifft nicht zu
1	Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich.		
2	Der Unterricht berücksichtigt Erfahrungen bzw. Vorkenntnisse.		
3	Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Planung mitzugestalten.		
4	Mit Fehlern wird konstruktiv umgegangen.		

2.3.3	Problemorientierung	trifft zu	trifft nicht zu
1	Der Unterricht zielt auf die Bearbeitung von Problemstellungen.		
2	Zur Bearbeitung der Problemstellungen setzen die Schülerinnen und Schüler Problemlösungsstrategien ein.		

2.3.	Umgang mit Sprache	trifft zu	trifft nicht zu
1	Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.		
2	Die Lehrkraft achtet auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler.		

2.3.5	Lehr- und Lernzeit	trifft zu	trifft nicht zu
1	Der Unterricht beginnt bzw. endet pünktlich.		
2	Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird vermieden.		

2.3.6	Lernumgebung	trifft zu	trifft nicht zu
1	Die Lernumgebung unterstützt die Durchführung des Unterrichts.		
2	In der Lernumgebung sind Materialien bereitgestellt, auf die die Lernenden von sich aus zurückgreifen können.		



Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB)

2.3.7	Unterrichtsklima	trifft zu	trifft nicht zu
1	Der Unterricht ist geprägt von einem respektvollen Umgang miteinander.		
2	Die Lehrkraft nutzt Möglichkeiten zu positiver Verstärkung.		
3	Die Lehrkraft bezieht Mädchen und Jungen gleichermaßen in den Unterricht ein.		

Stand: 01.07.2013

2.3.8	Selbstgesteuertes Lernen	trifft zu	trifft nicht zu
1	Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über das Vorgehen in Arbeitsprozessen.		
2	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.		
3	Die Schülerinnen und Schüler können auf strukturierte, organisierte Hilfen zugreifen.		
4	Die Lehrkraft reduziert Instruktionen auf ein notwendiges Maß.		

2.3.9	Individuelle Lernwege	ja	nein
	Individuelle Lernwege sind erkennbar.		
		trifft zu	trifft nicht zu
1	Es gibt Differenzierung nach Umfang bzw. Zeit.		
2	Es gibt Differenzierung nach Niveau.		

2.3.10	Partner- bzw. Gruppenarbeit	ja	nein
	Partner- bzw. Gruppenarbeit findet statt.		
		trifft zu	trifft nicht zu
1	Die Partner- bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen.		
2	Die Partner- bzw. Gruppenarbeit unterstützt den Erwerb kooperativer Kompetenzen.		
3	Die Schülerinnen und Schüler sind mit den Regeln bzw. Organisationsformen einer gestalteten Partner- bzw. Gruppenarbeit vertraut.		
4	Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.		

2.3.11	Plenum	ja	nein
	Plenum findet statt.		
		trifft zu	trifft nicht zu
1	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit.		
2	Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Plenum durch eigene Beiträge mit.		
3	Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich aufeinander.		
4	Die Schülerinnen und Schüler formulieren bzw. präsentieren Ergebnisse von Arbeitsprozessen.		
5	Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.		

2.3.12	Medien bzw. Arbeitsmittel	trifft zu	trifft nicht zu
1	Die äußere Qualität der eingesetzten Medien bzw. Arbeitsmittel unterstützt das Lernen.		
2	Medien bzw. Arbeitsmittel werden zielführend eingesetzt.		