



Niedersächsisches Landesinstitut
für schulische Qualitätsentwicklung

Weiterentwicklung der Schulinspektion an allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen

Bericht zur Pilotierung



NLQ
Hildesheim

Niedersächsisches Landesinstitut
für schulische Qualitätsentwicklung
Abteilung 2 - Evaluation und Schulinspektion

Keßlerstraße 52
31134 Hildesheim
Tel. 05121 1695-312
E-Mail: schulinspektion@nlq.nibis.de
Internet: www.nlq.niedersachsen.de

März 2016

Gliederung

Zusammenfassende Darstellung	5
1. Aufgaben und Ziele des Berichts	7
2. Bezug zum Entwicklungsauftrag der Schulinspektion.....	9
2.1. Grundlagen des Verfahrens	9
2.1.1. Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen in Niedersachsen	9
2.1.2. Kernaufgaben und Grundlegende Anforderungen	10
2.1.3. Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	10
2.1.4. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) Niedersachsen	12
2.2. Struktur der Pilotierung.....	13
2.3. Veränderungen und Anpassungen im Entwicklungsprozess.....	19
2.3.1. Aufbau des Kernaufgabenmodells	19
2.3.2. Inhaltliche und sprachliche Ausformung von Kernaufgaben	20
2.3.3. Inhaltliche und sprachliche Ausformung von Grundlegenden Anforderungen.....	21
2.3.4. Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	23
2.3.5. Arbeitshilfen zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	25
2.3.6. Einsatzplanung	31
2.3.7. Inspektionsvorbereitungen	31
2.3.8. Elemente des Schulbesuchs	33
2.3.9. Reflexion der Einschätzungen zur Qualität der schulischen Prozesse und des Unterrichts	34
2.3.10. Übermittlung der Ergebnisse	35
2.4. Qualifizierung der Inspektorinnen und Inspektoren	36
2.5. Fakultative Vorbefragung	36
3. Datenanalyse.....	39
3.1. Datengrundlage der Auswertung	39
3.2. Qualität schulischer Prozesse	45
3.2.1. Übersicht über die Qualität schulischer Prozesse.....	45
3.2.2. Qualität schulischer Prozesse nach Handlungsfeldern und Kernaufgaben	49
3.2.3. Auswahl von Kernaufgaben für die Inspektion	54
3.2.4. Qualität schulischer Prozesse nach Schulbereichen	57
3.2.5. Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung	59
3.2.6. Zusammenfassende Betrachtung.....	64
3.3. Unterrichtsqualität	65
3.3.1. Merkmale guten Unterrichts.....	65
3.3.2. Sozialformen.....	69
3.3.3. Aktivitäten	74
3.3.4. Anforderungsbereiche	76
3.3.5. Rahmenbedingungen des Unterrichts	79
3.3.6. Unterrichtsqualität und Qualität schulischer Prozesse.....	80
3.4. Rückmeldungen der Schulen	81
3.4.1. Schulleiterinnen und Schulleiter	81
3.4.2. Lehrkräfte	86
4. Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens.....	91
5. Überlegungen für die Ausgestaltung der Verfahrenselemente.....	94
6. Anhang 1.....	98

6.1. Literaturverzeichnis	98
6.2. Tabellenverzeichnis	98
6.3. Abbildungsverzeichnis	98
7. Anhang 2.....	101

Zusammenfassende Darstellung

Nahezu 300 Inspektionen an allgemein bildenden Schulen (abS) wurden im Rahmen der Pilotierung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens durchgeführt. Die Ergebnisse, Auswertungen und Anpassungen der Erprobung stellen die zentrale Grundlage für den Bericht dar. Darüber hinaus flossen weitere Rückmeldungen zu den Elementen und Instrumenten des Inspektionsverfahrens ein.

1

Die Inspektionsteams nutzten den Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) für Niedersachsen, das Kernaufgabenmodell in den jeweiligen Fassungen für allgemein bildende Schulen und weitere Instrumente zur kriteriengestützten Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse. Im Dialog mit der Schule wurden die Ergebnisse von Selbst- und Fremdevaluation reflektiert.

2.1

Die Pilotierung erfolgte strukturiert. Inhalt und Umfang wurden systematisch erweitert. Auf Basis erster Pretests wurde der UBB in möglichst vielen Schulformen der allgemein bildenden Schulen eingesetzt. Gleiches galt auch für die 21 Kernaufgaben des Kernaufgabenmodells (KAM), die über den gesamten Pretest-Zeitraum als Grundlage für die kriteriengestützte Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse zu erproben waren. In der Pilotierung waren ebenfalls die adäquate methodische Ausrichtung der Verfahrenselemente sowie die Qualifizierung aller Inspektorinnen und Inspektoren zu berücksichtigen.

2.2

Aus der Überprüfung der Elemente und Instrumente der Inspektion ließen sich Anpassungserfordernisse ableiten. Sie dienten zum einen der Standardisierung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens. Zum anderen sollten der Unterrichtsbeobachtungsbogen und die Instrumente zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse auch unabhängig vom Inspektionsverfahren von der Eigenverantwortlichen Schule im Rahmen ihrer Entwicklungsarbeit eingesetzt werden können. Die Verständlichkeit der Dokumente sowie ein angemessener Zeitaufwand beim Einsatz der Instrumente waren Zielstellungen weiterer Abstimmungen. Darüber hinaus wurden die Elemente auf die Grundintentionen des Verfahrens ausgerichtet: von der Inspektionsvorbereitung bis hin zur abschließenden Übermittlung der Ergebnisse an die Schule.

2.3

Im Verlauf der einzelnen Etappen der Pilotierung wurden Änderungen an den Instrumenten, z. B. am KAM, vorgenommen. Auch der Umfang der zu bearbeitenden Kernaufgaben wurde sukzessive erweitert. Diese Veränderungen sind unter empirischen Gesichtspunkten für begrenzte Auswahl- und Darstellungsmöglichkeiten hinsichtlich der Daten bestimmend. Die vorgelegten Ergebnisse gestatten dennoch erste Einblicke in die Prozess- und Unterrichtsgestaltung niedersächsischer Schulen.

3.1

Hinsichtlich der Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse wird deutlich, dass die inspizierten Schulen die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgaben zu weiten Teilen erfüllen. Zudem erreichten die Schulen bei zwei Drittel der betrachteten Kernaufgaben mindestens die Prozesseinschätzung „entwickelt“. Bei 16 % der betrachteten Kern-

3.2

aufgaben konnte eine Prozesseinschätzung nicht erfolgen, da die Grundlegenden Anforderungen nicht erfüllt wurden. Dabei unterscheiden sich die inspizierten Schulen in der Gestaltung von Prozessen deutlich.

5753 Unterrichtssequenzen an Schulen verschiedener Schulformen wurden ausgewertet. Die Ausprägungen der fokussierten 21 Merkmale guten Unterrichts sind höchst unterschiedlich: Das Merkmal „Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um“ konnte beispielsweise in 96 % aller Sequenzen, das Merkmal „Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse“ hingegen nur in 37 % aller Fälle beobachtet werden.

3.3

Im Zuge der auf den deskriptiven Befunden aufbauenden Analysen erscheint es sinnvoll, der Frage nachzugehen, in welchem Zusammenhang die Ausprägung der verschiedenen Merkmale steht: ob mehrere Merkmale zusammenzufassen sind, also latente Konstrukte abbilden, und ob es Typen von Unterrichtssequenzen gibt. Diese Fragen haben vor dem Hintergrund schulspezifischer Ziele für die Verbesserung der Unterrichtsqualität eine besondere Bedeutung. Die Anlage des UBB ermöglicht zudem differenzierte Analysen nach Fächern und Schulformen.

Die Pilotierung beinhaltet sowohl die systematische Auswertung von Rückmeldungen von Schulleiterinnen und Schulleitern als auch von Lehrkräften. Sie sehen die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens zu einem dialogorientierten Verfahren als gewinnbringend für die Schulen an. Weiterhin heben sie hervor, dass es sich bei dem neuen Verfahren um eine Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse handelt. Die entwickelten Instrumente werden als gut geeignet wahrgenommen, die zentralen Aufgaben der Schule in den Blick zu nehmen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter betonen hierbei vor allem den UBB und die Stimmigkeit der Bedingungen für die Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen. Das Auftreten der Inspektionsteams wird durchweg als freundlich, kompetent und wertschätzend beschrieben.

3.4

Um die Nutzerfreundlichkeit und die Verständlichkeit der Materialien zu erhöhen, müssen die Fragen geklärt werden, die bei der einzelnen Schule an die Schulinspektion bestehen. Außerdem ist von Interesse, welche Unterrichtsmerkmale eine Schule ggf. als besonders relevant bezogen auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität erachtet. So können gewonnene Beobachtungen besser in den jeweiligen schulischen Kontext eingeordnet werden.

4.

Unabhängig von Überlegungen für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens stehen aufgrund der Evaluationsdaten sowie systematisch erhobener praktischer Erfahrungen Hinweise für die Ausgestaltung der Verfahrenselemente zur Verfügung. Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung durch die Schulinspektion zu forcieren, ist der Fokus verstärkt auf die Unterrichtsqualität der Einzelschule zu richten. Der Inspektionsbericht für die Schule ist daran anzupassen.

5.

1. Aufgaben und Ziele des Berichts

Mit Erlass des Kultusministeriums (MK) von September 2011 hat das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) den Auftrag zur Weiterentwicklung der Schulinspektion erhalten (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011). Zu den hierbei formulierten Zielen zählt u. a.: „Das Verfahren ist in einem Pretest erprobt. Erforderliche Anpassungen sind eingearbeitet.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, S. 3)

Der vorliegende Bericht geht auf Fragen ein, die im Laufe der Erprobung aufgeworfen wurden und zu Anpassungen führten. Die einzelnen Entwicklungsschritte in Pretests und den Pilotierungen werden im Kontext zu den jeweiligen Freigaben des Ministeriums dargestellt. Grundlagen für erste Auswertungen stellten der neue Unterrichtsbeobachtungsbogen für Niedersachsen (UBB) und das Kernaufgabenmodell (KAM) dar (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), 2014a). Der UBB ist ein Werkzeug zur Unterrichtseinsichtnahme. Das KAM gibt eine Orientierung auf die qualitative Ausgestaltung schulischer Prozesse.

Parallel zur Verfahrensentwicklung im NLQ wurde im Kultusministerium der Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014a) überarbeitet. Impulse aus der Schulinspektion, die durch eine zunehmende Verzahnung der Arbeitsbereiche ermöglicht wurden, konnten aufgegriffen und in den jeweiligen Kontext eingearbeitet werden.

Im Entwicklungsauftrag wurden zudem Möglichkeiten eröffnet, externe Expertisen hinzuzuziehen. Diesem Anspruch folgend, wurden die Kompetenzen der Niedersächsischen Landesschulbehörde (NLSchB), von Ausbildungsseminaren, Schulleitungen sowie Inspektoraten anderer Bundesländer berücksichtigt. Die Einbeziehung dieser unterschiedlichen Akteure unterstützte die Ausbildung eines landesweit einheitlichen Verständnisses von Schul- und Unterrichtsqualität, wie es im KAM und dem UBB konkretisiert wurde.

Die Ergebnisse der Weiterentwicklung mündeten in die Beratung der verschiedenen Entwurfsstände des Inspektionserlasses. Diese abschließenden Beratungen führten zu Veränderungen des Verfahrens. Mit der Veröffentlichung des Runderlasses des Kultusministeriums „Schulinspektionen in Niedersachsen“ vom 16.07.2014 wurden die rechtlichen Grundlagen für den Einsatz der Instrumente und Verfahrenselemente der Schulinspektion geschaffen.

Gleichwohl wird festgelegt: „Die Elemente des Verfahrens und die eingesetzten Instrumente ... werden regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014a) Dieses Ziel war bereits während der Pilotierung leitend. Die datengestützte Evaluation des Verfahrens ist daher immanenter Teil jeder Inspektion und dient der Qualitätssicherung und -entwicklung innerhalb der Schulinspektion. Aus der Pilotierung des Verfahrens liegen Ergebnisse zu folgenden zentralen Fragen zur Einführung des Verfahrens vor:

- ▶ Wird das Inspektionsverfahren, insbesondere der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, für die Weiterarbeit als Impuls gebend und für die Identifikation von Entwicklungsschwerpunkten als hilfreich wahrgenommen?
- ▶ Ermöglicht der Fokus auf die Ausgestaltung der Kernaufgaben aus Sicht der Schulleitungen nachvollziehbare und nutzbare Aussagen zur Qualität und Ausprägung ihrer Prozesssteuerung und -umsetzung?
- ▶ Haben die Bestrebungen, den Vorbereitungsaufwand für die Schulen zu verringern, zur Entlastung geführt?
- ▶ Welche Akzeptanz hat das weiterentwickelte Inspektionsverfahren bei den Lehrkräften gefunden?

Aus den knapp 300 Pilotinspektionen werden erste Daten vorgelegt, die sich aus der Auswertung der Unterrichtseinsichtnahmen auf Grundlage des neuen UBB und der Qualitätseinschätzung in Schulen (QES) ergeben. Es wird den Fragen nachgegangen:

- ▶ Welche Prozessqualität und welche Unterrichtsqualität weisen die im Pilotzeitraum inspierten Schulen auf?
- ▶ Welche Kernaufgaben wählen die Schulen für die Inspektion?
- ▶ Wie unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulen von den Einschätzungen der Schulinspektion vor dem Abgleich?

Andere Fragen werden erst im Rahmen der weiteren Umsetzung des weiterentwickelten Verfahrens bearbeitet werden können. Beispielhaft seien hier genannt:

- ▶ Im Rahmen der Inspektionszyklen: Haben die Schulen das Inspektionsverfahren und den Ergebnisbericht für die Weiterarbeit nutzen können?
- ▶ Wie kann durch die Gestaltung schulischer Prozesse Unterrichtsqualität erhalten und verbessert werden?
- ▶ Welche Aspekte der Prozesssteuerung stellen sich für Schulen bei der Ausgestaltung der Kernaufgaben als besonders hinderlich bzw. förderlich dar?

Der Bericht dient sowohl der Rechenschaftslegung gegenüber dem Kultusministerium als auch der Diskussion über Grundlagen für die Sicherung und die Weiterentwicklung des Evaluationsdesigns im weiterentwickelten Inspektionsverfahren.

2. Bezug zum Entwicklungsauftrag der Schulinspektion

Im Abschlussbericht zum Entwicklungsauftrag zur Schulinspektion (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), 2013) wurden bereits die wesentlichen Grundlagen und Instrumente des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens ausführlich dargestellt. An dieser Stelle werden die zentralen Begriffe deshalb nur zusammenfassend erläutert.

2.1. Grundlagen des Verfahrens

Im weiterentwickelten Verfahren der Schulinspektion für allgemein bildende Schulen wirken grundlegend zusammen

- ▶ das KAM (Kernaufgaben mit Grundlegenden Anforderungen),
- ▶ das Modell zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse (Prozessstufen mit Indikatoren)
- ▶ der UBB (einheitliche Merkmale, die grundlegende Bedeutung für Unterrichtsqualität haben).

2.1.1. Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen in Niedersachsen



Abbildung 1, NLQ - Handlungsfelder und Kernaufgaben (Kurztitel) im Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen

Das Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen (KAM) umfasst innerhalb der fünf Handlungsfelder insgesamt 21 Kernaufgaben. Gegenüber dem ersten Inspektionsverfahren mit 16 Qualitätsbereichen und bis zu 98 Teilkriterien stellt dies eine deutliche Reduzierung im Sinne einer inhaltlichen Fokussierung auf relevante Entwicklungsfelder dar. Die Kernaufgaben bilden den inhaltlichen Rahmen, innerhalb dessen die eigenverantwortliche Schule ihre eigenen Ziele formuliert und Qualitätssicherungsprozesse anlegt, die dazu dienen die Zielerreichung zu überwachen sowie negative Abweichungen zu erkennen und zu beseitigen.

2.1.2. Kernaufgaben und Grundlegende Anforderungen

Als Kernaufgaben werden jene Anforderungen bezeichnet, die eine besondere Relevanz für die Schul- und Unterrichtsqualität aufweisen. Daraus leitet sich zudem die langfristige Ausrichtung der Aufgaben ab. Bei der Ausgestaltung der Kernaufgaben durchlaufen die jeweiligen schulischen Vorgehensweisen mehrere Stadien – von der Schaffung erster Grundlagen über die sich anschließende Zielformulierung bis hin zur verbindlichen Einführung und Anwendung durch alle schulischen Beteiligten. In der am weitesten entwickelten Ausprägung werden die Prozesse im Sinne des Qualitätszyklus angepasst bzw. nachgesteuert (Plan – Do – Check – Act).

Unter dem Begriff „Grundlegende Anforderungen“ sind jene Voraussetzungen zusammengefasst, auf denen die systematisch ausgerichteten Vorhaben der Schule aufbauen bzw. an die sie anknüpfen. Sie sind Voraussetzungen für eine gelingende Prozessgestaltung. In der Regel sind es zugleich auch die Mindestanforderungen, die den rechtlichen Regelungen entsprechen.

Innerhalb der im Inspektionsverfahren eingebetteten Selbstevaluation schätzt die Schule den Erfüllungsgrad der Grundlegenden Anforderungen auf einer vierstufigen Skala ein (trifft zu - trifft eher zu - trifft eher nicht zu - trifft nicht zu).

2.1.3. Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

Bei der Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens wurde ein Modell zur systematischen Organisation von Qualitätssicherungsprozessen erarbeitet (siehe Abbildung 2). Es ist auf entwicklungsbezogene Anpassungen ausgerichtet, da die Vorstellungen von Schulqualität kontinuierlichen Änderungen unterliegen. Die mit den Begriffen „Entwickelt“, „Eingeführt“ und „Abgesichert“ gefassten Ausprägungen bzw. Entwicklungsstadien der schulischen Prozesse sind deshalb auch nicht als „Siegertreppchen“ zu verstehen oder als sprachliche Umwandlung der bisherigen Bewertungspraxis der niedersächsischen Schulinspektion. Wenngleich als Ziel gilt, die Ausgestaltung der Kernaufgaben in einen abgesicherten Prozess zu führen, so können äußere wie innere Einflüsse dazu führen, dass bereits erreichte Entwicklungen nicht mehr Bestand haben. Die Qualitätseinschätzung dient entsprechend dazu, den aktuellen Entwicklungsstand möglichst gut abzubilden, um an vorhandene Entwicklungspotenziale und Stärken anzuknüpfen und Impulse für die Weiterarbeit der Schule zu hinterlassen.

„Entwickelt“	Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.
Das bedeutet:	Die Schule bestimmt ihre Ausgangslage und formuliert Ziele für die Weiterarbeit. Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige Ressourcen ermittelt. Es gibt einen Überblick über vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen. Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.
„Eingeführt“	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.
Das bedeutet:	Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Maßnahmen ermittelt. Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.
„Abgesichert“	Die Prozesse werden überprüft und verbessert.
Das bedeutet:	Bei der Überprüfung der Prozesse bzw. Vorgehensweisen werden die Grundlagen für die interne Evaluation, die Zielausrichtung, die Verantwortungsbereiche, der Ressourceneinsatz sowie die Fortschreibung des Qualifizierungsbedarfs systematisch in den Blick genommen und die zugehörigen Maßnahmen ggf. angepasst.

Abbildung 2, NLQ - Erläuterungen zu Prozessstufen

2.1.4. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) Niedersachsen

„Im Mittelpunkt guter Schulen steht der Unterricht.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014b, S. 3)

Die Qualität von Unterricht hat für die bildungsbiografische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung. Gleichzeitig bestehen hohe gesellschaftliche Erwartungen an die den Schulabgängerinnen und -abgängern vermittelten Kompetenzen. Die bereits vorliegenden Ergebnisse der niedersächsischen Schulinspektion belegen die Notwendigkeit, Unterrichtsentwicklung als zentrale Aufgabe von Schulentwicklung zu betrachten und detaillierte, belastbare Aussagen über die Qualität von Unterricht zu treffen. Die Verbesserung der Unterrichtsqualität steht daher weiterhin im Fokus der Schulinspektion.

Im Herbst 2012 wurde in 17 Schulen der neu entwickelte UBB erstmalig und unabhängig von weiteren Verfahrenselementen des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens eingesetzt (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014b, S. 59).

Der in drei Abschnitte gegliederte UBB fokussiert 21 Merkmale guten Unterrichts, deren Relevanz für den Lernprozess empirisch belegt ist. Grundlagen stellten bei der Neukonstruktion neben der Hattie-Studie u. a. die Erkenntnisse von Prof. Dr. Hilbert Meyer, Prof. Dr. Andreas Helmke, Prof. Dr. Rainer Lersch¹ sowie Beobachtungsbogen der Schulinspektionen anderer Bundesländer dar. Ebenfalls werden Sozialformen mit den darin methodisch eingebetteten Aktivitäten und Bezügen zu Anforderungsbereichen erfasst. Eine besondere Gewichtung einzelner Sozialformen wurde hierbei nicht vorgenommen. So ist es möglich, Aussagen zur qualitativen Ausprägung der einzelnen Sozialformen (Einzelarbeit, Partner- bzw. Gruppenarbeit, Plenum) zu treffen. Schließlich werden auch statistische Merkmale z. B. zur Unterrichtsorganisation erhoben.

Die Weiterentwicklung des UBB ermöglicht nun, zusätzlich Merkmalsausprägungen zur Unterrichtsorganisation, dem Unterrichtsklima und der Motivation, der Ziel- und Strukturklarheit sowie der Verankerung des Gelernten darzustellen. Zudem werden neben fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen Merkmale zur Erweiterung der Sprachkompetenz und der Individualisierung im Unterricht erfasst. Entsprechend konnte die Bandbreite der Auswertungsmöglichkeiten erweitert werden. Sie reicht von der Betrachtung der einzelnen Sozialformen bis hin zu fach- bzw. jahrgangsbezogenen Differenzierungen.

Für die Unterrichtsbeobachtungen der ausgewählten 21 Merkmale wurde eine zweistufige, d. h. dichotome Skala („trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“) gewählt.

Die besuchten Lehrkräfte erhalten keine individuellen Rückmeldungen, da hierfür der festgelegte Zeitraum von 20 Minuten je Unterrichtseinsichtnahme nicht ausreicht. Die Daten werden für eine systemische Darstellung aufbereitet.

¹ Literaturhinweise zur Unterrichtsqualität sind im „Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen in Niedersachsen“ auf S. 4ff. zu finden unter http://www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien/2014-07-17_Handbuch__Kapitel_UBB.pdf

2.2. Struktur der Pilotierung

Die Erarbeitungs- und Erprobungsphasen wurden abschnittsweise durchgeführt und die Ergebnisse in Form von Zwischenberichten dem Kultusministerium vorgelegt. Kernstücke des ersten Zwischenberichtes am 28.03.2012 bildeten die Arbeitsstände der eingesetzten Arbeitsgruppen sowie Aussagen zur Projektplanung bzw. zum Projektverlauf. Beispielhaft sei auf die Ausprägung der fünf Handlungsfelder mit den damals noch 22 Kernaufgaben hingewiesen. Kompetenzorientierte Bereiche und eine dichotome Skalierung sind nun Bestandteile des UBB. Die Qualifizierung der Inspektorinnen und Inspektoren wurde ebenfalls thematisiert.

Der Dialog über diese jeweiligen Zwischenstände führte zur Freigabe für die Weiterarbeit durch das Ministerium am 05.04.2012. Ziel war es, die Grundlagen und Instrumente des Verfahrens und die Einbeziehung externer Expertise stärker zu präzisieren.

Der zweite Zwischenbericht an das Kultusministerium erfolgte am 19.09.2012. Hierbei wurden u. a. Entwicklungsschritte vorgestellt, die sich z. B. aus der Durchführung von Workshops mit Schulleitungen ergeben haben.

Im **ersten Pretest** wurden das KAM und die ersten Verfahrenselemente auf ihre Einsatzmöglichkeiten hin überprüft (09/2012). Eine Grundschule, eine Förderschule, eine Haupt- und Realschule sowie eine Oberschule wurden besucht. Diese Schulen wurden vorweg persönlich angesprochen. Die jeweiligen Schulleitungen hatten an keinem der vorausgegangenen Workshops teilgenommen. Deshalb kannten sie die Instrumente und das zugrunde liegende Kernmodell nicht. Dies begünstigte den Umgang mit folgenden Leitfragen:

- ▶ Ob bzw. in welchem Umfang sind die bereits erstellten Materialien und das Instrument des weiterentwickelten Verfahrens nachvollziehbar bzw. handhabbar?
- ▶ Ist insbesondere die Beziehung zwischen Kernaufgabe und Grundlegenden Anforderungen bezüglich der Qualitätseinschätzung für die Schulen nachvollziehbar?
- ▶ Stellen das Gespräch mit der Schulleitung und die vorgelegten Dokumente eine ausreichende Basis für die Qualitätseinschätzung dar?
- ▶ Ist die in den Kernaufgaben formulierte Aufgabenstellung so eindeutig formuliert und eng umrissen, dass eine Einschätzung der Prozessqualität möglich ist?
- ▶ Ist das Niveau der Grundlegenden Anforderungen stimmig gewählt, d.h. wirklich grundlegend für den Prozess?
- ▶ Welche zeitlichen Ressourcen sind für die Qualitätseinschätzung einer Kernaufgabe von den Schulen aufzuwenden?
- ▶ Wie groß ist der Zeitaufwand vor Ort für die Bearbeitung der jeweiligen Kernaufgaben?

Die Schulen erhielten zur Vorbereitung das schriftliche Material, das in den vorangegangenen Workshops zum Einsatz gekommen war. Im Vorfeld wurde den Schulleitungen ein Informationsgespräch angeboten. Die Durchführung dieser eintägigen Inspektionen wurde ausschließlich von den Mitgliedern der zuständigen Arbeitsgruppe (KAM) der Abteilung 2 Evaluation und Schulinspektion des NLQ umgesetzt. Rechtzeitig hierfür konnte eine Entwurfsfassung der Software zur Qualitätseinschätzung von Schulen (QES) fertig gestellt und eingesetzt werden. Diese Software wird den Schulinspektorinnen und Schulinspektoren im Portal Interne Evaluation (PIE) zur Verfügung gestellt. Auch Schulen können dort auf ein QES, das speziell für die interne Evaluation von Schulen konzipiert ist, zugreifen.

Die Schulen konnten aus den Kernaufgaben bis zu fünf auswählen. So sollte sichergestellt werden, dass die Festlegung der Kernaufgaben eine hohe Übereinstimmung mit schulischen Arbeitsschwerpunkten aufwies. Dies ermöglichte differenzierte Aussagen zu den Grundlegenden Anforderungen und zu kernaufgabenbezogenen Weiterentwicklungen.

Schule	F1 Qualität sichern und entwickeln	F2 Unterrichtsqualität überprüfen	S2 Schulprogramm realisieren	S4 Unterrichtsqualität steigern	S5 Kompetenzen erweitern	B3 Leistungen feststellen	B1 Curriculum entwickeln	B2 Unterricht evaluieren	B4 Individuell fördern	B6 Schulklima gestalten	K1 Mit Schulen kooperieren	E1 Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsangebote bewerten
GS		x		x							x	x
Fös GE	x		x		x				x			
OBS	x	x	x		x				x			
HRS	x		x					x		x	x	

Abbildung 3, NLQ - Auswahl der gewählten Kernaufgaben im 1. Pretest (17.09. – 19-09.2012; Titel der Kernaufgaben teilweise noch mit Bezeichnungen aus der Entwicklungsarbeit)

Der strukturelle Ablauf des Schulbesuchs berücksichtigte die Dokumentenanalyse (soweit die Dokumente nicht bereits in digitaler Form übermittelt wurden), konzentrierte sich aber auf das Abgleichgespräch mit der Schulleitung zur Prozesseinschätzung. Den Abschluss bildete ein Auswertungsgespräch mit der Schulleitung, in dem die Fragen zum Umgang mit dem KAM und zum Verfahren erörtert wurden.

Innerhalb des **zweiten Pretests** wurden insgesamt elf Schulen besucht (12/2012). Der Schulbesuch fand an vier Tagen statt, in denen erstmalig alle Verfahrenselemente des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens erprobt werden sollten. Dazu zählten

- ▶ Unterrichtsbesuche mit dem neuen UBB und die Nutzung des Programms zur Auswertung von Unterrichtssequenzen (PAUSE)
- ▶ Gespräche mit den Lehrkräften, Erziehungsberechtigten sowie mit Schülerinnen und Schülern
- ▶ Analyse der von der Schule ausgewählten Nachweise zur Bearbeitung der Kernaufgaben
- ▶ Nutzung von QES sowie des Stufenmodells zur Einschätzung der Prozessentwicklung beim Abgleichgespräch mit der Schulleitung.
- ▶ Erprobung von Ergebnismeldungen (damaliger Arbeitstitel) an die Lehrkräfte sowie den Schulvorstand unter Einbeziehung der zuständigen schulfachlichen Dezernentinnen und Dezernenten der Niedersächsischen Landesschulbehörde.

Auf der Grundlage dieser Erprobungen wurden Anpassungen und Ergänzungen vorgenommen. Die Ergebnisse wurden abteilungsintern in Dienstbesprechungen erörtert und vermittelt. Sie dienen zudem als Grundlage für weitere Workshops mit Schulleitungen.

Die **Pilotphase I** erstreckte sich über den Zeitraum von Februar bis März 2013 und beinhaltete zwei Inspektionsblöcke. Der Anteil freiwilliger Schulen sollte maximal 30 % betragen. Weitere Kriterien für die Auswahl waren regionale Aspekte, unterschiedliche Schulgrößen und -formen sowie der Zeitpunkt der ersten Inspektion. Bei diesen Inspektionen wurden erstmals weitere Inspektorinnen und Inspektoren auch unter dem Gesichtspunkt der Qualifizierung eingesetzt. Folgende Fragestellungen bzw. Evaluationsaspekte waren für die Pilotphase I bestimmend:

Rückmeldungen der Pilotschulen

- ▶ zum Gesamtverfahren (UBB, QES, KAM, Prozessbewertung) und
- ▶ zum zeitlichen Aufwand und der Struktur des Verfahrens.

Rückmeldungen der beteiligten Inspektorinnen und Inspektoren

- ▶ zur Anwendung der Kernaufgaben, insbesondere des Niveaus der Grundlegenden Anforderungen und
- ▶ zur Passung des KAM mit inklusiven Aspekten
- ▶ zur Erprobung von Gesprächstechniken und Formaten für die Ergebnispräsentation/Rückmeldung
- ▶ zum Einsatz und der Abstimmung der Instrumente untereinander (UBB, QES; Excel vs. Word, Datenbank)
- ▶ zur Teamarbeit und -struktur, u. a. zu Fragen des Schulformbezugs, den Möglichkeiten des regionalen Einsatzes sowie zu Erfahrungen der Arbeitszeit.

Rückmeldungen von der Niedersächsischen Landesschulbehörde

- ▶ zum Gesamtverfahren, insbesondere zum methodischen Umgang mit Einschätzungen zur Qualität schulischer Prozesse und zur Unterrichtsqualität im Schulvorstand.

Bei der Schulauswahl wurde eine möglichst repräsentative Auswahl der Schulen nach Schulformen angestrebt (vgl. Tabelle 2).

Pretest- und Pilotinspektionen Anzahl und Schulformen	GS	FÖS	HS	RS	HRS	OBS	Gy	KGS	IGS	Gesamt
Pretest 1 (KAM)	1	1			1	1		1		5
Pretest 1 (Unterrichtsbeobachtung)	2	2		1	1		1			7
Pretest 2 (Unterrichtsbeobachtung)	3	1	1			1	3		1	10
Unterrichtsbeobachtung gesamt	5	3	1	1	1	1	4		1	17
Pretest 2 (Gesamtverfahren)	7	2				1	1			11
Pilotphase 1 (Gesamtverfahren)	33	2	1	3		2	5		2	48
Pretest und Pilotphase gesamt	40	4	1	3		3	6		2	59
insgesamt beteiligte Schulen	46	8	2	4	2	5	10	1	3	81
	GS	FÖS	SEK I			Gy	KGS	IGS	Gesamt	
Anteil bezogen auf die Gesamtzahl der niedersächsischer Schulen der jeweiligen Schulform in Prozent	2,6	2,4	2,0			3,4	2,7	4,3	2,6	

Tabelle 1, NLQ - Pretest- und Pilotinspektionen, Anteil der vertretenen Schulformen – Beziehungen zur Gesamtverteilung in Niedersachsen

Für jeden Inspektionsblock der Pilotphase I wurde eine Auswertung vorgenommen. Die Ergebnisse der Auswertungen wurden für die Überarbeitung des Gesamtverfahrens im Mai 2013 durch die entsprechenden Arbeitsgruppen (AG Daten, UBB, KAM) genutzt und mündeten in den Abschlussbericht zum Entwicklungsauftrag.

Parallel dazu wurde die **Pilotphase II** vorbereitet, in der die Instrumente und Grundlagen des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens im Flächeneinsatz erprobt werden sollten. Zudem sollten hierbei Erfahrungen gesammelt und ausgewertet werden, die für die Bemessung der Arbeitszeit der Inspektionsteams relevant sind.

Die Pilotphase II im ersten Halbjahr 2013 bestand aus sechs Inspektionsblöcken, in denen die Zahl der Inspektorinnen und Inspektoren in einem Team immer weiter reduziert wurde, sodass am Ende in der zukünftigen Konstellation und Besetzung gearbeitet wurde. Die Dokumentation und Evaluation der 48 Pilotinspektionen erfolgte ähnlich wie in der Pretestphase, wobei die Dokumentation der Prozesselemente zunehmend durch bestimmte Beobachtungsaspekte konkretisiert wurde. Schwerpunkt dieser Phase war die Integration der neuen bzw. veränderten Elemente in den Inspektionsablauf. Dazu zählen die Erprobung unterschiedlicher Rückmeldeformate und methodischer Vorgehensweisen bei der Informationsveranstaltung, bei den Gesprächen und der Ergebnisübergabe. Ein weiteres wichtiges Anliegen war, dass die Inspektorinnen und Inspektoren mit dem weiterentwickelten Verfahren vertrauter und sicherer werden. Deshalb waren die Inspektionen weiterhin auf fünf Tage angesetzt, wobei der letzte Tag der Reflexion (also dem Erfahrungsaustausch, der Diskussion und der Auswertung) im Inspektionsteam mit der Zielsetzung weiterer Professionalisierung diente.

In diesem Zeitraum wurde auch die erste Vorbefragung von Lehrkräften vorbereitet und durchgeführt. Sie war als optionales Angebot angelegt (vgl. Kap. 4.2) und hat zu einer hohen Akzeptanz bei den beteiligten Schulen geführt.

Auf der Grundlage der Auswertungen der Inspektionen des ersten Halbjahres wurde beschlossen, dass die nachfolgenden Inspektionen grundsätzlich viertägig sind. Je nach Schulgröße variiert die Anzahl der beteiligten Inspektorinnen und Inspektoren.

Ab September 2013 konnten die überarbeiteten Kernaufgaben und Grundlegenden Anforderungen erprobt werden. Die von den Schulen verpflichtend zu bearbeitende Kernaufgaben wurden mit dem Ministerium abgestimmt. Den Schulen stand somit neben den verpflichtenden Kernaufgaben erstmals das gesamte Spektrum des KAM für die Festlegung eigener Evaluationsschwerpunkte zur Verfügung. Damit dennoch alle Handlungsfelder des KAM in einer Inspektion repräsentiert werden konnten, bestand für die Schulen die Auflage, eine Kernaufgabe aus dem Handlungsfeld „Schule leiten“ auszuwählen.

Schule leiten	Schulentwicklung steuern	Bildungsangebote gestalten	Kooperationen entwickeln	Ergebnisse beachten
L 1 Unterrichtsqualität fördern	S 1 Schulprogramm fortschreiben	B 1 Curriculum entwickeln	K 1 Interne Zusammenarbeit gestalten	E 1 Ergebnisse bewerten
L 2 Schule organisieren	S 2 Unterrichtsqualität entwickeln	B 2 Unterricht verbessern	K 2 Übergänge gestalten	E 2 Ressourcenverwaltung bewerten
L 3 Zusammenarbeit fördern	S 3 Kompetenzen erweitern	B 3 Leistungskriterien anwenden	K 3 Bildungsangebote erweitern	
L 4 Personalentwicklung fördern	S 4 Schulqualität sichern	B 4 Individuell fördern		
L 5 Erziehungsberechtigte und Schülerschaft beteiligen		B 5 Individuell beraten und unterstützen		
L 6 Schulleitungshandeln evaluieren		B 6 Präventiv arbeiten und Schulklima gestalten		

Abbildung 4 , NLQ - Schulen wählen zwei Kernaufgaben, eine davon aus dem Handlungsfeld L.

Somit war es möglich, das Spektrum der Kernaufgaben in der Erprobungsphase zu erhöhen. Zum Schuljahresbeginn 2014 sind weitere Festlegungen hinsichtlich der verpflichtend zu bearbeitenden Kernaufgaben getroffen worden.

Schule leiten	Schulentwicklung steuern	Bildungsangebote gestalten	Kooperationen entwickeln	Ergebnisse beachten
L 1 Unterrichtsqualität fördern	S 1 Schulprogramm fortschreiben	B 1 Curriculum entwickeln	K 1 Interne Zusammenarbeit gestalten	E 1 Ergebnisse bewerten
L 2 Schule organisieren	S 2 Unterrichtsqualität entwickeln	B 2 Unterricht verbessern	K 2 Übergänge gestalten	E 2 Ressourcenverwaltung bewerten
L 3 Zusammenarbeit fördern	S 3 Kompetenzen erweitern	B 3 Leistungskriterien anwenden	K 3 Bildungsangebote erweitern	
L 4 Personalentwicklung fördern	S 4 Schulqualität sichern	B 4 Individuell fördern		
L 5 Erziehungsberechtigte und Schülerschaft beteiligen		B 5 Individuell beraten und unterstützen		
L 6 Schulleitungshandeln evaluieren		B 6 Präventiv arbeiten und Schulklima gestalten		

Abbildung 5, NLQ - Schulen wählen zusätzlich zu den fünf festgelegten Kernaufgaben zwei weitere aus.

Ein weiterer Schwerpunkt der Pilotphase II bestand in der Entwicklung eines Formats für den Inspektionsbericht. Die wesentlichen Erkenntnisse sollen so zusammengefasst werden, dass Entwicklungsschwerpunkte deutlich werden und Ziele für die Weiterarbeit abzuleiten sind. Damit die Ergebnisdokumentation auch für die schulfachliche Arbeit wirksam genutzt werden kann, stimmt das NLQ den inhaltlichen und strukturellen Aufbau mit dem Kultusministerium sowie mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde ab.

2.3. Veränderungen und Anpassungen im Entwicklungsprozess

Anknüpfend an die jeweilige Ausgangssituation werden relevante Aspekte des Entwicklungsprozesses geschildert und der Status zum Abschluss der Pilotierung dargestellt.

2.3.1. Aufbau des Kernaufgabenmodells

Ausgangslage: Auf der Grundlage des Abschlussberichts der Steuergruppe des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Weiterentwicklung der Schulinspektion wurden in der Abteilung 2 des NLQ im Dezember 2012 sechs Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich mit ausgewählten schulischen Handlungsfeldern auseinandersetzen.

1. **Ergebnisse und Erfolge der Schule beachten** (Standards, Abschlüsse)
2. **Unterricht und Bildungsangebote gestalten** (Schuleigene Curricula, Lehrerhandeln im Unterricht, Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung)
3. **Individuell fördern**
4. **Schule leiten** (Führungsverantwortung der Schulleitung, Beteiligung von Schülerinnen, Schülern und Eltern)
5. **Kooperationen gestalten** (Lehrerkooperation, Kooperation mit Schulen und anderen Partnern)
6. **Schulqualität entwickeln** (Qualitätsentwicklung, Schulprogramm)

In den Arbeitsgruppen waren neben Inspektorinnen und Inspektoren auch schulfachliche Dezernentinnen und Dezernenten sowie Beraterinnen und Berater der Unterstützungssysteme der Niedersächsischen Landesschulbehörde vertreten. Um diese Form der Zusammenarbeit zu ermöglichen, war es erforderlich, die zeitlichen Ressourcen zwischen den Behörden klar zu definieren. Zwei Arbeitsphasen von jeweils 5 Tagen im Dezember 2011 und im Januar 2012 dienten dazu, die wesentlichen inhaltlichen Aspekte der Handlungsfelder abzustimmen. Ab Februar 2012 wurde die AG KAM eingesetzt, um die Inhalte und Bezüge der Handlungsfelder aufeinander abzustimmen. Sie bereitete die Ergebnisse für die Meilensteinsitzungen mit dem Kultusministerium (März 2013, September 2013) und für die Zwischenberichte auf.

Anpassungen: Es zeigte sich frühzeitig, dass das Feld „Individuell fördern“ als immanenter Bestandteil des Handlungsfeldes „Unterricht und Bildungsangebote gestalten“ zu verstehen ist und dass deshalb diese beiden Handlungsfelder zusammenzuführen sind.

Im Verlauf der Bearbeitung war es erforderlich, die Bezeichnungen weiterer Handlungsfelder anzupassen. Leitend war der Gedanke, die Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeiten der Eigenverantwortlichen Schule in den Handlungsfeldern hervorzuheben.

Dezember 2012	aktuell
Ergebnisse feststellen	Ergebnisse beachten
Bildungsangebote realisieren, Leistungen bewerten; Individuell fördern; Beraten und unterstützen	Bildungsangebote gestalten
Schule leiten	Schule leiten
Kooperationen gestalten	Kooperationen entwickeln
Schulqualität entwickeln	Schulentwicklung steuern

Abbildung 6, NLQ - Begriffliche Anpassungen der Handlungsfelder während der Pilotierung.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen enthielten Aussagen zu relevanten Bezügen der Handlungsfelder untereinander. Diese Wirkungszusammenhänge wurden grafisch veranschaulicht:

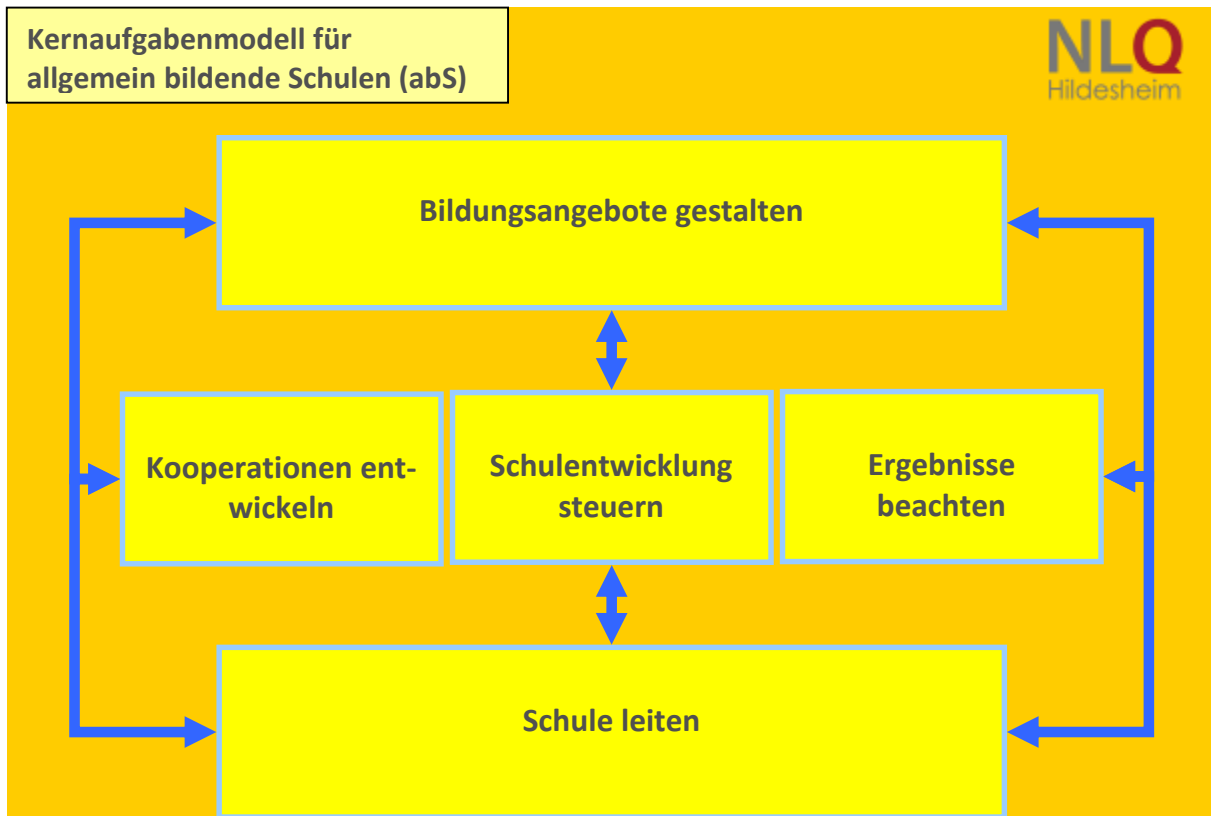


Abbildung 7, NLQ - Wirkungszusammenhänge auf der Ebene der Schule

2.3.2. Inhaltliche und sprachliche Ausformung von Kernaufgaben

Ausgangslage: Während der gesamten Entwicklungsarbeit einschließlich der Pretests und Pilotphasen sind Rückmeldungen zu allen Elementen des KAM von Schulleitungen, aus Inspektionen sowie aus der Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde und mit Schulinspektionen anderer Bundesländer gesammelt worden. Zudem wurde in Kooperation mit Referat 31 des Kultusministeriums für Stimmigkeit mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen gesorgt.

Anpassungen: Am Beispiel einer der ersten Fassungen der Kernaufgabe B 1 „Curriculum entwickeln“ soll der Klärungsprozess verdeutlicht werden.

Ursprünglich sollte die Formulierung der Kernaufgaben so gestaltet werden, dass die Gesamtdimension des gemeinten Prozesses erkennbar wird.

B 1 „Die Schule entwickelt auf der Grundlage ihres Schulprogramms und ihrer Arbeitspläne ein schuleigenes Curriculum, das kontinuierlich evaluiert und verbessert wird.“ (alt)

Alle relevanten Entwicklungsschritte des Prozesses sollten sprachlich repräsentiert werden: In den fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplänen und den fachübergreifenden Konzepten werden die verbindlichen Vorgaben der Lehrpläne sowie des Schulprogramms konkretisiert und in Beziehung zur Schule gesetzt. Die Lehrkräfteteams, Fachgruppen und Fachkonferenzen verknüpfen die abgestimmten fachbezogenen schuleigenen Arbeitspläne, fachübergreifende Konzepte und Unterrichtsvorhaben des Schulprogramms zu einem schuleigenem Curriculum, das die verbindliche Grundlage für die Unterrichtsplanung bildet.

Das Vorgehen zur Ausgestaltung der Kernaufgabe berücksichtigt die Evaluation der Umsetzung sowie die ggf. notwendige Nachsteuerung bei Abweichungen oder ungünstigen Entwicklungen, um die Qualität des schulischen Prozesses zu verbessern.

Dieser Anspruch hinsichtlich der sprachlichen Abbildung aller Prozessphasen erhöht die Komplexität und führte für das gesamte KAM zu Redundanzen, sodass Anpassungen erforderlich waren.

Die im Klärungsprozess abgestimmte Formulierung lautet nun:

B 1 „Die Schule verbessert ihr schuleigenes Curriculum.“

Diese Aussage orientiert sich deutlicher am originären Ziel der Kernaufgabe (am Entwicklungsprozess). Die Teilschritte jeder Schule bei der Ausgestaltung der Kernaufgaben werden mit Hilfe der Kategorien zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse beschrieben. Auf der Ebene der Grundlegenden Anforderungen sind dies: „Grundlegende Anforderungen werden nicht erfüllt.“, „Grundlegende Anforderungen werden erfüllt.“. Auf der Ebene des Prozesses kennzeichnen die Begriffe „Entwickelt“ (Die Prozesse sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.), „Eingeführt“ (Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.) und „Abgesichert“ (Die Prozesse werden überprüft und verbessert.) die jeweiligen Entwicklungsstadien.

Im zeitlichen Rahmen der Pilotierung erfolgte die sprachliche Schärfung aller Kernaufgaben auf die jeweiligen spezifischen Ziele im Handlungsfeld sowie im Bezug zu anderen Kernaufgaben.

Parallel hierzu wurde ein Text mit ergänzenden Intentionen für jede Kernaufgabe verfasst, der der Einordnung der Grundlegenden Anforderungen in Bezug auf die Kernaufgabe dient (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), 2014b). Hierbei werden auch Querbezüge zu anderen Kernaufgaben dargestellt. Der Zugang zu Wirkungszusammenhängen innerhalb des KAM soll den Schulen bei ihrer eigenverantwortlichen Ausgestaltung der Kernaufgaben erleichtert werden.

2.3.3. Inhaltliche und sprachliche Ausformung von Grundlegenden Anforderungen

Ausgangslage: Während der Pilotinspektionen wurde deutlich, dass die bis dahin vorliegenden Formulierungen einiger Grundlegender Anforderungen nicht grundlegend waren und im Sinne der Bedeutung genauer formuliert werden mussten.

Anpassungen: An dieser Stelle soll ein exemplarisches Beispiel aus dem Handlungsfeld „Bildungsangebote gestalten“ das Vorgehen konkretisieren.

<i>Curriculum entwickeln</i> B 1 Die Schule verbessert ihr schuleigenes Curriculum.		
Stand Oktober 2012	Stand September 2013	Erläuterung
BG 1.1 Die schuleigenen Arbeitspläne sind erarbeitet.	Die schuleigenen Arbeitspläne sind erarbeitet.	
BG 1.2 Übergreifende Konzepte und Unterrichtsvorhaben sind in den schuleigenen Arbeitsplänen berücksichtigt.	Übergreifende Konzepte und Unterrichtsvorhaben sind in den schuleigenen Arbeitsplänen berücksichtigt.	

<p>BG 1.3 Die schuleigenen Arbeitspläne sind in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten konkretisiert.</p>	<p>→ entfällt</p>	<p>Die inhaltliche Anforderung geht über den Anspruch von „grundlegend“ hinaus. Die Erstellung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten zählt zwar zu den Aufgaben der Fachkonferenzen und -gruppen, ist aber nicht notwendiger Bestandteil des schuleigenen Curriculums.</p>
---	--------------------------	---

Abbildung 8, NLQ - Anpassungen der Grundlegenden Anforderungen im Zuge der Pilotierung, Beispiel B 1

Die Formulierungen der Grundlegenden Anforderungen wurden unter Berücksichtigung aller vorliegenden Hinweise intensiv überarbeitet und präzisiert.

2.3.4. Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

Ausgangslage: Im „Entwicklungsauftrag zur Schulinspektion“ des Kultusministeriums (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011) werden für die Bewertungsstufen der Qualität der schulischen Prozesse die Begriffe „Basiert“, „Entwickelt“, „Eingeführt“ und „Abgesichert“ verwendet.

Die Stufe „basiert“ wird gekennzeichnet durch folgende Merkmale: „Die hinter dem Prozess liegenden Aufgabenstellungen werden als Handlungsfeld für die schulische Arbeit wahrgenommen. Grundlegende Voraussetzungen für die spätere Ausgestaltung des Handlungsfeldes liegen vor.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011)

Anpassungen: Im Abschlussbericht zum Entwicklungsauftrag zur Schulinspektion wird als Fazit formuliert: „In der Pilot- und Pretestphase (an den allgemein bildenden Schulen, Anm. d. Verf.) wurde i. d. R. die Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen mit der ersten Prozessstufe „basiert“ gleichgesetzt. Die meisten Schulen sind noch nicht mit den Begrifflichkeiten des Prozessmanagements vertraut. Um die Schulen bei der Heranführung an die Selbsteinschätzung ihrer Prozessentwicklung nicht zu überfordern, wurde auf die Prozessstufe „basiert“ verzichtet, (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), 2013). Der mit dieser Entscheidung einhergehende Verlust einer Kategorie zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse führte zu weiteren Klärungsdiskussionen. Dazu zählte z. B. der Aspekt, ob bei Schulen, deren Ausgestaltung einer Kernaufgabe noch nicht als „Entwickelt“ einzuschätzen ist, die Bezeichnung „ohne Prozesseinschätzung“ zu verwenden ist. Diese Begriffswahl würde jedoch vereinheitlichend sowohl Schulen umfassen, die die Grundlegenden Anforderungen bereits erfüllen, als auch solche, die sie nicht oder nur teilweise erfüllen.“

Im Ergebnis dieser Diskussion wurden für die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse die nachfolgenden Bezeichnungen zugrunde gelegt.

Auf der Ebene der Grundlegenden Anforderungen:

- ▶ **Grundlegende Anforderungen werden nicht erfüllt.**
- ▶ **Grundlegende Anforderungen werden erfüllt.**

Auf der Ebene der Prozessentwicklung:

- ▶ **Entwickelt – Die Prozesse sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.**
- ▶ **Eingeführt – Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.**
- ▶ **Abgesichert – Die Prozesse werden überprüft und verbessert.**

Im Bericht werden diese Bezeichnungen unter folgender Maßgabe als Ergebnis verwendet:

Kann die Bezeichnung „Entwickelt“ bezogen auf die schulischen Prozesse einer Schule nicht angewendet werden, weil die Schule hier noch am Anfang steht, werden die Bezeichnungen „Grundlegende Anforderungen werden erfüllt“ bzw. „Grundlegende Anforderungen werden nicht erfüllt“ als Ergebnis der jeweiligen Kernaufgabe im Bericht festgehalten.

Gleichwohl findet bei diesen (so eingeschätzten) Kernaufgaben eine Betrachtung der schulischen Prozesse statt, die im Bericht zusammenfassend dargestellt wird. Auf dieser Grundlage können Schulen Impulse für die Weiterarbeit erfahren, die bei den ersten Schritten der Ausgestaltung einer Kernaufgabe besonders wichtig sein können.

Zudem stellen diese Ausführungen wesentliche Grundlagen für die Anschließbarkeit der Niedersächsischen Landesschulbehörde mit den Schulen dar. Dabei ist von differenzierten Ausgangslagen für die Beratung und Unterstützung auszugehen:

- ▶ Schulen, bei denen die Grundlegenden Anforderungen nicht oder nur teilweise erfüllt sind,
- ▶ Schulen, bei denen die Grundlegenden Anforderungen erfüllt sind, aber die prozesshafte Ausgestaltung der Kernaufgaben noch nicht realisiert wird.

Für Schulen, bei denen die Qualität ihrer Prozesse begrifflich durch „Entwickelt“, „Eingeführt“ oder „Abgesichert“ gekennzeichnet werden kann, erfolgt ebenfalls diese Form der Prozessbeschreibung. Über die Vermittlung dieses diagnostischen Wissens erhalten die Schulen für ihre Weiterarbeit wichtige Impulse.

Die Bezeichnung „**Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse**“ hat einer längeren Klärungsphase bedurft, bis sie sich für das weiter entwickelte Inspektionsverfahren etablieren konnte. Die vorausgehende Begriffswahl wie z. B. „Qualitätsfähigkeit“ oder „Prozessgüte“ führte in Schulen häufiger zu Vermittlungsproblemen bzw. traf den Inhalt nicht adäquat.

Das während der Pilotierung ursprünglich verwendete Schaubild zur stufenweisen Prozessentwicklung erschien zu statisch und wurde deshalb „in eine schiefe Ebene umgewandelt, um auch grafisch deutlich zu machen, dass die einzelnen Stadien der Prozessentwicklung nicht scharf voneinander zu trennen sind (vgl. Abbildung 9).

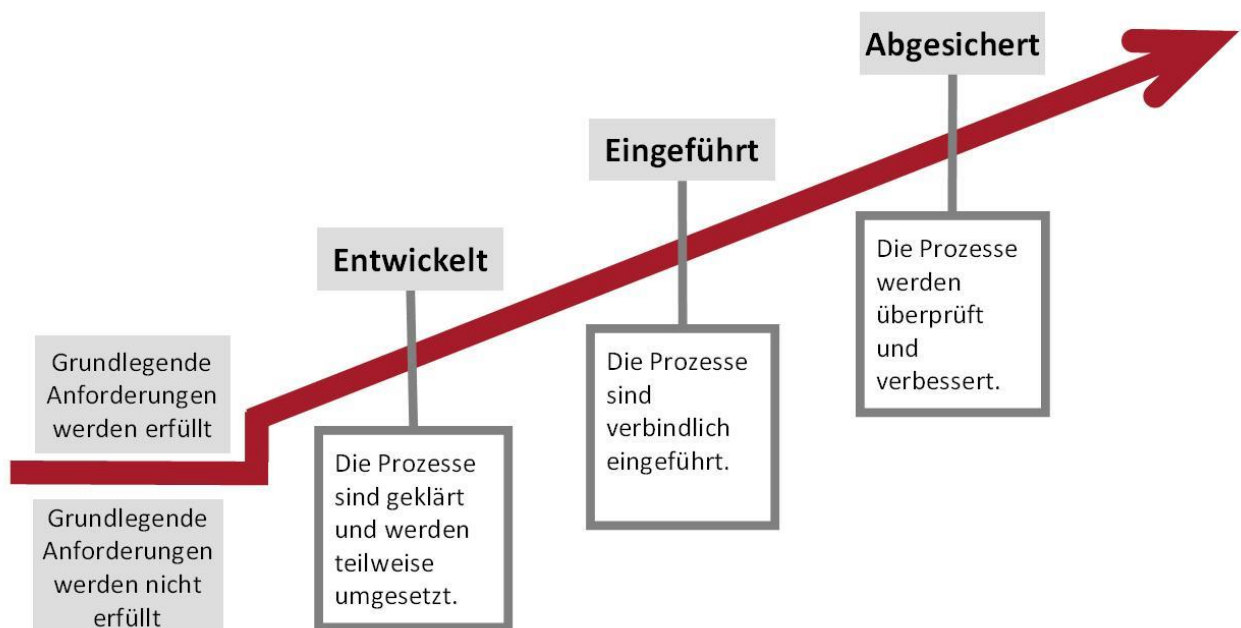


Abbildung 9, NLQ - Modell „Entwicklung schulischer Prozesse“

2.3.5. Arbeitshilfen zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

Ausgangslage: Bereits während der Pilotinspektionen wurde deutlich, dass Schulen mit geringeren Erfahrungen mit Instrumenten des Qualitätsmanagements bei den Prozesseinschätzungen häufiger von denen der Inspektionsteams abweichen. Unterschiede wurden dabei weniger bei der Einschätzung der Grundlegenden Anforderungen sichtbar, vielmehr ergaben sich Unterschiede bei der Einordnung des eigenen Handelns in die Prozessstufen „Entwickelt“, „Eingeführt“, „Abgesichert“ und ebenso bei der Einschätzung „Grundlegende Anforderungen nicht erfüllt“. Spätestens in den Dialogen zum Abgleich zwischen Schule und Inspektionsteam wurde deutlich, dass i. d. R. nicht Unterschiede in der Einschätzung der Prozessqualität bestimmend waren, sondern Unsicherheiten im Umgang mit dem vorgelegten Instrumentarium. Bei der Kategorie „Grundlegende Anforderungen nicht erfüllt“ können zudem auch psychologische Hintergründe (z. B. Versagensängste) ursächlich für die Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung sein.

Die Indikatoren zur Prozesseinschätzung basieren auf den gängigen Modellen der Prozess- und Qualitätsentwicklung und sind aus diesem Grunde abstrakt gehalten. Sie erfordern den Transfer auf den jeweiligen eigenen Prozess an der Schule. Darüber hinaus muss die Schule die Teilschritte in der Prozessentwicklung differenziert betrachten. Denn in Schulen mit geringeren Erfahrungen mit Instrumenten des Qualitätsmanagements liegen i. d. R. noch keine Prozessbeschreibungen vor.

<i>Elemente des Prozesses</i>	Entwickelt	Eingeführt	Abgesichert
	Die Prozesse sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt und werden vollständig umgesetzt.	Die Prozesse werden überprüft und verbessert.
IST-Stand	Ausgangslage feststellen	Daten ermitteln	Datenauswahl anpassen
Ziele	Ziele entwickeln	Ziele erreichen	Ziele anpassen
Verantwortung	Verantwortlichkeiten festlegen	Verantwortung wahrnehmen	Verantwortungsbereiche anpassen
Unterstützung	Ressourceneinsatz planen	Ressourcen einsetzen	Ressourcen anpassen
Qualifizierung	Qualifizierung planen	Kompetenzen einsetzen	Bedarf fortschreiben
Umsetzung	Meilensteine erreichen	Vorgehen vollständig umsetzen	Vorgehen anpassen

Abbildung 10 , NLQ - Indikatoren zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

Bei derartigen Problemlagen orientieren sich die Schulen eher an den „Leitsätzen“ zur Prozesseinschätzung und betrachten diese somit weniger differenziert.

Entwickelt	Eingeführt	Abgesichert
Die Prozesse sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt und werden vollständig umgesetzt.	Die Prozesse werden überprüft und verbessert.

Abbildung 11 , NLQ - Kategorien zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

In den Informationsveranstaltungen und den Erstgesprächen mit der Schulleitung erläutert die Teamleitung der Schulinspektion das Vorgehen zur Prozesseinschätzung bei einer „Musterkernaufgabe“. Dabei erwies es sich bereits als hilfreich, wenn die Indikatoren mit einem erläuternden Text zur Verfügung gestellt werden.

„Entwickelt“	Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.
Das bedeutet:	Die Schule bestimmt ihre Ausgangslage und formuliert Ziele für die Weiterarbeit. Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige Ressourcen ermittelt. Es gibt einen Überblick über vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen. Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.
„Eingeführt“	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.
Das bedeutet:	Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Maßnahmen ermittelt. Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.
„Abgesichert“	Die Prozesse werden überprüft und verbessert.
Das bedeutet:	Bei der Überprüfung der Prozesse bzw. Vorgehensweisen werden die Grundlagen für die interne Evaluation, die Zielausrichtung, die Verantwortungsbereiche, der Ressourceneinsatz sowie die Fortschreibung des Qualifizierungsbedarfs systematisch in den Blick genommen und die zugehörigen Maßnahmen ggf. angepasst.

Abbildung 12 , NLQ - Erläuterungen zu Prozessstufen

Anpassungen: Damit den Schulen eine Prozesseinschätzung erleichtert wird, wurden die Hinweise zur Umsetzung der Kernaufgabe aus dem KAM mit den Erläuterungen zur Prozesseinschätzung verbunden. Im Ergebnis sollen zukünftig kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse als Arbeitshilfe vorliegen.

Hinweise und Beispiele zur Umsetzung der Kernaufgabe					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ an das Ergebnis der Erstinspektion anknüpfen, <ul style="list-style-type: none"> » Qualitätskriterium 10 „Schulkultur: Schulklima und Schulleben“ ▶ regelmäßige Zufriedenheitsabfragen zur präventiven Arbeit durchführen, auswerten und Maßnahmen ableiten, anpassen bzw. fortschreiben 					
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entwicklungen an der Schule quantifizieren, die Ergebnisse des Unterrichts und 	<table border="1"> <tr> <td style="background-color: #e0f0ff;">„Entwickelt“</td> <td style="background-color: #e0f0ff;">Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.</td> </tr> <tr> <td>Das bedeutet:</td> <td>Die Schule bestimmt ihre Ausgangslage und formuliert Ziele für die Weiterarbeit. Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige Ressourcen ermittelt. Es gibt einen Überblick über vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen. Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.</td> </tr> </table>	„Entwickelt“	Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.	Das bedeutet:	Die Schule bestimmt ihre Ausgangslage und formuliert Ziele für die Weiterarbeit. Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige Ressourcen ermittelt. Es gibt einen Überblick über vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen. Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.
„Entwickelt“	Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.				
Das bedeutet:	Die Schule bestimmt ihre Ausgangslage und formuliert Ziele für die Weiterarbeit. Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige Ressourcen ermittelt. Es gibt einen Überblick über vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen. Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.				
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bausteine im schuleigenen Curriculum ▶ Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen ▶ Konsequenzen ableiten, die gemacht werden können, wo ▶ Zusammenhänge mit der Kernaufgabe ▶ Erziehungsmaßnahmen 	<table border="1"> <tr> <td style="background-color: #e0f0ff;">„Eingeführt“</td> <td style="background-color: #e0f0ff;">Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.</td> </tr> <tr> <td>Das bedeutet:</td> <td>Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Maßnahmen ermittelt. Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.</td> </tr> </table>	„Eingeführt“	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.	Das bedeutet:	Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Maßnahmen ermittelt. Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.
„Eingeführt“	Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.				
Das bedeutet:	Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Maßnahmen ermittelt. Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.				
	<table border="1"> <tr> <td style="background-color: #e0f0ff;">„Abgesichert“</td> <td style="background-color: #e0f0ff;">Die Prozesse werden überprüft und angepasst</td> </tr> <tr> <td>Das bedeutet:</td> <td>Bei der Überprüfung der Prozesse bzw. Vorgehensweisen werden die Grundlagen für die interne Evaluation, die Zielausrichtung, die Verantwortungsbereiche, der Ressourceneinsatz sowie die Fortschreibung des Qualifizierungsbedarfs systematisch in den Blick genommen und die zugehörigen Maßnahmen ggf. angepasst.</td> </tr> </table>	„Abgesichert“	Die Prozesse werden überprüft und angepasst	Das bedeutet:	Bei der Überprüfung der Prozesse bzw. Vorgehensweisen werden die Grundlagen für die interne Evaluation, die Zielausrichtung, die Verantwortungsbereiche, der Ressourceneinsatz sowie die Fortschreibung des Qualifizierungsbedarfs systematisch in den Blick genommen und die zugehörigen Maßnahmen ggf. angepasst.
„Abgesichert“	Die Prozesse werden überprüft und angepasst				
Das bedeutet:	Bei der Überprüfung der Prozesse bzw. Vorgehensweisen werden die Grundlagen für die interne Evaluation, die Zielausrichtung, die Verantwortungsbereiche, der Ressourceneinsatz sowie die Fortschreibung des Qualifizierungsbedarfs systematisch in den Blick genommen und die zugehörigen Maßnahmen ggf. angepasst.				

Abbildung 13 , NLQ - Konkretisierung der Hinweise zu Prozessstufen

Bei dieser Form der Bearbeitung ist sichergestellt, dass die als Anlage zum Erlass Schulinspektion vorgelegte Fassung des KAM nicht verändert wird. Kernaufgaben, Grundlegende Anforderungen sowie die Indikatoren zur Prozesseinschätzung bleiben unangetastet. Die Bearbeitung richtet sich ausschließlich auf die Einbettung der Prozessindikatoren in die Hinweise zur Umsetzung der Kernaufgabe.

Diese Überlegungen werden am Beispiel der Kernaufgabe B 6 „Die Schule arbeitet präventiv zur Förderung des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler.“ verdeutlicht. Sie dient als ein Muster für kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte zur Prozesseinschätzung.

Kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte zur Prozesseinschätzung	
<p>„Entwickelt“ Die Prozesse (Vorgehensweisen) sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.</p>	<p>Die Schule formuliert Ziele zur Förderung des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler und legt Verfahren zur Umsetzung fest.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es wird auf der Grundlage des Leitbildes und ggf. der Entwicklungsziele geklärt, welche Schwerpunkte aus den schulspezifischen Gegebenheiten und der Vielfalt der Schülerschaft für die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum abzuleiten sind. • Es wird ein Vorgehen festgelegt, wie die Schülerschaft bei der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum einbezogen werden soll. • Es wird abgestimmt, wie schulspezifische Bausteine zur Prävention und zur Vielfalt der Schülerschaft im schuleigenen Curriculum verankert werden, wie z. B. Lions Quest, Faustlos (Bezug zur Kernaufgabe „Die Schule verbessert ihr schuleigenes Curriculum“ (B 1) beachten). • Es wird geklärt, durch welches Vorgehen der Erhalt der Schule als Lern- und Lebensraum gesichert werden soll, wie z. B. durch Schülervollversammlungen zur Erörterung und Abstimmung von Verhaltensregeln und der Bekanntmachung von Konsequenzen bei Abweichungen (z. B. Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Verhaltens schaffen). • Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige zeitliche und personelle Ressourcen ermittelt. • Vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen werden ermittelt. • Es werden Kriterien für die Evaluation der Ziele zur präventiven Arbeit und der Gestaltung des Schulklimas abgestimmt (ergeben sich i. d. R. aus smarten Zielformulierungen). • Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.

Abbildung 14 , NLQ - Kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte zur Prozesseinschätzung (hier B 6 - "Entwickelt")

In der nachfolgenden Abbildung werden die Bezüge der sechs Kategorien der Indikatorenmatrix zu den kernaufgabenbezogenen Anhaltspunkten der Kernaufgabe B 6 dargestellt.

Die inhaltlichen Spezifika einer Kernaufgabe lassen sich insbesondere bei der Prozessstufe „Entwickelt“ gut abbilden. Es wird hierbei deutlich, dass sich die Prozesselemente der Matrix vollständig in den Anhaltspunkten abbilden. Sie sind zudem praxisnäher formuliert. Es erscheint deshalb sinnvoll, die Indikatorenmatrix durch die kernaufgabenbezogenen Anhaltspunkte zu ersetzen, um zu einer besseren Verständlichkeit der Materialien zur Selbstevaluation beizutragen.

	Entwickelt	Kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte
<i>Elemente des Prozesses</i>	Die Prozesse sind geklärt und werden teilweise umgesetzt.	
IST-Stand	Ausgangslage feststellen	Es wird auf der Grundlage des Leitbildes und ggf. der Entwicklungsziele geklärt, welche Schwerpunkte aus den schulspezifischen Gegebenheiten und der Vielfalt der Schülerschaft für die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum abzuleiten sind. Es werden Kriterien für die Evaluation der Ziele zur präventiven Arbeit und der Gestaltung des Schul-klimas abgestimmt (ergeben sich i. d. R. aus smarten Zielformulierungen).
Ziele	Ziele entwickeln	Die Schule formuliert Ziele zur Förderung des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler und legt Verfahren zur Umsetzung fest.
Verantwortung	Verantwortlichkeiten festlegen	Es werden Verantwortlichkeiten festgelegt und notwendige zeitliche und personelle Ressourcen ermittelt.
Unterstützung	Ressourceneinsatz planen	Es wird ein Vorgehen festgelegt, wie die Schülerschaft bei der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum einbezogen werden soll.
Qualifizierung	Qualifizierung planen	Vorhandene bzw. zu erwerbende Qualifizierungen werden ermittelt.
Umsetzung	Meilensteine erreichen	Es wird geklärt, durch welches Vorgehen der Erhalt der Schule als Lern- und Lebensraum gesichert werden soll, wie z. B. durch Schülerversammlungen zur Erörterung und Abstimmung von Verhaltensregeln und der Bekanntmachung von Konsequenzen bei Abweichungen (z. B. Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Verhaltens schaffen). Mit der Umsetzung von Maßnahmen wird begonnen.

Abbildung 15, NLQ - Bezüge zwischen der Indikatorenmatrix und kernaufgabenbezogenen Anhaltspunkten zur Prozesseinschätzung

Es ist ggf. zu prüfen, ob die Darstellungsform der Abbildung 13 zusätzlich durch eine Spalte mit den Prozesselementen (vgl. Abbildung 14) ergänzt wird, damit die Zuordnung zu den Indikatoren erleichtert wird.

Auch wenn eine einheitliche Matrix für die Prozessstufen „Eingeführt“ und „Abgesichert“ Anwendung findet, so werden die Spezifika der jeweiligen Kernaufgabe auch hier sprachlich veranschaulicht (vgl. Abbildung 15, Kernaufgabenbezogene Arbeitshilfen zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse, Beispiel für die Kernaufgabe B 6).

<p>„Eingeführt“ Die Prozesse sind verbindlich eingeführt.</p>	<p>Die präventiven Maßnahmen zur Förderung des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler sind im schulischen Alltag etabliert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Die abgestimmten Maßnahmen zur Ausgestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum werden regelmäßig umgesetzt. ▶ Die Schülerschaft wird regelmäßig bei der Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum beteiligt. ▶ Schulspezifische Bausteine zur Prävention und zur Vielfalt der Schülerschaft sind im schuleigenen Curriculum verankert. ▶ Das Erreichen von Zielen ist dokumentiert. ▶ Die Verantwortung wird von allen Beteiligten wahrgenommen. ▶ Der Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen erfolgt entsprechend der Planung. ▶ Das Vorgehen wird in allen Bereichen verbindlich umgesetzt.
<p>„Abgesichert“ Die Prozesse werden überprüft und angepasst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Anhand von abgestimmten Kriterien wird der Erfolg der Prozesse und Vorgehensweisen zur Förderung des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler ermittelt. ▶ Die Ergebnisse dieser Überprüfung und die Auswertung von Zufriedenheitsabfragen zur Präventionsarbeit und zum Schulleben werden von den Verantwortlichen zur Weiterarbeit genutzt und führen zu einer Fortschreibung oder notwendigen Anpassung <ul style="list-style-type: none"> » der Zielausrichtung, » der Verantwortungsbereiche, » des Ressourceneinsatzes, » des Qualifizierungsbedarfs und » der Maßnahmen.

Abbildung 16 , NLQ - Kernaufgabenbezogene Arbeitshilfen zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse, Beispiel „Eingeführt“ und „Abgesichert“ für die Kernaufgabe B 6

Bevor es zum Einsatz dieser Arbeitshilfen kommt, ist es erforderlich zu überprüfen, ob sowohl der beabsichtigte Gewinn in der Handhabung als auch eine Erhöhung der Verständlichkeit erreicht werden können.

Hierzu erscheint es sinnvoll, zunächst die Kompetenzen der Inspektorinnen und Inspektoren zu nutzen. Sie prüfen, ob die Phasen der Prozessentwicklung für die Qualitätseinschätzung verständlich formuliert sind. In einem weiteren Schritt werden die Arbeitshilfen zur Prozesseinschätzung von ausgewählten Schulen erprobt und deren Erfahrungen damit evaluiert.

Aus den Rückmeldungen der Inspektionsteams sowie der Schulen wird eine Synopse erstellt, die eine Grundlage für eine finale Fassung der Arbeitshilfen darstellt. Diese dient als Ersatz für die „Hinweise und Beispiele zur Ausgestaltung der Kernaufgabe“ in den vorhandenen Publikationen des KAM. Außerdem können die Arbeitshilfen in die Hilfefunktion des Portals für Interne Evaluation bzw. der Online-Arbeitsumgebung der Schulinspektion eingebettet werden.

2.3.6. Einsatzplanung

Ausgangslage: Im Zuge der Weiterentwicklung des Verfahrens wurde überprüft, welcher Zeitraum erforderlich ist, angefangen von der Auswahl über die Benachrichtigung der Niedersächsischen Landesschulbehörde bis hin zum Anschreiben der einzelnen Schulen. Weiterhin galt es, den Veränderungen gerecht zu werden, die sich aus Neugründungen von Oberschulen sowie Zusammenlegungen und Schließungen von Schulen ergaben.

Seitens der Inspektorinnen und Inspektoren bestand der Wunsch nach Regionalisierung der Einsatzgebiete.

Anpassungen: Innerhalb der Einsatzplanung wurden verschiedene Ablaufverfahren mit divergierenden Zeiträumen für die Abstimmung mit der Niedersächsischen Landesschulbehörde und der Benachrichtigung der Schulen erprobt. Besonders tragfähig erscheint die gegenwärtig praktizierte Lösung, die Niedersächsische Landesschulbehörde sechs Monate und die Schulen drei Monate vor Inspektionsbeginn zu informieren.

Mit dem Ziel der Aktualisierung der Datenbestände, die der Einsatzplanung zugrunde liegen, wurde mit Hilfe des „Sharepoint B&U“ der Zugang zu den allgemeinen Schuldaten der Niedersächsischen Landesschulbehörde erschlossen.

Ebenfalls wurden die internen Abläufe der Einsatzplanung, z. B. zur Auswahl der Schulen und zur Teamzuordnung, verbessert. In Teilbereichen wurden die unterstützenden Softwarelösungen überarbeitet. Aufgrund der datenbankbasierten Ausrichtung der Einsatzplanung wird diese in das zukünftige Online-Verfahren der Schulinspektion migriert.

Der Einsatz von Inspektorinnen und Inspektoren in regionalen Strukturen erwies sich als nicht praktikabel, insbesondere in Hinblick darauf, dass so ein landesweit vergleichbar durchgeführtes Verfahren nicht sichergestellt werden kann. Im Verlauf der Pilotierung entwickelten die Regionalteams unterschiedliche Vorgehensweisen. Beispielsweise variierten die Art und Durchführung der Informationsveranstaltung, der Reflexion oder die Aufgabenverteilung innerhalb der Teams. Diese Unterschiede ließen sich durch regional übergreifende Arbeitsgruppen während der regelmäßig stattfindenden Dienstbesprechungen nicht vollständig ausgleichen. Eine verbindlich festgelegte Verfahrensbeschreibung regelt nunmehr ein einheitliches Vorgehen.

2.3.7. Inspektionsvorbereitungen

Ausgangslage Informationsveranstaltung: Während der Pilotierung wurde erprobt, ob eine zentrale Veranstaltung für Schulleitungen mehrerer Schulen zur Information und Vorbereitung auf die Schulinspektion ausreicht. Rückmeldungen aus Schulen verdeutlichten, dass es einer Veranstaltung in der Schule unter Einbeziehung der Lehrkräfte und ggf. weiterer schulischer Gruppen bedarf.

Anpassungen: Als Konsequenz wurden in den einzelnen Schulen im Vorfeld des Schulbesuchs wieder entsprechende Informationsveranstaltungen durchgeführt.

Die zuständige Teamleitung setzt sich nach der Ankündigung mit der Schule in Verbindung, um einen Termin für eine Informationsveranstaltung und ein Vorgespräch mit der Schulleitung abzustimmen.

Die Informationsveranstaltung ist ein Angebot für die an der Schulinspektion Beteiligten (Lehrkräfte, Schulvorstand, Gremienvertreter, Funktionsträger in der Schule usw.). Dabei wird auf die Verfahrenselemente, den Ablauf und insbesondere auf das Software-Werkzeug zur Qualitätseinschätzung in Schulen (QES) und den UBB mit seinen Auswertungsmöglichkeiten eingegangen.

Ausgangslage „Arbeitsaufwand der Schulen“: Ein großer Kritikpunkt gegenüber dem Erstverfahren bestand aus Sicht der Schulen in dem Aufwand zur Vorbereitung der Inspektion. Im Erstverfahren wurden 16 Qualitätsbereiche mit (je nach Schulform) bis zu 94 Teilkriterien betrachtet und nach einer Vielzahl von Konzepten gefragt.

Vor Beginn der Pretests bestand noch die Auffassung, dass der Umfang von 21 Kernaufgaben mit 46 Grundlegenden Anforderungen dem Anspruch auf Reduzierung gerecht werden könnte. Sowohl die Hospitation bei Inspektionen an berufsbildenden Schulen, als auch die Durchführung erster Pretests zeigte, dass man dem Ziel der Aufwandsverringerung nur durch deutliche Reduzierung der zu bearbeitenden Kernaufgaben gerecht werden kann.

Die Bearbeitung des Erhebungsbogens im Erstverfahren wurde von Schulen z. T. als besondere Belastung wahrgenommen. Allein die Menge der statistischen Angaben, die teilweise über mehrere Jahre dargestellt werden sollten, sowie eine Vielzahl von Textfeldern zur Beschreibung von Konzepten und Festlegungen banden viel Arbeitskraft.

Anpassungen „Arbeitsaufwand der Schulen“: Die Anzahl der zu bearbeitenden Kernaufgaben wurde während der Pilotierung stufenweise erhöht.² Die Schulen werden gebeten, das eigene Vorgehen bei bis zu sieben Kernaufgaben selbst einzuschätzen; fünf davon sind von der Inspektion vorgegeben, die Schule wählt zwei weitere in eigener Verantwortung aus. Damit kommt das NLQ dem Bedürfnis der Schulen entgegen, ihnen eine Rückmeldung zu den von ihnen gesetzten Schwerpunkten zu geben.

Zur Vorbereitung einer Inspektion werden lediglich das Schulprogramm und die von der Schule vorgenommene Qualitätseinschätzung mit Hilfe des excelbasierten Tools QES erbeten. Die Schule selbst entscheidet darüber, ob und in welchem Umfang sie ergänzende Dokumente zu den bearbeiteten Kernaufgaben zur Verfügung stellen möchte.

QES beinhaltet Felder für weitergehende Erläuterungen und Verweise auf Belege. Es wird eine prägnante und ggf. stichwortartige Formulierung erwartet.

Das als zunächst nur als Provisorium für eine Übergangszeit gedachte excelbasierte Tool QES bereitete im Einsatz vor allem in Hinsicht auf Speichersicherheit Probleme. Es bedurfte während der Pilotierung einer Vielzahl von Anpassungen. Zudem äußerten insbesondere Schulleitungen großer Systeme, dass der auf 200 Zeichen begrenzte Raum für Eintragungen nicht ausreichende. Diesem Problem war nur durch Wechsel auf eine datenbankbasierte Lösung zu begegnen. Mit den für 2014 zur Verfügung gestellten Haushaltsmitteln konnte die Entwicklung eines Online-Tools weit vorangerieben werden. Die Datenbanklösung konnte im 3. Quartal 2014 in der Bildungsregion Göttingen als Bestandteil des neu geschaffenen Portals für Interne Evaluation pilotiert werden.

Der Schule bleibt es überlassen, wer in die Bearbeitung der Qualitätseinschätzung einbezogen wird. So ist es beispielsweise möglich, die Bearbeitung im Schulvorstand, in der Steuergruppe oder in Fachkonferenzen vorzunehmen bzw. diese zu beteiligen. Die Qualitätseinschätzung sowie erläuternde Unterlagen (Schulprogramm, Dokumente zu den einzelnen Kernaufgaben) werden drei Wochen vor dem Schulbesuch an das Inspektionsteam versandt, das danach den Schulbesuch vorbereitet (u. a. Dokumentenanalyse, Planung der Unterrichtsbesuche).

² vgl. Kap. 2.2.

Anpassungen „Allgemeine Daten“: Für die Dokumentation von übergreifenden Aspekten, die nicht direkt an eine Kernaufgabe gekoppelt sind (z. B. Schulform und -größe, Schülerzahlen, Zügigkeit, relevante Ergebnisse aus der Erstinspektion), wurde ein Informations-Sammelbogen (INSA) für die Inspektionsteams zur Verfügung gestellt. Die dazu notwendigen Daten werden von schulfachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung 2 des NLQ zusammengestellt – im Bedarfsfall erfolgt eine Rücksprache mit der Schule, wenn z. B. auf der Homepage derartige Daten nicht vorgehalten werden. Ebenfalls werden die wesentlichen Ergebnisse der Erstinspektion in Bezug auf die aktuell einzuschätzenden Kernaufgaben zusammengestellt und zusammen mit dem Bericht dem Inspektionsteam übermittelt.

Aufgrund der Speicherprobleme des Excel-Tools wurde während der Pilotierung auch mit einer zusätzlichen bzw. gekoppelten Wordfassung des QES gearbeitet. Um die Datenerfassung der Inspektionsergebnisse zu gewährleisten, war jedoch eine Übertragung der Einschätzungen in das Excel-Tool erforderlich. Das Online-Tool für Inspektionsteams wird diese Zwischenlösungen und Provisorien ablösen und im zweiten Quartal 2015 zur Verfügung stehen.

2.3.8. Elemente des Schulbesuchs

Ausgangslage „Informationsgewinnung“: Die Elemente des Erstverfahrens während des Schulbesuchs (u. a. halbstandardisierte Interviews, Rückmeldungen zum Qualitätsprofil und Unterricht) waren vorrangig auf Informationsgewinnung ausgerichtet und sind methodisch nur bedingt für den Abgleich von Einschätzungen der Qualität schulischer Prozesse geeignet.

Anpassungen „Hypothesenbildung und Abgleich“: Als neues Element ist der gemeinsame Abgleich von Einschätzungen der Schule und des Inspektionsteams zur Qualität schulischer Prozesse eingeführt worden. Während des Schulbesuchs wurden die Einschätzungen und deren Hintergründe mit den Personengruppen erörtert, die maßgeblich an der Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt sind (d. h. mit der Schulleitung, mit Lehrkräften, Erziehungsberechtigten sowie Schülerinnen und Schülern). Dazu zählt auch die Entwicklung der Schule seit der Erstinspektion. Das Inspektionsteam bildet während des Besuches Hypothesen und bringt sie in die Gespräche ein. Auf diesem Wege wird die Grundlage für die Einschätzungen des Inspektionsteams zur Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen und der Ausgestaltung der Kernaufgaben geschaffen. Sie werden in einer eigenen QES zusammengeführt. Im Abgleichgespräch, das mit der Schulleitung geführt wird, werden die QES („S-QES“) der Schule und die des Inspektionsteams („I-QES“) vergleichend betrachtet.

Im Zentrum des Abgleichgesprächs stehen Fragen wie: „Sind alle Aspekte, Sichtweisen und Wirkungszusammenhänge richtig wahrgenommen worden?“, „Wie werden die unterschiedlichen Einschätzungen begründet?“. Sie dienen zugleich der Erörterung von möglichen Entwicklungsbereichen. Die Diskussion mit der Schule beschränkt sich dabei nicht nur auf Bereiche, in denen der Abgleich von Prozesseinschätzungen möglich ist. Insbesondere sind die Entwicklungsbereiche bei Kernaufgaben zu diskutieren, in denen die Grundlegenden Anforderungen nicht erfüllt sind (und damit wesentliche Voraussetzungen für die Weiterentwicklung ausstehen). Die Ergebnisse des Abgleichgesprächs bilden eine wesentliche Grundlage für die abschließende Einschätzung durch das Inspektionsteam.

Ausgangslage „Unterrichtsbesuche“: Es liegt ein überarbeiteter UBB zur Erfassung zentraler Merkmale von Unterrichtsqualität vor, der die Auswertungsmöglichkeiten deutlich erweitert. Für die gemeinsame Reflexion der jeweiligen Ausprägung der Unterrichtsqualität wurden (unter dem Fokus der Impulsgebung für die Verbesserung des Unterrichts) geeignete Formen erprobt.

Anpassungen „Unterrichtsbesuche“: Im Rahmen jeder Inspektion werden 20- bis 25-minütige Unterrichtseinsichtnahmen vorgenommen. Der UBB ist in drei Teile gegliedert, in denen allgemeine

statistische Daten, 21 Merkmale guten Unterrichts sowie Aktivitäten und zugehörige Anforderungsbereiche bezogen auf die verschiedenen Sozialformen erfasst werden.

Die Anzahl der Besuche variiert je nach Größe der Schule. Es sollen mindestens 15 Unterrichtseinsichtnahmen für die Auswertung zur Verfügung stehen. In der Regel wird die Hälfte der Lehrkräfte im Unterricht besucht. Dabei ist es möglich, dass Lehrkräfte mehrfach besucht werden, höchstens jedoch dreimal. Neu ist, dass der Besuchsplan des jeweiligen Tages den Lehrkräften morgens zur Kenntnis gegeben wird.³ Es besteht nicht der Anspruch, dass die Anzahl der auszuwertenden Unterrichtssequenzen für empirisch gesicherte Aussagen ausreicht. Vielmehr dienen sie der Einschätzung der beobachtbaren Ausprägung der Unterrichtsmerkmale. Untersucht wird, welches Verhältnis zwischen den Beobachtungen und den von der Schule ggf. formulierten Zielen zum Unterricht oder zur Schulentwicklung besteht.

Mit Hilfe des excelbasierten Programms zur Auswertung von Unterrichtssequenzen (PAUSE) werden die aus den Unterrichtseinsichtnahmen gewonnenen Daten ausgewertet und grafisch dargestellt. Von Schulen wurde bereits zu Beginn der Pilotierung der Wunsch geäußert, ebenfalls über derartige Auswertungs- und Visualisierungsmöglichkeiten zu verfügen, um Ergebnisse eigener Unterrichtsbeobachtungen zur Weiterarbeit nutzen zu können.

Parallel dazu wurde für die Inspektorinnen und Inspektoren eine plattformunabhängige webbasierte Version des UBB entwickelt. Ziel war es dabei u. a., die zeitaufwändige manuelle Übertragung der Unterrichtsbeobachtungen in das Excel-Tool zu automatisieren.

Die Online-Version des UBB befindet sich mittlerweile seit Oktober 2014 im Einsatz. Die Daten werden an das NLQ übermittelt und dort automatisiert ausgewertet. Die Daten und Diagramme stehen somit unmittelbar für die Nutzung in der Inspektion zur Verfügung, aber auch darüber hinaus.

Diese Vorarbeiten konnten genutzt werden, um die webbasierte Version des UBB sowie die Auswertungsfunktionen den Schulen innerhalb des Portals für Interne Evaluation zur Verfügung zu stellen.

2.3.9. Reflexion der Einschätzungen zur Qualität der schulischen Prozesse und des Unterrichts

Ausgangslage: Im Erstverfahren wurden zum Ende jeder Inspektion die Merkmalsausprägungen sowie das Kurz- und Langprofil der Qualitätskriterien der Schulleitung übergeben und erläutert. Die Ergebnismeldung allein an die Schulleitung ist nicht zielführend im Sinne einer Impulssetzung für die Qualitätsentwicklung in der Schule. Lehrkräfte, Vertreterinnen und Vertreter anderer schulischer Gruppen, Schulaufsicht und ggf. Schulträger sind in ihrer Verantwortung für Schulqualität zu beteiligen. Dies gilt im weiterentwickelten Verfahren umso mehr für die Gestaltung von Prozessen, die relevante Beziehungen zur Entwicklung der Unterrichtsqualität aufweisen. Der im Pilotverfahren gewählte Begriff „Ergebnisübergabe“ und die daran gekoppelten Methoden sollten diesem Anspruch gerecht werden. Die Einschätzungen zur Qualität der Prozesse und des Unterrichts werden daher in die Verantwortung der Schule übergeben.

Anpassungen: Insbesondere bei den Beratungen zum Erlassentwurf wurde deutlich, dass die Verwendung des Begriffs „Ergebnis“ nicht mit dem Vorhaben korrespondiert, den während der Inspektion geführten Dialog über die Einschätzungen zur Qualität der Prozesse und des Unterrichts auch

³ vgl. Kap. 3.4.

am Ende fortzuführen. Ergebnisse im eigentlichen Sinne liegen erst mit der Übersendung des Berichts der Schulinspektion an die Schule vor. Aus diesen Gründen wurde für den abschließenden Austausch der Begriff „Reflexion“ gewählt.

Grundsätzlich finden drei separate Veranstaltungen für die Reflexion statt:

- ▶ für die Schulleitung → in der Gesamtverantwortung für die Qualitätsentwicklung und der Funktion als Vorgesetzte oder Vorgesetzter
- ▶ für den Schulvorstand unter Einbeziehung der zuständigen schulfachlichen Dezernentinnen oder Dezernenten → in der Funktion des zuständigen Kollegialorgans mit Entscheidungsbefugnissen für die Gestaltung der Qualitätsentwicklung
- ▶ für Lehrkräfte → in ihrer dienstlichen Funktion und der pädagogischen Verantwortung für den Unterricht.

Als Grundlagen für die drei Veranstaltungen dienen gleichermaßen die Einschätzungen zur Prozessqualität und zum beobachteten Unterricht.

Auf ein zusätzliches Gespräch allein mit den Lehrkräften kann verzichtet werden, wenn es aufgrund der Schulgröße keinen Schulvorstand gibt. Da gemäß Schulgesetz in diesem Fall die Gesamtkonferenz die Aufgabe des Schulvorstandes wahrnimmt, erfolgt eine Reflexion mit der Gesamtkonferenz.

2.3.10. Übermittlung der Ergebnisse

Ausgangslage Bericht: Im Verlauf der ersten Pilotierungen wurden den Schulen am Ende des Schulbesuchs Ausdrucke der Diagramme zur Unterrichtsqualität und die Einschätzungen zur Qualität der schulischen Prozesse für jede bearbeitete Kernaufgabe überreicht. Die Grundlage für die Diagramme bildeten Daten zur Ausprägung aller 21 Merkmale guten Unterrichts und der beobachtbaren Sozialformen. Darin eingebettet sind die methodischen Aktivitäten und Bezüge zu den Anforderungsbereichen.

Im Software-Tools QES lagen nach erfolgreichem Abgleich die Einschätzungen zur Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen und zur Ausgestaltung der Kernaufgabe vor. Die Beschreibungen zu schulischen Schwerpunktsetzungen und Stärken erläuterten die Einschätzungen ebenso wie Hinweise zu Nachweisen. Im Abgleich wurden zudem Entwicklungspotentiale erörtert und im Software-Tool festgehalten, die sich aus der Prozesseinschätzung ergeben. Anfangs wurden ebenfalls auch Aussagen zu möglichem Anschluss handeln getroffen.

Anpassungen Bericht: Die während der Pilotierung gewonnenen Rückmeldungen verdeutlichten, dass nach Abschluss der Inspektion ein Bericht vorliegen sollte. Dieser soll aktuelle schulische Besonderheiten skizzieren, damit die Einschätzung der Unterrichtsqualität und des schulischen Vorgehens in anderen Bereichen der Schulentwicklung nachvollziehbar wird. Zwischen schulischen Prozessen und dem Unterricht sollen exemplarisch mögliche Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Diskussionen über Zuständigkeit für „Aussagen zu möglichem Anschluss handeln“ führten während der Pilotierung zu einer Schärfung des Rollenverständnisses in der Schulinspektion. Das Anschluss handeln liegt in der Verantwortung der eigenverantwortlichen Schule. Sie muss die Gelegenheit haben, die Ergebnisse einer Inspektion zu analysieren, zu bewerten und hieraus Ziele und Maßnahmen für die Zukunft abzuleiten.

Es wurden auf dieser Grundlage unterschiedliche Berichtsformate erprobt und überprüft.

Nach ca. drei Wochen wird der Bericht mit den Ergebnissen der Schulinspektion den Schulen übermittelt. Die Ergebnisse dienen den Schulen zur Identifikation von Entwicklungszielen, die in ihre kontinuierliche Qualitätsarbeit einzubeziehen sind. Die Schule setzt dies in eigener Verantwortung um.

Sie kann dazu die Beratungs- und Unterstützungsangebote des Landes in Anspruch nehmen. Hilfreich – aber nicht verpflichtend – wird es für die Schule sein, das Gespräch mit der schulfachlichen Dezernentin bzw. dem schulfachlichen Dezernenten zu suchen und mit ihr bzw. ihm Absprachen über Entwicklungsziele und deren Umsetzung zu treffen. Bei diesem Gespräch kann gezielt auf den erforderlichen Beratungsbedarf – z. B. durch Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater oder durch Fachberaterinnen und Fachberater für Unterrichtsqualität – eingegangen werden.

2.4. Qualifizierung der Inspektorinnen und Inspektoren

Das dialogorientierte Inspektionsverfahren erfordert auf Seiten der Inspektorinnen und Inspektoren eine intensive Qualifizierung im Hinblick auf Rolle und Haltung.

Die Pilotinspektionen wurden bereits für die Qualifizierung der Inspektorinnen und Inspektoren im Umgang mit den bis dahin schon gesicherten Verfahrenselementen und Instrumenten genutzt, sozusagen „on the job“. Gleichzeitig dienten sie als Handlungs- und Erprobungsfeld für veränderte Methoden in der Gesprächsführung.

Um die Rückmeldungen der Schulen zeitnah nutzen zu können, wurde ein strukturiertes Feedbackgespräch mit der Schulleitung unmittelbar nach Abschluss der Dialogphase mit dem Schulvorstand geführt. Gleichzeitig werden die schriftlichen Evaluationsbögen überreicht.

In Qualifizierungen zur dialogischen Gesprächsführung, Teamarbeit und zur Rollenklärung im Entwicklungsprozess werden diese Erfahrungen aufgegriffen und vertiefend thematisiert. Darüber hinaus dienen die Dienstbesprechungen der Abteilung 2 des NLQ als wesentlicher Ort des Austausches und der Vertiefung teamübergreifender Fragen. Dazu zählen Abstimmungsvorgänge zum Anforderungsniveau Grundlegender Anforderungen ebenso wie videogestützte Schulungen zur Unterrichtsbeobachtung mit dem UBB.

2.5. Fakultative Vorbefragung

Mit dem Ziel, ein repräsentatives Bild der Wahrnehmung der Schule durch die schulischen Gruppen einzuholen, wurde eine Vorbefragung entwickelt und im Zeitraum April bis Juni 2013 pilotiert. Sie sollte Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, die eigenen Erfahrungen und Einschätzungen zur Arbeit der Schule einzubringen.

Für die Konstruktion der Befragung war bedeutsam, dass

- ▶ sie von den Schulen fakultativ, d. h. auf ausdrücklichen Wunsch durchgeführt wird (um Zusatzbelastungen zu vermeiden)
- ▶ Erfahrungen und Einschätzungen zu möglichst allen relevanten Aufgabenbereichen der Schule abgegeben werden können (somit nicht beschränkt auf die festgelegte Anzahl zu bearbeitender Kernaufgaben)
- ▶ die Erfahrungen und Einschätzungen durch Wahl geeigneter Skalen als valide Daten zur Triangulation bei der Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse vorliegen
- ▶ für jede befragte Gruppe ein spezifischer Evaluationsbogen entwickelt und eingesetzt wird.

Im Rahmen der Pilotierung wurde bei Schulleitungen größerer Systeme angefragt, ob Interesse an derartigen Befragungsergebnissen besteht und eine Beteiligung gewünscht wird. Die Erprobung in größeren Schulen war erforderlich, um die für eine empirische Auswertung quantitativ erforderliche Anzahl an Datensätzen zu erhalten.

Für die Auswahl der Items der Befragung standen Skalen zur Verfügung, die bereits in anderen Bundesländern erfolgreich eingesetzt wurden. Die Kernaufgaben und die zugehörigen Grundlegenden Anforderungen dienten als thematische Referenz, allerdings nicht als Gliederungsmerkmal.

In einer ersten Erprobung der Befragung wurde ermittelt, welche der ausgewählten Skalen möglichst trennscharfe Aussagen zulassen. Die daraufhin zunächst getroffene Auswahl führte zu einer deutlichen Reduzierung der Anzahl von Items. Sie deckten jedoch nicht den gewünschten Rahmen aller Kernaufgaben ab, vielmehr wurde eine schwerpunktmäßige Ausrichtung auf das Schulleitungshandeln und Elemente des Schulklimas sichtbar. Entsprechend wurden in einem nachfolgenden Arbeitsschritt weitere Skalen ausgewählt, die den Anspruch auf eine möglichst vollständige Abbildung von Erfahrungen und Einschätzungen der an Schulentwicklung Beteiligten erlauben.

Die so erarbeitete Fassung der Vorbefragung wurde daraufhin bei weiteren Schulen erprobt. Auch hier waren der ausdrückliche Wunsch nach Umsetzung bzw. das Interesse an den Befragungsergebnissen für eine Durchführung die Voraussetzung. Alle Schulen waren zudem in die Pilotierung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens eingebunden und hatten sich damit einverstanden erklärt, dass die Befragungsergebnisse dem Inspektionsteam zur Verfügung gestellt werden.

Die Befragung wurde entsprechend zeitlich vor der Inspektion durchgeführt, sodass die Ergebnisse der Schule und dem Inspektionsteam vor dem eigentlichen Schulbesuch vorlagen.

Der probeweise Einsatz der Befragung bei Lehrkräften sowie bei Eltern kann als sehr positiv bewertet werden. Die beteiligten Schulen sahen darin eine sinnvolle Ergänzung des Instrumentariums für die eigene Qualitätsentwicklung.

Aus dem Kreis der Inspektorinnen und Inspektoren liegen unterschiedliche Rückmeldungen vor. Unter dem Gesichtspunkt der Handhabbarkeit wird methodisch eine gegliederte Zuordnung der Skalen zu den Handlungsfeldern und Kernaufgaben gewünscht. Die Einbeziehung der Befragungsergebnisse hat die Einschätzung der Qualität der schulischen Prozesse deutlich unterstützt.

Die Entwicklung eines Fragebogens für Schülerinnen und Schüler steht noch aus. Es ist zudem nicht geklärt, ob die erarbeitete Vorbefragung als fakultatives Element der Schulinspektion oder in das Portal zur Unterstützung interner Evaluationen eingebettet wird. Im Abschlussbericht zum Entwicklungsauftrag der Schulinspektion wurden die Gründe zusammengefasst, die für die Implementierung von Vorbefragungen in das Instrumentarium der Abteilung 2, Evaluation und Schulinspektion des NLQ, sprechen.

Die Vorbefragung bietet die Möglichkeit,

- ▶ jedem Mitglied der einbezogenen schulischen Gruppen die eigenen Erfahrungen und Einschätzungen zur Arbeit der Schule einzubringen
- ▶ die Inspektionsdaten um eine weitere Datenquelle zu ergänzen, die in die Informations-triangulation eingebracht wird und so für eine präzise Charakterisierung der schulischen Situation sorgt
- ▶ Datenquellen verfügbar zu machen, aus denen sich wegen der höheren Teilnehmerzahl deutlich belastbarere Erkenntnisse gewinnen lassen als aus den Interviews
- ▶ die Kernaufgaben, denen die Inspektion in der Schule nur teilweise nachgeht, vollständig abzudecken und darüber hinaus von der Inspektion sonst nicht erfasste/erfassbare Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit (z. B. Belastungsempfinden, Zufriedenheit mit/Engagement in Schulentwicklung ...) widerzuspiegeln
- ▶ den Inspektionsteams Vorinformationen zur Bewertungsgüte und -breite der Meinungen zu bestimmten Aspekten der schulischen Qualität bereitzustellen. Auf diese Weise können sie

Auffälligkeiten während des Schulbesuchs nachgehen, um zu belastbaren Erkenntnissen hinsichtlich der tatsächlichen Qualität zu kommen

- ▶ die Gesprächsergebnisse von den Schulen als interne Evaluation zu nutzen

3. Datenanalyse

Bisher wurde das standardisierte Verfahren mit den dazu erforderlichen Instrumenten vorgestellt. In diesem Kapitel folgen Einschätzungen zur Qualität des Unterrichts und schulischer Prozesse an niedersächsischen Schulen. Hierbei handelt es sich aufgrund der eingeschränkten Datengrundlage lediglich um erste Einblicke in die Prozess- und Unterrichtsgestaltung. Die Schulen der Pilotphase II wurden nicht nach repräsentativen Kriterien ausgewählt. Hinsichtlich der Verteilung geografischer und soziodemografischer Merkmale von Schulen sind die vorgelegten Auswertungen und Ergebnisse noch nicht aufbereitet. Ob derartige Merkmale zu berücksichtigen sein werden, ist im Rahmen der Überarbeitungen und Weiterentwicklungen des Inspektionsverfahrens auf der Basis der bis dahin gewonnenen Daten zu prüfen. Um die Validität der Inspektionsergebnisse weiter zu überprüfen, wären diese mit Daten über die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Beziehung zu setzen.

Die Auswertungen der Inspektionsdaten dienen hier der Generierung von weiterführenden Fragen eines Datenmonitorings. Sie bilden darüber hinaus die Grundlage für eine Konzeption des zukünftigen Berichtswesens.

3.1. Datengrundlage der Auswertung

Die folgenden Auswertungen basieren auf der Datengrundlage der Pilotphase II.⁴ Die Daten wurden während des Schuljahres 2013/2014 im Rahmen von insgesamt 281 Inspektionen an allgemein bildenden Schulen (abS) erhoben. Die einzelnen Zeiträume zwischen den jeweiligen Schulferien des Schuljahres wurden mit den Blockbezeichnungen 1 – 4 versehen. Die Inspektionsblöcke wurden wiederum in Teilblöcke gegliedert. Die Datenauswertung umfasst demgemäß die Teilblöcke 1.1 – 4.8. Durchschnittlich fanden ca. 11 Inspektionen parallel in jedem Teilblock statt.

Die folgende Tabelle 2 liefert eine Übersicht darüber, an welchen Schulformen die Inspektionen im Schuljahr (SJ) 2013/2014 stattfanden und wie groß der Anteil inspizierter Schulen der jeweiligen Schulform ist. Bei 227 der in der Pilotphase II inspizierten Schulen handelt es sich um Grundschulen, bei 52 um weiterführende Schulen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind nach Schulformen differenzierte Auswertungen für die weiterführenden Schulen nicht sinnvoll. Diese werden im Zuge detaillierter Analysen zusammengefasst und der Stichprobe der Grundschulen gegenüber gestellt.

⁴ s. Kapitel 2.2.

Schulform	Absolute Anzahl durchgeführter Inspektionen im Schuljahr 2013/14	Prozentualer Anteil durchgeführter Inspektionen im Schuljahr 2013/14	Prozentualer Anteil inspizierter niedersächsischer Schulen ⁵
Grundschulen	227	80,8 %	12,9 %
Grund- und Hauptschulen	2	0,7 %	4,8 %
Hauptschulen	6	2,1 %	5,2 %
Haupt- und Realschulen	4	1,4 %	4,4 %
Oberschulen	8	2,8 %	3,3 %
Realschulen	13	4,6 %	8,2 %
Gymnasien	15	5,3 %	5,9 %
Kooperative Gesamtschulen	3	1,1 %	10,3 %
Integrierte Gesamtschulen	3	1,1 %	4,1 %
GESAMT	281	100 %	10,1 %

Tabelle 2, NLQ - Inspizierte Schulen nach Schulform in der Pilotphase II

Folgende Daten wurden erhoben und in Unterkapitel 3.2 präsentiert:

- ▶ die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse auf der Grundlage des Modells zur Entwicklung schulischer Prozesse
- ▶ die Erfüllung Grundlegender Anforderungen (siehe 2.1.2).

Nach einer Dokumentenanalyse und Gesprächen des Inspektionsteams mit der Schulleitung, Vertretern der Lehrkräfte, Schülern und Eltern⁶ werden diese Einschätzungen gemeinsam von dem für eine Inspektion zuständigen Team vorgenommen. Ein Inspektionsteam besteht – abhängig von der Schulgröße⁷ – aus mindestens zwei bis maximal vier Inspektorinnen und Inspektoren.

Während der Pilotphase II wurden Änderungen an dem KAM vorgenommen, sodass die betrachteten Kernaufgaben nicht über den gesamten zugrunde liegenden Zeitraum des Schuljahres 2013/2014 miteinander vergleichbar sind. Zudem differierten sowohl die Anzahl als auch die verbindlich gesetzten Kernaufgaben.

In den Teilblöcken 1.1 – 2.2 wurden insgesamt fünf Kernaufgaben in die Inspektion einbezogen, davon waren vier Kernaufgaben verbindlich gesetzt und eine Kernaufgabe war von der Schule auszuwählen. Im darauffolgenden Zeitraum, der die Teilblöcke 2.3 – 4.8 umfasst, wurden insgesamt sechs Kernaufgaben betrachtet. Zwei Kernaufgaben konnte die Schule auswählen, wobei davon eine Kernaufgabe aus dem Handlungsfeld L „Schule leiten“ stammen musste. Abbildung 17 zeigt auf, welche Kernaufgaben verbindlich in die Inspektion einbezogen wurden. Abbildung 18 demonstriert, für welche Kernaufgaben die Ergebnisse über den gesamten Zeitraum der Pilotphase II vergleichbar sind. Die Ergebnisse aller anderen Kernaufgaben sind ab Block 2.3 (18.11.2013) vergleichbar.

⁵ Die Prozentangaben basieren auf einer izn-Stabil-Erhebung (November 2013). Sie geben an, wie viel Prozent der niedersächsischen Schulen der entsprechenden Schulform im Zeitraum des Schuljahres 2013/2014 inspiziert wurden. Die Prozentzahl „GESAMT“ bezieht sich auf den Anteil inspizierter Schulen der in der Tabelle genannten Schulformen. Insgesamt wurden 9,5 % der 2972 niedersächsischen Schulen in dem angegebenen Zeitraum inspiziert.

⁶ s. Kapitel 2.3.8.

⁷ Ab einer Schulgröße von 40 unterrichtenden Lehrkräften werden drei Inspektorinnen und Inspektoren eingesetzt, ab einer Schulgröße von 80 unterrichtenden Lehrkräften sind es vier.

Legende	
FETT	Über den gesamten Zeitraum der Pilotphase II verbindlich gesetzt
<i>Kursiv</i>	Ab Block 2.3 (18.11.2013) verbindlich gesetzt
<i>Kursiv</i>	Bis Block 2.3 (18.11.2013) verbindlich gesetzt

<i>L 1</i>	<i>Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Unterrichtsqualität.</i>
S 1	Die Schule steuert über das Schulprogramm ihre Entwicklung.
<i>K 1</i>	<i>Die Lehrkräfte sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gestalten ihre Zusammenarbeit aus.</i>
B 1	Die Schule verbessert ihr schuleigenes Curriculum.
E 1	Die Schule bewertet die Ergebnisse des Unterrichts und der Bildungsangebote.

Abbildung 17, NLQ - Verbindlich gesetzte Kernaufgaben in der Pilotphase II

S 1	Die Schule steuert über das Schulprogramm ihre Entwicklung.
S 2	Die Schule steuert die Entwicklung der Unterrichtsqualität.
B 2	Die Fachgruppen verbessern die Unterrichtsqualität.
E 1	Die Schule bewertet die Ergebnisse des Unterrichts und der Bildungsangebote.

Abbildung 18, NLQ - Über den gesamten Zeitraum der Pilotphase II vergleichbare Kernaufgaben

In Folge der verbindlichen Setzung und des Wahlverhaltens der Schulen liegt für die jeweiligen Kernaufgaben eine unterschiedliche Anzahl an Daten vor, die Abbildung 19 zu entnehmen ist. Die von der realen Anzahl durchgeführter Inspektionen und betrachteter Kernaufgaben abweichenden Fallzahlen im vorliegenden Datensatz sind auf technische Schwierigkeiten bei der Nutzung der Excel-Anwendung zur Qualitätseinschätzung in Schulen (QES) zurückzuführen. Die aus der Pilotierung gewonnenen Erkenntnisse mündeten in die Entwicklung und teilweise bereits umgesetzte Einführung einer onlinebasierten Anwendung. In die detaillierten kernaufgabenspezifischen Auswertungen werden nur diejenigen Kernaufgaben einbezogen, für die 100 oder mehr vergleichbare Inspektionsdaten vorliegen. Es handelt sich dabei um die Kernaufgaben L 2, S 1, K 1, B 1 und E 1 (siehe Abbildung 19).

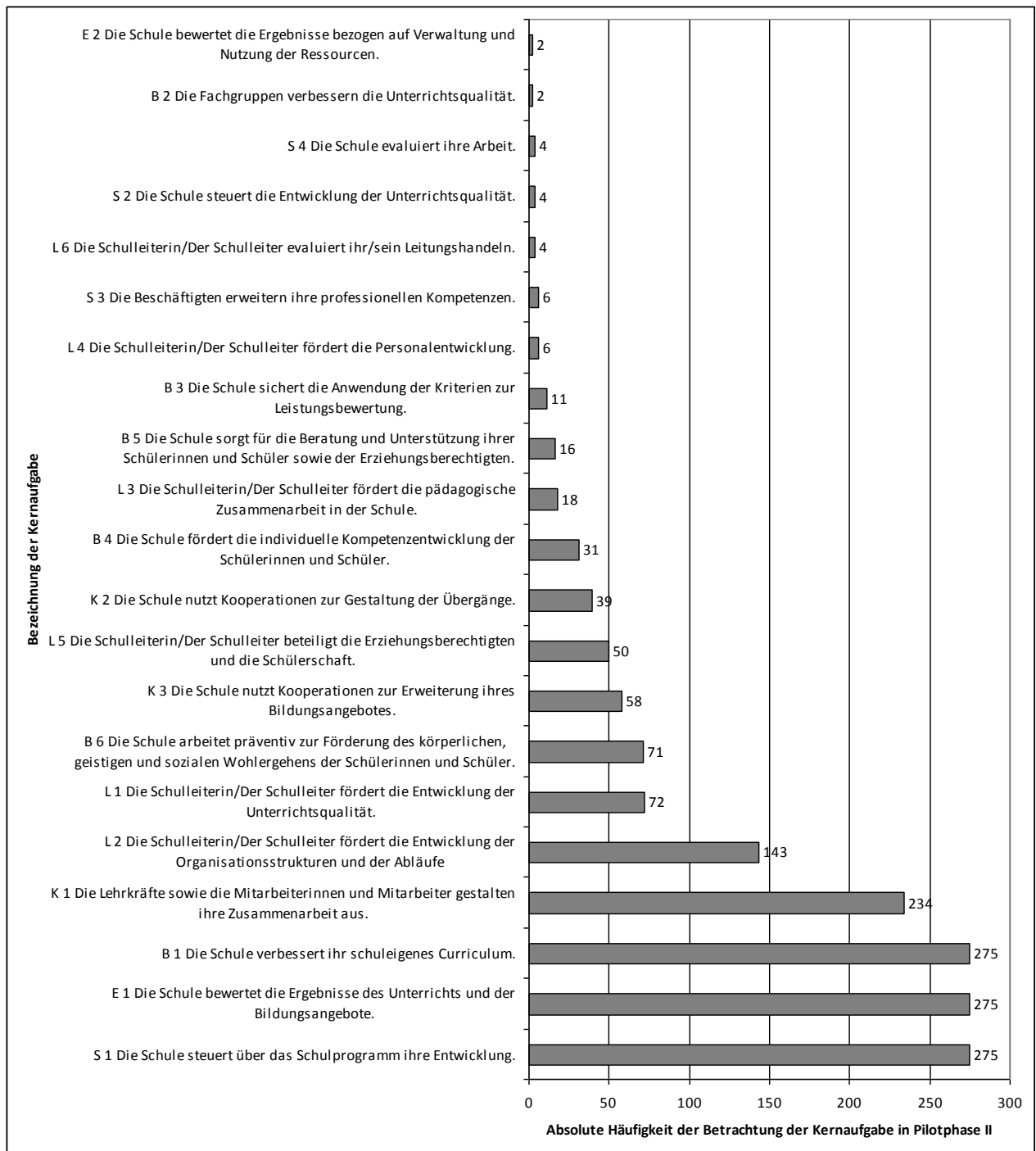


Abbildung 19, NLQ- Häufigkeit betrachteter Kernaufgaben in der Pilotphase II

In Unterkapitel 3.3 erfolgt die Darstellung einer Analyse der Unterrichtsbeobachtungen auf Grundlage des Unterrichtsbeobachtungsbogens für Niedersachsen – allgemein bildende Schulen⁸. Die 5753 beobachteten Unterrichtssequenzen verteilen sich gemäß Tabelle 6 auf verschiedene Schulformen. Es wurden zwischen 8 und 56 Unterrichtseinsichtnahmen an den inspizierten Schulen durchgeführt. Im Mittel wurden pro Schule circa 20 Unterrichtssequenzen beobachtet. Die Unterrichtseinsichtnahmen wurden von je einer Inspektorin bzw. einem Inspektor des zuständigen Inspektionsteams vorgenommen.

⁸ s. Kapitel 2.1.4.

Schulform	Absolute Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14	Prozentualer Anteil beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14
Grundschulen	4021	69,9 %
Grund- und Hauptschulen	43	0,7 %
Hauptschulen	125	2,2 %
Haupt- und Realschulen	96	1,7 %
Oberschulen	217	3,8 %
Realschulen	353	6,1 %
Gymnasien	654	11,4 %
Kooperative Gesamtschulen	139	2,4 %
Integrierte Gesamtschulen	105	1,8 %
GESAMT	5753	100 %

Tabelle 3, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Schulform in der Pilotphase II

Die folgenden beiden Tabellen 4 und 5 geben Aufschluss darüber, wie sich die beobachteten Unterrichtssequenzen in der Pilotphase II in Bezug auf unterschiedliche Schuljahrgänge sowie Fächer zusammensetzen.

Schuljahrgang	Absolute Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14	Prozentualer Anteil beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14
1	782	14 %
1 und 2	12	0,2 %
2	877	15 %
3	1109	20 %
4	1147	20 %
5	246	4 %
6	259	5 %
7	278	5 %
8	263	5 %
9	257	5 %
10	211	4 %
11	115	2 %
12	53	1 %
13	3	0,1 %
Fehlend	141	3 %
GESAMT	5753	100 %

Tabelle 4, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Schuljahrgängen in der Pilotphase II

Fachbezeichnung	Absolute Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14	Prozentualer Anteil beobachteter Unterrichtssequenzen im Schuljahr 2013/14
Biologie	84	1 %
Chemie	62	1 %
Deutsch	1186	21 %
Englisch	530	9 %
Erdkunde	55	1 %
Erstunterricht	233	4 %
Förderunterricht	115	2 %
Französisch	60	1 %
Geschichte	94	2 %
Gestaltendes Werken	74	1 %
Kunst	253	4 %
Mathematik	1114	19 %
Musik	276	5 %
Physik	74	1 %
Politik	54	1 %
Religion Ev.	246	4 %
Sachunterricht	632	11 %
Sport	289	5 %
Textiles Gestalten	57	1 %
Wirtschaft	30	1 %
Anderes Fach	235	4 %
GESAMT	5753	100 %

Tabelle 5, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Fächern in der Pilotphase II

Die Daten zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse sowie zu den Unterrichtsbeobachtungen werden in einer excelbasierten Anwendung festgehalten und mit Hilfe der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics ausgewertet.

3.2. Qualität schulischer Prozesse

Im Folgenden werden erste Ergebnisse zur Prozesseinschätzung auf der Grundlage des KAM dargestellt. Die Daten repräsentieren das Ergebnis des gesamten Inspektionsverlaufes, von der schulischen Selbsteinschätzung über den Abgleich bis hin zu der Reflexion der Einschätzungen.

3.2.1. Übersicht über die Qualität schulischer Prozesse

Welche Qualität weisen die Prozesse der im beschriebenen Zeitraum inspizierten Schulen generell auf?

Eine erste Übersicht über die Einschätzungen zur Qualität schulischer Prozesse liefert die Abbildung 20. In die Auswertung fließt die Einschätzung sämtlicher im Zeitraum der Pilotphase II betrachteten Kernaufgaben ein. Insgesamt liegen für 280 Schulen, denen auswertbare Daten zuzuordnen sind, 1596 auswertbare Einschätzungen von Kernaufgaben vor.

In circa 68 % der Fälle wird mindestens die Prozesseinschätzung „entwickelt“ vorgenommen. 32 % der betrachteten Kernaufgaben⁹ werden als „entwickelt“ eingeschätzt, 26 % als „eingeführt“ und 10 % als „abgesichert“. In 16 % der 1596 Fälle werden die auf die unterschiedlichen Kernaufgaben bezogenen Grundlegenden Anforderungen nicht erfüllt, infolgedessen wird keine Prozesseinschätzung vorgenommen. Hinsichtlich weiterer 16 % der betrachteten Kernaufgaben werden die Grundlegenden Anforderungen zwar erfüllt. Da die Schulen jedoch noch nicht so weit in der Ausgestaltung der den Kernaufgaben zugrundeliegenden Prozesse vorangeschritten sind, wird hinsichtlich dieser 16 % der betrachteten Kernaufgaben die Prozesseinschätzung „entwickelt“ nicht erreicht.

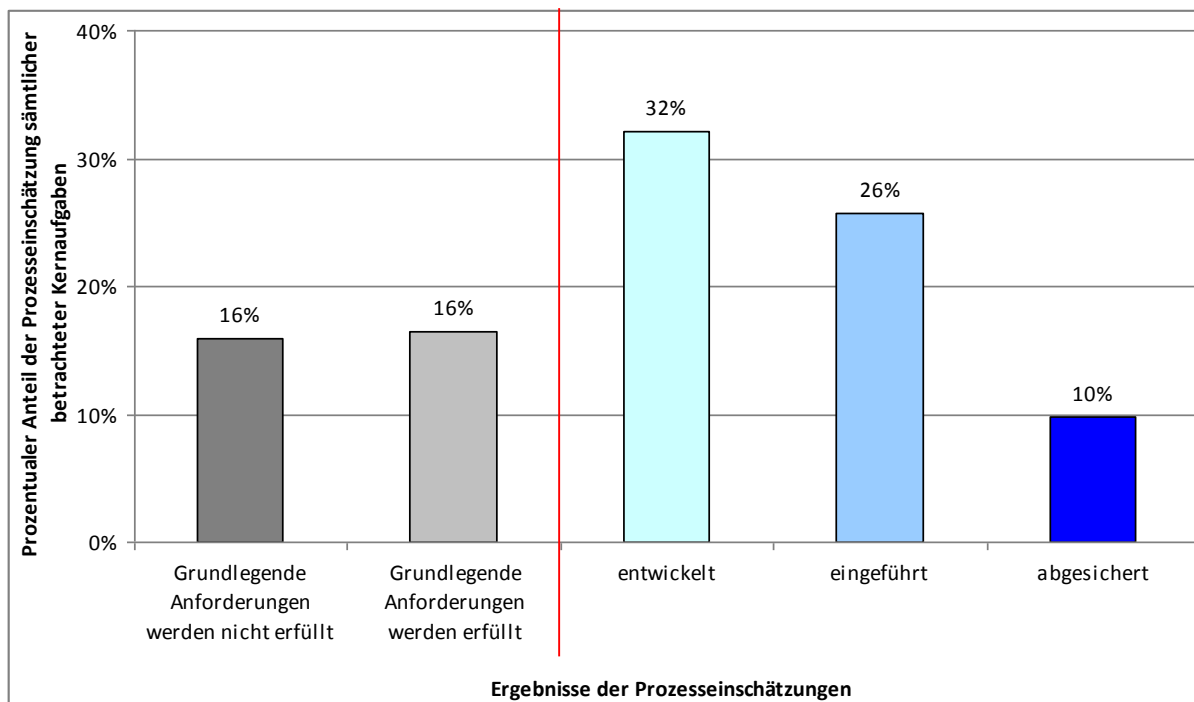


Abbildung 20 , NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben in der Pilotphase II (n=1596 Kernaufgaben)

⁹ In die überblicksartige Abbildung 20 werden auch die im Verlauf der Pilotphase II überarbeiteten und nicht vergleichbaren Kernaufgaben aus den Teilblöcken 1.1 – 2.3 (August – November 2013) einbezogen.

Es lassen sich demzufolge zwei Gruppen von Ergebnissen der Prozessbetrachtung unterscheiden: Auf der einen Seite erfolgt keine mit den definierten Kategorien des Prozessmodells versehene Prozesseinschätzung (Abbildung 21). Auf der anderen Seite wird über die Feststellung der Erfüllung Grundlegender Anforderungen hinaus der Stand der Prozessentwicklung eingeschätzt (Abbildung 22). Um auf einen Blick jeweils 100 % der Fälle abbilden zu können, wird die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse in den nachfolgenden Grafiken zusammenfassend dargestellt.

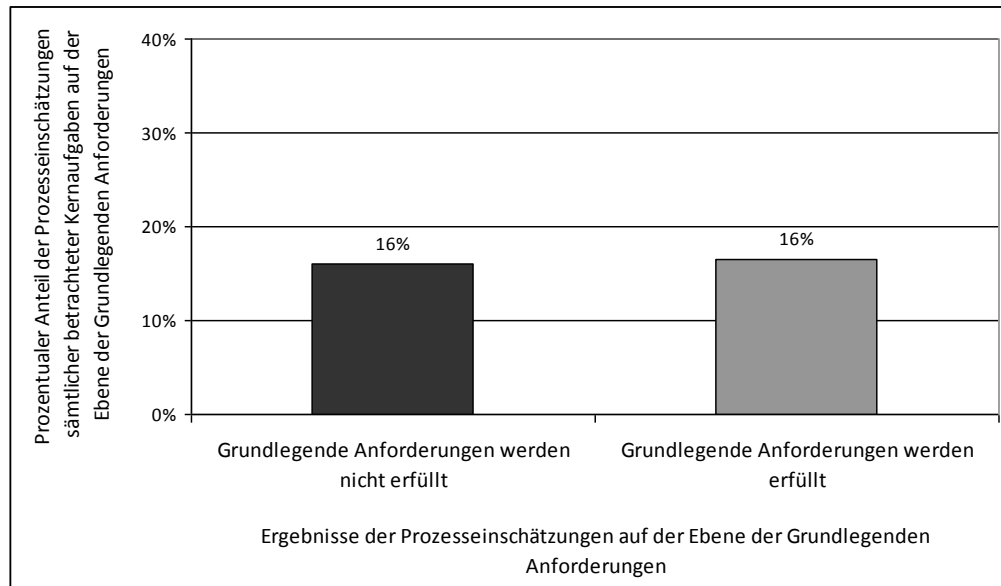


Abbildung 21, NLQ - Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen aller betrachteten Kernaufgaben in der Pilotphase II (n=518 Kernaufgaben)

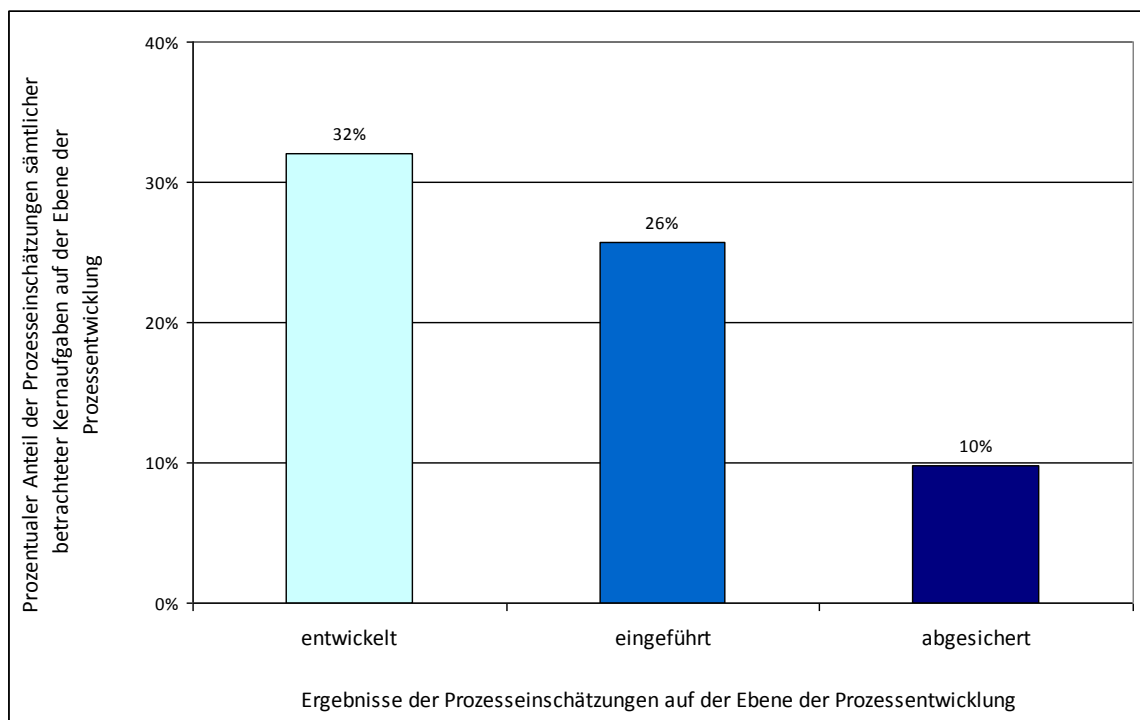


Abbildung 22, NLQ - Prozessqualität aller betrachteten Kernaufgaben in der Pilotphase II (n=1078 Kernaufgaben)

Die nachfolgende Abbildung 23 beinhaltet eine Übersicht über die Erfüllung sämtlicher im Zeitraum der Pilotphase II betrachteten Grundlegenden Anforderungen. Insgesamt liegen 3671 auswertbare Daten zur Erfüllung Grundlegender Anforderungen vor, welche den 1596 oben dargestellten Kernaufgaben zugrunde liegen. Den 21 Kernaufgaben des KAM sind jeweils eine bis drei Grundlegende Anforderungen zugeordnet. Die Daten erstrecken sich demnach auf die 47 unterschiedlichen Grundlegenden Anforderungen des KAM¹⁰. Ein Ergebnis der Inspektion war, dass 89 % der Grundlegenden Anforderungen als erfüllt betrachtet wurden („trifft zu“ oder „trifft eher zu“).

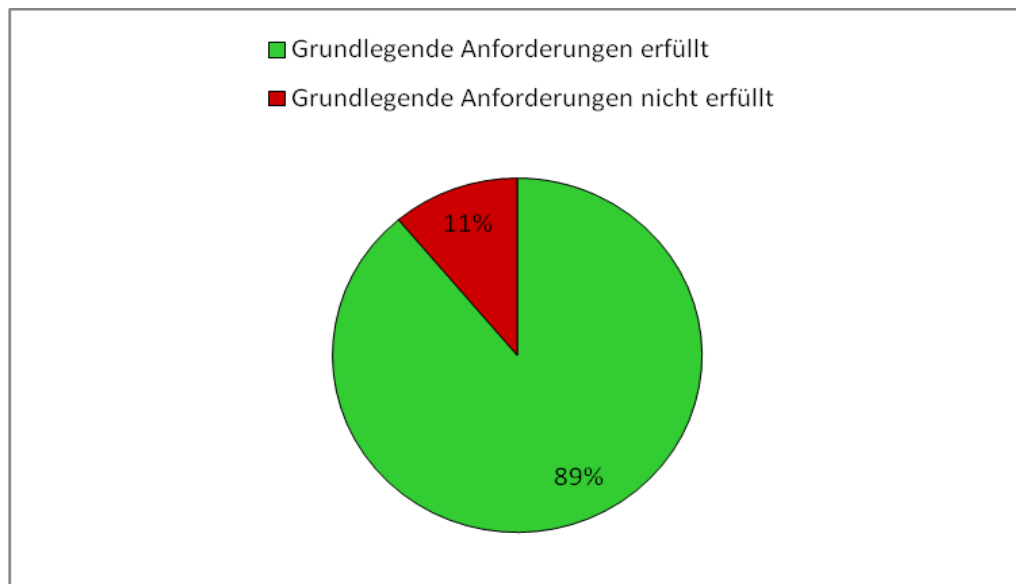


Abbildung 23, NLQ - Erfüllung aller betrachteten Grundlegender Anforderungen (n=3671 Grundlegende Anforderungen)

Gibt es in den einzelnen Schulen generelle Unterschiede in der Qualität der schulischen Prozessqualität, unabhängig von der betrachteten Kernaufgabe?

In die folgenden Analysen werden nur die vergleichbaren verbindlichen vier Kernaufgaben S 1, K 1, B 1 und E 1 und die entsprechenden Grundlegenden Anforderungen ab Teilblock 2.3 (November 2013) einbezogen. Außerdem wurden nur die Fälle, für die sämtliche Prozessdaten und Grundlegende Anforderungen in auswertbarer Form vorliegen, berücksichtigt. Es verbleiben für die Analyse 191 (bezogen auf Prozesseinschätzungen) bzw. 185 (bezogen auf die Erfüllung Grundlegender Anforderungen) Schulen. Entsprechend der Abbildung 24 gibt es Schulen (29 %), die hinsichtlich aller vier verbindlich gesetzten Kernaufgaben mindestens die Prozesseinschätzung „entwickelt“ erhalten.¹¹ In 13 % der Schulen wurde keine der betrachteten Kernaufgabe als „entwickelt“ eingeschätzt. Für mehr als die Hälfte der Schulen (58 %) ergibt sich bei Betrachtung der Prozessqualität aller vier verbindlich inspizierten Kernaufgaben kein einheitliches Bild. Diese Schulen haben nur in Bezug auf einige Kernaufgaben bereits mit der Prozessgestaltung begonnen. Der Mittelwert liegt bei 2,5 (Standardabweichung 1,4), was bedeutet, dass die inspizierten Schulen im Mittel für 2,5 von 4 in die

¹⁰ Wegen der ganzheitlichen Übersicht über den Zeitraum der Pilotphase II wurden entsprechend der Abbildung 20 auch in die Abbildung 23 die im Verlauf der Pilotphase II überarbeiteten und nicht über den gesamten Zeitraum der Auswertung vergleichbaren Grundlegenden Anforderungen aus den Teilblöcken 1.1 – 2.3 (August – November 2013) einbezogen.

¹¹ Zur Bestimmung der Prozessqualität wurden die Prozesseinschätzungen „entwickelt“, „eingeführt“ und „abgesichert“ auf der einen Seite sowie auf der anderen Seite die abschließenden Einschätzungen „Ohne Prozesseinschätzung (mind. eine GA nicht erfüllt)“ und „Prozesseinschätzung ‚entwickelt‘ nicht erreicht (alle GA erfüllt)“ zusammengefasst.

Analyse einbezogenen Kernaufgaben mindestens die Prozesseinschätzung „entwickelt“ erhalten haben.

Aufbauende Analysen sollten folgenden Fragen nachgehen: Welche Prozesseinschätzungen wurden bei den Schulen der einzelnen identifizierten Gruppen genau vorgenommen? Für welche Kernaufgaben liegen im Detail Prozesseinschätzungen vor?

Zudem ist dahingehend weiter auszudifferenzieren, ob bei den Kernaufgaben, die nicht mindestens als „entwickelt“ eingeschätzt werden konnten, die Grundlegenden Anforderungen erfüllt wurden oder nicht. Dadurch könnten zum einen Schultypen hinsichtlich unterschiedlicher Prozessqualität und zum anderen hinsichtlich unterschiedlicher inhaltlicher Stärken und Schwerpunktsetzungen identifiziert werden.

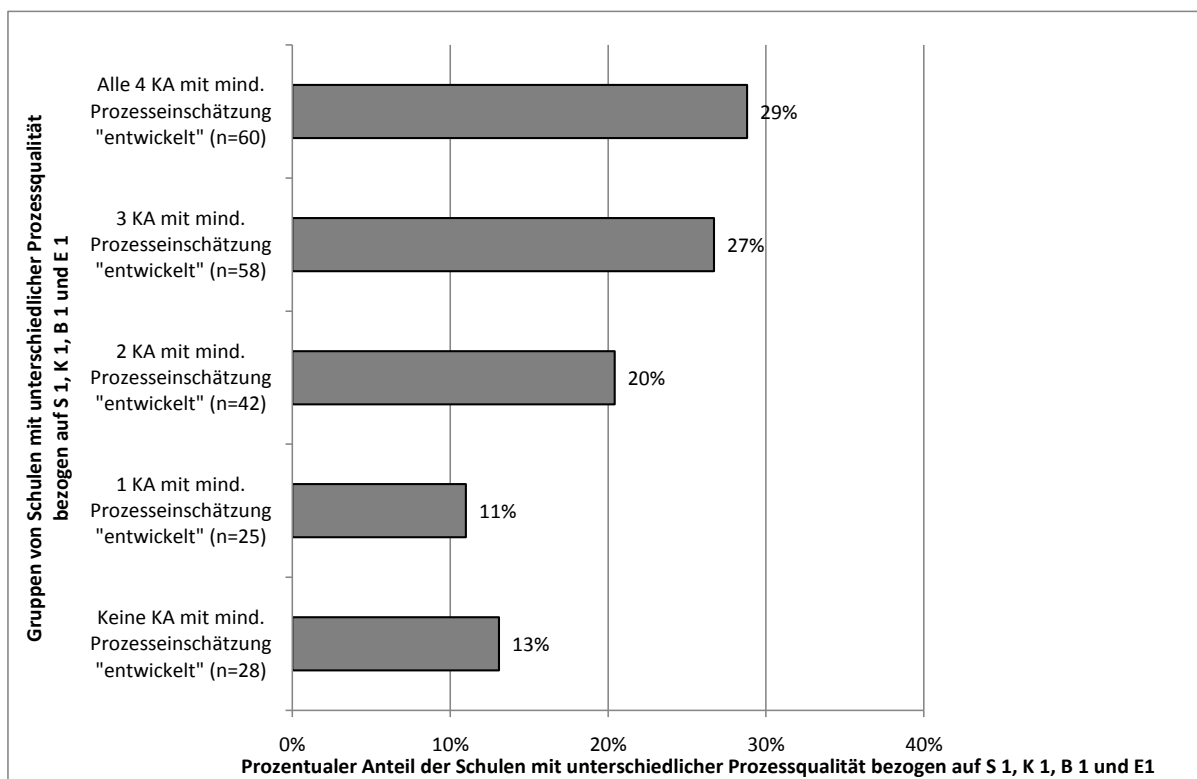


Abbildung 24 , NLQ - Prozessqualität der vier betrachteten Kernaufgaben (n = 191 Schulen)

Die Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen durch einzelne Schulen kann folgerichtig als Voraussetzung der Entwicklung von Prozessqualität in den Blick genommen werden. Die vier verbindlich gesetzten Kernaufgaben beinhalten insgesamt neun Grundlegende Anforderungen.

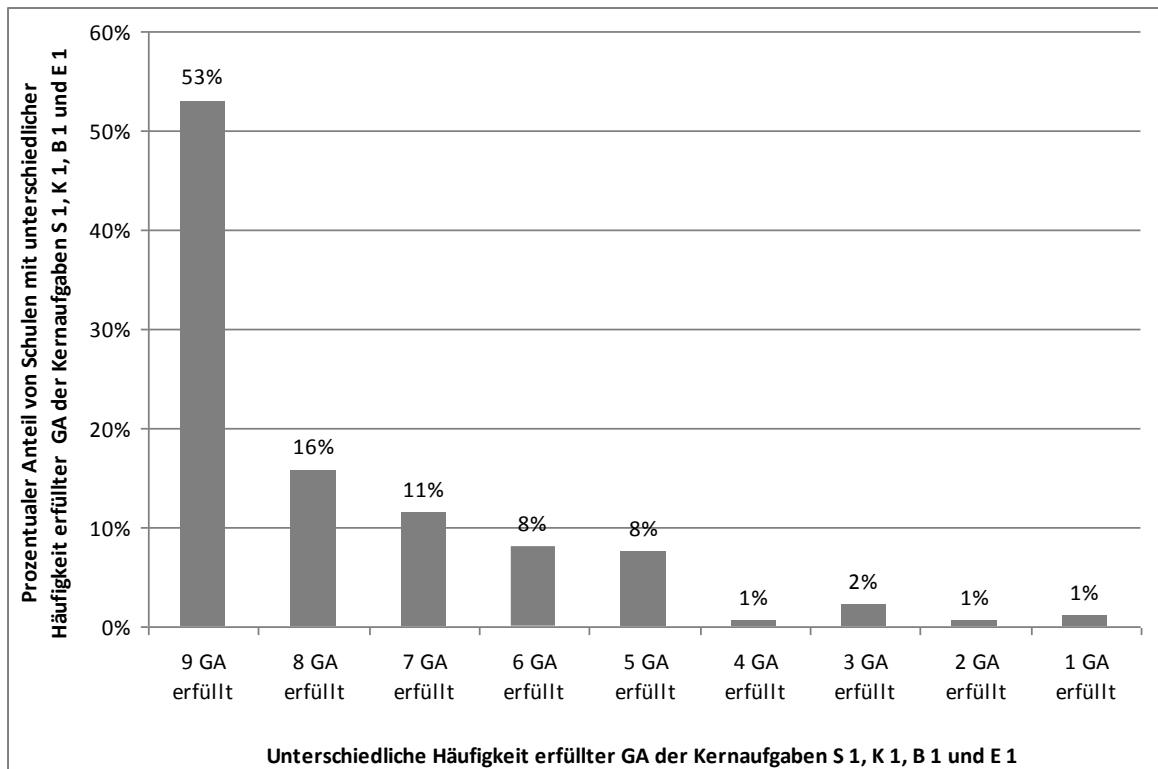


Abbildung 25 , NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen durch inspizierte Schulen (n=185 Schulen)

Wie aus Abbildung 25 hervorgeht, erfüllen mehr als die Hälfte der Schulen alle Grundlegenden Anforderungen in mehr oder minder umfangreichem Maße; die Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen wurde entsprechend mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ eingeschätzt. Allerdings gibt es auch acht Schulen, die weniger als die Hälfte der betrachteten Grundlegenden Anforderungen erfüllen.

Im weiteren Verlauf der Auswertungen ist der Frage nachzugehen, welche Grundlegenden Anforderungen in unterschiedlicher Häufigkeit erfüllt werden. Darüber hinaus wären Analysen möglich, ob die Schulen, die unterschiedlich viele Grundlegende Anforderungen erfüllen, dieselben Anforderungen erfüllen bzw. denselben oder unterschiedlichen Anforderungen nicht genügen. Welche Auswirkungen die Erfüllung Grundlegender Anforderungen auf die Prozessgestaltung hat und wie diese mit möglichen Klassifizierungen von Schultypen zusammenhängt, ist gegebenenfalls Teil eines weiteren Analyseschritts.

3.2.2. Qualität schulischer Prozesse nach Handlungsfeldern und Kernaufgaben

Welche Qualität weisen die schulischen Prozesse in Bezug auf spezifische schulische Handlungsfelder und Kernaufgaben auf?

Die insgesamt 21 unterschiedlichen Kernaufgaben sind entsprechend des KAM fünf Handlungsfeldern zugeordnet. Vergleicht man die betrachteten Kernaufgaben anhand ihrer Zugehörigkeit zu Handlungsfeldern, ergibt sich das aus Abbildung 26 ersichtliche Bild.¹²

Es wird deutlich, dass die in der Pilotphase II inspizierten Schulen in der Ausgestaltung der Prozesse, die den Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern „Kooperationen entwickeln“ und „Schule leiten“

¹² Der Übersicht über die Handlungsfelder liegen dieselben Fallzahlen (1596 betrachtete Kernaufgaben in der Pilotphase II) zugrunde wie für die Abbildung 20 zur Prozesseinschätzung sämtlicher betrachteter Kernaufgaben.

zugrunde liegen, weiter vorangeschritten sind. Dagegen zeigen sich noch Defizite hinsichtlich der Prozesse, die den Handlungsfeldern „Ergebnisse beachten“, „Bildungsangebote gestalten“ und auch „Schulentwicklung steuern“ zugeordnet werden.

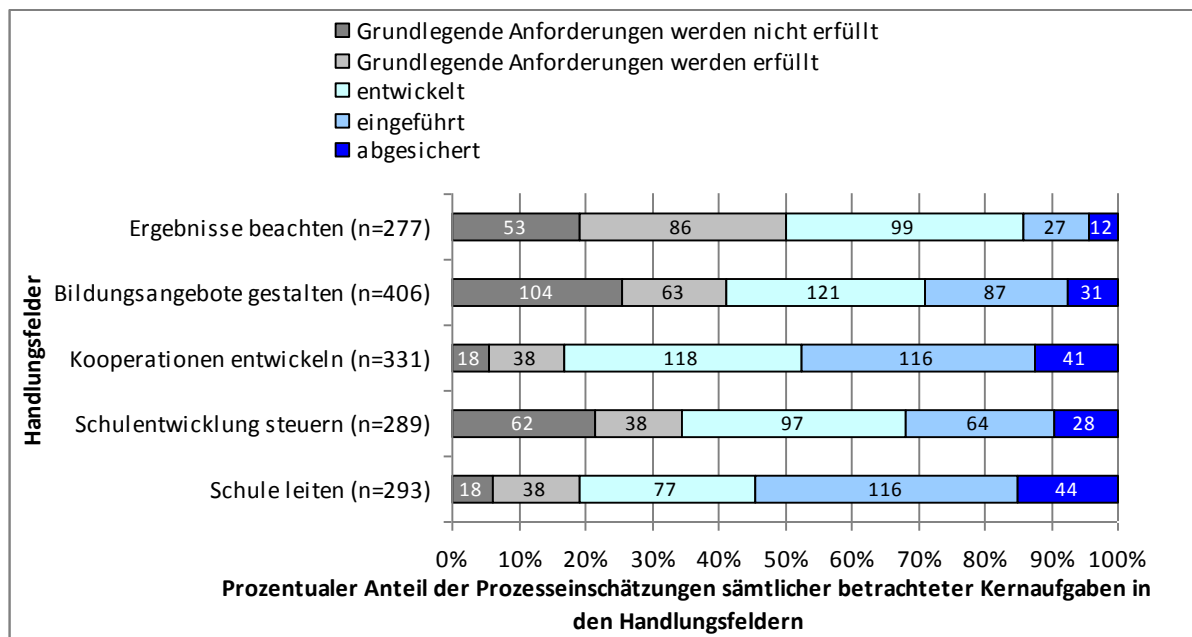


Abbildung 26, NLQ - Prozesseinschätzung von Kernaufgaben nach Handlungsfeldern

Im Inspektionszeitraum der Pilotphase II waren die Kernaufgaben in unterschiedlichem Ausmaß verbindlich gesetzt bzw. frei wählbar. Im weiteren Verlauf der Auswertungen sollte dieser Fragestellung nachgegangen werden, ob dies zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Handlungsfelder führt.

Während 99 % der dargestellten Kernaufgaben aus dem Handlungsfeld „Ergebnisse beachten“ und 95 % aus dem Handlungsfeld „Schulentwicklung steuern“ verbindlich betrachtet wurden, trifft dies im Handlungsfeld „Schule leiten“ auf lediglich 18 % der Kernaufgaben zu. Allerdings mussten die Schulen eine Kernaufgabe aus dem Handlungsfeld „Schule leiten“ ab Block 2.3 (November 2013) verbindlich wählen. 68 % der betrachteten Kernaufgaben aus dem Handlungsfeld „Bildungsangebote gestalten“ und 66 % aus dem Handlungsfeld „Kooperationen entwickeln“ fanden aufgrund verbindlicher Vorgaben Eingang in die Inspektion. Demzufolge sind die Qualitätseinschätzungen dieser beiden Handlungsfelder unter dem Gesichtspunkt der verbindlichen Inspektion durchaus vergleichbar.

Wie bereits in Unterkapitel 3.1 beschrieben, sollen kernaufgabenspezifische Auswertungen nur für diejenigen Kernaufgaben vorgenommen werden, für die 100 oder mehr vergleichbare Inspektionsdaten vorliegen. Im weiteren Verlauf des Abschnitts finden sich daher Auswertungen für folgende Kernaufgaben und für diejenigen Schulen, für welche auf der Grundlage der Kernaufgaben vergleichbare Werte vorliegen:

- ▶ L 2 Schule organisieren „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“,
- ▶ S 1 Schulprogramm fortschreiben „Die Schule steuert über das Schulprogramm ihre Entwicklung“,
- ▶ K 1 Interne Zusammenarbeit gestalten „Die Lehrkräfte sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gestalten ihre Zusammenarbeit aus“,
- ▶ B 1 Curriculum entwickeln „Die Schule verbessert ihr schuleigenes Curriculum“,

- ▶ E 1 Ergebnisse bewerten „Die Schule bewertet die Ergebnisse des Unterrichts und der Bildungsangebote“.

Die in Abbildung 27 dargestellten Kernaufgaben sind mit Ausnahme von L 2 verbindlich in die Inspektion einbezogen worden.

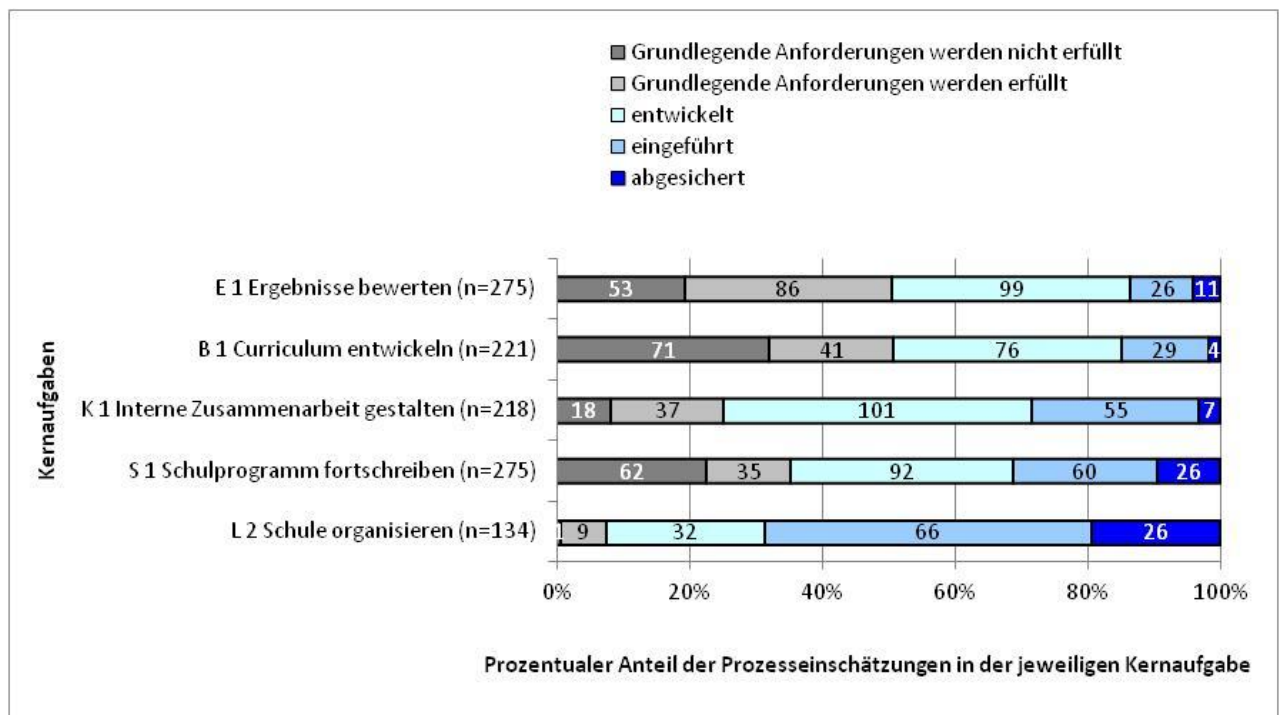


Abbildung 27, NLQ - Prozesseinschätzung unterschiedlicher Kernaufgaben

Am weitaus häufigsten erhalten die Schulen eine Einschätzung der Prozessqualität, die mindestens „entwickelt“ ist, bei der Kernaufgabe L 2 (92 %). Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass L 2 von den Schulen selbst gewählt wurde. Bei dem größten Teil der inspizierten Schulen (49 %) wird die Ausgestaltung der Kernaufgabe L 2 „Schule organisieren“ als „eingeführt“ eingeschätzt. Im Vergleich der vier verbindlich gesetzten Kernaufgaben weisen die insgesamt betrachteten Schulen der Pilotphase II eine weit entwickelte Prozessqualität bei der Ausgestaltung der Kernaufgabe K 1 „Interne Zusammenarbeit gestalten“ auf. Insgesamt erhalten 74 % der Schulen eine Einschätzung, die mindestens als „entwickelt“ bezeichnet werden kann. Zwar trifft dies bei der Kernaufgabe S 1 nur auf 64 % der Schulen zu, allerdings erhalten viele Schulen (26; 9 %) bei der Kernaufgabe S 1 die Einschätzung „abgesichert“. Demgegenüber erfüllt jedoch ein großer Teil der Schulen (23 %) die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgabe S 1 nicht, sodass die Ausgestaltung von S 1 „Schulprogramm fortschreiben“ aufgrund der Streuung in der Ausgestaltung der Kernaufgabe stark zwischen den Schulen zu differenzieren scheint.

Vergleicht man nun den jeweiligen Anteil der Schulen, bei denen aufgrund der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen die Qualität des Prozesses nicht eingeschätzt wurde, werden weitere Unterschiede zwischen den Kernaufgaben sichtbar. 32 % (71) der in der Pilotphase II inspizierten Schulen erfüllen die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgabe B 1 nicht. Nur eine Schule kommt den Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgabe L 2 nicht nach. Etwa die Hälfte der Schulen erhalten bei der Ausgestaltung der Kernaufgaben B 1 und E 1 eine Einschätzung der Prozessqualität, die mindestens „entwickelt“ ist. Allerdings stellen sich die Grundlegenden Anforderungen von B 1 „Curriculum entwickeln“ als wesentlich größere „Stolperstelle“ dar. Hinsichtlich E 1 „Ergebnisse bewerten“ fällt auf, dass ein vergleichsweise großer Anteil der Schulen (31 %) zwar die

Grundlegenden Anforderungen erfüllt, jedoch in der Ausgestaltung der Prozesse noch nicht so weit vorangeschritten ist, dass diese als „entwickelt“ eingeschätzt werden können.

Die folgenden Abbildungen 28-32 liefern detaillierte Informationen darüber, in welchem Umfang die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgaben L 2, S 1, K 1, B 1 und E 1 von den in der Pilotphase II inspizierten Schulen erfüllt werden.

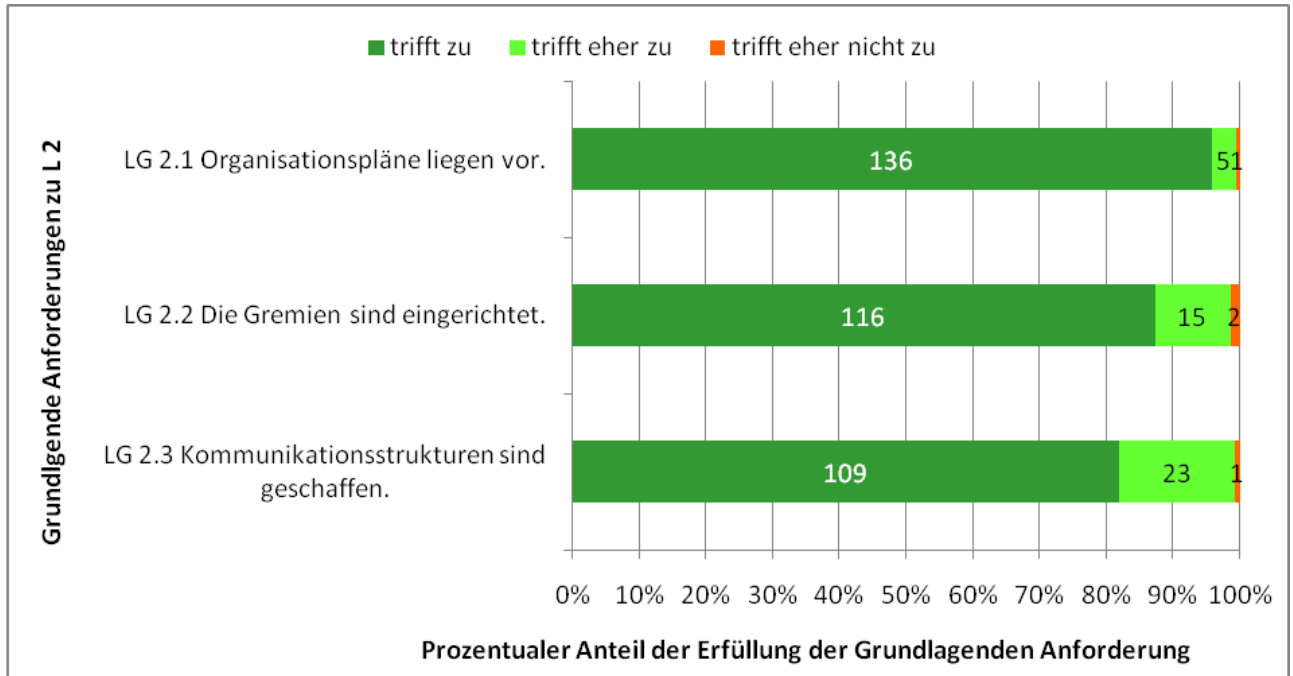


Abbildung 28, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu L 2

Da lediglich eine Schule aufgrund der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen keine Prozesseinschätzung von L 2 „Schule organisieren“ erhalten hat, stellt sich auch die Erfüllung der einzelnen Grundlegenden Anforderungen zu L 2 entsprechend positiv dar. Die drei Grundlegenden Anforderungen werden zu weiten Teilen in vollem Umfang erfüllt.

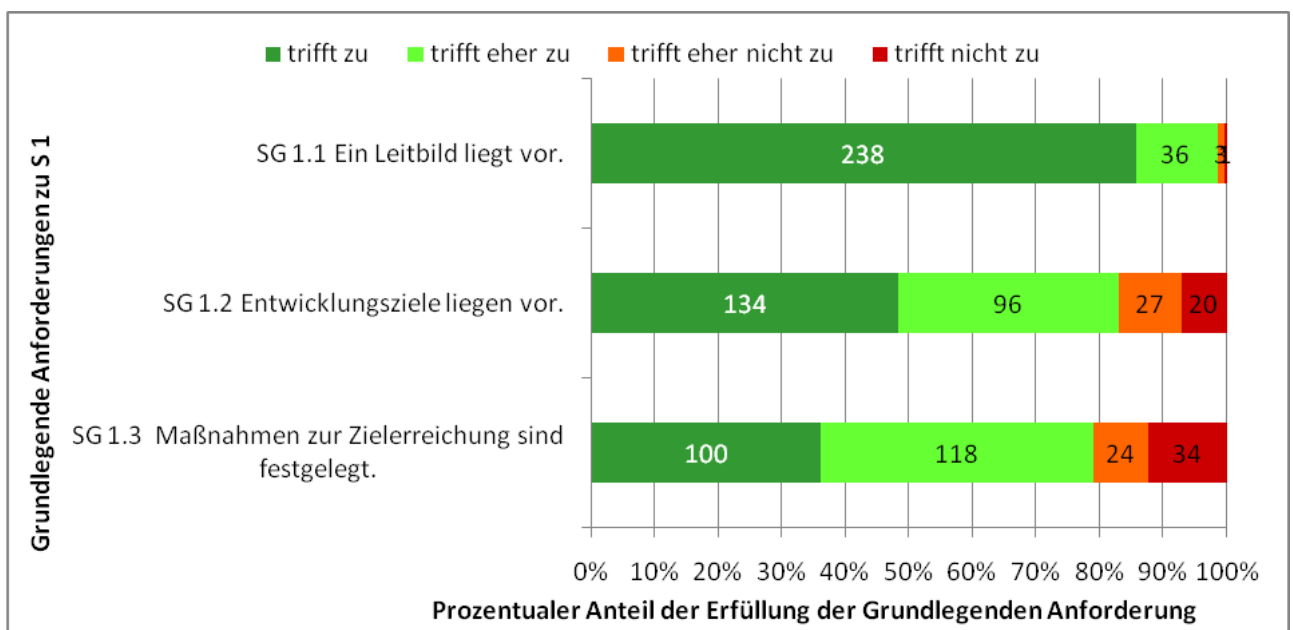


Abbildung 29, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu S 1

Während fast alle Schulen (99 %) die Grundlegende Anforderung der Entwicklung eines Leitbildes erfüllen, haben einige Schulen (17 %) keine Entwicklungsziele formuliert und auch keine Maßnahmen zur Zielerreichung festgelegt (21 %).

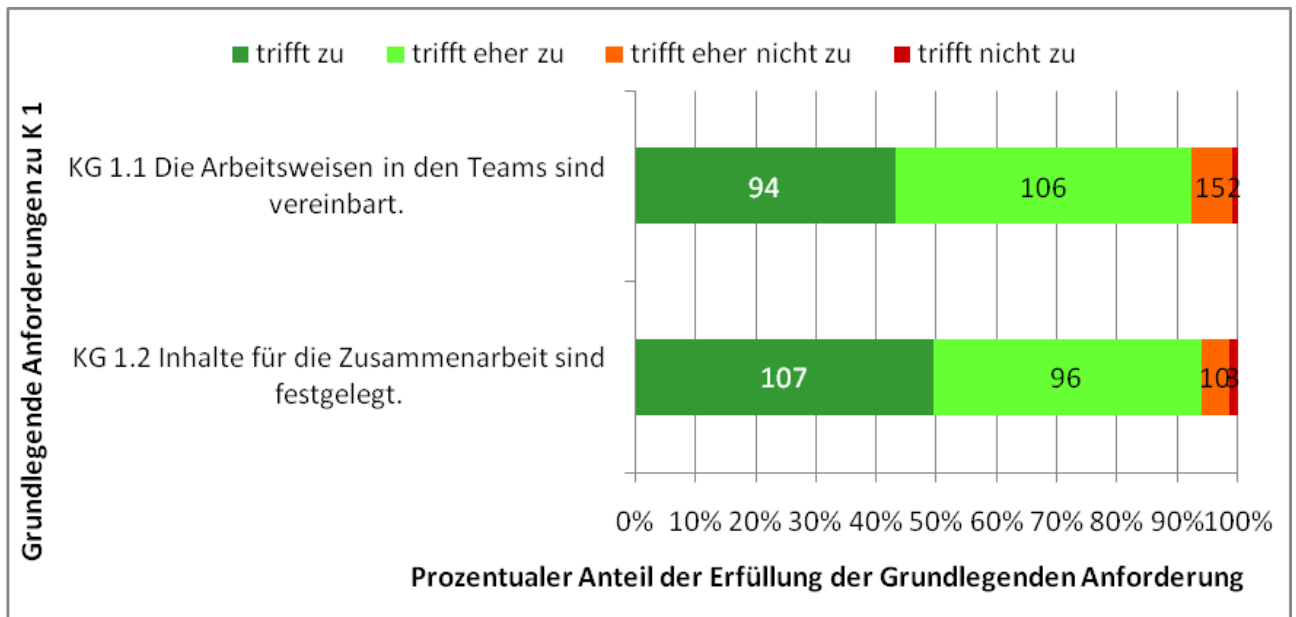


Abbildung 30, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu K 1

Im Gegensatz zu allen anderen hier dargestellten Grundlegenden Anforderungen bauen jene zu K 1 „Interne Zusammenarbeit gestalten“ anscheinend nicht systematisch aufeinander auf und steigern sich nicht in der Schwierigkeit der Erfüllung. So werden beide Grundlegenden Anforderungen zu einem ähnlich großen Teil (92 % und 94 %) erfüllt.

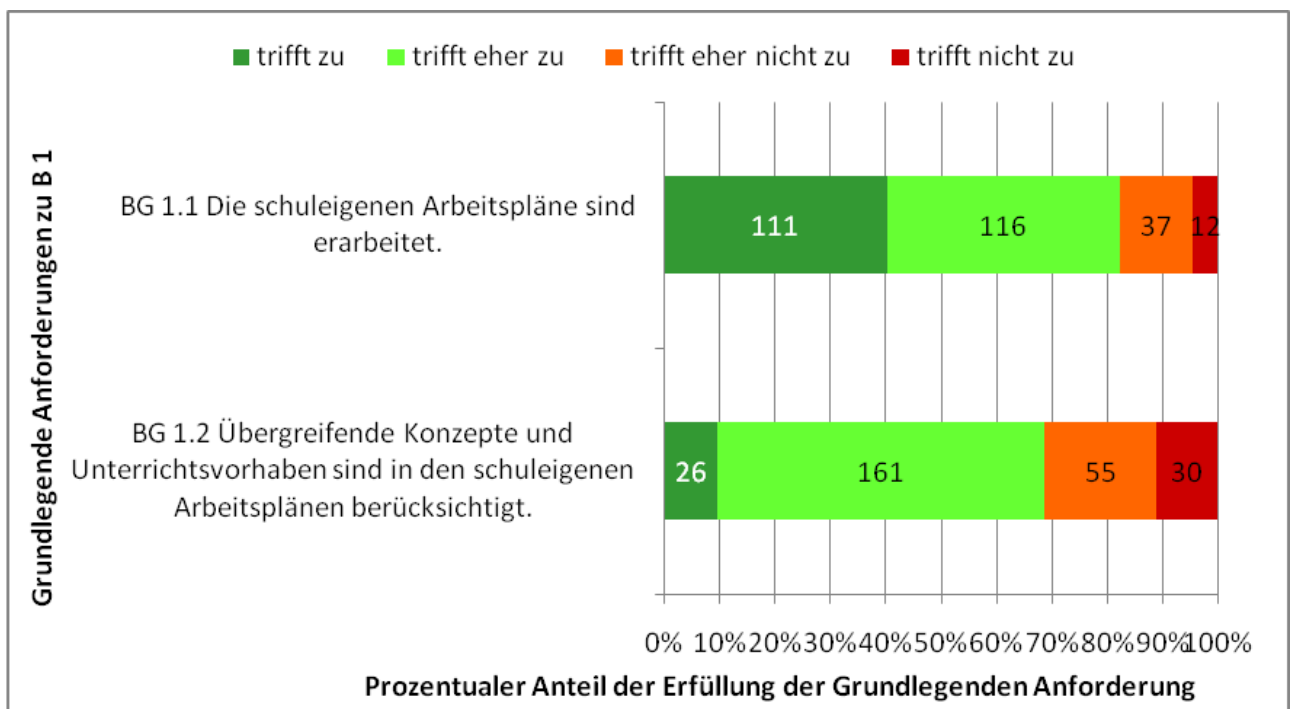


Abbildung 31, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu B 1

Bereits bei der Beschreibung der Prozesseinschätzungen zu B 1 ist deutlich geworden, dass vergleichsweise viele Schulen die Grundlegenden Anforderungen zu B 1 nicht erfüllen. Dies trifft besonders auf die Grundlegende Anforderung der Berücksichtigung von übergreifenden Konzepten und Unterrichtsvorhaben in den schuleigenen Arbeitsplänen zu (31 %).

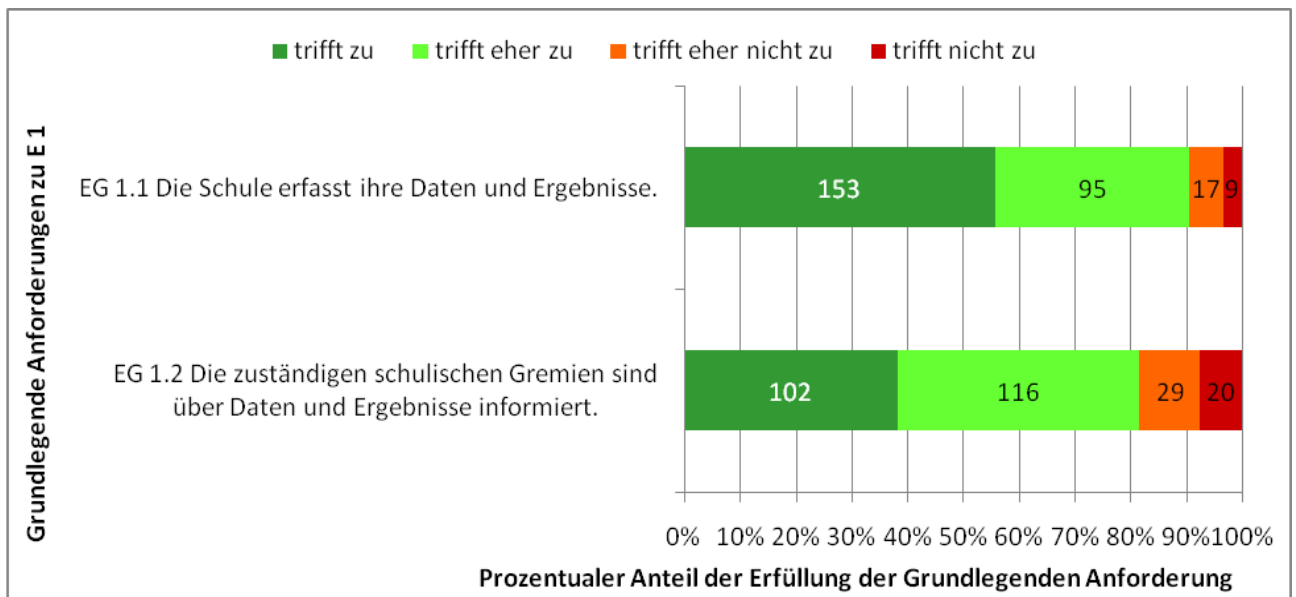


Abbildung 32, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu E 1

Vergleichsweise viele Schulen erfüllen demgegenüber die Grundlegenden Anforderungen zu E 1 (91 % und 82 %), indem sie ihre Daten und Ergebnisse erfassen und die zuständigen schulischen Gremien darüber informieren. Allerdings sind die der Kernaufgabe „Ergebnisse bewerten“ zugrunde liegenden Prozesse wie oben dargestellt in einigen Fällen noch nicht „entwickelt“.

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass die in der Pilotphase II inspizierten Schulen in den meisten Fällen die hier dargestellten Grundlegenden Anforderungen erfüllen. In der Zusammenschau der 12 unterschiedlichen Grundlegenden Anforderungen werden 82 % der betrachteten Grundlegenden Anforderungen erfüllt. Zudem wird deutlich, dass die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgaben S 1, B 1 und E 1 offensichtlich systematisch aufeinander aufbauen und in der Schwierigkeit ihrer Erfüllung systematisch zunehmen.

3.2.3. Auswahl von Kernaufgaben für die Inspektion

Wie unterscheidet sich die Qualität der Prozesse der verbindlich gesetzten Kernaufgaben von denen, die die Schulen frei gewählt haben?

Abbildung 33 zeigt, dass der unmittelbare Vergleich der Handlungsfelder – wie in Abschnitt 3.2.2 aufgeworfen – tatsächlich aufgrund der unterschiedlichen Häufigkeit verbindlich gesetzter Kernaufgaben nicht sinnvoll ist. Denn es bestehen offensichtlich systematische Unterschiede hinsichtlich der Prozesseinschätzung verbindlich gesetzter und von den Schulen für die Inspektion gewählter Kernaufgaben. Die Abbildung deutet darauf hin, dass der überwiegende Teil der verbindlich gesetzten Kernaufgaben als „entwickelt“ eingeschätzt wird (36 %). Dahingegen werden mit einem Anteil von 45 % die meisten gewählten Kernaufgaben als Ergebnis der Inspektion mit „eingeführt“ eingeschätzt. Während hinsichtlich 22 % der verbindlichen Kernaufgaben keine Prozesseinschätzung aufgrund der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen vorgenommen wird, ist dies bei lediglich 3 % der gewählten Kernaufgaben der Fall.

Schulen wählen offensichtlich die Kernaufgaben, in denen sie sich gut aufgestellt sehen. Anscheinend können die inspizierten Schulen ihre eigenen Stärken gut diagnostizieren. Demzufolge könnte man vermuten, dass die Schulen ihre Entwicklungsbereiche ebenso gut einschätzen können und dass sie über ein hohes Maß an Selbstdiagnosekompetenz verfügen.

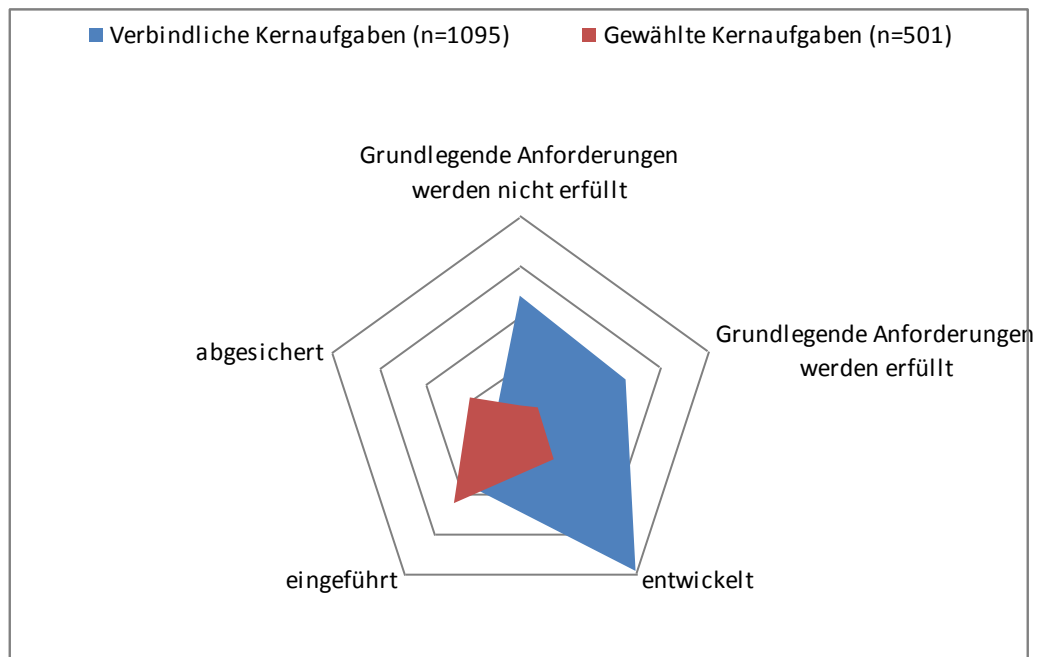


Abbildung 33 , NLQ - Vergleich der Erfüllung verbindlich vorgegebener und frei gewählter Kernaufgaben

Wie häufig werden die einzelnen Kernaufgaben von den Schulen für die Inspektion gewählt?

Anhand der nachfolgenden Abbildung 34 wird der Frage nachgegangen, welche Kernaufgaben die Schulen der Pilotphase II¹³ für die Inspektion gewählt haben. Infolge der vorangestellten Ausführungen könnte dahinter ebenfalls die Frage stehen, in welchen Kernaufgaben und Handlungsfeldern die Schulen ihre Stärken sehen. In die Abbildung 33 sind die ab Block 2.3 (November 2013) von den Schulen wählbaren Kernaufgaben einbezogen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass eine Kernaufgabe aus dem Handlungsfeld L „Schule leiten“ gewählt werden musste.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass jede Kernaufgabe von mindestens zwei in die Analyse einbezogenen Schulen gewählt wird. Allerdings unterscheiden sich die Kernaufgaben in der Häufigkeit ihrer Anwahl deutlich. Während die Kernaufgabe L 2 „Schule organisieren“ von etwa 60 % (116) der Schulen favorisiert wird, sind es lediglich jeweils 1 % (2) der Schulen, die die Kernaufgaben E 2 „Ressourcenverwaltung bewerten“ und B 2 „Unterricht verbessern“ auswählen. Es folgt die Kernaufgabe K 3 „Bildungsangebote erweitern“, die zur Betrachtung während der Inspektion herangezogen wird.

Abgesehen von dem Handlungsfeld L, aus welchem jede der 196 Schulen eine Kernaufgabe wählen musste, werden die Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern K „Kooperationen entwickeln“ und B „Bildungsangebote gestalten“ am häufigsten gewählt. Zwar sind die Handlungsfelder hinsichtlich ihrer Anzahl der Kernaufgaben nicht vergleichbar, es werden jedoch Schwerpunkte deutlich. So wählten 48 % bzw. 43 % der Schulen Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern K bzw. B. Während beide Kernaufgaben aus K oft favorisiert werden, gibt es hinsichtlich der Kernaufgaben aus B deut-

¹³ In die Abbildung 33 sind die Schulen ab Block 2.3 (November 2013) einbezogen, die die gleichen Bedingungen für die Auswahl der Kernaufgaben hatten und für welche die Kernaufgaben analytisch vergleichbar sind.

liche Unterschiede zu verzeichnen. Im Gegensatz zu B 6 „Präventiv arbeiten und Schulklima gestalten“, die von 40 (20 %) Schulen ausgewählt wird, bevorzugen lediglich 2 (1 %) Schulen B 2 „Unterricht verbessern“.

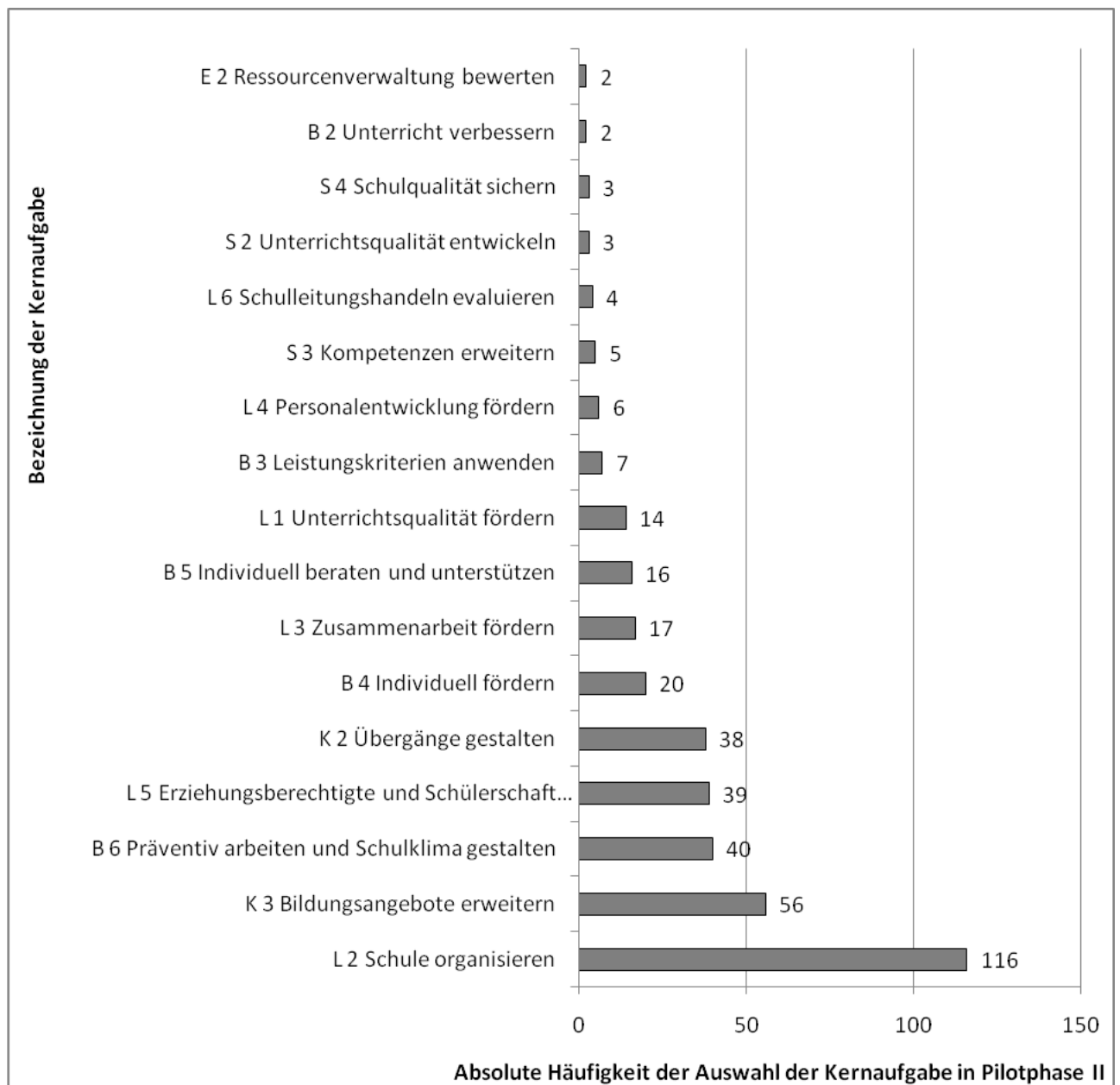


Abbildung 34, NLQ - Häufigkeit gewählter Kernaufgaben (n=196 Schulen)

Weiterführende Fragen an das Wahlverhalten der Schulen wären, wie Schulen die wählbaren Kernaufgaben kombinieren und ob sich aus dem Wahlverhalten Typen von Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen oder unterschiedlicher Prozessqualität ableiten lassen. Wählen unterschiedliche Schulen bzw. Typen von Schulen aus unterschiedlichen Motivlagen bestimmte Kernaufgaben aus? Gibt es unterschiedliche Schwerpunkte von Stärken, wenn anzunehmen ist, dass hinter dem Wahlverhalten auch schulische Stärken liegen?

3.2.4. Qualität schulischer Prozesse nach Schulbereichen

Wie unterscheidet sich die Qualität der Prozesse in den Kernaufgaben in Abhängigkeit verschiedener Schulbereiche?

Infolge der in Unterkapitel 3.1 dargestellten Verteilung der inspizierten Schulen in der Pilotphase II auf verschiedene Schulformen werden die differenzierten Analysen in diesem Abschnitt lediglich nach Schulbereichen vorgenommen. Es werden die Grundschulen den weiterführenden Schulen gegenübergestellt.¹⁴

Äquivalent zu der in Abschnitt 3.2.1 gezeigten Abbildung 20 zur Prozesseinschätzung sämtlicher betrachteter Kernaufgaben wird in Abbildung 34 zunächst die Blickrichtung eingenommen, wie sich die pauschal betrachtete Prozesseinschätzung nach Schulbereichen darstellt. Die Prozessqualität wird in 79 % (242) der betrachteten Kernaufgaben an weiterführenden Schulen mindestens als „entwickelt“ eingeschätzt, an den Grundschulen in 65 % (827). Sowohl bei den weiterführenden Schulen als auch bei den Grundschulen wird der Großteil der betrachteten Kernaufgaben als „entwickelt“ eingeschätzt (31 % bzw. 36 %). Hinsichtlich 11 % (33) bzw. 17 % (220) der betrachteten Kernaufgaben wird aufgrund der mangelnden Erfüllung Grundlegender Anforderungen keine Prozesseinschätzung vorgenommen.

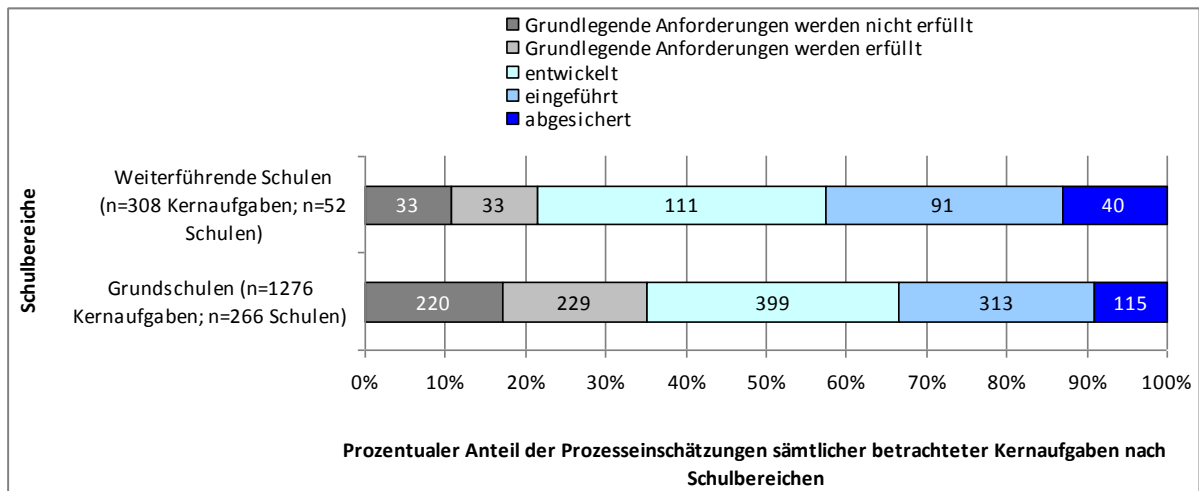


Abbildung 35 , NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben nach Schulbereichen

Auch die in Abschnitt 3.2.2 aufgeworfene Frage nach den Prozesseinschätzungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern kann nach Schulbereichen differenziert betrachtet werden (siehe Abbildung 32). Während nahezu keine Unterschiede bei der Prozesseinschätzung der Kernaufgaben des Handlungsfeldes K „Kooperationen entwickeln“ zwischen den Schulbereichen zu verzeichnen sind, fallen größere Unterschiede hinsichtlich der Handlungsfelder E „Ergebnisse beachten“ und L „Schule leiten“ auf.

Offensichtlich scheinen die in der Pilotphase II inspizierten weiterführenden Schulen in diesen Handlungsfeldern eine weiter entwickelte Prozessqualität aufzuweisen als die in diesem Zeitraum inspizierten Grundschulen. Ebenso sind in den beiden Stichproben unterschiedlich viele Schulen vertreten, die aufgrund der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen keine Prozesseinschätzung in den Handlungsfeldern B „Bildungsangebote gestalten“ und S „Schulentwicklung steuern“ erhalten

¹⁴ Die beiden inspizierten Grund- und Hauptschulen werden aufgrund ihrer nicht eindeutigen Zuordnungsmöglichkeit in die nach Schulbereichen differenzierten Analysen nicht eingeschlossen.

haben. Keine Prozesseinschätzung erfolgte für die Grundschulen in 27 % der betrachteten Kernaufgaben aus dem Handlungsfeld B und in 24 % aus dem Handlungsfeld S. Demgegenüber umfasst der Anteil bei den weiterführenden Schulen 19 % im Handlungsfeld B und 11 % im Handlungsfeld S.

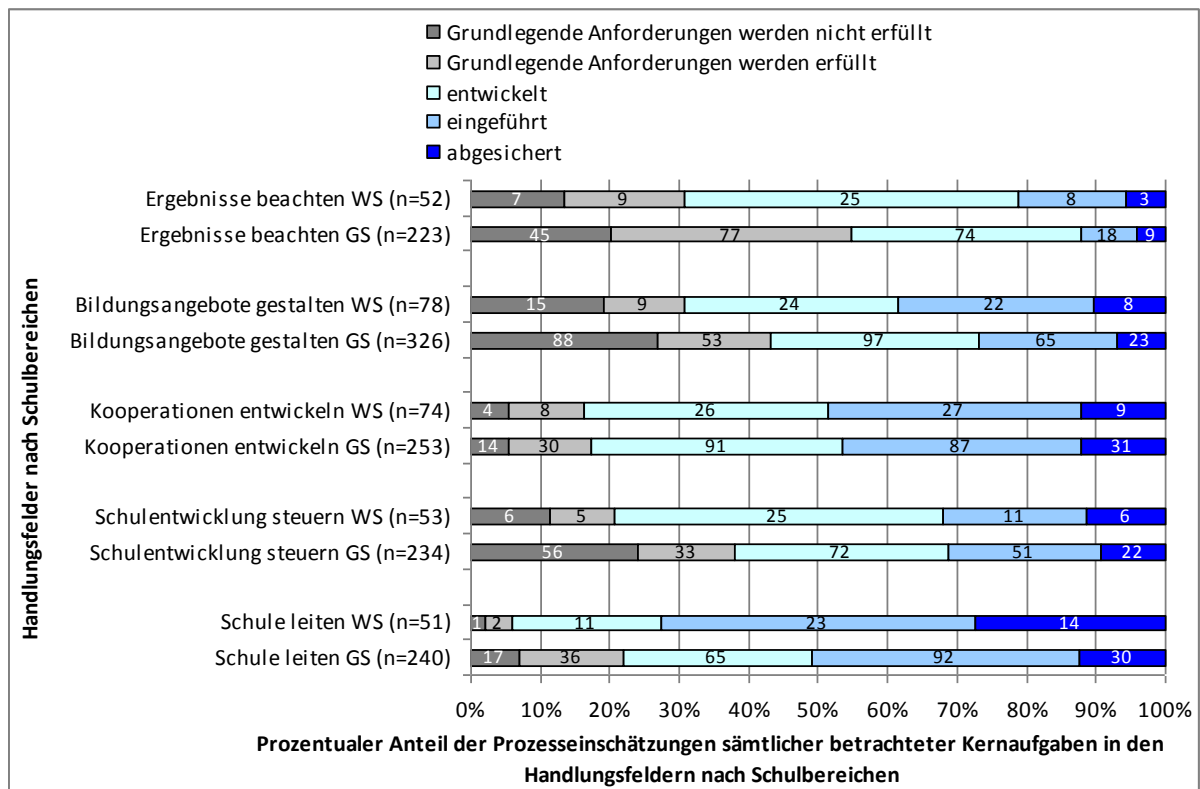


Abbildung 36, NLQ - Erfüllung von Kernaufgaben nach Schulbereichen und Handlungsfeldern

Eine noch differenziertere Betrachtungsweise ermöglicht der Vergleich der fünf Kernaufgaben, für welche eine angemessene Zahl von Beobachtungen vorliegt. Der anhand des Vergleichs der Handlungsfelder gewonnene Eindruck bestätigt sich mit Blick auf die Abbildung 36.

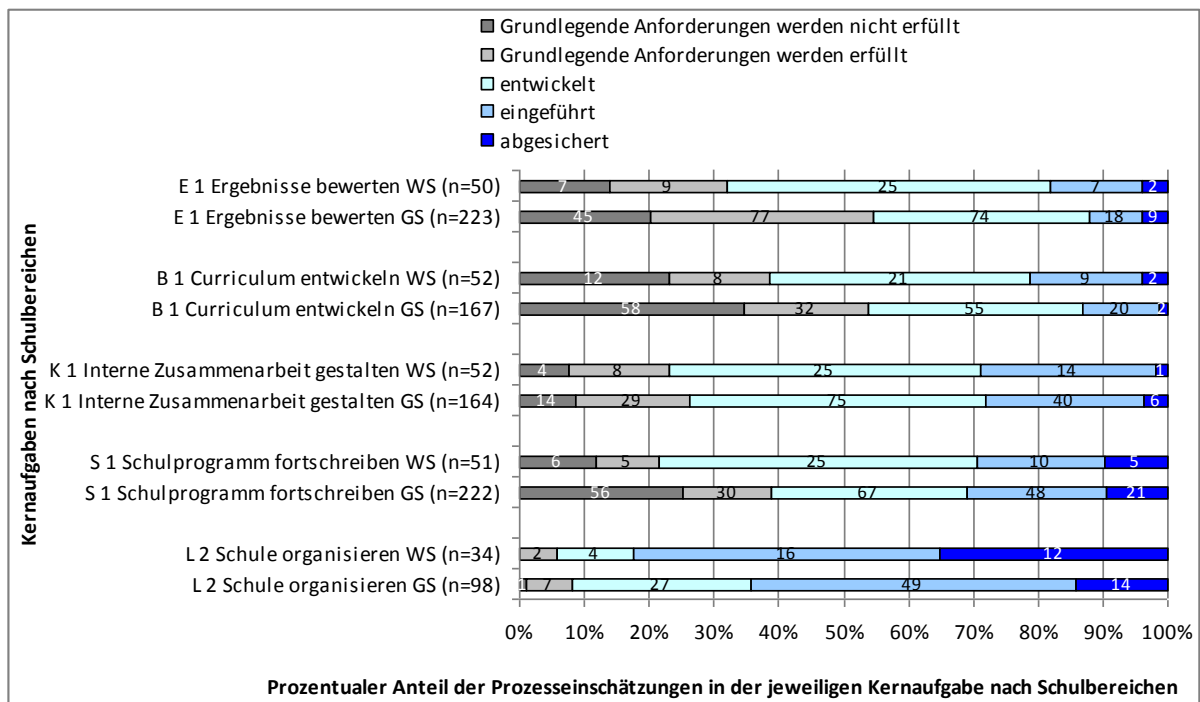


Abbildung 37, NLQ - Erfüllung unterschiedlicher Kernaufgaben nach Schulbereichen

Die Schulen der unterschiedlichen Schulbereiche sind auch hinsichtlich der spezifischen Kernaufgabe K 1 aus dem Handlungsfeld „Kooperationen entwickeln“ ähnlich aufgestellt. Da 35 % (58) der inspezierten Grundschulen in der Kernaufgabe B 1 „Curriculum entwickeln“ die Grundlegenden Anforderungen nicht erfüllen, wurde bei ihnen keine Prozesseinschätzung vorgenommen. Bei den weiterführenden Schulen erfüllen 23 % (12) die Grundlegenden Anforderungen dieser Kernaufgabe nicht.

Auf größeren Fallzahlen beruhende Auswertungen können zukünftig Aufschluss über schulformbezogene Unterschiede hinsichtlich der Qualität schulischer Prozesse liefern. Hierbei sind weitere Hintergrundmerkmale in die Analyse einzubeziehen und zu prüfen, ob Rahmenbedingungen wie Schulgröße oder unterschiedliche Leistungsanforderungen Einfluss auf die Prozessgestaltungen nehmen.

3.2.5. Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung

Wie unterscheiden sich die Qualitätseinschätzungen der Schulen vor dem Abgleich von den Ergebnissen der Inspektion?

Nach Ankündigung der Inspektion (circa drei Monate vor dem Schulbesuch) erarbeiten die Schulen ihrerseits eine Einschätzung der verbindlich gesetzten und gewählten Kernaufgaben und stellen diese dem zuständigen Inspektionsteam zur Verfügung¹⁵. Diese erste Selbsteinschätzung der Schulen kann den Ergebnissen der Inspektion nach Abschluss der verschiedenen Gespräche, des Abgleichs und der Reflexionsphase gegenüber gestellt werden. Um die beiden Einschätzungen miteinander zu vergleichen, werden im Folgenden die Begriffe Selbst- und Fremdeinschätzung verwendet. Unter Selbsteinschätzung wird jene der Schule vor Beginn der Inspektion vor Ort verstanden. Unter dem Begriff Fremdeinschätzung wird das Ergebnis der Inspektion gefasst, er beinhaltet somit den gesamten Inspektionsverlauf von der ersten schulischen Selbsteinschätzung über die verschiedenen Gesprächselemente bis hin zur Verfassung des Inspektionsberichtes. Zum einen können aus

¹⁵ s. Kapitel 2.3.7.

der Gegenüberstellung Erkenntnisse über die Selbstdiagnosekompetenz der Schulen abgeleitet werden¹⁶. Zum anderen erfolgt eine Triangulation der Perspektiven auf die schulischen Prozesse. Es ist dabei ferner zu eruieren, ob die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse im Sinne des Inspektionsverfahrens im Zuge der Selbsteinschätzung vollständig durchdrungen wurde sowie ob und welche psychologischen Effekte bei der Selbsteinschätzung auftreten^{17, 18}.

In der Abbildung 37 werden erneut die Prozesseinschätzungen aller betrachteten Kernaufgaben zugrunde gelegt und mit denen der schulischen Selbsteinschätzung sämtlicher betrachteter Kernaufgaben verglichen. Der auffällige Unterschied ist hierbei, dass die Schulen deutlich weniger häufig keine Prozesseinschätzung infolge der mangelnden Erfüllung Grundlegender Anforderungen vornehmen. Während 16 % (255) der betrachteten Kernaufgaben im Ergebnis der Inspektion keine Prozesseinschätzung erhalten, wird bei der Selbsteinschätzung lediglich für 4 % (72) der Kernaufgaben keine Prozesseinschätzung vorgenommen.

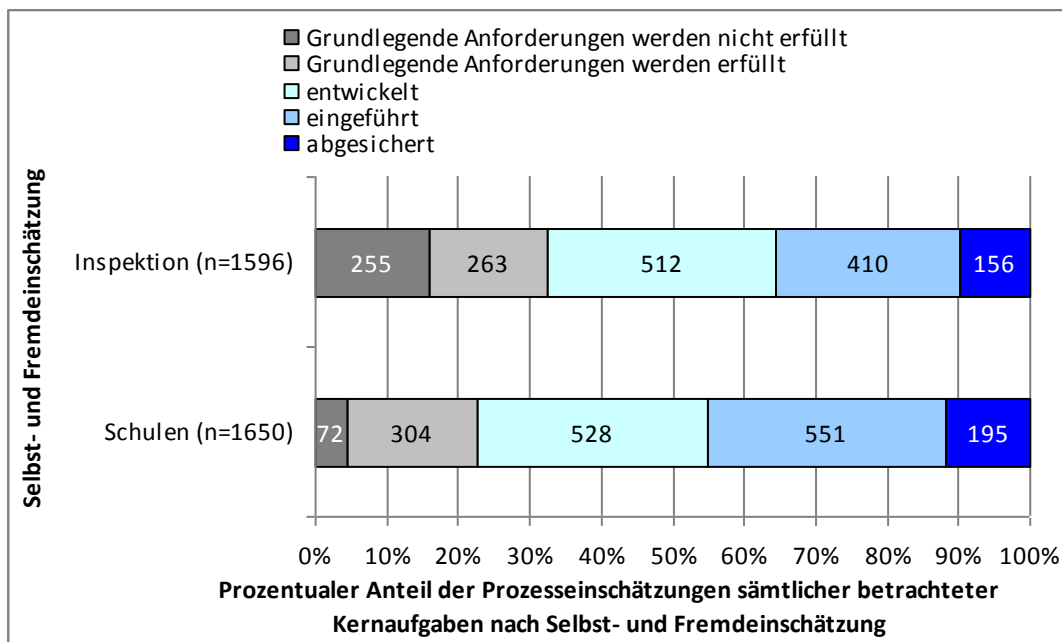


Abbildung 38, NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung

Überträgt man die Fragestellung auf eine differenziertere Betrachtungsweise nach Handlungsfeldern, ergibt sich das aus Abbildung 39 ersichtliche Bild.

¹⁶ vgl. Kapitel 4.2.3.

¹⁷ s. auch Kapitel 4.4.

¹⁸ Der Abgleich und die Kalibrierung der Einschätzungen schulischer Prozesse durch die Inspektorinnen und Inspektoren ist Teil der Qualitätssicherungsbestrebungen der Schulinspektion.

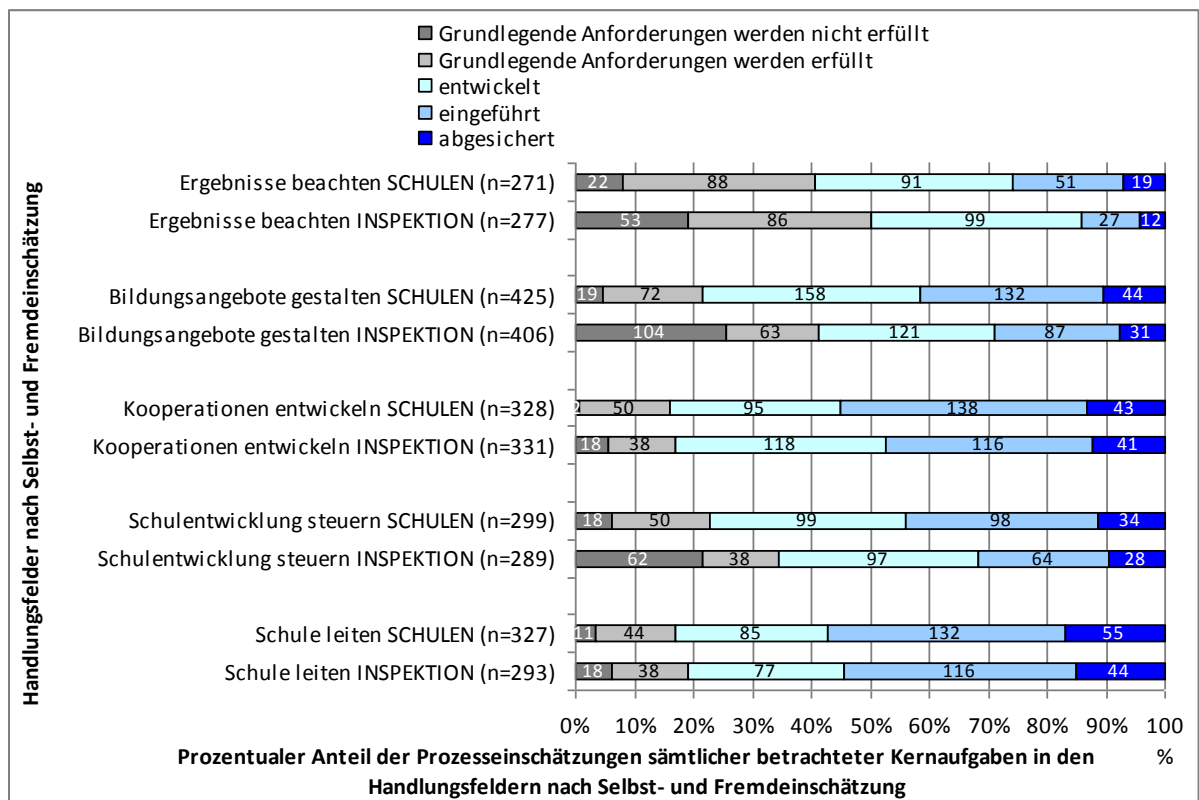


Abbildung 39, NLQ - Erfüllung von Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung und Handlungsfeldern

Während eher geringe Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung in den Handlungsfeldern K „Kooperationen entwickeln“ und L „Schule leiten“ bestehen, gibt es die größten Abweichungen in den Handlungsfeldern B „Bildungsangebote gestalten“ und S „Schulentwicklung steuern“. Dies sind auch die Handlungsfelder, in denen am häufigsten keine Prozesseinschätzung erfolgt. Hinsichtlich der Erkenntnis, dass zwar die Grundlegenden Anforderungen erfüllt sind, der Prozess jedoch noch nicht „entwickelt“ ist, ähneln sich Selbst- und Fremdeinschätzung.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich, wenn kernaufgabenspezifische Ausprägungen berücksichtigt werden. Während pauschal betrachtet nahezu vollkommen übereinstimmende Einschätzungen der Kernaufgabe L 2 vorgenommen werden, sind bei der Kernaufgabe B 1 in 6 % der Fälle keine Prozesseinschätzungen im Zuge der Selbsteinschätzung protokolliert, jedoch in 32 % der Fälle im Zuge der Fremdeinschätzung. Zugleich werden am häufigsten sowohl aus Perspektive der Schulen als auch aus Perspektive der Inspektion die hinter der Kernaufgabe B1 liegenden Prozesse als „entwickelt“ eingeschätzt.

Die Analysen lassen die Annahme zu, dass Schulen sowohl ihre auf den Prozess bezogenen Entwicklungsbereiche als auch ihre Stärken kennen. Allerdings scheinen substantielle Mängel in Form der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen entweder bewusst oder unbewusst negiert zu werden.

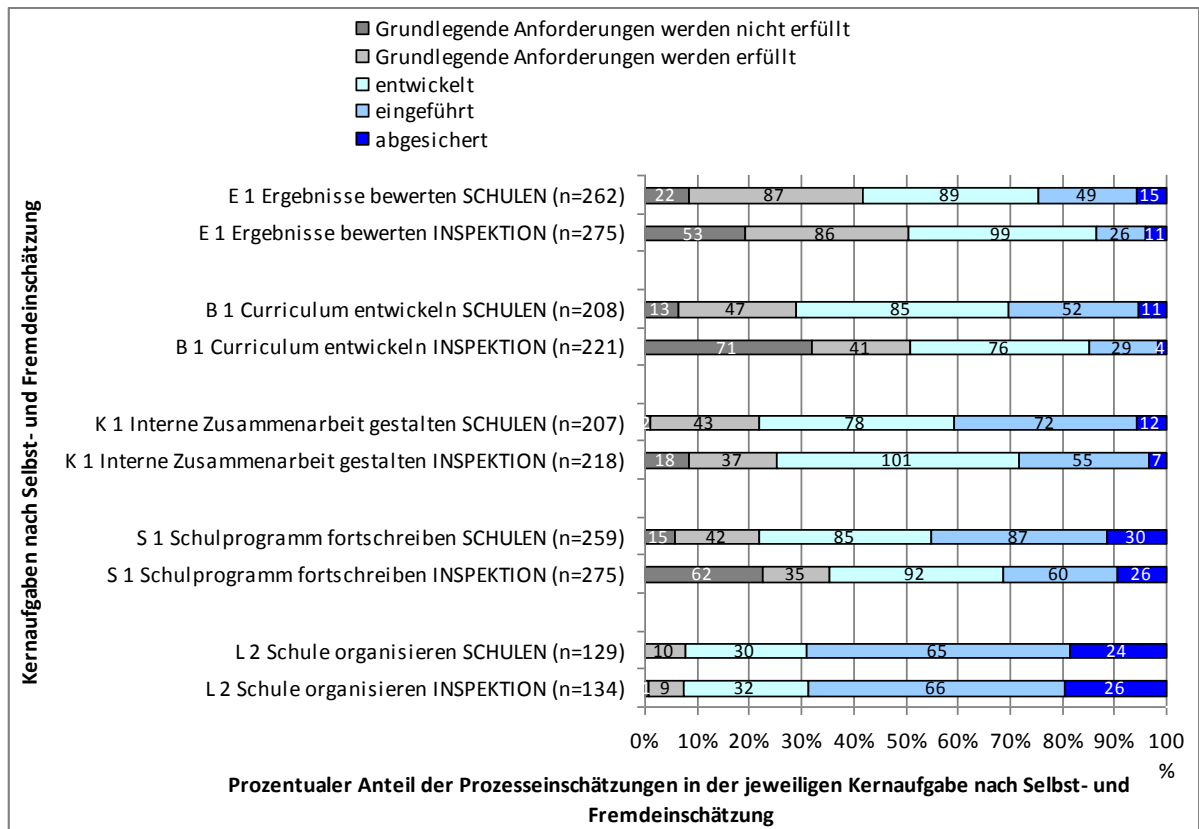


Abbildung 40, NLQ - Erfüllung unterschiedlicher Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung

Die bisherigen Analysen des Vergleichs zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bezogen sich auf die zusammengefasste Darstellung der jeweiligen Prozesseinschätzung. Anhand der nachfolgenden Analysen wird der direkte Vergleich zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung in der jeweiligen Inspektion hergestellt.

Abbildung 40 zeigt den Grad der Übereinstimmung bei den Prozesseinschätzungen unterschiedlicher Kernaufgaben und Abbildung 41 den Grad der Übereinstimmung bei der Erfüllung Grundlegender Anforderungen der unterschiedlichen Kernaufgaben. Als Übereinstimmung wird ausschließlich gewertet, wenn Schulen exakt die gleiche Prozesseinschätzung vorgenommen haben (oder nicht vorgenommen haben) wie als Ergebnis der Inspektion festgehalten wurde. Hat eine Schule beispielsweise die Ausgestaltung einer Kernaufgabe als „eingeführt“ eingeschätzt und im Verlauf der Inspektion wird die Einschätzung „entwickelt“ vorgenommen, so fließt dieser Wert hier in den hellgrauen Teilbalken mit dem Titel „Schule höhere Einschätzung als Inspektion“ ein. Ist eine Schule zu der Auffassung gelangt, dass zwar die Grundlegenden Anforderungen erfüllt sind, der Prozess jedoch noch nicht „entwickelt“ ist und als Ergebnis der Inspektion wird die Einschätzung „entwickelt“ vorgenommen, so fließt dieser Wert in den dunkelgrauen Teilbalken mit dem Titel „Schule niedrigere Einschätzung als Inspektion“ ein.

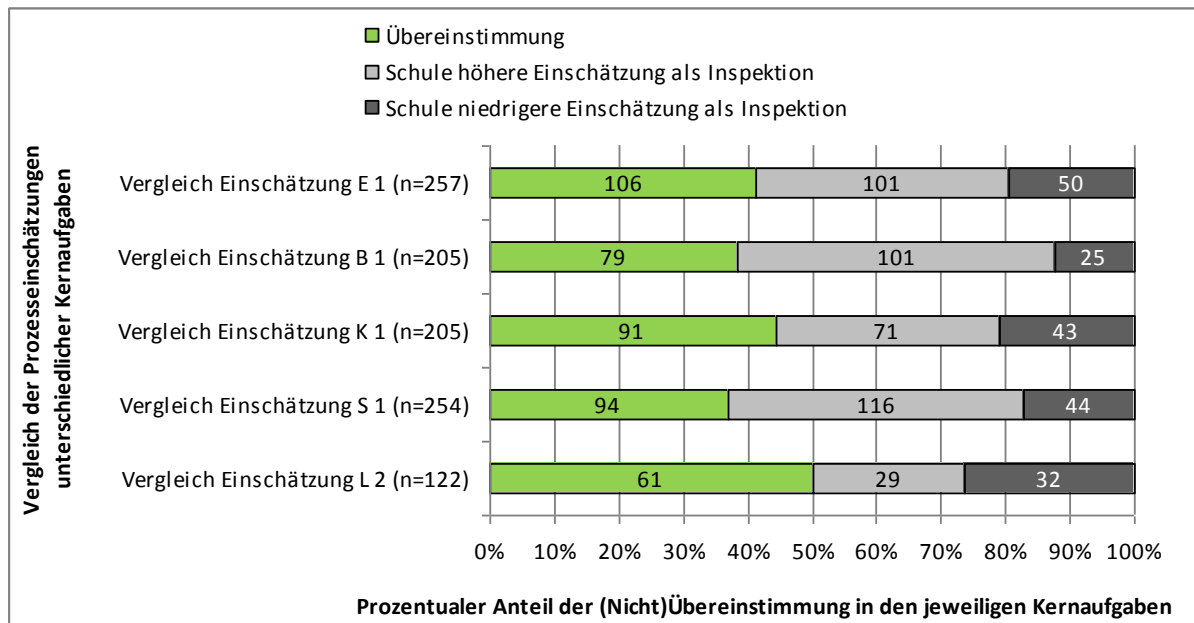


Abbildung 41, NLQ - Grad der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung

Abbildung 40 zeigt, dass die höchste Übereinstimmung hinsichtlich Selbst- und Fremdeinschätzung bei der Kernaufgabe L 2 „Schule organisieren“ gegeben ist, die niedrigste beim Vergleich der Einschätzungen von S 1 „Schulprogramm fortschreiben“. Der Grad der Übereinstimmung differiert zwischen 50 % (61) und 37 % (94). Im Falle von Nicht-Übereinstimmung nehmen die Schulen bei der Einschätzung von L 2 vergleichsweise häufig eine pessimistischere Sichtweise ein als unter Einbezug der externen Sichtweise. Dahingegen kommt es im Vergleich der Einschätzungen von B 1 „Curriculum entwickeln“ und S 1 „Schulprogramm fortschreiben“ am häufigsten zu der Situation, dass die Schulen eine optimistischere Einschätzung vornehmen als das Ergebnis der Inspektion widerspiegelt.

Diese Feststellung deckt sich mit den Darstellungen der zusammengefassten Prozesseinschätzungen in den Abbildungen 38 und 39. Auch pauschal betrachtet traten die größten Abweichungen in den Handlungsfeldern B und S bzw. bei den Kernaufgaben B 1 und S 1 auf. Die Gegenüberstellung der Abbildungen 40 und 41 macht jedoch deutlich, dass es aufschlussreich erscheint, tatsächlich den direkten Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung in der jeweiligen Inspektion zu suchen. Denn während nahezu keine Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung von Kernaufgabe L 2 aus Abbildung 39 hervorgehen, gibt Abbildung 40 darüber Aufschluss, dass es in 50 % der Fälle eine uneingeschränkte Übereinstimmung gibt.

Abbildung 41 macht deutlich, dass es einen höheren Grad der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung hinsichtlich der Erfüllung Grundlegender Anforderungen gibt im Vergleich zu der Qualität schulischer Prozesse. Schließlich stellt die Übereinstimmung bezogen auf die Erfüllung Grundlegender Anforderungen die Voraussetzung für eine übereinstimmende Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse dar. Die Übereinstimmung differiert zwischen 99 % Übereinstimmung bei der Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu L 2 und 79 % bei B 1. In immerhin insgesamt 4 % der Einschätzungen zur Erfüllung Grundlegender Anforderungen kommt es zu der Situation, dass die Schule der Auffassung ist, die Grundlegenden Anforderungen nicht zu erfüllen und die Inspektion zu einem positiven Ergebnis kommt.

Weiterführende Fragestellungen zur Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung wären, wie sich die Einschätzungen der Schulen im Verlauf der Inspektion verändern und welchen Einfluss

interne und externe Sichtweisen auf das Inspektionsergebnis haben, das hier als „Fremdeinschätzung“ bezeichnet wurde.

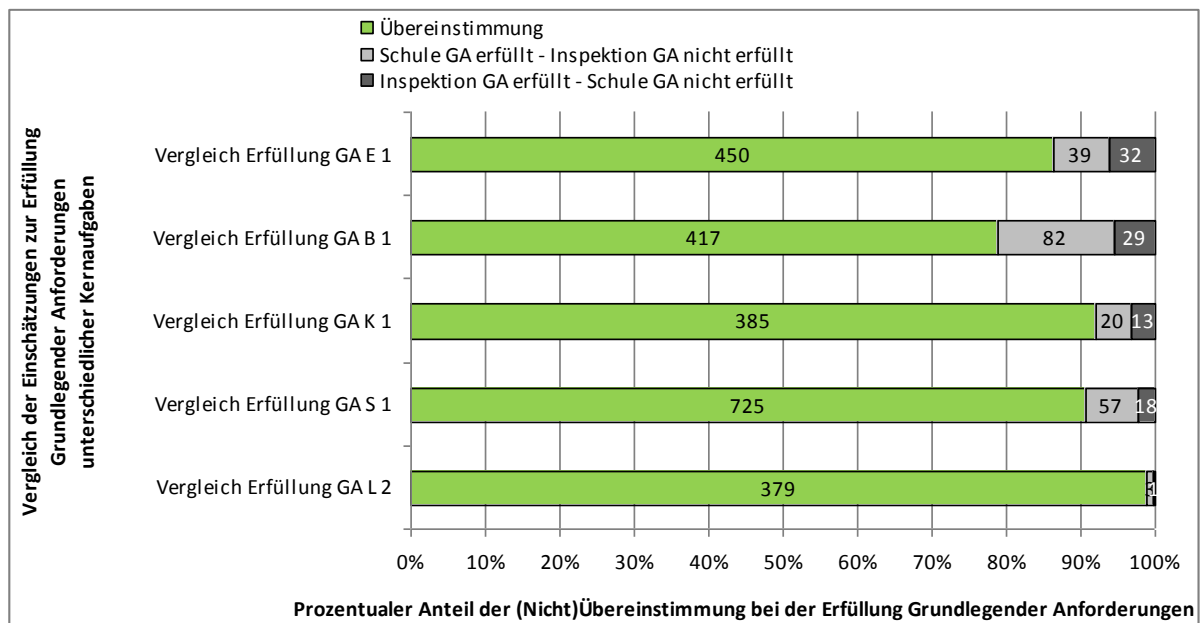


Abbildung 42, NLQ - Grad der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei der Erfüllung Grundlegender Anforderungen

3.2.6. Zusammenfassende Betrachtung

In der Zusammenschau der dargestellten Befunde zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse in der Pilotphase II wird deutlich, dass die inspizierten Schulen die Grundlegenden Anforderungen der Kernaufgaben in 84 % der Fälle erfüllen. Zudem wird hinsichtlich zwei Drittel der betrachteten Kernaufgaben mindestens die Prozesseinschätzung „entwickelt“ vorgenommen. Allerdings erfolgt auch in 16 % der betrachteten Kernaufgaben infolge der Nicht-Erfüllung Grundlegender Anforderungen keine Prozesseinschätzung.

Dabei unterscheiden sich die inspizierten Schulen hinsichtlich der Gestaltung von Prozessqualität deutlich. Allerdings lässt sich nicht bei allen Schulen eine auf mehrere Kernaufgaben bezogene einheitliche Prozessqualität ausmachen.

Die Ausgestaltung der Kernaufgaben unterscheidet sich auch nach Zugehörigkeit zu den fünf verschiedenen Handlungsfeldern. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass die betrachteten Kernaufgaben der diversen Handlungsfelder ungleich häufig aufgrund verbindlicher Vorgaben Eingang in die Inspektion gefunden haben, denn es sind systematische Differenzen hinsichtlich der Prozesseinschätzung verbindlich gesetzter und von den Schulen für die Inspektion gewählter Kernaufgaben festzustellen. Schulen wählen offensichtlich die Kernaufgaben, in denen sie begründet schulische Stärken sehen. Die einzelnen Kernaufgaben werden von den Schulen sehr unterschiedlich häufig gewählt. Insbesondere favorisieren die inspizierten Schulen Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern K „Kooperationen entwickeln“ und B „Bildungsangebote gestalten“, wobei die einzelnen Kernaufgaben aus dem Handlungsfeld B deutlich in ihrer Anwahl differieren.

Im Zuge der Analyse einzelner Kernaufgaben werden ebenfalls Divergenzen zwischen den einzelnen Kernaufgaben hinsichtlich der Prozesseinschätzungen und des Grades der Streuung dieser Einschätzungen ersichtlich. Beispielsweise differenziert S 1 „Schulprogramm fortschreiben“ stark zwischen den Schulen.

Die Grundlegenden Anforderungen der hier eingehend betrachteten Kernaufgaben bauen (mit Ausnahme von K 1 „Interne Zusammenarbeit gestalten“) entsprechend der theoretischen Grundlegung des KAM systematisch aufeinander auf und nehmen in der Schwierigkeit ihrer Erfüllung entsprechend systematisch zu.

Die differenzierte Betrachtung nach Schulbereichen ergab Unterschiede in der Prozesseinschätzung der Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern E „Ergebnisse beachten“ und L „Schule leiten“.

Im Zuge der Analyse von Selbst- und Fremdeinschätzungen fällt auf, dass Schulen selten keine Prozesseinschätzung infolge der mangelnden Erfüllung Grundlegender Anforderungen vornehmen. Infolgedessen ist anzunehmen, dass substantielle Defizite bewusst oder unbewusst negiert werden. Weitere Analysen lassen jedoch begründet annehmen, dass Schulen sowohl ihre auf den Prozess bezogenen Entwicklungsbereiche als auch ihre Stärken kennen.

3.3. Unterrichtsqualität

In Kapitel 3.3 stehen erste Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung an den im Kapitel 3.1 dargelegten Schulen der Pilotphase II im Fokus. Die Beobachtungen werden anhand des UBB während jeweils ca. 20-minütiger Unterrichtseinsichtnahmen vorgenommen und festgehalten.

3.3.1. Merkmale guten Unterrichts

Anhand des Unterrichtsbeobachtungsbogens der Schulinspektion werden Lehrer- und Schülerhandeln beschrieben. Gegenstand der Beobachtung und Einschätzung sind u. a. Merkmale guten Unterrichts, die im Rahmen der nationalen und internationalen Unterrichtsforschung als solche identifiziert wurden (siehe Kapitel 2.1.4). Eine Auswertung dieser Merkmale verspricht perspektivisch Hinweise über die Beschaffenheit der Unterrichtsqualität an niedersächsischen Schulen, über spezifische Stärken und Entwicklungspotenziale. Neben einer globalen Betrachtung der Ausprägungen wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie groß die Unterschiede zwischen den in der Pilotphase II inspizierten Schulen hinsichtlich einzelner Merkmale guten Unterrichts sind.

Welche Unterrichtsqualität weisen die in der Pilotphase II inspizierten Schulen auf?

Anhand der Abbildung 43 werden die Ausprägungen der erfassten Merkmale guten Unterrichts miteinander verglichen. Sie liefert eine Übersicht über die Häufigkeit der einzelnen beobachteten Unterrichtsmerkmale bezogen auf insgesamt 5753 Unterrichtssequenzen an Schulen verschiedener Schulformen¹⁹. Die Merkmale sind nach der Häufigkeit ihres Auftretens geordnet.

¹⁹ s. Kapitel 3.1.

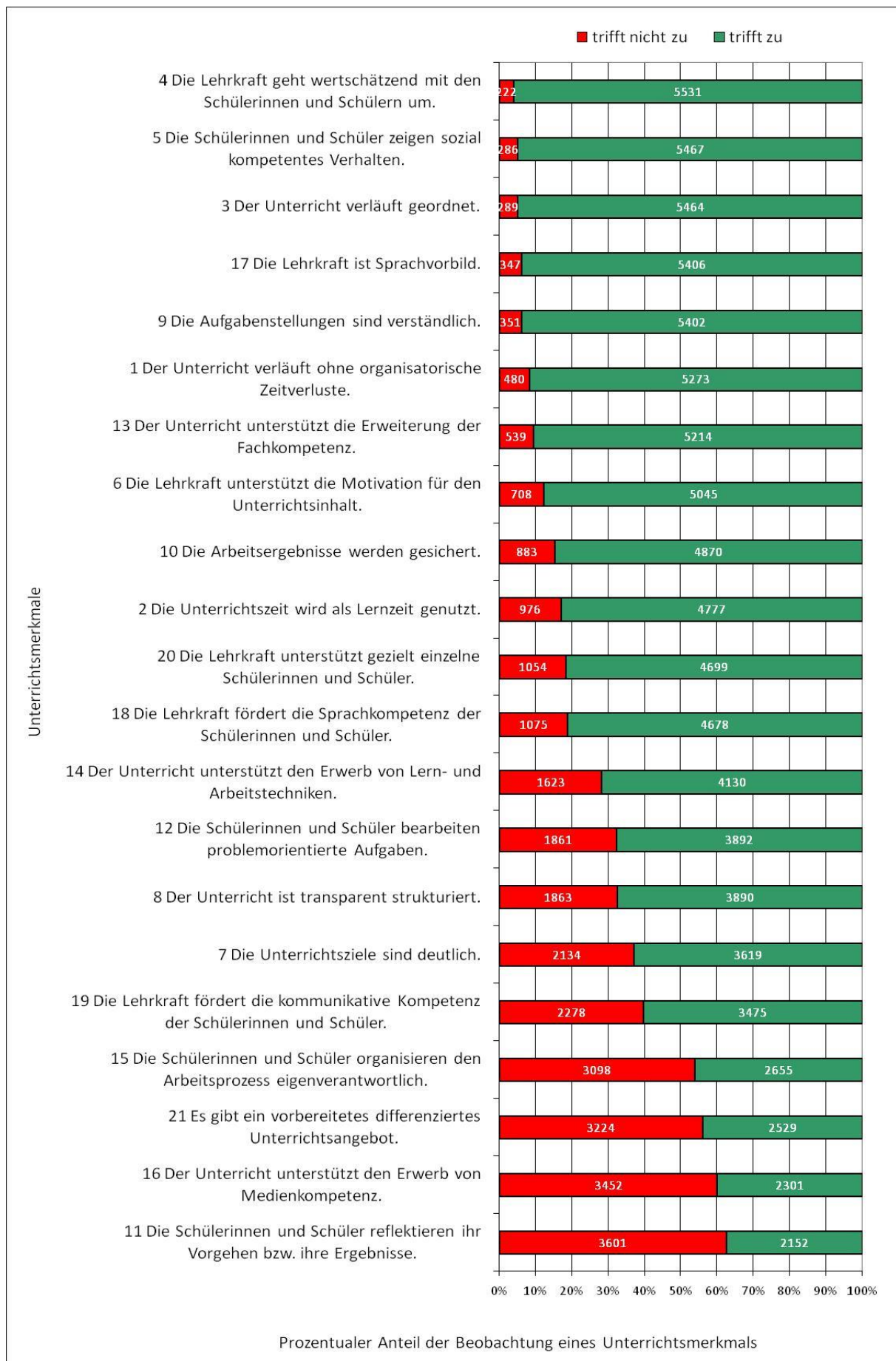


Abbildung 43, NLQ - Übersicht über die Einschätzung der Merkmale 1 bis 21 des UBB

In 96 % der Fälle (5531 Unterrichtssequenzen) wird beobachtet, dass die Lehrkraft wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern umgeht. Eher selten, d.h. in 37 % der Fälle (2152 Unterrichtssequenzen), reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.

Für eine differenzierte Rückmeldung der Unterrichtsbeobachtungen erscheint es sinnvoll, den Fragen nachzugehen, in welchem Zusammenhang die Beobachtung der verschiedenen Merkmale steht und ob mehrere Merkmale eine Merkmalsdimension, also latente Konstrukte, abbilden.

Zudem stellt sich die Frage, ob eine Typisierung der Unterrichtssequenzen Hinweise auf unterschiedliche Unterrichtsstile und methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen liefert, welche in den verschiedenen Schulen unterschiedlich ausgeprägt sind. Des Weiteren sind differenzierte Analysen nach Fächern und Schulformen möglich.

Bei Vorliegen des Merkmals 21 „Es gibt ein vorbereitetes differenziertes Unterrichtsangebot“ wird die zusätzliche Information erfasst, um welche Formen der Differenzierung es sich im Detail handelt. Differenzierte Unterrichtsangebote werden bei 44 % (2529) der in der Pilotphase II durchgeführten Unterrichtseinsichtnahmen festgestellt. Abbildung 44 macht deutlich, dass in diesen Fällen vielfältige Formen der Differenzierung zum Einsatz kommen und kombiniert werden. Durchschnittlich werden in zwei Drittel der Unterrichtssequenzen mit Differenzierungsangebot zwei unterschiedliche Formen der Differenzierung genutzt. Im Rahmen weiterer Analysen erscheint es aufschlussreich darzulegen, in welchen Fächern die verschiedenen Formen der Differenzierung eingesetzt werden.

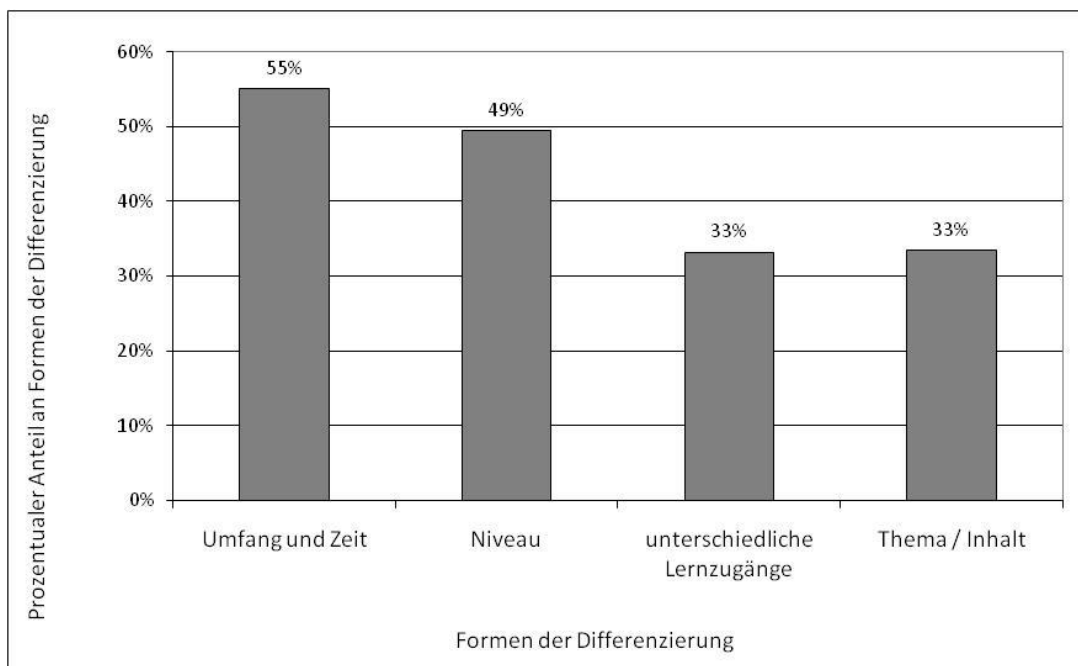


Abbildung 44, NLQ - Formen der Differenzierung bei Vorliegen des Merkmals 21 (n=2529 Unterrichtsbeobachtungen)

Wie unterscheiden sich die inspizierten Schulen hinsichtlich ihrer Unterrichtsqualität?

Tabelle 6 verdeutlicht, dass sich die einzelnen Schulen hinsichtlich einzelner Merkmale von gutem Unterricht drastisch unterscheiden. Für die nachfolgenden Berechnungen werden die Daten für die einzelnen Unterrichtssequenzen auf Ebene der Einzelschulen zusammengefasst. Die zweite Spalte der Tabelle gibt Aufschluss darüber, zu welchem Anteil die verschiedenen Merkmale in den Unterrichtssequenzen im Mittel beobachtet werden. Die Ausprägungen sind mit 0 (trifft nicht zu) bzw. 1 (trifft zu) kodiert, demzufolge kann der Mittelwert theoretisch zwischen 0 und 1 liegen. Ein Mittelwert von 0 würde bedeuten, dass in keiner beobachteten Unterrichtssequenz das Merkmal erfüllt

wird, ein Mittelwert von 1, dass in jeder beobachteten Sequenz das Merkmal vorliegt. Aufgrund der 0/1-Kodierung ist ebenfalls der Schluss zulässig, dass im Falle des Merkmals 1 „Der Unterricht verläuft ohne organisatorische Zeitverluste“ in 91 % der beobachteten Sequenzen der Sachverhalt zutrifft.

Die Standardabweichung gibt Aufschluss über den Grad der Streuung zwischen den Werten der einzelnen Schulen. Je höher die Standardabweichung ist, desto stärker unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich der Erfüllung dieses Merkmals, desto mehr differenziert dieses Merkmal also zwischen den einzelnen Schulen.

Minimum und Maximum geben den für die einzelnen Schulen niedrigsten bzw. höchsten identifizierten Wert an. Für das Merkmal 1 „Der Unterricht verläuft ohne organisatorische Zeitverluste“ gilt also, dass in der Schule mit dem niedrigsten Wert von 0,50 in 50 % der beobachteten Unterrichtssequenzen festgestellt wird, dass das Merkmal zutrifft. In der Schule mit dem höchsten Wert 1,00 wurde die Tatsache, dass der Unterricht ohne organisatorische Zeitverluste verläuft, hingegen in allen beobachteten Sequenzen festgestellt. Unter Einbeziehung von schulischen Rahmenbedingungen wie Schulform, Schulgröße usw. sind weitere differenzierende Analysen über die Unterschiedlichkeit der Unterrichtsqualität von Schulen möglich.

n=280 Schulen	Mittelwert	Standard- abweichung	Minimum	Maximum
1 Der Unterricht verläuft ohne organisatorische Zeitverluste.	0,91	0,10	0,50	1,00
2 Die Unterrichtszeit wird als Lernzeit genutzt.	0,83	0,12	0,39	1,00
3 Der Unterricht verläuft geordnet.	0,95	0,06	0,62	1,00
4 Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um.	0,96	0,05	0,67	1,00
5 Die Schülerinnen und Schüler zeigen sozial kompetentes Verhalten.	0,95	0,07	0,60	1,00
6 Die Lehrkraft unterstützt die Motivation für den Unterrichtsinhalt.	0,88	0,11	0,38	1,00
7 Die Unterrichtsziele sind deutlich.	0,63	0,16	0,24	1,00
8 Der Unterricht ist transparent strukturiert.	0,69	0,19	0,13	1,00
9 Die Aufgabenstellungen sind verständlich.	0,94	0,07	0,67	1,00
10 Die Arbeitsergebnisse werden gesichert.	0,85	0,12	0,33	1,00
11 Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.	0,38	0,17	0,00	0,85
12 Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten problemorientierte Aufgaben.	0,67	0,17	0,19	1,00
13 Der Unterricht unterstützt die Erweiterung der Fachkompetenz.	0,90	0,10	0,50	1,00
14 Der Unterricht unterstützt den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken.	0,72	0,18	0,21	1,00
15 Die Schülerinnen und Schüler organisieren den Arbeitsprozess eigenverantwortlich.	0,47	0,18	0,04	0,93
16 Der Unterricht unterstützt den Erwerb von Medienkompetenz.	0,40	0,18	0,00	0,93
17 Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.	0,94	0,07	0,67	1,00
18 Die Lehrkraft fördert die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler.	0,81	0,15	0,29	1,00
19 Die Lehrkraft fördert die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.	0,60	0,19	0,06	1,00
20 Die Lehrkraft unterstützt gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler.	0,83	0,14	0,41	1,00
21 Es gibt ein vorbereitetes differenziertes Unterrichtsangebot.	0,47	0,19	0,00	1,00

Tabelle 6, NLQ - Lagemaße für die Merkmale 1 bis 21 des UBB auf Schulebene aggregiert

3.3.2. Sozialformen

Welche Sozialformen kommen im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen in der Pilotphase II zum Einsatz?

Im UBB wird festgehalten, über welchen Zeitraum der Unterricht in verschiedenen Sozialformen stattfindet. Die Angabe erfolgt in Zeitspannen von 3-5 Minuten, 5-10 Minuten, 10-15 Minuten und 15-20 Minuten. Der Berechnung für die folgende Abbildung 45 liegen die Mittelwerte der Minutenangaben zugrunde (4 Minuten bei Angabe 3-5 Minuten usw.). 46 % der insgesamt betrachteten Unterrichtszeit (ca. 114.017 Minuten) finden in Form eines Plenums statt, 30 % in Form von Einzelarbeit und in 24 % der beobachteten Unterrichtszeit werden kooperative Arbeitsformen angewendet.

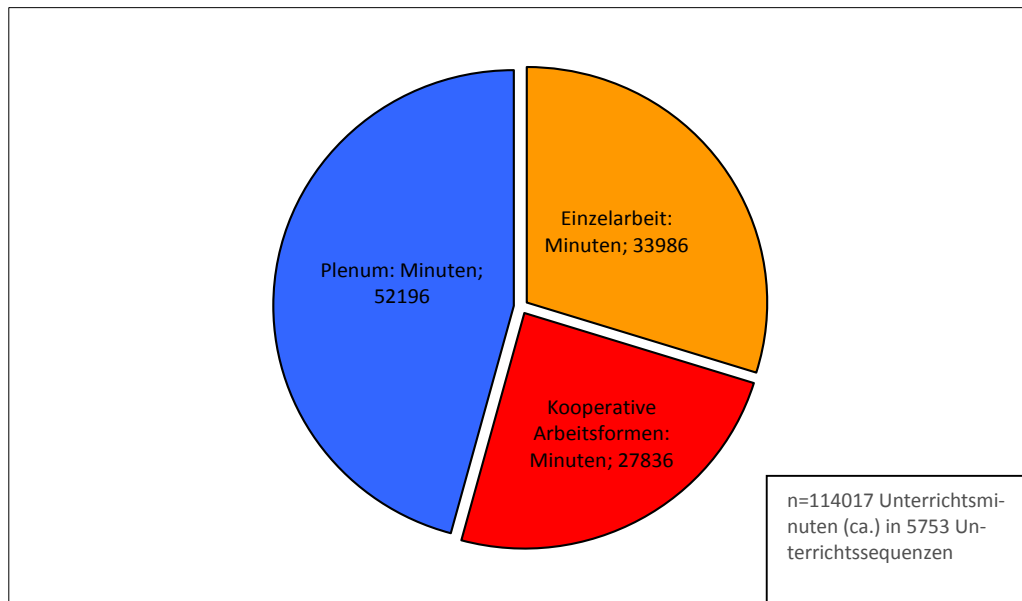


Abbildung 45 , NLQ - Zeitanteile der Sozialformen

55 % der in kooperativer Arbeitsform stattfindenden Unterrichtszeit erfolgt in Partnerarbeit, 45 % in Gruppenarbeit (siehe Abbildung 41). Insgesamt findet in 62 % der Unterrichtssequenzen mit kooperativen Arbeitsformen Partnerarbeit statt und in 44 % Gruppenarbeit. Gruppenarbeitsphasen sind jedoch offensichtlich länger andauernd als Partnerarbeitsphasen. In 6 % der Fälle kooperativer Arbeitsformen kommt sowohl Gruppen- als auch Partnerarbeit zum Einsatz.

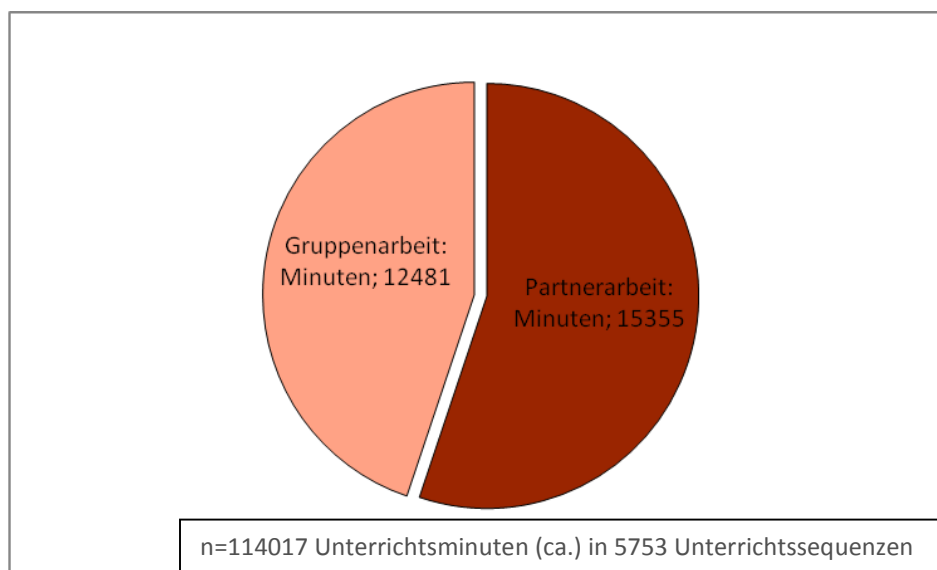


Abbildung 46 , NLQ - Zeitanteile der kooperativen Arbeitsformen

Wie geeignet ist jeweils der Einsatz der beobachteten Sozialformen?

Der UBB enthält weitere Angaben zur Eignung und Ausgestaltung der eingesetzten Sozialformen. In jeweils über 90 % der Fälle werden die Sozialformen als geeignet betrachtet, die vorliegenden Aufgaben zu bearbeiten.

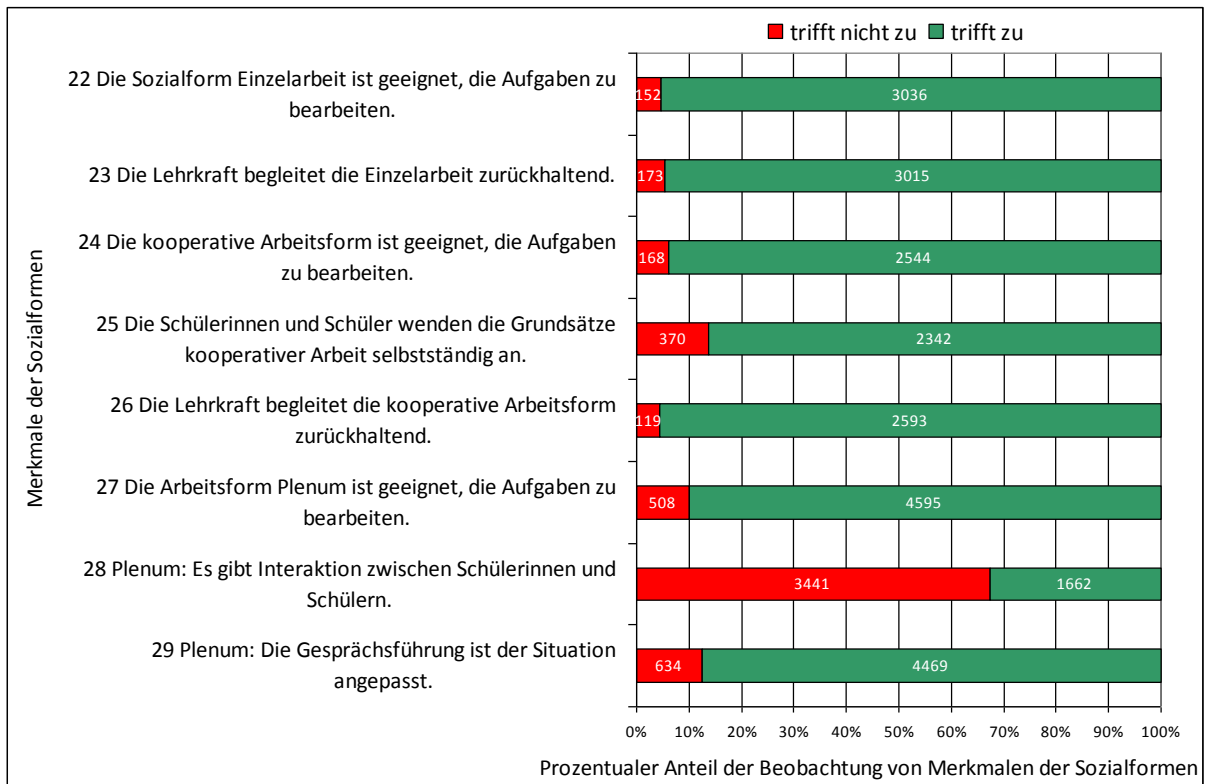


Abbildung 47, NLQ - Prozentualer Anteil der Beobachtung von Merkmalen der Sozialformen

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Plenumsphasen wird mithilfe des UBB erhoben, welchen Redeteil die Lehrkräfte haben und wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die die Arbeit im Plenum durch eigene Beiträge aktiv mitgestalten.

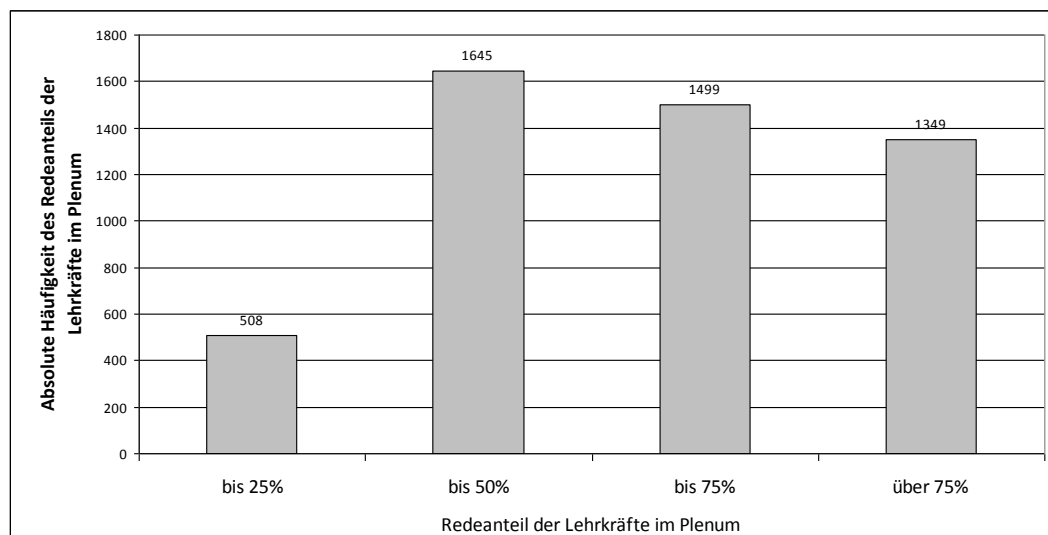


Abbildung 48, NLQ - Redeteil der Lehrkräfte im Plenumsunterricht

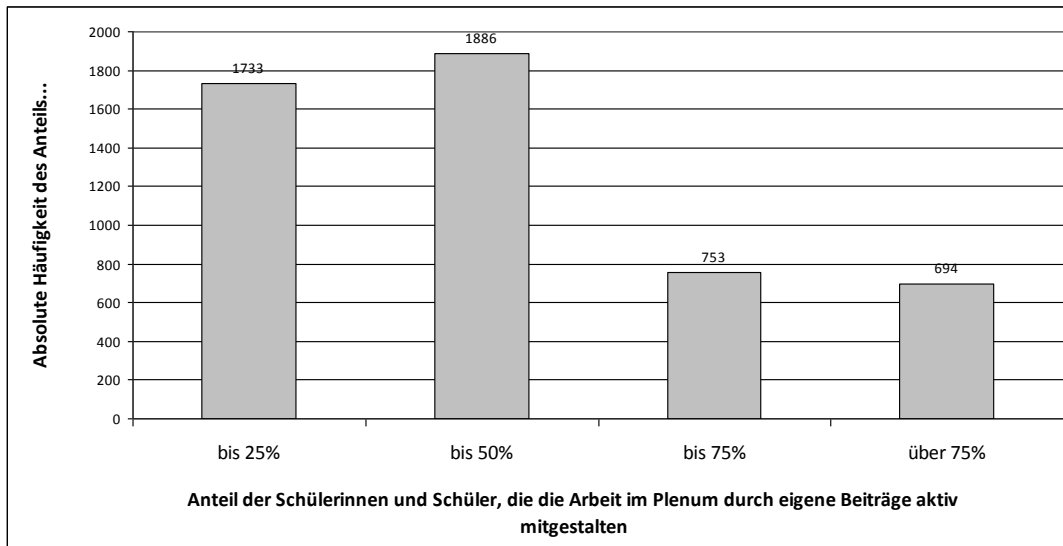


Abbildung 49 , NLQ - Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Arbeit im Plenum durch eigene Beiträge aktiv mitgestalten

In welchem Zusammenhang stehen die verschiedenen Sozialformen mit der Unterrichtsqualität?

Die nachfolgende Tabelle 7 gibt zum einen Aufschluss über den Anteil der möglichen sieben Kombinationen verschiedener Sozialformen. Für 5744 Unterrichtseinsichtnahmen liegen hierüber Informationen vor. Mit 33 % wird in den betrachteten ca. 20-minütigen Unterrichtssequenzen am häufigsten Einzelarbeit und Plenum kombiniert. In nur jeweils 3 % der Unterrichtssequenzen kommen ausschließlich kooperative Arbeitsformen zum Einsatz oder wird Einzelarbeit mit kooperativen Arbeitsformen kombiniert.

MW n=5744	Nur Einzelarbeit (n=288)	Nur Kooperative Arbeitsformen (n=169)	Nur Plenum (n=868)	Einzelarbeit, Kooperative Arbeitsformen und Plenum (n=841)	Einzelarbeit und Kooperative Arbeitsformen (n=184)	Einzelarbeit und Plenum (n=1876)	Kooperative Arbeitsformen und Plenum (n=1518)
1 Der Unterricht verläuft ohne organisatorische Zeitverluste.	0,93	0,98	0,85	0,94	0,95	0,92	0,92
2 Die Unterrichtszeit wird als Lernzeit genutzt.	0,84	0,92	0,69	0,92	0,95	0,81	0,87
3 Der Unterricht verläuft geordnet.	0,97	0,99	0,92	0,97	0,96	0,95	0,94
4 Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um.	0,95	0,99	0,94	0,98	0,99	0,95	0,97
5 Die Schülerinnen und Schüler zeigen sozial kompetentes Verhalten.	0,98	1,00	0,91	0,97	0,98	0,94	0,96
6 Die Lehrkraft unterstützt die Motivation für den Unterrichtsinhalt.	0,85	0,94	0,81	0,92	0,96	0,85	0,91
7 Die Unterrichtsziele sind deutlich.	0,66	0,79	0,47	0,70	0,79	0,59	0,69
8 Der Unterricht ist transparent strukturiert.	0,73	0,83	0,48	0,77	0,87	0,64	0,73
9 Die Aufgabenstellungen sind verständlich.	0,95	0,98	0,90	0,97	0,98	0,94	0,94
10 Die Arbeitsergebnisse werden gesichert.	0,82	0,90	0,72	0,91	0,87	0,85	0,87
11 Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.	0,23	0,47	0,27	0,49	0,39	0,33	0,44
12 Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten problemorientierte Aufgaben.	0,64	0,86	0,52	0,78	0,79	0,61	0,77
13 Der Unterricht unterstützt die Erweiterung der Fachkompetenz.	0,91	0,96	0,84	0,95	0,96	0,90	0,92
14 Der Unterricht unterstützt den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken.	0,74	0,88	0,50	0,81	0,89	0,69	0,78
15 Die Schülerinnen und Schüler organisieren den Arbeitsprozess eigenverantwortlich.	0,56	0,76	0,16	0,62	0,82	0,38	0,55
16 Der Unterricht unterstützt den Erwerb von Medienkompetenz.	0,46	0,62	0,26	0,50	0,61	0,33	0,46
17 Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.	0,93	0,98	0,91	0,97	0,97	0,93	0,94
18 Die Lehrkraft fördert die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler.	0,66	0,87	0,78	0,87	0,83	0,79	0,86
19 Die Lehrkraft fördert die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.	0,31	0,91	0,51	0,77	0,74	0,41	0,81
20 Die Lehrkraft unterstützt gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler.	0,92	0,95	0,58	0,90	0,95	0,83	0,84
21 Es gibt ein vorbereitetes differenziertes Unterrichtsangebot.	0,62	0,57	0,18	0,62	0,76	0,42	0,42

Tabelle 7, NLQ - Kombination verschiedener Sozialformen und Ausprägung der Merkmale 1 bis 21 des UBB

Darüber hinaus sind in Tabelle 7 die Mittelwerte der 21 Merkmale des Unterrichtsbogens für die verschiedenen Kombinationen der Sozialformen festgehalten. Diese liegen zwischen 0 (trifft nicht zu) und 1 (trifft zu) und sind somit zugleich als Prozentwerte der Beobachtung eines Merkmals zu interpretieren. Der Mittelwert des Merkmals 1 „Der Unterricht verläuft ohne organisatorische Zeitverluste“ beträgt für die Unterrichtssequenzen, in denen ausschließlich Einzelarbeit stattfindet, 0,93. Dementsprechend wird in 93 % der 288 Unterrichtssequenzen festgestellt, dass der Unterricht ohne organisatorische Zeitverluste verläuft.

Werden die Mittelwerte für die 21 Merkmale zwischen den verschiedenen Gruppen angewandeter Sozialformen verglichen, sind hinsichtlich einiger Merkmale deutliche Unterschiede in deren Ausprägung ersichtlich. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind für alle 21 Merkmale statistisch signifikant, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Effektstärke²⁰. Es sind die Merkmale kenntlich gemacht, für welche Phi (ϕ) als statistisches Maß für die Effektstärke des Unterschieds zwischen den Gruppen $\phi \geq 0,2$ beträgt und somit als kleiner bis mittlerer Effekt interpretiert werden kann. Bei diesen Merkmalen sind die jeweils höchsten (grün) und niedrigsten (rot) Ausprägungen der Mittelwerte gekennzeichnet.

Die größten Unterschiede zwischen den Gruppen treten hinsichtlich der Merkmale 15 „Die Schülerinnen und Schüler organisieren den Arbeitsprozess eigenverantwortlich“ und 19 „Die Lehrkraft fördert die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ auf. In 16 % der 868 Unterrichtssequenzen, die ausschließlich in Form eines Plenums stattfinden, wird festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsprozess eigenverantwortlich organisieren. Dies trifft auf 82 % der 184 Unterrichtssequenzen zu, in denen Einzelarbeit und kooperative Arbeitsformen zum Einsatz kommen.

Insgesamt ist auffällig, dass die Mittelwerte für die verschiedenen Merkmale guten Unterrichts besonders stark ausgeprägt sind, wenn ausschließlich kooperative Arbeitsformen eingesetzt oder Einzelarbeit und kooperative Arbeitsformen kombiniert werden. Allerdings kommt diese Art von Unterrichtssequenzen mit einem Anteil von jeweils lediglich 3 % am seltensten vor.

Die Analysen könnten weiter ausdifferenziert werden, indem die Ausprägung von Aktivitäten und Anforderungsbereichen für die verschiedenen Gruppen angewandeter Sozialformen dargestellt wird.

3.3.3. Aktivitäten

Welche Aktivitäten finden im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen statt?

Anhand der nachfolgenden Abbildung 50 wird zum einen ersichtlich, wie häufig den verschiedenen Aktivitäten im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen nachgegangen wird und zum anderen, im Rahmen welcher Sozialformen die Aktivitäten schwerpunktmäßig beobachtet werden. Die Aktivität 7 „üben/wiederholen/festigen/nachahmen/wiedergeben“ tritt insgesamt am häufigsten auf, gefolgt von 5 „lesen/vorlesen/schreiben/rechnen“ und 2 „Instruktion“. Während die Aktivität 5 „lesen/vorlesen/schreiben/rechnen“ überwiegend in Einzelarbeitsphasen auftritt, findet 2 „Instruktion“ fast ausschließlich im Plenum statt.

²⁰ Zur Bestimmung der Unterschiede zwischen den Gruppen wird der Chi-Quadrat-Test für nominalskalierte Variablen (1=trifft zu, 0=trifft nicht zu) verwendet. Er macht eine Aussage darüber, ob die beobachteten Häufigkeiten sich signifikant von den erwarteten unterscheiden. Als Maß für die Effektstärke wird hier Phi (ϕ) (Zusammenhangsmaß für dichotome Variablen) verwendet. Es wird folgende Einteilung zugrunde gelegt: $\phi = 0.10$ kleiner Effekt, $\phi = 0.30$ mittlerer Effekt, $\phi = 0.50$ starker Effekt.

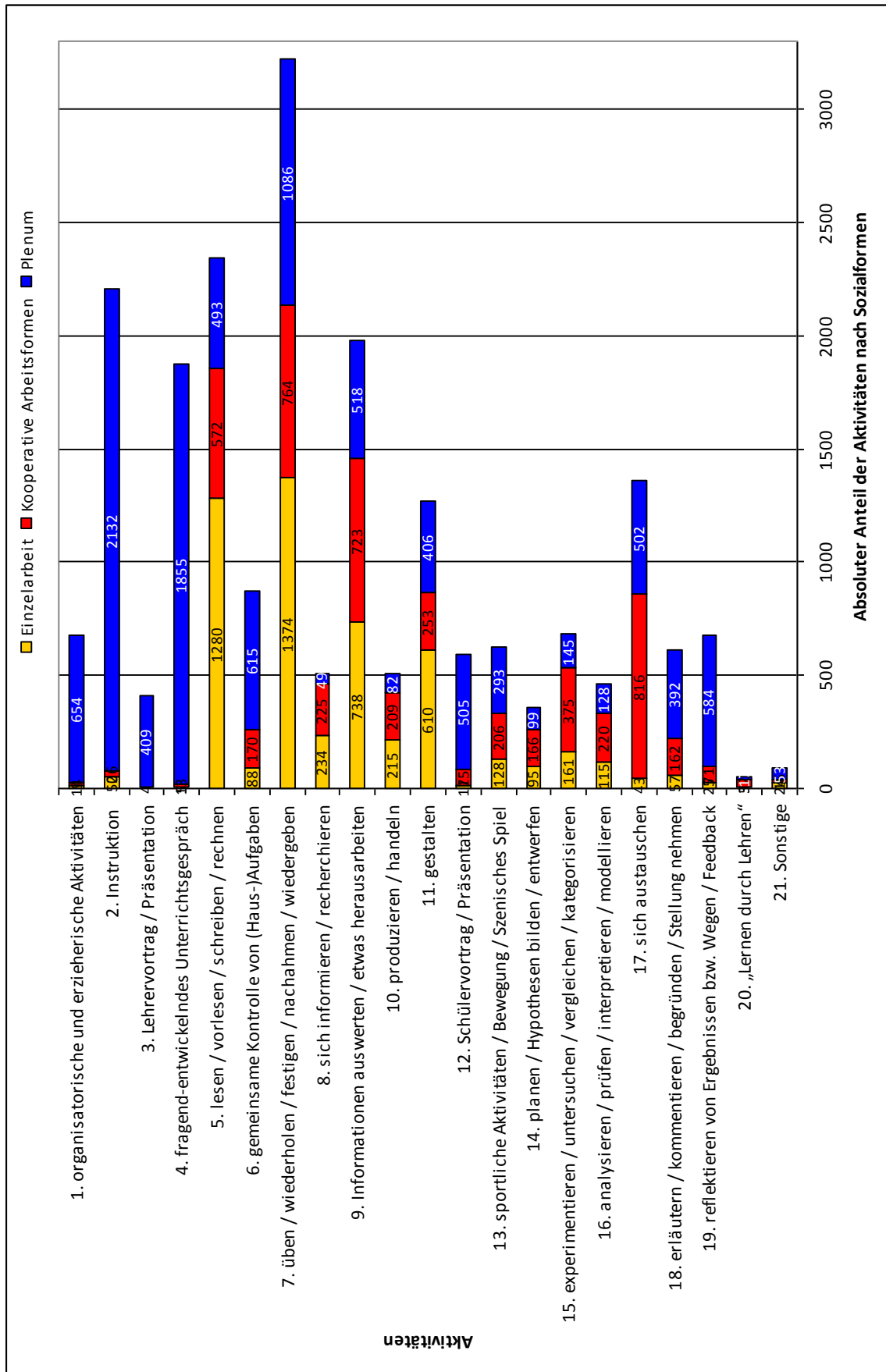


Abbildung 50, NLQ - Häufigkeit der Aktivitäten nach Sozialformen

3.3.4. Anforderungsbereiche

Auf welchen Anforderungsbereichen bewegen sich die Aktivitäten?

Die Aktivitäten können nach Anforderungsbereichen (AFB) differenziert betrachtet werden. Abbildung 51 macht deutlich, dass sich die diversen Aktivitäten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bewegen. Während 1 „organisatorische und erzieherische Aktivitäten“ fast ausschließlich dem AFB 1 „Grundwissen/Grundfertigkeiten (Reproduktion)“ zugeordnet werden, findet die Aktivität 16 „analysieren/prüfen/interpretieren/modellieren“ in über 40 % der Fälle auf dem AFB 3 „Verallgemeinern und Reflektieren (strukturieren, entwickeln von Strategien, beurteilen)“ statt. Aktivität 9 „Informationen auswerten/etwas herausarbeiten“ bewegt sich schwerpunktmäßig auf dem AFB 2 „Zusammenhänge herstellen (Zusammenhänge erkennen und nutzen)“. Die am häufigsten beobachteten Aktivitäten 7 „üben/wiederholen/festigen/nachahmen/wiedergeben“, 5 „lesen/vorlesen/schreiben/rechnen“ und 2 „Instruktion“ befinden sich schwerpunktmäßig auf AFB 1. Entsprechend und unter Rückbezug auf die Operatorenlisten für einzelne Unterrichtsfächer können die Anforderungsniveaus für die verschiedenen Aktivitäten perspektivisch definiert und als Grundlage zur Einschätzung festgehalten werden.

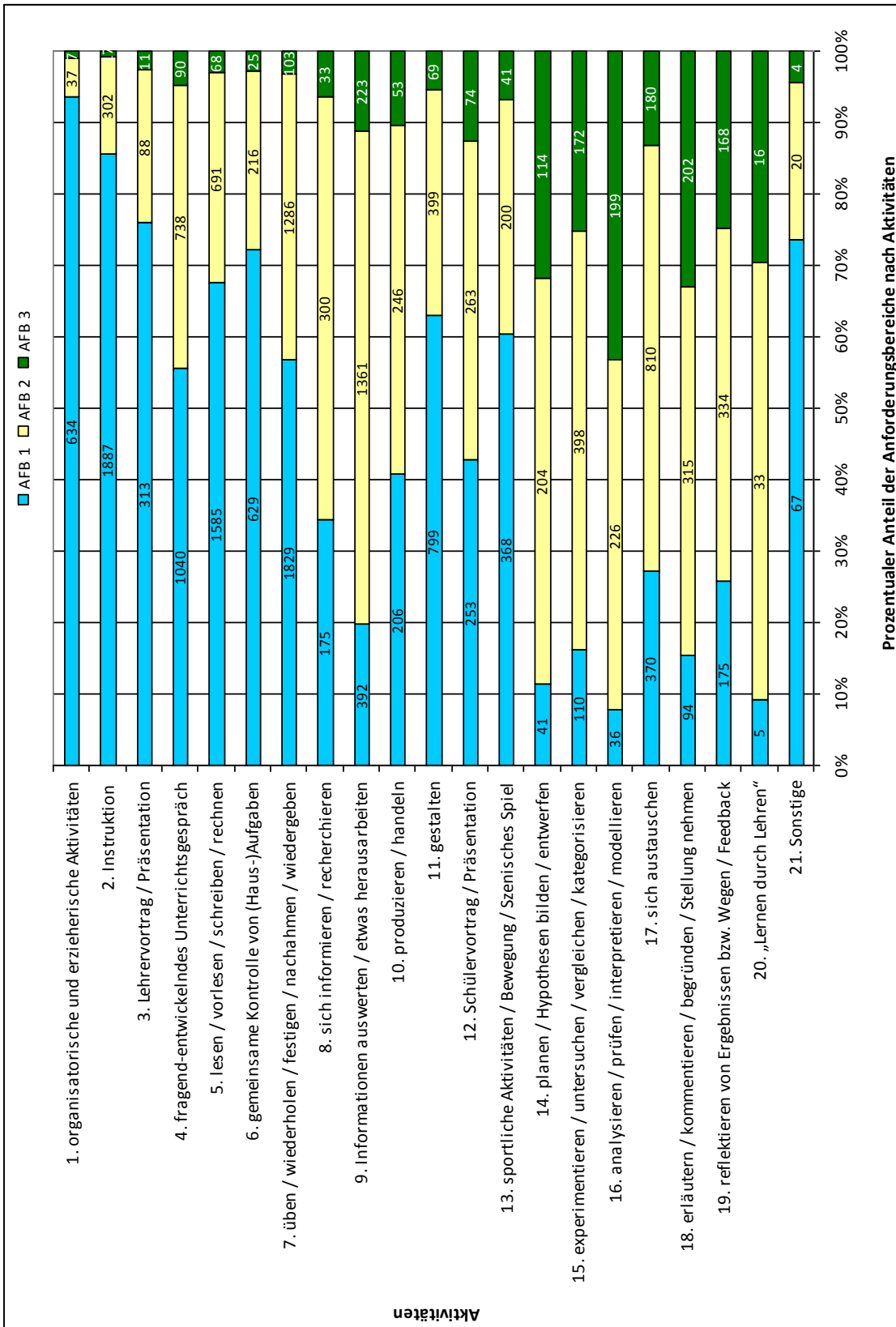


Abbildung 51, NLQ - Anforderungsbereiche der Aktivitäten

Welches Anforderungsniveau wird in den unterschiedlichen Sozialformen erreicht?

Den meisten der Aktivitäten, die dem AFB 3 zugeordnet sind, finden in kooperativen Arbeitsformen statt (Abbildung 52). Der größte Teil der Aktivitäten während kooperativer Arbeitsformen bewegt sich auf AFB 2. In Einzelarbeitsphasen wird nahezu gleich häufig Aktivitäten nachgegangen, die sich auf AFB 1 oder 2 befinden. Während der Plenumsphasen finden schwerpunktmäßig Aktivitäten im AFB 1 statt.

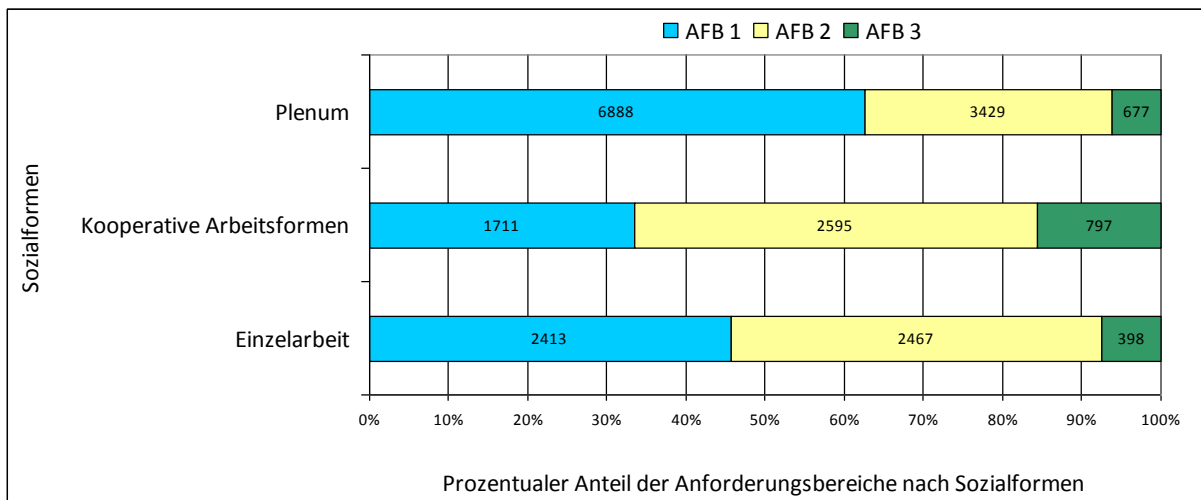


Abbildung 52 , NLQ - Anforderungsbereiche nach Sozialformen

Exemplarisch soll hier die Verteilung der AFB nach Fächern betrachtet werden. Die meist beobachteten Fächer Mathematik und Deutsch werden gegenüber gestellt (Abbildung 53).

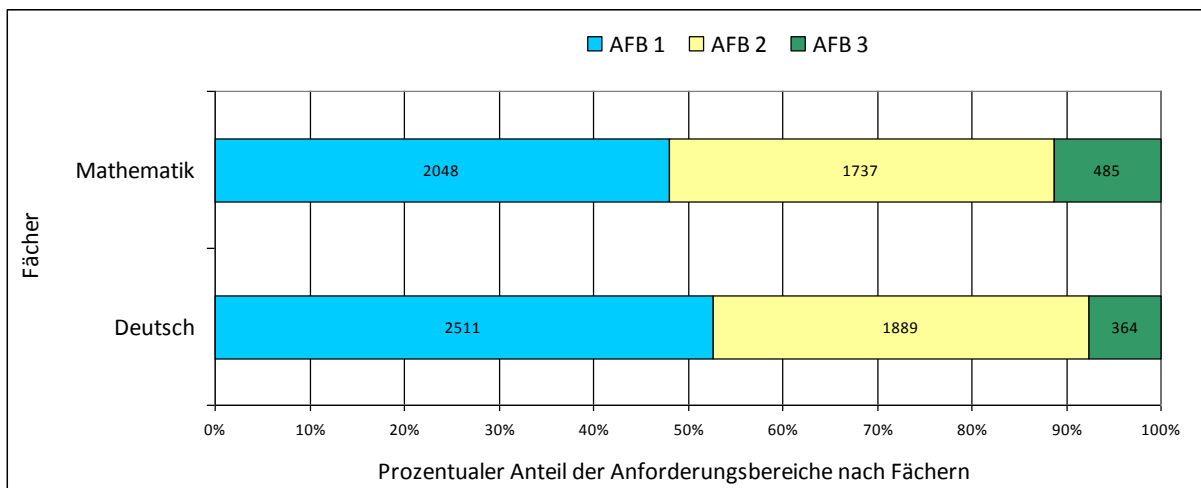


Abbildung 53, NLQ - Anforderungsbereiche nach Fächern

Insgesamt ist der AFB 3 stark unterrepräsentiert. Es ist ferner zu prüfen, ob sich Unterschiede hinsichtlich des Vorkommens der AFB zwischen verschiedenen Schulformen und weiteren Fächern ergeben.

3.3.5. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Seite 1 des UBB enthält Informationen zu Rahmenbedingungen der beobachteten Unterrichtssequenzen. Neben Informationen über die Sitzordnung, die Lernumgebung und die Unterrichtsorganisation sind Daten zur Verwendung von Medien bzw. Arbeitsmitteln enthalten, die hier exemplarisch dargestellt werden sollen. Abbildung 54 gibt einen Überblick über die Häufigkeit des Einsatzes der verschiedenen Medien bzw. Arbeitsmittel.

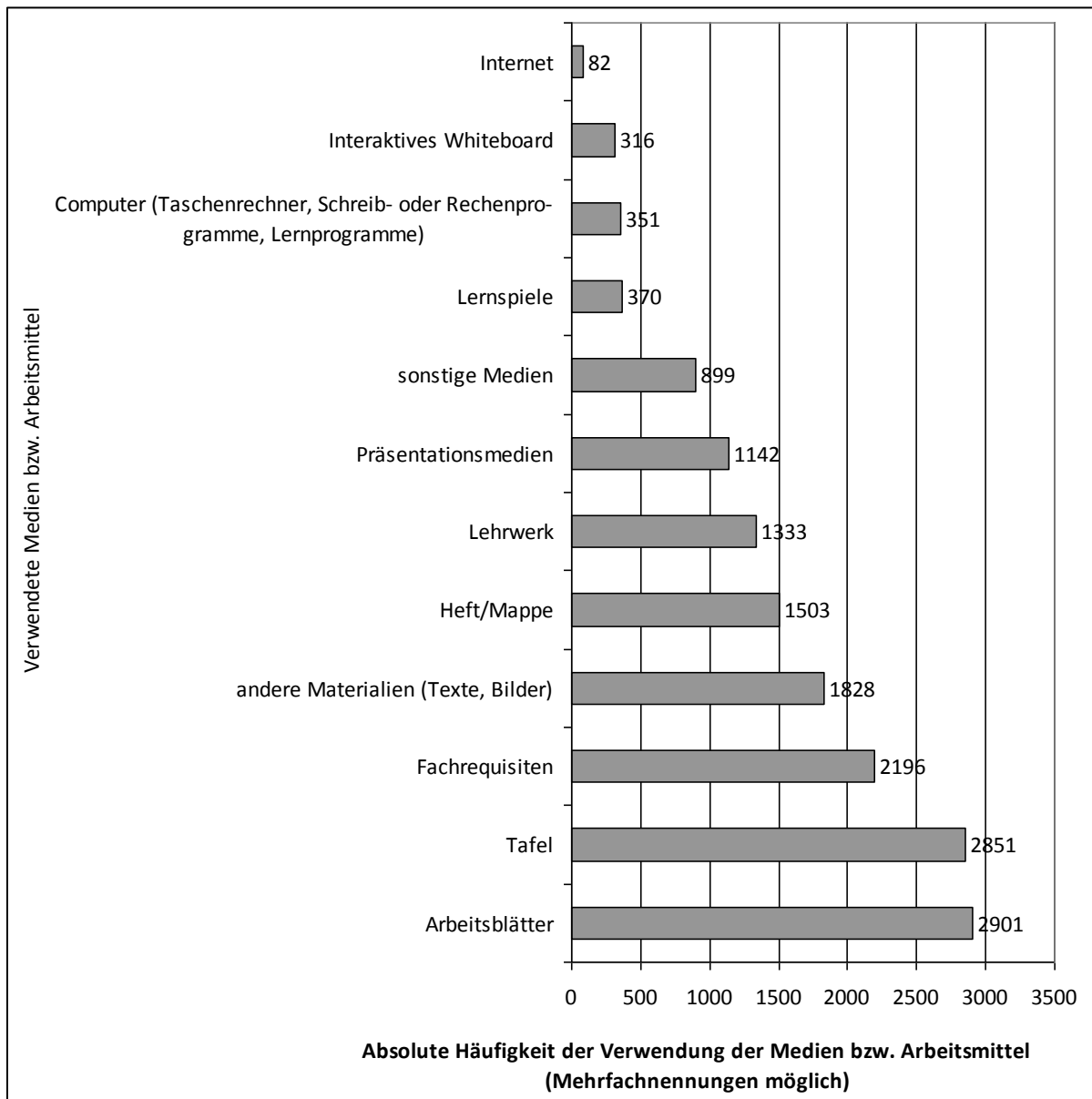


Abbildung 54, NLQ - Häufigkeit der Verwendung von Medien bzw. Arbeitsmitteln

Darüber hinaus wird der Medieneinsatz spezifiziert. Anhand der nachfolgenden Kreuztabellen 8 bis 10 werden die ergänzenden Aussagen miteinander in Beziehung gesetzt. Die Zusammenhänge sind statistisch signifikant und weisen eine große Effektstärke auf. Besonders auffällig ist der Zusammenhang zwischen der passenden Auswahl der Medien bzw. Arbeitsmittel für die Lerngruppe und dem zielführenden Einsatz. Aber auch die gute technische Qualität der Medien und Arbeitsmittel steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der passenden Auswahl und dem zielführenden Einsatz.

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass in ungefähr einem Viertel der beobachteten Unterrichtssequenzen die Medien weder von guter Qualität sind, noch passend für die Lerngruppe ausgewählt bzw. zielführend eingesetzt sind.

Die Medien bzw. Arbeitsmittel sind (n=5753)		... passend für die Lerngruppe ausgewählt	
		ja	nein
...von guter technischer Qualität	ja	59%	4%
	nein	14%	23%

Tabelle 8, NLQ - Medieneinsatz I

Die Medien bzw. Arbeitsmittel sind		...zielführend eingesetzt	
		ja	nein
...von guter technischer Qualität	ja	57%	6%
	nein	13%	24%

Tabelle 9, NLQ - Medieneinsatz II

Die Medien bzw. Arbeitsmittel sind		...zielführend eingesetzt	
		ja	nein
... passend für die Lerngruppe ausgewählt	ja	68%	5%
	nein	3%	24%

Tabelle 10, NLQ - Medieneinsatz III

3.3.6. Unterrichtsqualität und Qualität schulischer Prozesse

Eine wichtige Frage stellt sich bezüglich der Zusammenhänge zwischen der Qualität schulischer Prozesse und der Unterrichtsqualität. Diese sollte für zukünftige Berichte ebenso berücksichtigt werden wie für die Erstellung der schulischen Berichte gemäß dem Inspektionserlass. Dem KAM und Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen entsprechend unterstützen die Prozesse auf Schulebene die Entwicklung und Durchführung von Unterricht. Ob und wie dies gelingt, ist anhand zukünftiger Analysen empirisch zu prüfen. Hierbei wird von Interesse sein, welche schulischen Prozesse als proximal bzw. distal in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen einzuschätzen sind, d. h. inwiefern sie unmittelbar oder mittelbar Einfluss auf den Unterricht nehmen. Damit einhergehend ist

der Frage nachzugehen, wie die Kernaufgaben auszugestalten sind, um ihre Wirkungsweise für Unterrichtsentwicklung zu entfalten. Aufgrund der eingeschränkten Datengrundlage werden hier jedoch keine Daten präsentiert, die unzulässige kausale Schlussfolgerungen suggerierten.

3.4. Rückmeldungen der Schulen

Die systematische Evaluation der eingesetzten Instrumente und Verfahrenselemente war immanenter Bestandteil der Pilotierung und wird im laufenden Inspektionsbetrieb fortgesetzt. In unmittelbarem Anschluss an die Inspektion werden die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Kollegien mithilfe von standardisierten Fragebögen um eine Einschätzung zu ausgewählten Aspekten des Inspektionsverlaufes und der Inspektionsinstrumente gebeten. Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den in der Pilotphase erhobenen Daten.

3.4.1. Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Stichprobe „Schulleiterinnen und Schulleiter“ umfasst 306 Fragebögen (n = 306). Der Fragebogen ist in die Bereiche „Vorbereitung“, „Inspektionsverfahren“, „Schulbesuch“, „Qualitätseinschätzung“ und „Gesamtbewertung“ eingeteilt.

Das besondere Interesse dieser Erhebung liegt auf folgenden Fragen:

- ▶ Ist es gelungen, bei den Schulen Akzeptanz für das weiterentwickelte Inspektionsverfahren zu erzeugen?
- ▶ Nehmen die inhaltlichen Grundlagen des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens, wie das KAM mit Grundlegenden Anforderungen und Prozessstufen sowie die Items der Unterrichtsbeobachtung die zentralen Aufgaben von Schule in den Blick?
- ▶ Tragen die begleitenden Materialien (Texte zum KAM, UBB, Hinweise zum QES-Tool) zur Verständlichkeit bei?
- ▶ Wird der Anspruch der Grundlegenden Anforderungen als grundlegend und damit als angemessen wahrgenommen?

Akzeptanzbildung „Neues Inspektionsverfahren“

Die Akzeptanz eines Verfahrens hängt wesentlich von seiner Nützlichkeit und Handhabbarkeit ab. Dazu gehört eine wahrnehmbare Entlastung für die Schule in der Vorbereitung der Inspektion. Der Bearbeitungsaufwand der Kernaufgaben sollte als zumutbar erlebt werden. Auch Aspekte des Umgangs zwischen dem Inspektionsteam und der Schule sowie mögliche Auswirkungen des Schulbesuchs auf das schulische Alltagsgeschäft werden hier betrachtet.

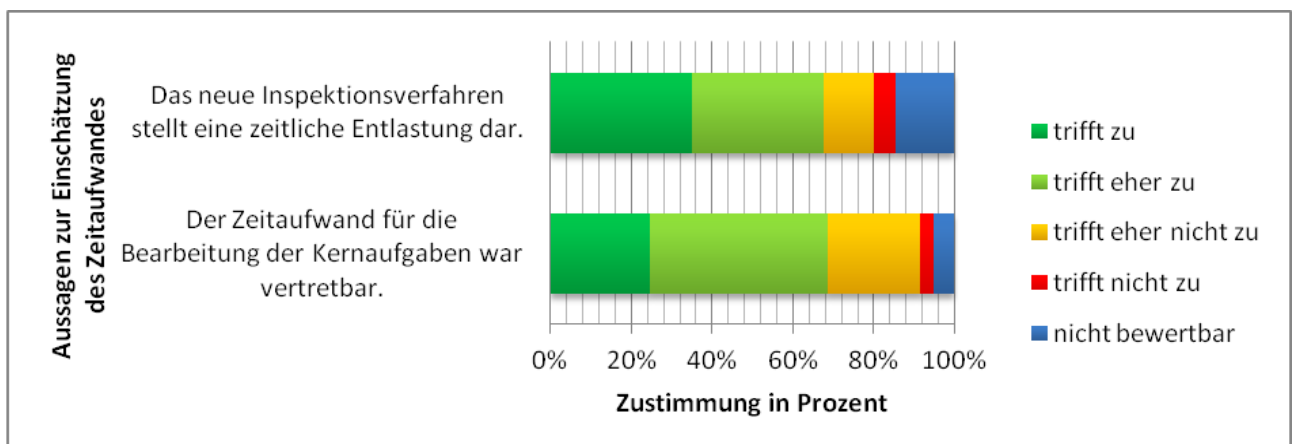


Abbildung 55 , NLQ - Zeitaufwand Inspektionsvorbereitung - Pilotverfahren

Abbildung 55 verdeutlicht, dass im neuen Verfahren ca. 70 % der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter eine Entlastung der Schulen gegenüber dem ersten Inspektionsverfahren wahrnehmen. Die Bearbeitung der Kernaufgaben nahm in knapp der Hälfte der Schulen mehr als zehn Stunden in Anspruch. Der Zeitaufwand für die Selbsteinschätzung der Qualität schulischer Prozesse wird ebenfalls von ca. 70 % der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter für vertretbar befunden.

Die Selbsteinschätzung erfolgte in der überwiegenden Zahl der Fälle durch die Schulleiterinnen und Schulleiter, in der Regel unterstützt durch andere Gruppen wie dem Kollegium oder dem Personalrat. Weniger häufig wurde die Steuergruppe als beteiligter Akteur genannt (lediglich 14 %, also an 44 Schulen). Anhand weiterer Daten und Analysen wäre zu prüfen, wie groß der Anteil derjenigen inspizierten Schulen ist, die Steuergruppen etabliert haben und welche Funktion die Steuergruppen im Prozess der Schulinspektion erfüllen. Eine Auswertung, die berücksichtigt, ob Steuergruppen in Abhängigkeit von z. B. Schulgröße bzw. Schulform eingerichtet werden, erscheint sinnvoll.

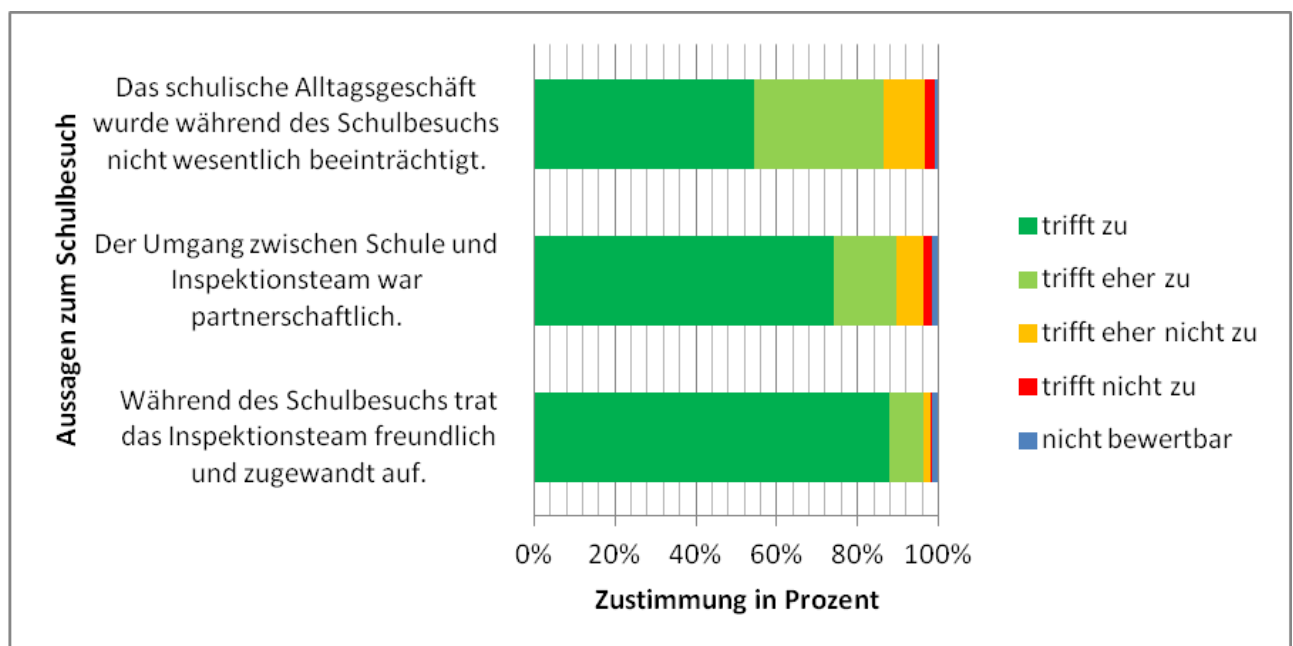


Abbildung 56, NLQ - Aussagen zum Schulbesuch - Pilotverfahren

Die Aussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter machen deutlich, dass sie mit der Art und Weise, wie das Inspektionsverfahren durchgeführt wurde, sehr zufrieden sind: Für den zentralen Ansatz des neuen Inspektionsverfahrens, das dialogische Prinzip, nehmen die Inspektorinnen und Inspektoren eine zentrale Rolle ein. Die höchste Zustimmung, die die Schulleiterinnen und Schulleiter in der gesamten Einschätzung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens abgeben, erhält das Auftreten der Inspektorinnen und Inspektoren. Knapp 90 %, also 269 Schulleiterinnen und Schulleiter (n = 306), stimmen der Aussage uneingeschränkt zu, dass das Auftreten des Inspektionsteams während des Schulbesuchs freundlich und zugewandt sei. Untermuert wird dies durch den hohen Anteil von Einschätzungen (ca. 75 %), dass der Umgang zwischen und der Schule und dem Inspektionsteam als partnerschaftlich wahrgenommen wurde.

Das im Erlass zur Schulinspektion verankerte Ziel der Dialogorientierung zeigt in den Schulen Wirkung.

Es ist anzunehmen, dass es akzeptanzförderlich wirkt, wenn das schulische Alltagsgeschäft während der Schulinspektion nicht wesentlich beeinträchtigt wird. Dies wird ebenfalls in hohem Maße von den Schulleiterinnen und Schulleitern bestätigt.

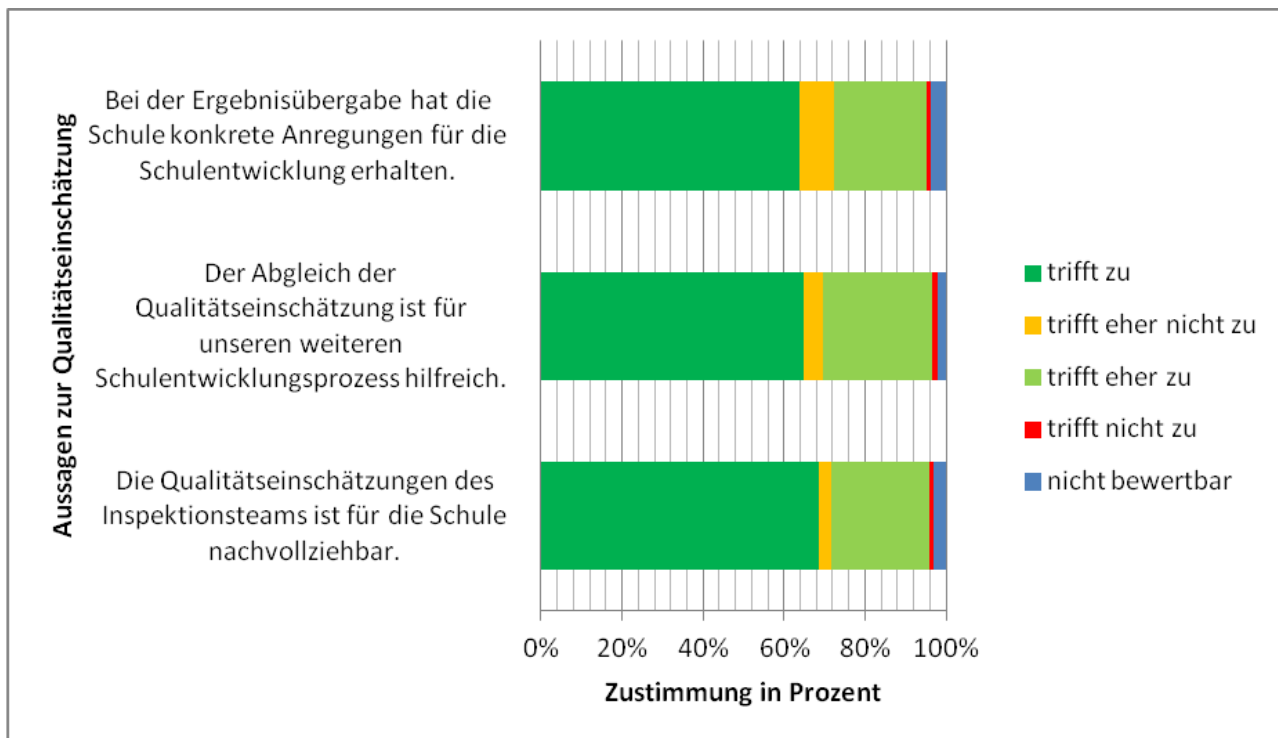


Abbildung 57, NLQ – Aussagen der Schulleitungen zur Qualitätseinschätzung

Bei der Einführung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens erschien es ebenfalls wichtig, dass die Einschätzungen der Inspektionsteams für die Schulen nachvollziehbar sind. Unterschiede in der Einschätzung können im Abgleich mit der Sichtweise der Schule plausibel gemacht werden. Auch hier lässt sich eine hohe Zustimmung feststellen. Nahezu alle Schulen sind mit der hergestellten Transparenz zufrieden und nehmen zudem den Abgleich der Qualitätseinschätzungen in hohem Maße als hilfreich für ihre weitere Schulentwicklung wahr.

Zum Zeitpunkt der Pilotierung wurde die Reflexion der Einschätzungen zur Qualität schulischer Prozesse und zum Unterricht begrifflich noch als „Ergebnisübergabe“ gefasst. Es stellte sich hierbei die Frage, ob die Schulen in der Reflexionsphase Impulse und Anregungen erhalten, die für die zukünftige Schulentwicklung relevant sind. Auch hier liegen hohe Zustimmungswerte der Schulleiterinnen und Schulleiter vor. Von den 306 Rückmeldungen bestätigen 294 der Schulleiterinnen und Schulleiter die Aussage.

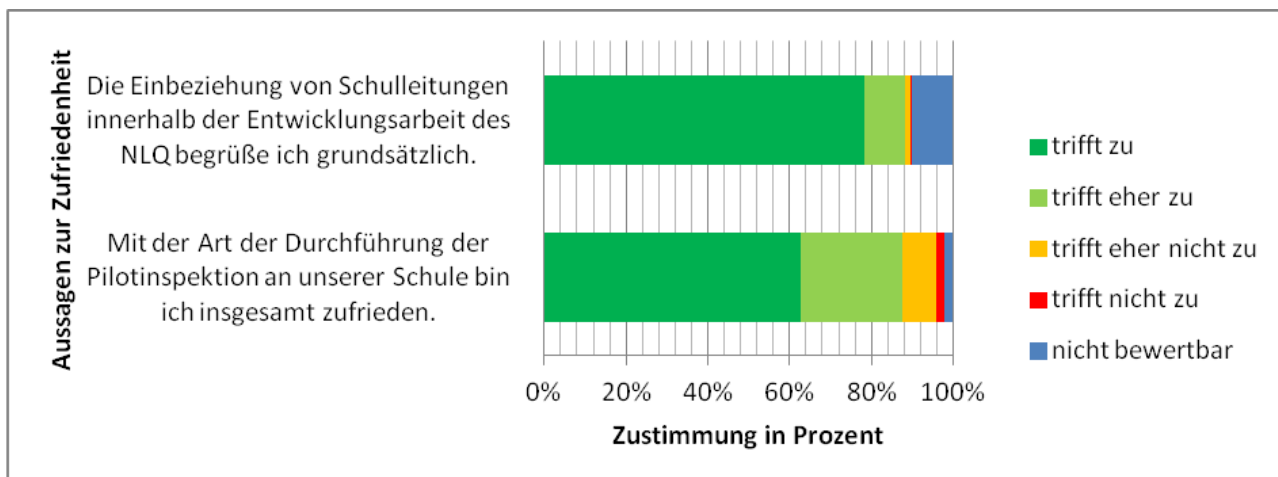


Abbildung 58, NLQ – Zur Zufriedenheit mit der Durchführung der Pilotinspektion

Mit der Art der Durchführung der Pilotinspektion sind knapp 90 % der teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter einverstanden. Lediglich ein Anteil von 10 % ist mit der Durchführung eher unzufrieden bzw. überhaupt nicht zufrieden. Aus den ergänzenden Antworten lässt sich als vorrangiger Hinweis entnehmen, dass die Terminierung der Pilotinspektion als ungünstig empfunden wurde, beispielsweise weil sie direkt nach den Ferien stattfand. Die Schulen haben in dem Fall z. T. beklagt, dass sie zu wenig Zeit für die Vorbereitung hatten.

Die Beteiligung der Schulleiterinnen und Schulleiter war ein wesentlicher Bestandteil an der Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens und sollte zudem den Akzeptanzbildungsprozesses für das neue Verfahren unterstützen. Aus den Antworten wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter eine Beteiligung bei der Entwicklung neuer Verfahren der Schulinspektion ausdrücklich wünschen.

Verständlichkeit des Kernaufgabenmodells und der eingesetzten Instrumente

Hinsichtlich der Instrumente (KAM, QES, UBB) und der erläuternden Materialien (Texte, Handbücher, Glossar) bestand die Frage, ob diese als geeignet eingeschätzt werden bzw. verständlich formuliert sind.

Die Rückmeldungen zu diesem Themenkomplex bewegen sich, insgesamt gesehen, ebenfalls im positiven Bereich, wenngleich der Umfang uneingeschränkter Zustimmungen (trifft zu) geringer ausfällt, als bei den vorhergehenden Fragestellungen (Abbildung 59).

Hierarchisiert man die Zustimmungswerte zu den einzelnen Items, so werden der UBB sowie das Handbuch im Vergleich zu den anderen Instrumenten und Materialien eindeutiger als verständlich wahrgenommen. Entsprechend positiv fallen die Rückmeldungen auch zu der Frage „Die Items des UBB sind für uns nachvollziehbar.“ aus.

Ebenfalls hohe Zustimmungswerte zur Verständlichkeit erhalten das KAM und die zugehörigen Texte.

Für das QES-Tool sowie die zugehörigen Erläuterungen trifft diese Einschätzung nicht in gleichem Umfang zu. Trotz insgesamt positiver Werte (ca. 75 % Rückmeldungen mit „trifft zu“ und trifft eher zu“) liegt bei diesen beiden Items die geringste uneingeschränkte Zustimmung („trifft zu“) vor (ca. 30 %). Zudem ist der Anteil der Schulleiterinnen und Schulleiter, die die Verständlichkeit mit „trifft nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“ bewerten, mit etwa einem Drittel relativ hoch.²¹

Insgesamt halten jedoch 93 % der Schulleiterinnen und Schulleiter die Instrumente des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens für geeignet, die zentralen Aufgaben von Schule in den Blick zu nehmen.

Auf die Frage, ob das in den jeweiligen Grundlegenden Anforderungen formulierte Anforderungsniveau angemessen ist, wird überwiegend mit Zustimmung geantwortet (> 80 %). Es ist zu prüfen, ob zukünftig kernaufgabenbezogene Auswertungen durchgeführt werden sollten. Dies scheint umso bedeutsamer vor dem Hintergrund, dass die Einschätzungen von Schule und Inspektionsteam hinsichtlich der Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen bei einzelnen Kernaufgaben deutlich differieren.²²

²¹ vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.5 , in dem bereits auf die Probleme der Schulen bei der Qualitätseinschätzung eingegangen wurde.

²² vgl. Abb. 35, Kap. 3.2.4.

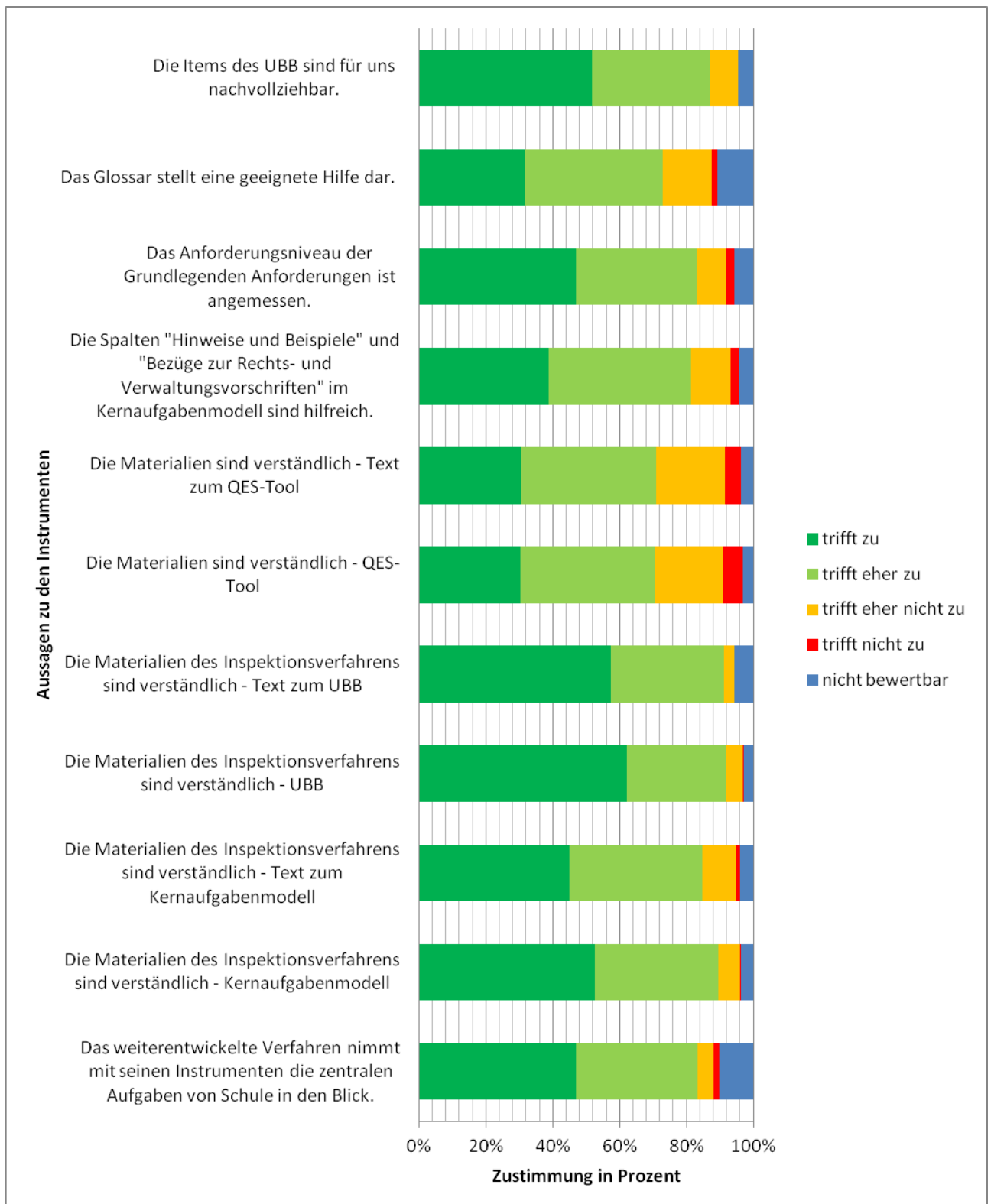


Abbildung 59, NLQ - Verständlichkeit der Materialien in der Pilotierung

In den freien Textfeldern der Rückmeldungen zur Schulinspektion machen einige der Befragten deutlich, dass eine Konkretisierung der Kernaufgaben hilfreich wäre.²³

Auch für den Begleittext des UBB wird vereinzelt der Wunsch nach Konkretisierung formuliert. Es wird beispielsweise eine allgemeine Einführung in die Handhabung des UBB angeregt, bei der die Zielrichtung der formulierten Items verdeutlicht wird. Um Impulse z. B. für die Anlage der Informationsgespräche bzw. der Auftragsklärung mit den Schulleiterinnen und Schulleitern statt punktueller Hinweise zu gewinnen, bedarf es zukünftig einer gezielten Befragung der Beteiligten.

3.4.2. Lehrkräfte

An der Befragung der Lehrkräfte nahmen 2873 Lehrerinnen und Lehrer teil (n = 2873). Der Fragebogen ist unterteilt in die Bereiche „Unterrichtsbeobachtung“, „Unterrichtsbesuche“, „Rückmeldung der Ergebnisse der Unterrichtsbesuche“, „Gespräch mit den Lehrkräften“, „Schulbesuch“ und „Gesamtbewertung“.

Unterrichtsbeobachtung

Für die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (ca. 84 %) trifft die Aussage, dass ihnen der UBB bekannt war, uneingeschränkt zu. Dies ist einerseits auf die Informationsveranstaltung in der Schule zurückzuführen, in der u. a. der Inhalt des UBB thematisiert wurde, und andererseits auf die Materialien, die auf der Internetseite der Schulinspektion zur Verfügung gestellt werden.

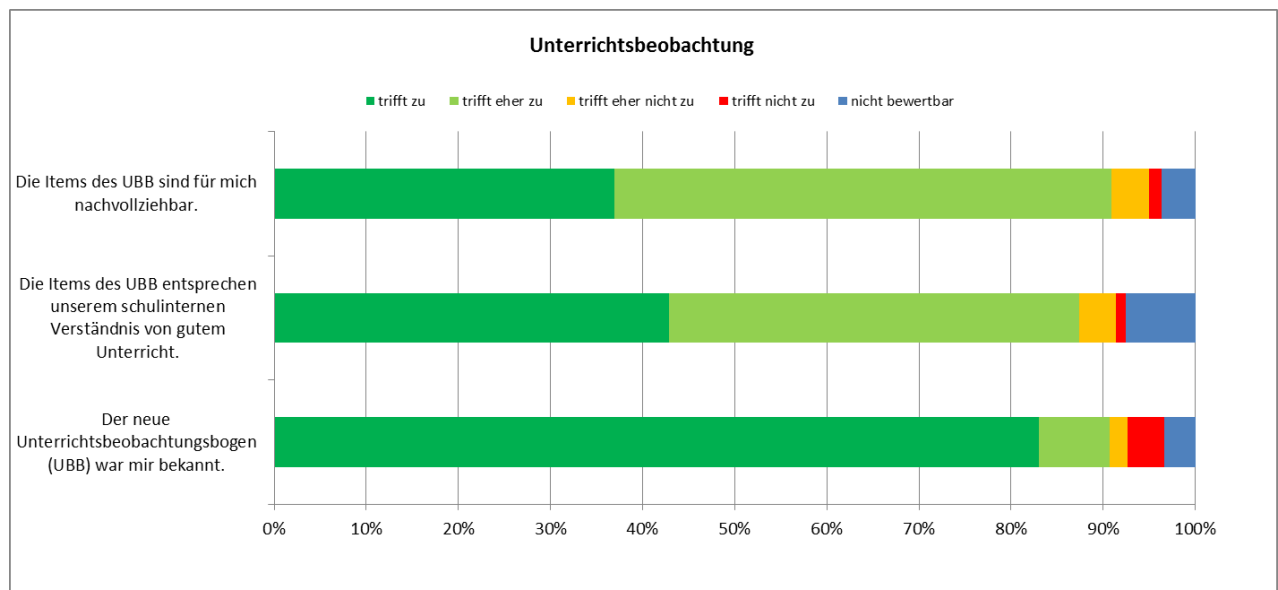


Abbildung 60, NLQ - Unterrichtsbeobachtung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

Die Nachvollziehbarkeit der Items des UBB bzw. ihre Entsprechung zum schuleigenen Verständnis von gutem Unterricht erhalten insgesamt ebenfalls hohe Zustimmungswerte. Hier überwiegen jedoch Rückmeldungen mit „trifft eher zu“.

Diese Form der bedingten Zustimmung lässt sich auf der Basis des zugrunde liegenden Evaluationsbogens nicht differenzierter auswerten. Die Fragen sollten jedoch spezifischer auf das vorhandene schulinterne Verständnis von gutem Unterricht ausgerichtet werden, beispielsweise „Welche Items des UBB entsprechen dem schulinternen Verständnis von gutem Unterricht?“ oder „Welche Items sind für mich nachvollziehbar – welche weniger?“.

²³ vgl. hierzu auch Kap. 2.3.4.

Unterrichtsbesuche

Die Entscheidung, den Besuchsplan zu veröffentlichen und damit für Transparenz zu sorgen, hat sich, angesichts der hohen Zustimmungswerte, offensichtlich bewährt und trägt zur Reduzierung der Unsicherheit bei den Lehrerinnen und Lehrern bei.

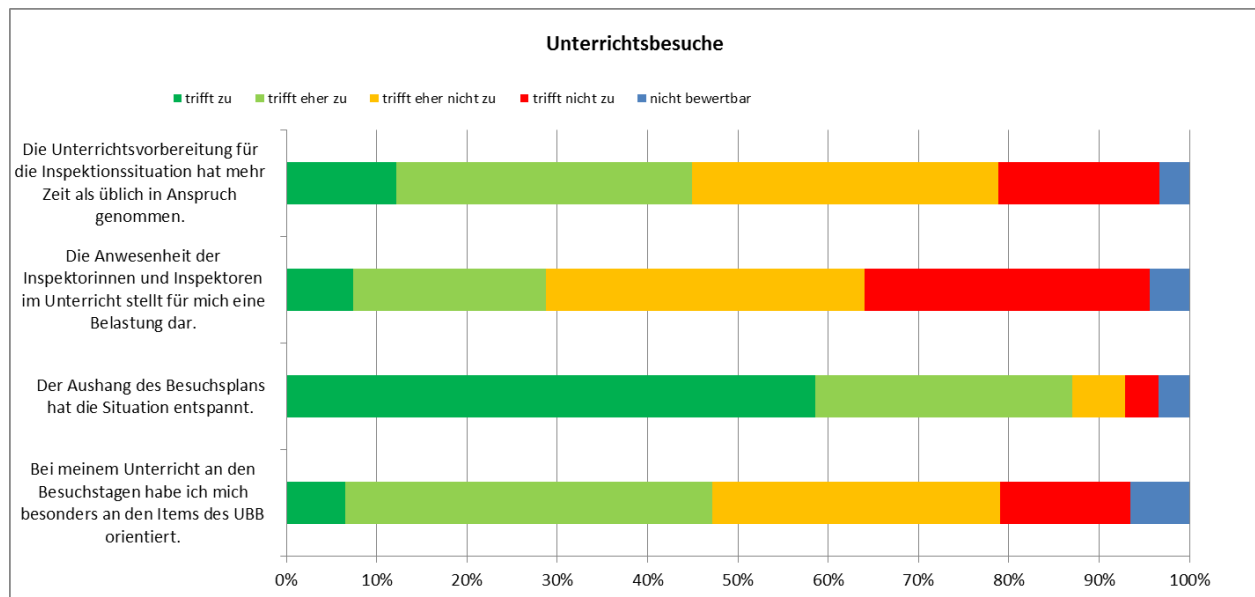


Abbildung 61, NLQ - Rückmeldung der Lehrkräfte zu den Unterrichtsbesuchen

Überwiegend nehmen die befragten Lehrkräfte die Anwesenheit der Inspektorinnen und Inspektoren im Unterricht weniger als Belastung wahr: Zwei Drittel der Befragten formulieren, dass eine derartige Belastung für sie nicht bzw. eher nicht zutrifft (jeweils zu nahezu gleichen Anteilen).

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt an, dass sie sich an den Besuchstagen an den Items des UBB orientiert haben. Nur ca. 6 % von ihnen haben der Frage eindeutig zugestimmt.

Im Nachhinein ist anzumerken, dass diese Fragestellung vermutlich einen Interpretationsspielraum geboten hat. Es bleibt unklar, ob z. B. die andere Hälfte der Befragten sich auch außerhalb der Besuchstage an Merkmalen guten Unterrichts orientieren oder zum Ausdruck bringen wollen, dass sie sich im gleichen Maße wie sonst auch auf ihren täglichen Unterricht vorbereiten.

Auf die Frage nach einem erhöhten Zeitaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts während des Inspektionszeitraums gibt die Hälfte der Befragten an, dass die Unterrichtsvorbereitung nicht bzw. nur teilweise mehr Zeit in Anspruch genommen habe.

Rückmeldung der Ergebnisse der Unterrichtsbesuche

Im Fragebogenteil „Rückmeldung der Ergebnisse der Unterrichtsbesuche“ wird auf die Darstellungen und Erläuterungen zu den UBB-Daten Bezug genommen. Sie sollen in der gemeinsamen Reflexion insbesondere mit den Lehrkräften dazu verhelfen, dass Ziele für die weitere Unterrichtsentwicklung von der Schule abgeleitet werden können. Die Rückmeldungen zu der Frage, ob dies auch in der Praxis wahrgenommen wird, enthalten die höchsten Zustimmungswerte dieses Abschnitts. Für 30 % der Befragten trifft diese Aussage sogar eindeutig zu.

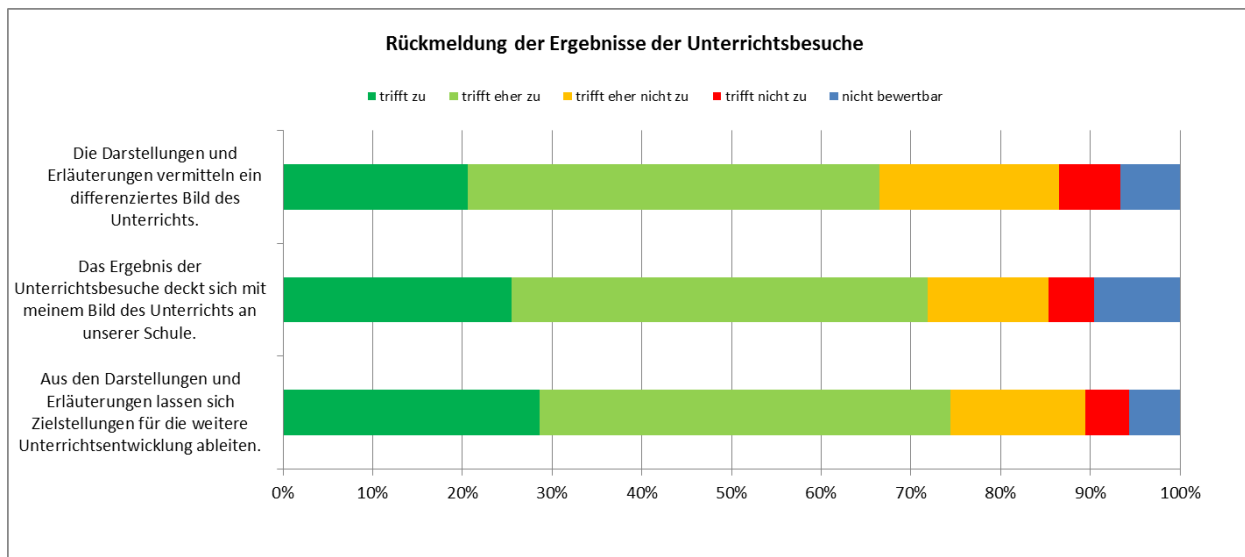


Abbildung 62, NLQ - Rückmeldungen der Lehrkräfte zu Daten aus Unterrichtsbeobachtungen

Insgesamt zeigen die Befragungsergebnisse ein positives Bild über die Rückmeldungen der Unterrichtsdaten. Für zwei Drittel der Befragten vermitteln die Darstellungen und Erläuterungen des Inspektionsteams ein differenziertes Bild des Unterrichts. Für sogar drei Viertel der befragten Lehrkräfte decken sich die präsentierten Daten mit dem eigenen Bild der Lehrkräfte vom Unterricht an ihrer eigenen Schule. Jeder fünfte Befragte bezeichnet dies sogar als voll zutreffend.

Gespräch mit den Lehrkräften

Vergleichbar zum UBB wird zurückgemeldet, dass das KAM und die Kernaufgaben bekannt gemacht worden sind (knapp 90 % der Befragten, davon 80 % mit uneingeschränkter Zustimmung).

Bezogen auf die Konstruktion des KAM sind für drei Viertel der befragten Lehrkräfte in den fünf ausgewählten Kernaufgaben die diesbezüglichen wesentlichen Aspekte der schulischen Arbeit enthalten.

Zwei Drittel der Befragten nehmen wahr, dass die wesentlichen Aspekte der Arbeit der Schule vom Inspektionsteam angesprochen wurden. Im Gespräch mit den Lehrkräften waren die Fragen zudem den Kernaufgaben klar zuzuordnen (knapp 75 %). Bei diesen drei Items haben sich jedoch durchschnittlich ca. 20 % der Befragten einer Bewertung enthalten. Zudem splitten sich auch die positiven Rückmeldungen zu nahezu gleichen Teilen in uneingeschränkte bzw. eingeschränkte Zustimmung. Insbesondere der vergleichsweise hohe Anteil von Enthaltungen deutet auf Einschätzungsunsicherheiten hin, die z. T. darin begründet sein mögen, dass zwar alle Lehrkräfte befragt wurden, jedoch nicht alle am Gespräch beteiligt waren.

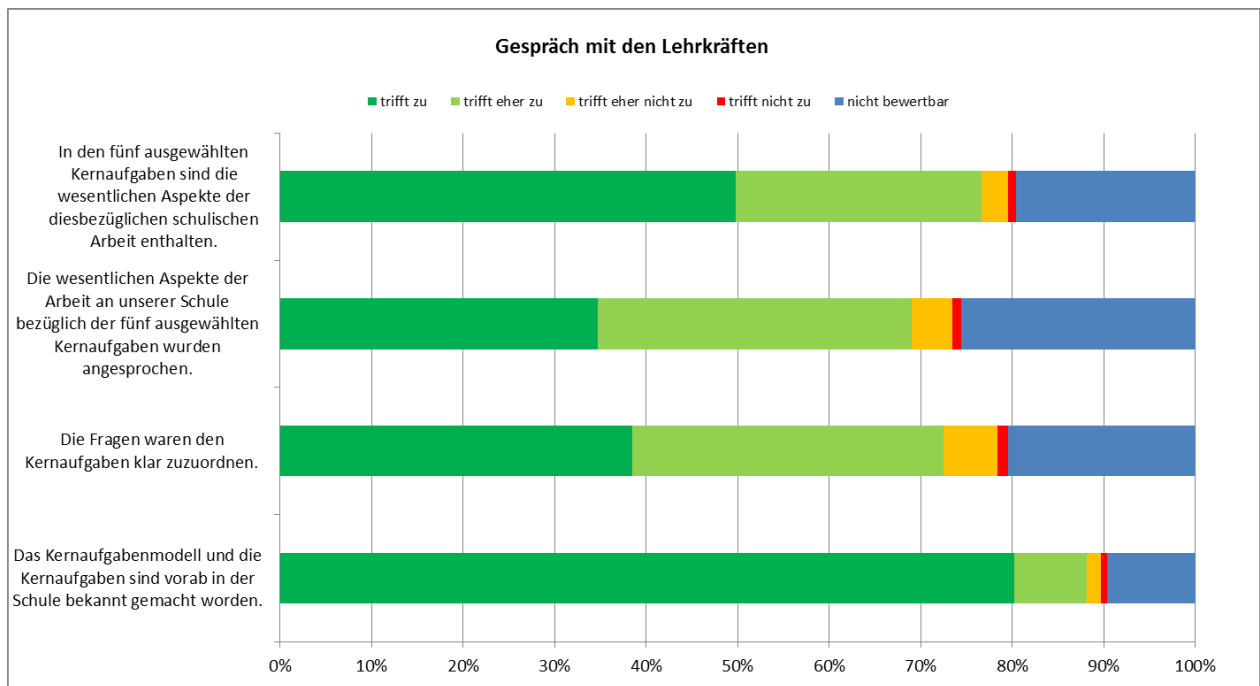


Abbildung 63, NLQ - Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Gespräch mit dem Inspektionsteam

Der zukünftige Evaluationsbogen sollte um den Aspekt „Einschätzung und Bewertung schulischer Prozesse“ ergänzt werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass für den Abgleich und die Reflexion (über die schulischen Entwicklungspotenziale) den Beteiligten die notwendigen Grundlagen vermittelt sein sollten. Damit wäre auch sichergestellt, dass in der Evaluation alle Instrumente des Evaluationsverfahrens abgebildet würden.

Schulbesuch

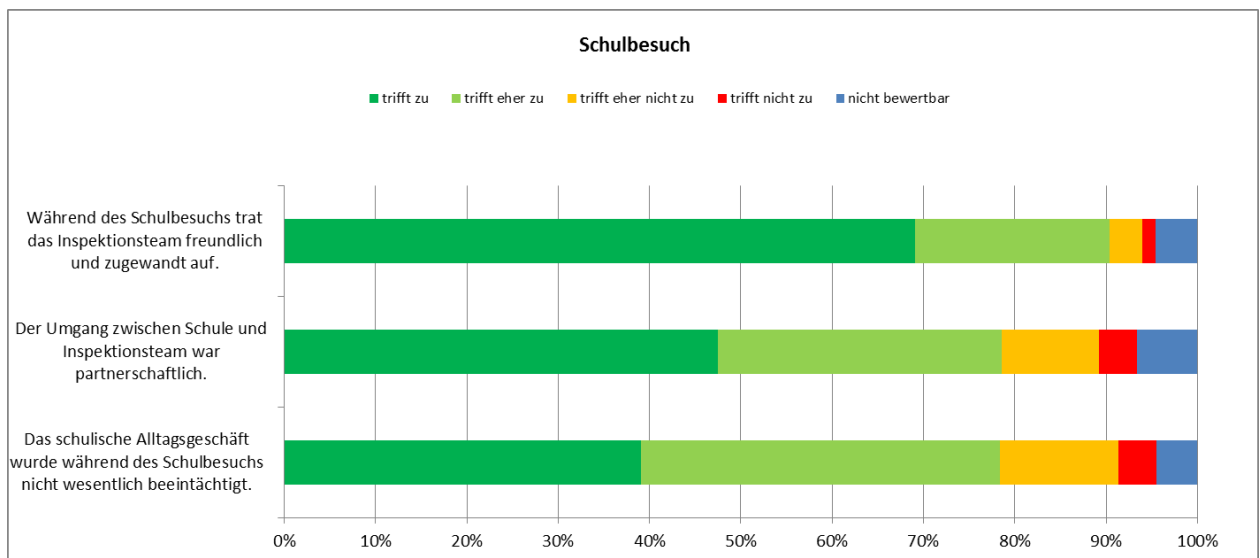


Abbildung 64, NLQ - Wahrnehmungen der Lehrkräfte zur Durchführung der Schulinspektion

Alle drei Fragen zum Schulbesuch erhalten hohe Zustimmungswerte. Hervorzuheben ist, dass das Auftreten der Inspektorinnen und Inspektoren als freundlich und zugewandt wahrgenommen wird. Nur noch in wenigen Fällen (ca. 4 %) wird zurückgemeldet, dass das schulische Alltagsgeschäft durch die Inspektion beeinträchtigt wird.

Gesamtbewertung

Die Zustimmungswerte auch in diesem Abschnitt bestätigen, dass weitgehend Zufriedenheit mit der Art der Durchführung der Pilotinspektion an den Schulen besteht.

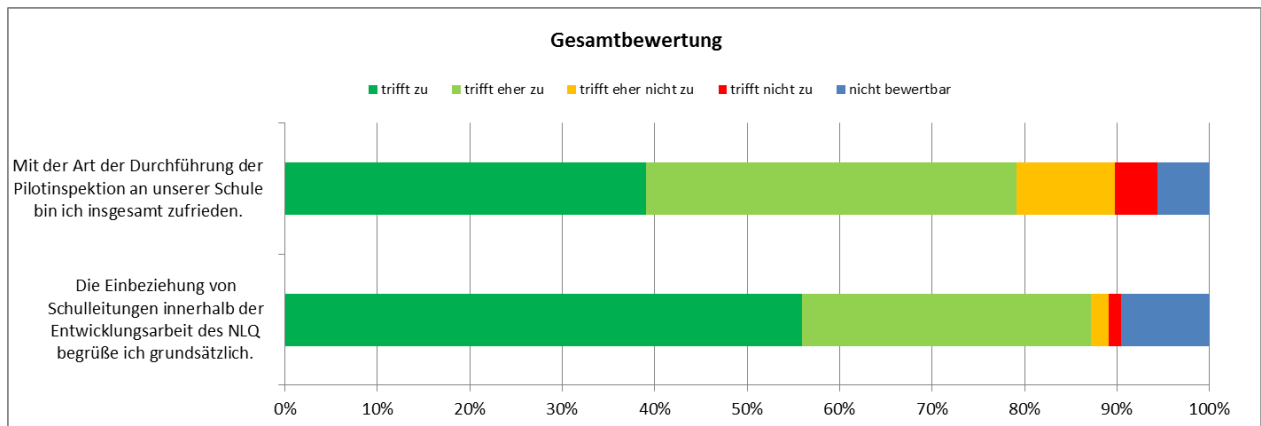


Abbildung 65 , NLQ - Zusammenfassende Beurteilung; Einbeziehung der Schulleitung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte

An der Neuentwicklung des Inspektionsverfahrens sind auch Schulleitungen beteiligt worden. Nahezu 90 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer begrüßen diese Einbeziehung in die Entwicklungsarbeit des NLQ, über 50 % sogar ohne Einschränkung.

In den freien Textfeldern wird (quantitativ nicht darstellbar) hervorgehoben, dass es sich bei dem neuen Verfahren um eine Einschätzung und einen Abgleich der Qualität schulischer Prozesse handelt. Die neu entwickelten Instrumente erscheinen als gut geeignet, die zentralen Aufgaben der Schule in den Blick zu nehmen.

4. Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens

Die Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung des Inspektionsverfahrens nach der Pilotierungsphase orientieren sich an den in Kapitel 1 aufgestellten zentralen Fragestellungen und nehmen Bezug auf die Auswertung der Feedbackbögen der Schulleiterinnen und Schulleiter (n = 306) wie auch der Lehrkräfte (n = 2873).

Wird das Inspektionsverfahren, insbesondere der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung für die Weiterarbeit als Impuls gebend und für die Identifikation von Entwicklungsschwerpunkten als hilfreich wahrgenommen?

In Bezug auf diese zentrale Anforderung an das Inspektionsverfahren lässt sich insgesamt eine hohe Zustimmung bei den Schulleiterinnen und Schulleitern feststellen. Über 90 % erleben den Abgleich der Qualitätseinschätzungen als hilfreich für die weitere Schulentwicklung.

Die sich anschließende Frage nach konkreten Anregungen, die bei der Ergebnisübergabe deutlich werden, zielt auf das Anschlusshandeln, das sich aus der Schulinspektion für die Schule ergeben kann. Mehr als 60 % der Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, dass sie konkrete Anregungen aus den (seinerzeit so genannten) Ergebnisrückmeldungen für die weitere Schulentwicklung entnehmen konnten. Ein weiteres knappes Drittel stimmt dieser Aussage mit Einschränkungen zu, während lediglich 1 % Schulleiterinnen und Schulleiter hier überhaupt keine Impulse erkennen konnten.

Ermöglicht der Fokus auf das Vorgehen bei der Bearbeitung der Kernaufgaben aus Sicht der Schulleitungen nachvollziehbare und nutzbare Aussagen zu der Qualität und Ausprägung ihrer Prozesssteuerung und -umsetzung?

Diese Frage ist nicht Bestandteil des Feedbackbogens und kann somit im Rahmen der Pilotierung nicht beantwortet werden. Die Evaluation wird weiterentwickelt und die neu entwickelten Fragebögen für Schulleitungen und Lehrkräfte zur Evaluation des Inspektionsverfahrens werden es ermöglichen, diese Frage zu beantworten. Beispielhaft seien hier Itemformulierungen genannt, die zukünftig Aufschluss geben können:

- ▶ „Das KAM ist eine gute Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Schulqualität.“
- ▶ „Die Schulinspektion ist dazu geeignet, die Qualität schulischer Prozesse zu ermitteln.“
- ▶ „Die Qualitätseinschätzungen der schulischen Prozesse durch das Inspektionsteam sind nachvollziehbar.“
- ▶ „Das Abgleichgespräch hat für mich zu Erkenntnissen geführt, die für die Weiterentwicklung der Schulqualität nützlich sind.“
- ▶ „Die Reflexionsphase hat der Schule Impulse für die Weiterentwicklung der Schulqualität geliefert.“
- ▶ „Die Schulinspektion wird zu einer weiteren Systematisierung unserer Qualitätsentwicklung beitragen.“

Ein Anhaltspunkt für die Sichtweise der befragten Lehrkräfte liefert Abbildung 60. Im Hinblick auf das KAM bestätigen über 75 % der befragten Lehrkräfte (eher), dass in den inspizierten Kernaufgaben die wesentlichen Aspekte der jeweiligen schulischen Arbeit enthalten sind. Hinsichtlich der praktischen Durchführung der Inspektion ist allerdings ein geringerer Anteil der Lehrkräfte der Meinung, dass die wesentlichen Aspekte der Arbeit ihrer Schule bezüglich der inspizierten Kernaufgaben angesprochen wurden (ca. 68 % „trifft zu“ bzw. „trifft eher zu“).

Festzuhalten ist außerdem, dass über 90 % der Schulleitungen mit der hergestellten Transparenz zufrieden sind und die Qualitätseinschätzung des Inspektionsteams nachvollziehen können.

Haben die Bestrebungen, den Aufwand für die Vorbereitung der Inspektion zu verringern, zu einer Entlastung der Schule geführt?

Annähernd 80 % der Schulleiterinnen und Schulleiter, die diese Frage beantworten haben, nehmen eine Entlastung der Schulen bezogen auf den Zeitaufwand für die Vorbereitung gegenüber dem ersten Inspektionsverfahren wahr. Zwei Drittel der Schulleiter halten den Zeitaufwand der Bearbeitung der Kernaufgaben für vertretbar. Einschränkend wird benannt, dass die Bearbeitung der Kernaufgaben in knapp der Hälfte der Schulen mehr als zehn Stunden in Anspruch genommen hat. Diese Aussage muss mit dem Feedback zu den erläuternden Materialien des Inspektionsverfahrens (Texte und Begleittexte des QES-Tools und zur Prozesseinschätzung) in Beziehung gesetzt werden.

Die Materialien werden von etwa einem Drittel der Befragten als verbesserungsbedürftig eingeschätzt. Die Materialien wurden daraufhin überprüft und zum Teil überarbeitet. In vergleichbarer Weise zeitaufwändig und problematisch hat sich der Umgang mit dem Excel-basierten Tool für die Erstellung der Qualitätseinschätzung der Schulen gezeigt (Datenverluste beim Speichern, Probleme bei der Übergabe der Daten an die Schulinspektion, Schwierigkeiten beim Ausdruck etc.). Hier werden die Schulen durch das webbasierte Portal für interne Evaluation (PIE) weiter entlastet werden. Der Zeitaufwand und die Probleme werden bei der Qualitätseinschätzung der Schule (S-QES) sowie bei der Übergabe der Daten in den Online Arbeitsbereich der Schulinspektion deutlich reduziert.

Welche Akzeptanz hat die Einführung des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens bei den Lehrkräften gefunden?

Nach den Aussagen der Lehrkräfte sind mehr als 85 % mit der Art der Durchführung der Pilotinspektion zufrieden. In Bezug auf die Impulse zur Unterrichtsentwicklung spiegelt die Befragung der Lehrkräfte tendenziell ein anderes Bild wider. Knapp 30 % der Befragten geben an, dass die Darstellungen und Erläuterungen zum Unterrichtsergebnis keinen hinreichend differenzierten Eindruck vermitteln.²⁴ Etwa 20 % können aus den Erläuterungen keine Ziele für die Unterrichtsentwicklung ableiten. Deshalb sollte im Modul „Reflexion der Einschätzungen“ nachgesteuert werden: Zusammenhänge zwischen einzelnen Unterrichtsmerkmalen und möglichen Bezügen zu Kernaufgaben sollten stärker herausgestellt werden. Dies würde den Transfer des Diagnose- und Erklärungswissens in ein schulisches Handlungswissen auf der Ebene Unterrichtsentwicklung unterstützen.

Um die Akzeptanz zu erhöhen, könnten schulspezifische Fragen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung bereits im Vorgespräch mit der Schule besprochen werden. Auf diese Weise würde eine Art „Auftragsklärung“ herbeigeführt. Zur Beantwortung solcher im Fokus der Schule liegenden Fragen sind weitere differenzierte Auswertungsmöglichkeiten des UBB (Schulformen, Jahrgänge, Fachgruppen etc.) zu entwickeln. Darüber hinaus müssen sich die Gespräche in den Schulen auch an diesen Fragen orientieren (Modifikation der Gesprächsführung). Das Inspektions-team muss in der Reflexion der Einschätzungen den externen Blick auf eine mögliche Beantwortung darstellen.

Weitere Hinweise

Für eine zukünftige Entwicklungsstufe des Inspektionsverfahrens wird vorgeschlagen, die obligatorischen Unterrichtseinsichtnahmen durch optionale Beobachtungen und Auswertungen auf von der Schule ausgewählte Merkmale hin (z. B. jahrgangsübergreifende Eingangsstufe, fachgruppenbezogene Fragestellungen) zu ergänzen.

Des Weiteren wird angeregt, eine Vorbefragung begrenzt auf die inspizierten Kernaufgaben, als optionales Angebot für die Schulen zur Verfügung zu stellen. Eine derartige Befragung ermöglichte

²⁴ vgl. Kap. 3.4.2.

auch jenen schulischen Beteiligten, die nicht an den Gesprächen teilnehmen können, ihre Sichtweisen zur Schule darzustellen. Es könnte ein umfassenderer Ausschnitt der Schulgestaltung in den Blick genommen werden. Verknüpft mit selbstgewählten Fragestellungen der Schule, die in die Befragung aufgenommen würden, könnte die bereits beschriebene „Auftragsklärung“ für den Dialog mit der Schule unterstützt werden. Somit stünden Daten für die Triangulation der Einschätzungen zur Verfügung.

Bereits im Zuge der vorausgegangenen Entwicklungsarbeit wurde vom NLQ eine (Nach-)Befragung der Schulen angeregt. Ziel dieser Evaluation wäre es, die Wahrnehmungen über die Schulinspektion im deutlichen zeitlichen Abstand (z. B. sechs Monate) zu erfassen. Im Unterschied zur Evaluation unmittelbar nach Abschluss des Inspektionsverfahrens kann sich die Wahrnehmung der Schule hinsichtlich der Nutzbarkeit der Ergebnisse unterscheiden. Zudem könnte eine Nachbefragung stimulierende Wirkung entfalten, da u. a. auf den Umgang mit Inspektionsergebnissen eingegangen werden kann.

5. Überlegungen für die Ausgestaltung der Verfahrenselemente

Auf der Grundlage des Erlasses zu Schulinspektionen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014a) wird die Qualität sowohl der einzelnen öffentlichen Schule als auch die Qualität des Schulsystems ermittelt, um Maßnahmen der Qualitätsverbesserung zu ermöglichen. Der Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014b) stellt für das Format zukünftiger Berichte den qualitativen Bezugsrahmen dar.

Das dem Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen zugrunde liegende Strukturmodell (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014b, S. 5) bildet die Ebenen schulischer Entwicklung ab, auf die auch die Schulinspektion ausgerichtet ist:

- ▶ Ausrichtung des schulischen Handelns auf bestmögliche Zielerreichung im Sinne der Bildungsgerechtigkeit
- ▶ Gestaltung der Prozesse des Lehrens und Lernens mit dem Ziel erfolgreichen schulischen Lernens
- ▶ Schaffung unterstützender Bedingungen für guten Unterricht

In den zukünftigen Inspektionsberichten wird der besondere Fokus auf einer adressatengerechten Aufbereitung der Inspektionsdaten liegen, um eine gute Grundlage für erkenntnisgeleitete Veränderungen anzubieten und hierfür zu motivieren (Ballasch, 2014, S. 326).

Die Inspektionsergebnisse sind anhand umfangreicherer Datengrundlagen stärker ausdifferenzieren nach Schulformen, Fachgruppen oder Schulstufen, um den Adressaten des Berichts spezifischere Referenzwerte zur Verfügung stellen zu können.

Fokus Unterrichtsqualität

Beispielhaft soll dies für das Thema Unterrichtsqualität konkretisiert werden. Aus den Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Schulinspektion geht eine Vielzahl von auf den ersten Blick gleichwertigen Daten hervor, die in standardisierten Diagrammen der Schule zur Verfügung gestellt werden können.

Als leitende These wird formuliert: Besondere Bedeutung bekommen diese Daten erst dann, wenn es gelingt, diese in Beziehung zu den jeweiligen schulischen Prozessen zu setzen.

Stellt man die folgenden beispielhaften Fragen in der Reflexion

- ▶ „Welche Ziele verfolgt die Schule im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und die Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?“ (B1)
- ▶ „Welche Merkmale des Unterrichts haben für Ihre Schule ein besonderes Gewicht?“ oder
- ▶ „Welche Merkmale des Unterrichts sind bei Besuchen durch die Schulleitung oder im Rahmen kollegialer Hospitationen besonders wichtig?“ (L1)
- ▶ „Welche Ziele verfolgen die Fachgruppen bzw. Fachkonferenzen bezogen auf die Unterrichtsqualität?“ (B1)
- ▶ „Inwiefern begünstigt die schulische Organisationsstruktur (Management- und Entscheidungsprozesse, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen) die Erreichung der unterrichtsbezogenen Ziele?“ (K1),

so ergäbe sich ein gemeinsamer Fokus in Bezug auf die Daten, die aus den Unterrichtsbeobachtungen resultieren. Zugleich wird der Zusammenhang zwischen schulischen Strukturen und Prozessen und der Unterrichtsgestaltung in den Blick gerückt. Dieser Fokus kann auch als Strukturierung für die zielgerichtete Reflexion mit der Schule verstanden werden, die in die Frage mündet: Welche

Daten sind für Ihre weitere Entwicklung sowie Strategie- und Maßnahmenplanung *besonders* relevant? Es entstünde ein „roter Faden“, der es erleichtert, die Bezüge zwischen Unterricht und Prozessen der Qualitätsentwicklung darzustellen. Dies könnte dazu beitragen, dass Schulen die im Ergebnis der Schulinspektion gelieferten Daten als Bereitstellung von Diagnosewissen (Ballasch, 2014, S. 324) wahrnehmen und diese für konkrete Entwicklungsprojekte und –vorhaben nutzen. Ergänzend sollen den Schulen so genannte Referenzwerte aus Inspektionen gleicher Schulformen zur Verfügung gestellt werden.

Für zukünftige Berichtslegungen sind die Analyse und Darstellung von Bezügen zwischen Merkmalsausprägungen des Unterrichts und der Ausgestaltung von Kernaufgaben geplant, um schulische Handlungsoptionen und Entwicklungspotenziale zu identifizieren.

Zum Verhältnis von Selbst- und Fremdevaluation

Die einzelnen Schritte im Inspektionsverfahren führen von der Selbsteinschätzung der Schule über thesengeleitete Gespräche zur Fremdeinschätzung des Inspektionsteams. Sie münden in den Abgleich und anschließend in gemeinsame Reflexionen über Entwicklungspotenziale der Schule. Es erscheint sinnvoll, die in den einzelnen Phasen vorliegenden (unterschiedlichen) Qualitätseinschätzungen, auch phasenbezogen, zu dokumentieren und auszuwerten. So ließen sich nicht nur die Veränderungsprozesse im Verlauf der Inspektion darstellen und auswerten, vielmehr wäre es möglich, auch hierbei die Akzeptanz über die Ergebnisse des Abgleichs auf Seiten der Schule zu ermitteln. Diese Ergebnisse dienen einerseits dem internen Qualitätsmanagement der Abteilung 2 des NLQ, sie lassen aber zugleich eine landesweite Auswertung über die Akzeptanz der Inspektionsergebnisse zu. Ebenso ist es hierbei möglich, kernaufgabenspezifische Probleme bei der Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen zu erfassen und darzustellen. Hilfreich hierfür wäre es, wenn in den Ergebnisberichten für die Schulen neben der Darstellung exemplarischer Bezüge zwischen Unterricht und Kernaufgaben auch auf die den jeweiligen Einschätzungen zugrundeliegenden Indikatoren eingegangen würde.

Evaluation des Verfahrens

Auf der Grundlage des vorliegenden Berichts sind die Evaluationsbögen für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie für Lehrkräfte anzupassen.²⁵

Ebenso ist die systematische Evaluation des Inspektionsverfahrens durch die Inspektionsteams vorzusehen, um Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung des Verfahrens zu gewinnen.

²⁵ vgl. Kap. 3.4.1 Schulleitungen: insbesondere Akzeptanzbildung „Neues Inspektionsverfahren“, Verständlichkeit des KAM und der eingesetzten Instrumente; Kap. 3.4.2 Lehrkräfte: insbesondere zur Unterrichtsbeobachtung, den Unterrichtsbesuchen und zum Gespräch mit den Lehrkräften

Struktur des Inspektionsberichts

Die Gliederung des zukünftigen Inspektionsberichts für die Schulen sollte sich an der nachfolgenden Struktur orientieren:

Gliederung	Erläuterung
1. Vorbemerkungen	Informationen zur Aufgabe der Schulinspektion sowie zur Dialogorientierung des Inspektionsverfahrens.
2. Hinweise zu den Unterrichtsbeobachtungen	Einführende Erläuterungen zur <ul style="list-style-type: none"> » Zielsetzung » wissenschaftlichen Fundierung » Einschätzungsskala sowie zum <ul style="list-style-type: none"> » Anwendungsbereich » methodischen Vorgehen » Aufbau des UBB
3. Einschätzungen zur Unterrichtsqualität	Die Einschätzungen enthalten <ul style="list-style-type: none"> » Statistische Angaben zur Unterrichtssituation, Medien und Arbeitsmittel, Lernumgebung und Sitzordnung » schulbezogene Ausprägung der Merkmale guten Unterrichts » Ausprägungen der Sozialformen sowie Beziehungen zu Aktivitäten und Anforderungsbereichen
4. Hinweise zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	Einführende Erläuterungen zu den <ul style="list-style-type: none"> » Grundlagen der Selbst- und Fremdeinschätzung » Begriffen „Kernaufgaben“ und „Grundlegenden Anforderungen“ » Entwicklungsstufen im Modell zur Qualität schulischer Prozesse » festgelegten und wählbaren Kernaufgaben
5. Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	Einschätzungen der Schulinspektion zu <ul style="list-style-type: none"> » Verbindlichen Kernaufgaben » Von der Schule gewählten Kernaufgaben Abweichungen von der Selbsteinschätzung der Schule werden gekennzeichnet.
6. Hinweise zur Weiterarbeit in der Schule	Die Hinweise enthalten <ul style="list-style-type: none"> » allgemeine Angaben zur Schule » zusammenfassende Aussagen zur Unterrichtsqualität und schulischen Prozessen » Darstellung der Entwicklungspotenziale » exemplarische Bezüge zwischen Merkmalsausprägungen im Unterricht und schulischen Prozessen Die Ergebnisse der Reflexionsphasen mit den schulischen Beteiligten sowie Verknüpfungen mit Leitideen und Vorhaben der Schule werden berücksichtigt.
Anhang	
Strukturdaten der Schule	Die Strukturdaten enthalten u. a. folgende Angaben <ul style="list-style-type: none"> » Inspektionsteam » Dauer, Zeitraum der Inspektion » Schulleitung » Quantitative Aussagen zur Schulgröße » Zuständige/r Dezernent/in
Ablaufdokumentation	Darstellung des konkreten Verlaufs der Inspektion an der jeweiligen Schule

Abbildung 66, NLQ – Geplante Struktur des zukünftigen Inspektionsberichts

Periodischer Bericht

Im periodischen Bericht der Schulinspektion werden die vorangestellten Einzelaspekte im Kontext zusammengefasst und ausgewertet. Es gilt also, die Schwerpunktsetzungen der Schulen, die Qualität der prozessualen Umsetzungen und damit zugleich hemmende und fördernde Faktoren darzustellen. Auf diese Weise soll die Gestaltung unterstützender Rahmenbedingungen durch Bildungspolitik und Bildungsadministration sowie den Schulträger unterstützt werden. Hierzu wird ein enger Dialog mit den Beteiligten geführt, um auch hier adressatengerecht zu wirken.

6. Anhang 1

6.1. Literaturverzeichnis

- Ballasch, H. (12 2014). Schulinspektion und Schulentwicklung. *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen*, S. 324-327.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2011). *Entwicklungsauftrag zur Schulinspektion*. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2014a). Schulinspektionen in Niedersachsen. *RdErl. d. MK v. 16.7.2014*.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2014b). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*. Hannover.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). (2013). *Entwicklungsauftrag zur Schulinspektion, Abschlussbericht*. Hildesheim.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). (2014a). *Zum Entwicklungsauftrag der Schulinspektion (Anhang)*. Hildesheim.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ). (2014b). *Kernaufgabenmodell*. Abgerufen am 28. Mai 2015 von <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3164>

6.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1, NLQ - Pretest- und Pilotinspektionen, Anteil der vertretenen Schulformen – Beziehungen zur Gesamtverteilung in Niedersachsen	16
Tabelle 2, NLQ - Inspizierte Schulen nach Schulform in der Pilotphase II	40
Tabelle 3, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Schulform in der Pilotphase II	43
Tabelle 4, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Jahrgängen in der Pilotphase II	43
Tabelle 5, NLQ - Anzahl beobachteter Unterrichtssequenzen nach Fächern in der Pilotphase II	44
Tabelle 6, NLQ - Lagemaße für die Merkmale 1 bis 21 des UBB auf Schulebene aggregiert	69
Tabelle 7, NLQ - Kombination verschiedener Sozialformen und Ausprägung der Merkmale 1 bis 21 des UBB	73
Tabelle 8, NLQ - Medieneinsatz I	80
Tabelle 9, NLQ - Medieneinsatz II	80
Tabelle 10, NLQ - Medieneinsatz III	80

6.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1, NLQ - Handlungsfelder und Kernaufgaben (Kurztitel) im Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen	9
Abbildung 2, NLQ - Erläuterungen zu Prozessstufen	11
Abbildung 3, NLQ - Auswahl der gewählten Kernaufgaben im 1. Pretest (Titel der Kernaufgaben teilweise noch mit Bezeichnungen aus der Entwicklungsarbeit).....	14
Abbildung 4 , NLQ - Schulen wählen zwei Kernaufgaben, eine davon aus dem Handlungsfeld L.....	17
Abbildung 5, NLQ - Schulen wählen zusätzlich zu den fünf festgelegten Kernaufgaben zwei weitere aus.	18
Abbildung 6, NLQ - Begriffliche Anpassungen der Handlungsfelder während der Pilotierung.	19
Abbildung 7, NLQ - Wirkungszusammenhänge auf der Ebene der Schule	20

Abbildung 8, NLQ - Anpassungen der Grundlegenden Anforderungen im Zuge der Pilotierung, Beispiel B 1	22
Abbildung 9, NLQ - Modell „Entwicklung schulischer Prozesse“	24
Abbildung 10 , NLQ - Indikatoren zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	25
Abbildung 11 , NLQ - Kategorien zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse	25
Abbildung 12 , NLQ - Erläuterungen zu Prozessstufen	26
Abbildung 13 , NLQ - Konkretisierung der Hinweise zu Prozessstufen.....	27
Abbildung 14 , NLQ - Kernaufgabenbezogene Anhaltspunkte zur Prozesseinschätzung (hier B 6 - "Entwickelt").....	28
Abbildung 15, NLQ - Bezüge zwischen der Indikatorenmatrix und kernaufgabenbezogenen Anhaltspunkten zur Prozesseinschätzung	29
Abbildung 16 , NLQ - Kernaufgabenbezogene Arbeitshilfen zur Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse, Beispiel „Eingeführt“ und „Abgesichert“ für die Kernaufgabe B 6	30
Abbildung 17, NLQ - Verbindlich gesetzte Kernaufgaben in der Pilotphase II.....	41
Abbildung 18, NLQ- Über den gesamten Zeitraum der Pilotphase II vergleichbare Kernaufgaben..	41
Abbildung 19, NLQ- Häufigkeit betrachteter Kernaufgaben in der Pilotphase II	42
Abbildung 20 , NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben in der Pilotphase II (n=1596 Kernaufgaben).....	45
Abbildung 21, NLQ - Erfüllung der Grundlegenden Anforderungen aller betrachteten	46
Abbildung 22 , NLQ - Prozessqualität aller betrachteten Kernaufgaben in der Pilotphase II.....	46
Abbildung 23, NLQ - Erfüllung aller betrachteten Grundlegender Anforderungen	47
Abbildung 24 , NLQ - Prozessqualität der vier betrachteten Kernaufgaben (n = 191 Schulen)	48
Abbildung 25 , NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen durch inspizierte Schulen (n=185 Schulen).....	49
Abbildung 26, NLQ - Prozesseinschätzung von Kernaufgaben nach Handlungsfeldern.....	50
Abbildung 27, NLQ - Prozesseinschätzung unterschiedlicher Kernaufgaben	51
Abbildung 28, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu L 2.....	52
Abbildung 29, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu S 1	52
Abbildung 30, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu K 1	53
Abbildung 31, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu B 1	53
Abbildung 32, NLQ - Erfüllung Grundlegender Anforderungen zu E 1	54
Abbildung 33 , NLQ - Vergleich der Erfüllung verbindlich vorgegebener und frei gewählter	55
Abbildung 34, NLQ - Häufigkeit gewählter Kernaufgaben (n=196 Schulen).....	56
Abbildung 35 , NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben nach Schulbereichen	57
Abbildung 36, NLQ - Erfüllung von Kernaufgaben nach Schulbereichen und Handlungsfeldern.....	58
Abbildung 37, NLQ - Erfüllung unterschiedlicher Kernaufgaben nach Schulbereichen	59
Abbildung 38, NLQ - Erfüllung aller betrachteten Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung	60
Abbildung 39, NLQ - Erfüllung von Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung und Handlungsfeldern.....	61
Abbildung 40, NLQ - Erfüllung unterschiedlicher Kernaufgaben nach Selbst- und Fremdeinschätzung	62
Abbildung 41, NLQ - Grad der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung	63
Abbildung 42, NLQ - Grad der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei der	64
Abbildung 43, NLQ - Übersicht über die Einschätzung der Merkmale 1 bis 21 des UBB.....	66
Abbildung 44, NLQ - Formen der Differenzierung bei Vorliegen des Merkmals 21	67
Abbildung 45 , NLQ - Zeitanteile der Sozialformen.....	70

Abbildung 46 , NLQ - Zeitanteile der kooperativen Arbeitsformen	70
Abbildung 47, NLQ - Prozentualer Anteil der Beobachtung von Merkmalen der Sozialformen	71
Abbildung 48, NLQ - Redeanteil der Lehrkräfte im Plenumsunterricht.....	71
Abbildung 49 , NLQ - Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Arbeit im Plenum durch	72
Abbildung 50, NLQ - Häufigkeit der Aktivitäten nach Sozialformen	75
Abbildung 51, NLQ - Anforderungsbereiche der Aktivitäten	77
Abbildung 52 , NLQ - Anforderungsbereiche nach Sozialformen	78
Abbildung 53, NLQ - Anforderungsbereiche nach Fächern	78
Abbildung 54, NLQ - Häufigkeit der Verwendung von Medien bzw. Arbeitsmitteln.....	79
Abbildung 55 , NLQ - Zeitaufwand Inspektionsvorbereitung - Pilotverfahren	81
Abbildung 56, NLQ - Aussagen zum Schulbesuch - Pilotverfahren	82
Abbildung 57, NLQ – Aussagen der Schulleitungen zur Qualitätseinschätzung	83
Abbildung 58, NLQ – Zur Zufriedenheit mit der Durchführung der Pilotinspektion	83
Abbildung 59, NLQ - Verständlichkeit der Materialien in der Pilotierung	85
Abbildung 60, NLQ - Unterrichtsbeobachtung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte.....	86
Abbildung 61, NLQ - Rückmeldung der Lehrkräfte zu den Unterrichtsbesuchen.....	87
Abbildung 62, NLQ - Rückmeldungen der Lehrkräfte zu Daten aus Unterrichtsbeobachtungen.....	88
Abbildung 63, NLQ - Rückmeldungen der Lehrkräfte zum Gespräch mit dem Inspektionsteam.....	89
Abbildung 64, NLQ - Wahrnehmungen der Lehrkräfte zur Durchführung der Schulinspektion	89
Abbildung 65 , NLQ - Zusammenfassende Beurteilung; Einbeziehung der Schulleitung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte	90
Abbildung 66, NLQ – Mögliche Struktur des zukünftigen Inspektionsberichts	96

7. Anhang 2

Arbeitshilfen für die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse

Evaluationsbogen für Schulleiterinnen und Schulleiter

Evaluationsbogen für Lehrkräfte