



7 Jahre Schulinspektion in Berlin



Schulinspektion

IMPRESSUM



Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Wissenschaft

Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin-Mitte

Internet: www.berlin.de/sen/bildung

Verantwortlich

Margit Boekhoff, SenBJW VI C 1
Telefon: 902299202
E-Mail: margit.boekhoff@senbjw.berlin.de

Redaktion

Margit Boekhoff, Detlef Erhardt,
Beate Stoffers

Gestaltung

SEHSTERN Kommunikation und Design
info@sehstern.de

Bildnachweis

Fotos Schulinspektion
Fotos Hans Scherhauser
Grafiken Sehstern

Druck

Ruksaldruck GmbH + Co. KG Repro plus Offset

Auflage

4.000, April 2014

V. i. S. d. P.

Thorsten Metter
Leiter Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Telefon: 90227 5846
E-Mail: thorsten.metter@senbjw.berlin.de

Die Broschüre steht auch als pdf-Dokument
online zur Verfügung.

VORWORT

Sehr geehrte Damen und Herren,

zu Beginn des Schuljahres 2011/2012 war bei einigen Schulleiterinnen und Schulleitern die Überraschung groß, als die Schulinspektion ihren zweiten Besuch ankündigte: So schnell waren fünf Jahre vergangen, in denen viele Veränderungen bewältigt werden mussten. Die Schullandschaft in Berlin hatte sich gerade grundlegend verändert: Statt des dreigliedrigen Schulsystems folgten nun auf die Grundschule nur noch die integrierten Sekundarschulen und Gymnasien, die mit 13 bzw. 12 Jahren zum Abitur führen. Schulen fusionierten, Eltern, Schülerinnen und Schüler suchten sich ihre Wunschschulen. Neben der breiten Zustimmung zu den Grundsätzen einer Schulstrukturreform, die die Weichen zu größerer Chancengleichheit und Durchlässigkeit bis hin zum Abitur gestellt hatte, verbreitete sich auch Unsicherheit, ob und wie die betroffenen Schulen die Herausforderungen bestehen würden. Wer dachte da noch an Schulinspektionen – oder gar an das mit der zweiten externen Evaluationsrunde verbundene Transparenzgebot, das die Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen vorsieht?

Doch auf die erste Überraschung folgte schnell die Erkenntnis, dass die Berliner Schulinspektion einen stabilen und berechenbaren Faktor unter allen Anstrengungen zur Qualitätssicherung von Schule darstellt. Die Schulleitungen, Lehrkräftekollegien und die zuständigen Schulrätinnen und Schulräte machten zunehmend die Erfahrung, dass auch in Zeiten vielfältiger Veränderungen eine professionell durchgeführte Evaluation und ein gründlich recherchierter Inspektionsbericht viel zur notwendigen Kursbestimmung beitragen können. Das gilt nicht nur für die einzelne Schule, sondern auch für schulpolitische Entscheidungen. Beispielsweise wurde in den vergangenen Jahren zielstrebig das Qualifizierungsangebot für Schulleiterinnen und Schulleiter ausgebaut und die Diskussion darüber forciert, wie die Schulaufsicht über die administrativen Aufgaben hinaus die Beratungskompetenz gegenüber den Schulen ausbauen und einsetzen kann.

Heute existiert ein verbindliches Kurssystem zur Vorbereitung von Nachwuchskräften auf Leitungsaufgaben in der Schule und der Schulverwaltung. Die Schulinspektion – ihr Auftrag, ihre Arbeitsweise und nicht zuletzt der Umgang mit Inspektionsergebnissen – ist Bestandteil modularer Aus- und Fortbildungsreihen für Lehrkräfte ebenso wie für Schulleitungen und Schulaufsicht. Transparenz ist uns wichtig: Über den Wert von Inspektionsergebnissen kann sich inzwischen jeder online im Schulverzeichnis der Senatsbildungsverwaltung informieren. Interessierte gewinnen einen Einblick in die Stärken und Entwicklungsbedarfe der untersuchten Qualitätsprozesse. Bis zum Ende der Zweiten Runde werden die Berichte zu allen Berliner Schulen hier abrufbar sein.

Die Schulinspektion hat sich zu einem unverzichtbaren Standard entwickelt. Sie hat maßgeblich dazu beigetragen, Impulse für die Schulentwicklung zu geben. Ich bedanke mich für das große Engagement aller Beteiligten.

Mit freundlichen Grüßen



Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft



INHALT

	Vorwort der Senatorin	2
KAPITEL I	Schulinspektion und Schulentwicklung in Berlin	
	Axel Friede, <i>SenBJW, ehem. Leiter Schulinspektion</i> Vom Wiegen lernen – die erste Runde Schulinspektion in Berlin von März 2006 bis Juni 2011	3
	Tom Stryck, <i>SenBJW, Leiter der Abteilung VI</i> Schulinspektion – ein notwendiger, weil unbequemer Steuerungsakteur	7
KAPITEL II	Ergebnisse	
	Detlef Erhardt, <i>SenBJW, Teamleiter Schulinspektion</i> Ergebnisse aus 5 Jahren Schulinspektion – Schul- und Unterrichtsqualität in Berlin	10
	Ruth Ahrens, <i>SenBJW, Teamleiterin Schulinspektion</i> Erste Ergebnisse der zweiten Runde Schulinspektion in Berlin	26
KAPITEL III	Reaktionen, Wirkungen, Erwartungen	
	• Einleitung	34
	• Rückmeldungen der Schulen	37
	• von Schülerinnen und Schülern	39
	• von Eltern	40
	• von Lehrerinnen und Lehrern	42
	• von Schulleiterinnen und Schulleitern	44
	• Schulinspektion aus Sicht einer ehrenamtlichen Schulinspektorin	45
	Siegfried Arnz, <i>SenBJW, Leiter der Abteilung I</i> Schulinspektion und Schulaufsicht: unterschiedliche Rollen und Aufgaben – ein Ziel	47
	Antje Ipsen-Wittenbecher, <i>SenBJW, Koordination Regionale Fortbildung</i> Unterstützung für Schulen durch Qualifizierungsmaßnahmen – dem Blick von außen folgt der Blick von innen	50
	Dr. Holger Gärtner, <i>Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.</i> Ein neuer Mitspieler im System: Welchen Beitrag leistet die Berliner Schulinspektion zur Schulentwicklung?	53
KAPITEL IV	Ausblick	
	Margit Boekhoff, <i>SenBJW, stellvertretende Leiterin Schulinspektion</i> Was lernen wir für die dritte Runde?	56

Schulinspektion und Schulentwicklung in Berlin

Vom Wiegen lernen – die erste Runde Schulinspektion in Berlin von März 2006 bis Juni 2011

Axel Friede

In Berlin gibt es knapp 700 öffentliche Schulen, allgemeinbildende und berufliche, darunter kleine Schulen mit weniger als 15 Lehrkräften und sehr große Oberstufenzentren mit mehr als 6.000 Schülerinnen und Schülern. Alle Schulen wurden seit März 2006 inspiziert, manche aufgrund erheblichen Entwicklungsbedarfes sogar zweimal. Haben fünf-einhalb Jahre Schulinspektion die Berliner Schullandschaft verändert, die Unterrichtsqualität nachhaltig gesteigert, die Abschlüsse der Schülerinnen und Schüler verbessert?

Eher (noch) nicht – und doch hat Schulinspektion Zeichen gesetzt, den Blick auf Schule verändert, geöffnet. Individuelle Förderung und Binnendifferenzierung im Unterricht, effiziente Steuerungsstrukturen und Schulprogrammarbeit, Führungsverhalten von Schulleitungen und professioneller Anspruch von Lehrkräften, Qualitätsmanagement und Teamarbeit, die Einbindung von Schüler- und Elternschaft in schulische Entwicklungsprozesse – Inspektionsergebnisse messen solche Schlagworte an der Wirklichkeit jeder einzelnen Schule. Sie sorgen dafür, dass die Suche nach Antworten auf PISA nicht nachlässt, dass Schul- und Unterrichtsqualität im Fokus öffentlichen Interesses bleiben. Schulinspektion trägt dazu bei, dass ideologische Auseinandersetzungen über Strukturen in einen Diskurs übergehen, in dem auf der Grundlage von Zahlen und Daten darüber gestritten werden kann, was Kindern und Jugendlichen in der Schule gut tut, was ihr Potential fördert und gesellschaftliche Zukunft verspricht.

Die externe Evaluation von Schulqualität, zunächst vielerorts mit Skepsis betrachtet, als Erbsenzählerei abgetan oder als unzulässige Übertragung von Controllingmechanismen eines Wirtschaftsunternehmens auf die Komplexität einer Schule kritisiert, findet immer mehr Zuspruch. Die Bereitschaft, sich mit den Ergebnissen standardisierter Evaluationen auseinanderzusetzen, wächst sowohl an Schulen als

auch bei der Schulaufsicht. Seit Jahren weist niemand mehr darauf hin, dass die Sau vom Wiegen nicht fetter wird (und man sich daher das Wiegen lieber sparen sollte). Alle Berliner Schulen wurden mit den gleichen Evaluationsinstrumenten begutachtet, pädagogische Prozesse, fachliche und methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, Schulmanagement, Ergebnisse. Wie ist das möglich?

Evaluieren wurde in erster Linie die Qualität von Prozessen der Schulentwicklung: Ob und wie in einer Schule über die Konsequenzen aus Schulleistungsdaten nachgedacht und diskutiert wird, ist unabhängig von der Schulform. Ob und wie eine Schulleitung die Schule nach außen präsentiert und nach innen Personalentwicklung betreibt, kann bei einem Gymnasium nach den gleichen Kriterien bewertet werden wie an einer Grund- oder Sonderschule. Ob und wie die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht gefördert wird und ob ihnen (Spiel)Raum für eine eigene Lösungssuche eingeräumt wird, ob generell der Unterricht erkennbar und nachvollziehbar vorbereitet und strukturiert ist – das alles sind Fragen, die in jeder Schulform gestellt werden können.

Die Schülerinnen und Schüler, ihr Leistungsvermögen, ihre Zusammensetzung, ihr familiärer und kultureller Hintergrund – all das kann schulförmig völlig unterschiedlich sein, doch erfolgreiche Steuerung von Schulentwicklung fußt stets auf einer präzisen Analyse der Ausgangsbedingungen ebenso wie jedweder Lernprozess im Unterricht die jeweilige Lerngruppe zum Ausgangspunkt machen muss! Um eben diese höchst unterschiedlichen Anforderungen an Pädagogik, Fachlichkeit und Kompetenzförderung geht es bei der Entwicklung von Schulprogrammen, schulinternen Curricula oder bei der Formulierung von Evaluationsvorhaben. Das – und nicht der Zensurenschnitt des Abiturs oder des mittleren Schulabschlusses – steht im Mittelpunkt der Bewertung durch die Schulinspektion.

Auch Rückmeldungen der Schulen belegen, dass ein standardisiertes Verfahren allen Schulformen wichtige Informationen über die Qualitätsentwicklung geben kann. Über 80 Prozent der Schulen haben dies auf Feedbackbogen dokumentiert. Keine Schulform bricht aus dem Gesamtbild aus: Ausgeprägte und weniger ausgeprägte Qualitätsentwicklungsprozesse finden sich in jeder Schulform und in jedem Stadtbezirk.

Die erste Lehre: Auch bei der großen Vielfalt unterschiedlicher Schulen in Berlin funktionieren standardisierte Verfahren und helfen Qualitätsprozesse zu vergleichen und einzuordnen. Sie bieten eine transparente und im Wesentlichen leicht nachvollziehbare Grundlage für die Analyse schulischer Qualität.

Es gibt diese bekannte Comiczeichnung, in der zwei Mütter, lässig an die Wand eines Schulhofes gelehnt, sich unterhalten: „Die Kinder lernen zwar nichts hier, aber dafür herrscht eine unheimlich tolle Atmosphäre.“ Überspitzt wird hier auf ein unter Pädagogen bekanntes Phänomen hingewiesen: In der Praxis endete Schulentwicklung zumeist vor uneinsehbaren Mauern, mit denen der eigentliche Kern von Schule, der Unterricht, umgeben und geschützt war. Auch gute, innovative, oftmals mit Preisen ausgezeichnete Schulen haben fast immer nur das Miteinander um den Unterricht herum bewegt.

In den fünf Jahren Schulinspektion wurden erstmals umfassende Daten zum Unterricht erhoben: 30.000 besuchte Unterrichtssequenzen liefern Hunderttausende Einzeldaten über die Unterrichtsorganisation, die Unterrichtsprozesse und die Lernatmosphäre in den Schulen Berlins.

Diese Daten weisen beispielsweise nach, dass die Lehrkräfte an fast allen Schulen für eine stringente Unterrichtsorganisation und für ein gutes Lernklima¹ sorgen. Auch die Gestaltung der Lernprozesse ist überwiegend klar und nachvollziehbar strukturiert. Gleichwohl steht im Zentrum der pädagogischen Planung und Unterrichtsvorbereitung der meisten Lehrkräfte nicht die Frage nach Optimierung individueller Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Suche nach entsprechenden Unterrichtsmethoden und Lernstrategien findet eher nicht statt.

Die zweite Einsicht: Unterrichtsentwicklung ist ein zähes Geschäft. Sie erfordert Geduld und eine konstruktive offene Atmosphäre in einem Kollegium. Die Veränderung der Unterrichts- und Lernkultur von einer lehrerzentrierten Wissensvermittlung hin zu einer schülerorientierten Kompetenzförderung erscheint ohne Teambildung kaum möglich – sonst werden Versuche Einzelner immer wieder an der Macht der Gewohnheit der Anderen scheitern.

Der Veränderungsdruck seit PISA hat in Berlin zu zahlreichen Reformen geführt, die zuletzt in eine große Schulstrukturreform mündeten: Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien bilden nun ein zweigliedriges Schulsystem. Nicht nur landesweite und internationale Schulleistungsuntersuchungen haben sich in den vergangenen 20 Jahren auf die Berliner Bildungspolitik ausgewirkt, auch Mauerfall, Verwaltungsreformen und demographische Veränderungen sorgten für ständige Umstrukturierungen der Schullandschaft. 2004 hat ein neues Schulgesetz mit der Betonung schulischer Eigenverantwortung einen Paradigmenwechsel eingeleitet – und die Schulleitungen zu verantwortlichen Hauptakteuren dieses Prozesses gemacht. Leitungshandeln erhält damit eine herausgehobene Bedeutung als Motor schulischer Entwicklungsprozesse. Leadership, Qualitätsmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung, effiziente Steuerungsstrukturen, kooperative Gesamtverantwortung: All das sind Ansprüche an professionelle Führungsverantwortung. Schulinspektion untersucht, welche Anstrengungen unternommen werden, um diesen Anspruch in der Schulwirklichkeit umzusetzen.

Tatsächlich stellt sich die überwiegende Zahl von Schulleitungen mit Engagement diesen Herausforderungen: An mehr als zwei Dritteln der Schulen erfährt Leitungshandeln Akzeptanz und Anerkennung durch Lehrkräfte und Erzieher, aber auch durch Eltern und durch die Schülerschaft. Gleichwohl ist deutlich geworden, dass zielgerichtete Personal- und Organisationsentwicklung z. B. durch einen forcierten Aufbau von Teamstrukturen an vielen Schulen erst ansatzweise betrieben wird. Die Inspektionen haben in deutlicher Weise gezeigt, dass schwache Leitungen oder gar Vakanzen in diesem Bereich fast immer zu großen Problemen der Schule führen – besonders anschaulich belegt an „Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf“.

¹ Das ist nur auf den ersten Blick ein Widerspruch zu Berichten in der Öffentlichkeit über Gewaltvorfälle; denn gemessen an der Zahl von über 300.000 Schülerinnen und Schülern sowie jährlich vielen Millionen Unterrichtsstunden sind solche Vorfälle sehr selten.

Die dritte Lehre: Professionelles Leitungshandeln ist eine unabdingbare Voraussetzung für schulische Qualitätsentwicklung. Schulleiterinnen und Schulleiter spielen eine herausragende Rolle bei der Motivation und Professionalisierung des schulischen Personals sowie bei der Förderung gemeinsamer Arbeit am Schulprogramm. Je größer der Veränderungsdruck, desto wichtiger wird die Überzeugungskraft und Führungskompetenz des Leitungspersonals.

Was ist ein Schulprogramm und wozu ist es gut? Diese Fragestellung hat sich in den vergangenen sechs Jahren an den meisten Schulen geklärt. Zumindest der erste Teil: was ein Schulprogramm ist und wie es aussehen wollte – das wissen spätestens seit 2007 fast alle Berliner Schulen. Über den Nutzen eines solchen Arbeitsprogramms mit festgelegten Entwicklungsschwerpunkten und konkreten Wegbeschreibungen zu Entwicklungszielen gibt es jedoch sehr unterschiedliche Auffassungen an den Schulen.

Der hier von der Schulinspektion untersuchte Qualitätsbereich *Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung* hat entsprechend unterschiedliche Bewertungen erfahren. Viele berufliche Schulen beispielsweise haben erfolgreiche Strukturen zur Überprüfung von Entwicklungsschwerpunkten; Qualitätsmanagementsysteme werden genutzt zur Fortschreibung von Schulprogrammen und zur Vergabe von Projektaufträgen.

Auch ein größerer Teil der Grundschulen hat sich hier erfolgreich auf den Weg gemacht. Insgesamt nutzt ein gutes Drittel der Berliner Schulen Schulprogramme für zielgerichtete Arbeit an Entwicklungsschwerpunkten. Andererseits empfinden viele Schulleitungen die Verpflichtung zur Arbeit am Schulprogramm und zu interner Evaluation als bürokratische Auflage und das vor Jahren geschriebene Schulprogramm verschwindet nicht selten in überquellenden Schubladen.

Die vierte Schlussfolgerung: Instrumente des Qualitätsmanagements sind an Schulen zwar bekannt, entfalten jedoch aufgrund mehr oder weniger vorhandener Akzeptanz beim Leitungspersonal sehr unterschiedliche Kraft bei der Weiterentwicklung schulischer Arbeit.

Knapp fünf Prozent der Schulen haben so schwerwiegende Probleme, dass bereits nach zwei Jahren Nachinspektionen stattfinden. Doch gerade die Fortschritte an diesen Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf zeigen in beeindruckender Weise Chancen und Nutzen von Schulinspektionen. Einerseits ist die Diagnose *erheblicher Entwicklungsbedarf* an den betroffenen Schulen meist keine Überraschung, sondern wird i. d. R. sogar erwartet, andererseits entsteht in der Folge ein starker Druck auf Schule und Schulaufsicht, alle Anstrengungen zu mobilisieren, damit das Inspektionsergebnis nach zwei Jahren deutlich besser ausfällt. Gleichzeitig wird Unterstützung für die Schule organisiert und angeboten – insbesondere zur Professionalisierung des Leitungshandelns. In 28 von 30 nachinspizierten Schulen hat das zu deutlichen Qualitätsverbesserungen geführt. Nicht selten ein Grund für Stolz und Freude unter den an der Schule Lehrenden und Lernenden, woraus Antrieb und Motivation für die weitere Schulentwicklung entstehen.

Die fünfte Lehre: Gerade sehr schwache Schulen profitieren von Schulinspektionen, die endlich klar benennen, was die meisten Beteiligten schon lange als Stagnation und Ausweglosigkeit gefühlt haben. Weder Versäumnisse von außen wie fehlendes Leitungspersonal, Ausstattungsmängel oder unsichere Schulperspektiven noch mangelnde Professionalität beim Personal lassen sich länger verstecken. Oft stehen personelle Veränderungen ins Haus, die dann in durchaus kurzer Zeit sprunghafte Verbesserungen bewirken können.

In einer Untersuchung erfolgreicher PISA-Länder kommt die Beratungsagentur McKinsey zu der Erkenntnis: „Gute Schulen haben gute Lehrer“. Was so selbstverständlich klingt, weist doch auf zweierlei hin: Nämlich auf die überragende Bedeutung von Auswahl und Ausbildung des schulischen Personals sowie auf die vorherrschende professionelle Grundhaltung. Die Lehreraus- und Weiterbildung ist (leider) noch nicht Gegenstand regelmäßiger externer Evaluation. Und was die Grundeinstellung zur eigenen Profession betrifft, so haben wir dafür im Instrumentarium der Schulinspektion keine Messlatte. Dennoch gibt es im Verhältnis von Schulentwicklungsprozessen und Unterrichtsgestaltung Korrelationen, die auch mit unseren Evaluationsinstrumenten Haltungen identifizieren.

Die Unterrichtsprofile sind an den Schulen besonders gut, wo Schulleitungen die Aufgaben der Personalentwicklung und der zielgerichteten Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklung ernst nehmen, wo Kollegien sich offen für die Beschäftigung mit Methoden- und Medienkompetenzen zeigen und sich Zeit für Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Dies gilt unabhängig davon, ob während der Inspektionstage tatsächlich die Umsetzung von Erkenntnissen beobachtet werden konnte, die Lehrkräfte beispielsweise auf PSE² oder SOL³- Fortbildungen gewonnen haben.

Die sechste Erfahrung: Aufgeschlossenheit gegenüber den aktuellen Anforderungen an Schulmanagement und Offenheit für die Beschäftigung mit zeitgemäßen Lehr- und Lernstrategien spiegeln sich durchaus auch in einem (relativ) guten Unterrichtsgeschehen.

Was passiert nach der Inspektion? In den kritischen Augen vieler Lehrkräfte und Schulleitungen zu wenig. Von Anfang an lautete eine gängige Kritik: Externe Evaluation kann ja sinnvoll sein, doch danach fehlt Unterstützung und Hilfe. Tatsächlich hat sich jedoch auf dem Feld der „Nachsorge“ und „Fortschrittskontrolle“ in den vergangenen Jahren sehr viel getan. Programme zur Ausbildung und Weiterqualifizierung von schulischem Leitungspersonal wurden entwickelt und werden kontinuierlich ausgebaut. Beispielsweise bietet das LISUM seit kurzem Qualifizierungsreihen für Lehrkräfte, die sich auf Führungspositionen in Schule und Schulaufsicht vorbereiten wollen. Für zukünftige Schulleiter und Schulleiterinnen wird der Besuch solcher Kurse eine Voraussetzung für Bewerbungen sein. Neben der prozessbegleitenden Beratung für die Qualitätsentwicklung von Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf organisiert proSchul die Unterstützung durch Fachcoaches für Schulen zur Verbesserung beispielsweise der MSA-Ergebnisse im Fach Mathematik. Vor allem aber nutzen Schulräte und Schulleitungen die Inspektionsberichte immer häufiger, um auf einer datenbasierten Grundlage mit Schulen über die vorhandenen Stärken und Schwächen ins Gespräch zu kommen und um Entwicklungsschwerpunkte und konkrete Schritte zur Bearbeitung des Entwicklungsbedarfes in Zielvereinbarungen festzuschreiben. Hinzu kommen vielfältige Handreichungen wie z. B. der Kartei-

kasten *Gute Schule*, die Schulen sehr konkrete Hinweise geben, wie Lehr- und Lernprozesse verbessert und individueller auf den einzelnen Schüler ausgerichtet werden können, wie Schulkultur z. B. durch Maßnahmen zur Einbindung von Schülerinnen, Schülern und der Elternschaft weiterentwickelt oder wie Leitungshandeln durch Evaluationsmaßnahmen und Schulprogrammarbeit verbessert werden kann. Workshops für Schulleiterinnen und Schulleiter haben Titel wie *Von Daten zu Taten*, Schulaufsichtstagen beschäftigen sich mit der Frage wie datengestützte Beratung aussehen und inwieweit z. B. Inspektionsberichte als Grundlage für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können. Es gibt Projekte wie INGO, in denen Schulen Inspektionsergebnisse als Grundlage für Organisationsentwicklung nutzen oder das Angebot mit Hilfe von SQMB⁴ die Schulentwicklung planvoll zu gestalten.

Die siebte Lehre: Evaluation zieht Unterstützung nach sich. Tatsächlich folgt aus der Analyse des Ist-Zustandes der Ruf nach einem Ausbau von Unterstützungssystemen, die Schulen in Anspruch nehmen können, um besser zu werden. Und je offener und transparenter der Umgang mit vorhandenen Stärken und Schwächen sich gestaltet, desto souveräner lernen Schulen mit Evaluationsergebnissen umzugehen und desto zielgerichteter wird die Forderung nach weiterer Professionalisierung – sei es der Schulleitungen, der Lehrkräfte oder der außerunterrichtlich engagierten Pädagoginnen und Pädagogen.

Doch auch das wird deutlich: Zum Wiegen gehört irgendwie doch das Mästen. Schulen in schwieriger Lage mit schwachem Leitungspersonal oder gar vakanten Leitungsstellen und/oder mit Unterausstattung an Lehrkräften, anhaltende Bauarbeiten bei laufendem Schulbetrieb, Kollegien mit einem Altersdurchschnitt von weit über 50 Jahren – es gibt sie, diese Einzelfälle, wo der Futtertrog entweder ständig nur halb gefüllt ist oder nichts Neues enthält. Hier ist die Schulaufsicht gefordert oder der Schulträger oder beide gemeinsam, um schnelle Abhilfe zu schaffen und Grundvoraussetzungen für jedwede Schulentwicklung zu gewährleisten. Ein deutlicher Schritt in diese Richtung sind 15 Millionen Euro für ein Unterstützungsprogramm für Schulen in schwieriger Lage.

² PSE = Pädagogische Schulentwicklung

³ SOL = Selbstorganisiertes Lernen

⁴ SQMB = Schulqualitätsmanagementsystem Berlin, das sich auf die von der Schulinspektion angewandten Qualitätsmerkmale und Indikatoren stützt

Schulinspektion – ein notwendiger, weil unbequemer Steuerungsakteur

Tom Stryck

Die Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hat sich nach den ernüchternden Ergebnissen der TIMSS-Untersuchung von 1995 (Third International Mathematics and Science Study) im beschaulichen Bodensee-Städtchen Konstanz getroffen und dort die Weichen für ein Systemmonitoring gestellt, das seinerzeit für Deutschland gänzlich neu war, in seinen Konsequenzen aber wenig beachtet worden ist.¹ Der „Konstanzer Beschluss“ vom 24.10.1997 war somit die Geburtsstunde der Leistungsvergleiche, wie sie heute begrüßt, geduldet oder verwünscht werden: Die Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichen der OECD (PISA) und der IEA (PIRLS/IGLU), die Fortsetzung der Teilnahme an TIMSS, die zwischenzeitlichen nationalen Ergänzungserhebungen zu PISA und PIRLS/IGLU, inzwischen abgelöst durch die Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich, wie sie seit 2004 für die Grundschule und die Sekundarstufe I vorliegen, schließlich die flächendeckende Einführung von Vergleichsarbeiten in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Dazu kommen Maßnahmen und Instrumente in den einzelnen Ländern, die in jeweils regionaler Absicht die überregionalen Maßnahmen und Instrumente ergänzen.

Diese Instrumente und Maßnahmen können unter den Begriffen „Systemmonitoring“, „Diagnostik“ und „Output-Messung von Schulleistungen“ zusammengefasst werden – und sofern mit diesen Instrumenten Steuerungsabsichten verbunden waren, wie es der seinerzeitige Slogan „Steuerungswissen generieren“ nahelegt, wurde damit implizit auch ein Abschied von der gängigen Input-Steuerung diskutiert.

Berlin hat – parallel zu der Entwicklung in anderen Ländern – mit einem neuen Schulgesetz (2004) und in seiner Folge einem Bündel von qualitätsbezogenen Maßnahmen ein System zur Qualitätsentwicklung und –sicherung aufgebaut:

- Sprachstandsfeststellung und Deutschpflichtkurs vor der Einschulung;

- Senkung des mittleren Einschulungsalters, flexible Schulanfangsphase;
- Verlagerung der Horte an die Schulen, alle Grundschulen wurden verlässliche Halbtagschulen;
- Überprüfung der Schulqualität: regelmäßige Vergleichsarbeiten in allen Schularten, zentrale Prüfungen im Mittleren Schulabschluss und im Abitur;
- Schulprogramme und interne Evaluationsberichte aller Schulen;
- datengestützte Gespräche zwischen Schulaufsicht und Schulen;
- Errichtung eines Instituts für Schulqualität (ISQ);
- Selbstevaluationsportal für alle Schulen;
- Handlungsrahmen Schulqualität und Einrichtung einer Schulinspektion;
- in jüngster Zeit: eine tiefgreifende Schulstruktureform (Zweigliedrigkeit) und ein neues Lehrerbildungsgesetz.

Dieser Mix ist bei näherer Betrachtung kein radikaler Bruch mit einem früheren Steuerungsverständnis, sondern vielmehr dessen Veränderung: Die bisherige Input- und Prozesssteuerung des Bildungssystems wurde durch Elemente einer *evaluationsbasierten* Steuerung ergänzt und eben dadurch nachhaltig verändert.

Innerhalb des Arsenal an Instrumenten und Verfahren externer Evaluation kommt der Schulinspektion eine besondere Funktion zu: Sie fokussiert die schulischen Prozesse, besonders im Unterricht. Wenn es zur Logik einer evaluationsbasierten Steuerung gehört, das, was extern evaluierbar ist, auch für steuerbar zu halten, so konfrontiert dieses die Institution, die tiefer in die unterrichtliche Praxis einer Schule zu blicken vermag als jeder andere externe Akteur, mit sehr unterschiedlichen Reaktionen der anderen Akteure: Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schulaufsicht.

¹ „Die Kultusministerkonferenz sieht im Hinblick auf die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik Deutschland und in der Entwicklung von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung eine wichtige Aufgabe. Im Hinblick auf diese Zielsetzung und zur Qualitätssicherung in Schulen halten es die Mitglieder der Kultusministerkonferenz für erforderlich, in den Ländern Instrumente zur Evaluation zu entwickeln und zu erproben und über die gewonnenen Ergebnisse in einen breiten Erfahrungsaustausch einzutreten. Die Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemein bildenden Schulen ist dabei eine wichtige Ergänzung der länderbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen und ermöglicht für jedes Land Rückschlüsse im Hinblick auf die jeweils gewählten Methoden und Maßnahmen zur Qualitätssicherung. ...“

KAPITEL I

Nach allem, was wir bislang wissen, insbesondere aus den Forschungsergebnissen der SteBis-Untersuchungen², empfinden Lehrkräfte die seitens der Schulinspektion durchgeführten Unterrichtshospitationen als bedrohliche, auf die individuelle Unterrichtspraxis bezogene Überprüfungssituationen. Es könnte also sein, dass sich das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte mit eben dieser Logik einer evaluationsbasierten Steuerung systematisch „beißt“. „Systematisch“ deshalb, weil die „Wirklichkeit“, die die Schulinspektion über die in der Unterrichtshospitation wahrgenommene Praxis herstellt, sich von der „Wirklichkeit“ der Lehrkräfte unterscheiden muss. Schulinspektion ist – der eigenen Professionalität wegen – distanziert und analytisch, sie versucht die Daten und Informationen, die sie sammelt und herstellt, nach einem eigenen Indikatorensystem zu ordnen. Lehrende Angehörige der Schule sind dagegen in ihre eigene Geschichte ein-

gebunden (also nicht distanziert), sind ein Teil des Geschehens, greifen insofern auch immer bevorzugt auf (individuelle) Erfahrungen (und eben nicht auf Daten) zurück, wenn sie ihren Unterricht reflektieren sollen – sie konstituieren systematisch eine andere Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens.

Es ist im Wesentlichen die Differenz dieser zwei verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen, die das oft schwierige Verhältnis von Schulinspektion und Lehrkräften ausmacht. Das Steuerungssystem leistet immer dann seinen Beitrag zu diesem systematischen „Missverständnis“, wenn es die mittels distanzierter und analytischer Inspektion generierten Daten mit einem höheren Wahrheitsanspruch versieht als die erlebte, erfahrungsverdichtete, alltägliche Wirklichkeit der schulischen Akteure – Reaktionen von Gekränktheit seitens der Lehrkräfte sind vorprogrammiert.



²SteBis („Steuerung im Bildungssystem“) ist ein vom BMBF geförderter Forschungsschwerpunkt. Darin widmet sich ein Forschungsthema den Effekten neuer Steuerungsinstrumente (wie Bildungsstandards, Schulinspektionen, Lernstandserhebungen, Bildungsberichterstattung).

Schulleitungen sind die ersten Ansprechpartner für die Schulinspektion – sie haben die Gesamtverantwortung für ihre Schule, sie sind zur Umsetzung von Reformen und anderen Maßnahmen der Bildungsadministration verpflichtet. Sie haben auch den Auftrag zur innerschulischen Evaluation, die sich logischerweise mit den Befunden externer Evaluationen auseinandersetzen sollte. Das wiederum bedeutet die oftmals nicht geringe Anstrengung, eine Akzeptanz des Kollegiums für das Instrument Schulinspektion und ihre Befunde zu sichern. Gleichzeitig ist die Schulleitung aber viel stärker im Fokus der Inspektion, als es die einzelnen Lehrkräfte sind. Aussagen zu Führungsstil, Managementqualitäten und sozialen Kompetenzen sind direkt der Person zuzuordnen. Das legt die Vermutung nahe, dass die Schulinspektion vorrangig Effekte auszulösen vermag, die sich auf den Führungsstil und das Steuerungsrepertoire der jeweiligen Schulleitung auswirken. Demgegenüber bleiben Schulleitungen deutlich reservierter in der Einschätzung eines direkten Nutzens von Inspektionsberichten für ihre Schule. Aber auch hier liegt – wie bei den Lehrkräften – die besondere Chance einer distanzier-ten und analytischen Wirklichkeitskonstruktion von Führung und Steuerung einer Schule im Vergleich zur erlebten, erfahrungsverdichteten, alltäglichen Wirklichkeit, die eine Schulleitung über sich selber herstellt.

Da ein Inspektionsbericht eine immense Fülle an Fakten, Beobachtungen und Bewertungen zu der einzelnen Schule liefert, hat die Schulleitung nolens volens ein Arbeitsprogramm erhalten, über dessen Bewältigung sie gegenüber Elternschaft und Schulaufsicht Rechenschaft ablegen muss. Das schulische Gremium der Elternschaft an der Schule dürfte hierbei grundsätzlich ein unkomplizierter Akteur sein, weil es gerade die Fülle an verdichteten Informationen und Bewertungen ist, die seinem Interesse, die eigene Schule besser zu verstehen, entgegenkommt. Die Einbindung der Elternschaft in Berlin in die Prozesse einer Inspektion ist ohne Zweifel ein wichtiger Faktor für die generell hohe, auch öffentlich artikulierte Akzeptanz des Instruments Schulinspektion.

Das Verhältnis von Schulinspektion und Schulaufsicht ist dagegen nicht unkompliziert. Der Annahme, die Schulaufsicht müsse ein positives Verständnis von Schulinspektionen haben, weil sie sich doch ergän-

zend und hilfreich zum Instrument der Aufsicht verhalten, kann nur teilweise zugestimmt werden. Seit Einführung der Schulinspektion als stabilem und professionell agierendem Akteur verfügt die Schulaufsicht über einen nie gekannten Schatz an Informationen und Einsichten in „ihre“ Schulen – aber was macht sie damit? Einerseits gerät sie gegenüber den Schulen viel stärker in die Rolle des administrierenden Kontrolleurs, als es ihr lieb ist; die zuvor gepflegte Balance zwischen Administration und Beratung gerät ins Wanken, weil ihr ein Stück weit der „Gegenstand“ abhanden gekommen ist. Ein Schulinspektionsbericht öffnet der Schulaufsicht oft genug erst die Augen für die besondere Situation einer Schule – keine angenehme Sache für das traditionelle Selbstverständnis. Gleichzeitig erhöht sich zumindest bei Schulen mit weniger guten Inspektionsergebnissen der Druck auf die Schulaufsicht, intervenierend tätig zu werden.

Berlin befindet sich derzeit in der zweiten Welle der Schulinspektionen, d. h. die Schulen werden nach fünf Jahren bereits das zweite Mal inspiziert. Für alle Schulen, denen in der ersten Inspektion Schwächen und Entwicklungsbedarf attestiert wurden, stellt sich unerbittlich die Frage nach den konkreten Handlungen der Schulaufsicht, diesen Schwächen abgeholfen zu haben. Es ist ja nicht nur seitens der Schulaufsicht eine legitime Erwartung, dass sich eine Schule angesichts problematischer Inspektions-ergebnisse initiativ zeigt und wirksame Schritte zur Qualitätsverbesserung ihrer Arbeit unternimmt. Die Erwartung seitens der Schulen ist ebenso legitim, dass sich die Schulaufsicht in der Unterstützung initiativ zeigt und wirksame Schritte zur Verbesserung der Situation an eben diesen Schulen unternimmt.

Als Fazit nach sieben Jahren kann festgehalten werden, dass der unbequeme Akteur Schulinspektion sich als eines der stabilsten Elemente der Qualitätsstrategie etabliert hat, während zum Beispiel flächendeckende Leistungsevaluationen noch immer um Legitimation kämpfen. Das mag daran liegen, dass es der Schulinspektion gelungen ist, in ihrer unbequemen Nähe zur schulischen Praxis professionell vorzugehen, ihre „Karten offen zu legen“ und so auch bei weniger angenehmen Rückmeldungen glaubwürdig zu bleiben.

Ergebnisse

Ergebnisse aus 5 Jahren Schulinspektion – Schul- und Unterrichtsqualität in Berlin

Detlef Erhardt

1. Einleitung: Arbeitsweise der Berliner Schulinspektion

Die Berliner Schulinspektion hat im November 2005 auf Grundlage des gesetzlichen Auftrags und des Konzepts zur Inspektion der Berliner Schulen¹ ihre Arbeit aufgenommen. Seitdem sind mehr als sechs Jahre vergangen und jede öffentliche Schule hat einen Inspektionsbericht erhalten, ausgenommen einige wenige, die aus Auflösungs-, Fusions- oder Umstrukturierungsgründen nicht inspiziert werden konnten. Dieser enthält neben vielen statistischen Angaben und einer Beschreibung der Standortbedingungen, unter denen die Schule arbeitet, Hinweise zu den Stärken und dem Entwicklungsbedarf sowie zur Qualitätsentwicklung der Schule. Dabei erfüllt er auch den Zweck, innerschulische Diskussions- und Entwicklungsprozesse zu fördern, die Schulprogrammarbeit zu unterstützen sowie die Ergebnisse der internen Evaluation durch eine standardisierte, datengestützte, externe Außensicht zu ergänzen. Der operativen Schulaufsicht liefert der Bericht eine gute und vergleichbare Qualitätseinschätzung und Datengrundlage für anstehende Zielvereinbarungsgespräche mit den Schulleiterinnen und Schulleitern.

Nachdem die Schulinspektion zum 1. November 2005 gegründet wurde, entwickelten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein Verfahren für die externe Evaluation von Schulen sowie die dazu notwendigen Instrumente. Es war von Anfang an der Anspruch, sowohl das Verfahren als auch die Instrumente so zu standardisieren, dass sie auf möglichst alle Schularten angewandt werden konnten. Dabei galt es folgende Grundsätze zu beachten:

- Jede Schule wird in der Regel von einem Team aus 4 Personen inspiziert.
- Das Team setzt sich im Idealfall aus einem Mitglied der Schulaufsicht bzw. Seminarleitung der schulpraktischen Ausbildung, einem Schulleitungsmitglied und einer Lehrkraft zusammen.
- Die Teams werden verstärkt durch eine ehrenamtliche Inspektorin/einen ehrenamtlichen Inspektor aus der Elternschaft, der freien Wirtschaft oder der Wissenschaft.
- Die hauptamtlichen Inspektorinnen und Inspektoren vertreten unterschiedliche Schularten, wobei ein Teammitglied aus der zu inspizierenden Schulart kommt.
- Den Teammitgliedern ist die zu inspizierende Schule unbekannt, d.h. es bestanden bzw. bestehen keine dienstlichen oder privaten Verbindungen zur Schule.
- Bewertungen erfolgen nach dem Prinzip der Triangulation (Methodenvielfalt), d.h. sie sollen nicht auf Grundlage einzelner Informationsquellen erfolgen, sondern immer durch andere Quellen abgesichert sein.

¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Externe Evaluation – Konzept zur Inspektion der Berliner Schulen, Berlin, Mai 2005.

² Nähere Ausführungen hierzu sind bitte den Handbüchern aus den Jahren 2006 und 2009 zu entnehmen:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Handbuch Schulinspektion, Berlin, November 2006.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Handbuch Schulinspektion, Berlin, Januar 2009.

Rückblickend betrachtet haben sich diese Prinzipien bewährt. Die Mitarbeit der ehrenamtlichen Inspektorinnen und Inspektoren ist eine Bereicherung der Inspektionstätigkeit und die multiprofessionelle Sicht auf eine Schule gewährleistet ein Höchstmaß an Fremdsicht und Objektivität. Die Tätigkeit als Inspektor/in gewährt tiefe Einblicke in das System Schule und bringt so umfangreiche Eindrücke und Erfahrungen mit sich, dass sich viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Führungsaufgaben qualifizieren. Zahlreiche Inspektorinnen und Inspektoren übernehmen später Aufgaben in der Schulaufsicht oder der Leitung von Schulen.

Für das Inspektionsverfahren wurden Instrumente entwickelt, die gängigen Erhebungsinstrumenten entsprechen: Schriftliche Befragungen, Interviews und Beobachtungen.²

Die Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der Instrumente bildete der *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin* (vgl. Abb. 1)³. Er beschreibt – in Anlehnung an die Orientierungsrahmen der Länder

Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – in sechs Qualitätsbereichen 25 Qualitätsmerkmale guter Schulen, die ihrerseits mit mehr als 200 Indikatoren unterfüttert sind. Der Auftrag an die Inspektionsteams war anfänglich, 16 Qualitätsmerkmale verbindlich (im Tableau grün hinterlegt) zu bewerten. Es zeigte sich in der Inspektionspraxis schnell, dass sowohl das Verfahren und die Instrumente als auch das Bewertungsraster auf Grundlage des *Handlungsrahmens Schulqualität* einer Nachjustierung bzw. Anpassung bedurften. So wurden beispielsweise die Bewertungen für die Qualitätsmerkmale 1.2 *Fachkompetenzen* und 1.4 *Schullaufbahn* vom Schuljahr 2007/2008 an zu einer Bewertung zusammengefasst, da es in beiden Merkmalen darum ging, wie in der Schule mit Schulleitungs- und Schullaufbahndaten umgegangen wird und welche Konsequenzen ggf. gezogen werden. Vom gleichen Schuljahr an wurde zusätzlich das Qualitätsmerkmal 4.1 *Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft* verbindlich bewertet, um das Schulleitungshandeln umfassender abbilden zu können.⁴

6 Qualitätsbereiche und 25 Qualitätsmerkmale guter Schulen auf Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität in Berlin

1 Ergebnisse der Schule	2 Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Personale und soziale Kompetenzen	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Unterrichtsgestaltung/ Lehrerhandeln im Unterricht	3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Methodenkompetenzen	2.3 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen	3.3 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern	4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	5.3 Personaleinsatz der Beschäftigten	6.3 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
1.4 Schullaufbahn	2.4 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	3.4 Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	4.4 Unterrichtsorganisation		6.4 Dokumentation und Umsetzungsplanung
1.5 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.5 Schülerberatung und -betreuung				

Abbildung 1: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin (April 2007)

³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin, Berlin, Mai 2005.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin, Berlin, April 2007.

⁴ Alle Veränderungen und Anpassungen im Verfahren, den Instrumenten und den Bewertungen sind in den jeweiligen Jahresberichten der Schulinspektion unter www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion dokumentiert.

KAPITEL II

Die größte Veränderung und Anpassung im Verfahren und in den Instrumenten der Schulinspektion fand zum zweiten Halbjahr des Schuljahres 2008/2009 statt und ist in dem entsprechenden Jahresbericht beschrieben⁵:

» Vom zweiten Halbjahr des Schuljahres 2008/2009 an schließt das Verfahren nun alle Qualitätsmerkmale mit ein. Die Erfahrungen der Inspektionsteams mit dem Handlungsrahmen Schulqualität haben zu einer Anpassung für die Zwecke der Schulinspektion geführt. So werden im neuen *Handbuch Schulinspektion 19* Qualitätsmerkmale unter den sechs Qualitätsbereichen beschrieben. Dabei sind Merkmale aus den Qualitätsbereichen 1, 2, 5 sowie 6 zusammengefasst und die Qualitätskriterien sowie die dazu gehörigen Indikatoren neu zugeordnet worden.

So konnte ohne Verluste in der Aussagekraft die Anzahl der zu bewertenden Qualitätsmerkmale von 25 auf 19 verringert werden. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus beiden Phasen ist somit sichergestellt. Damit ist ein den veränderten Bedingungen angepasster Verfahrensrahmen geschaffen worden, der eine differenzierte und übersichtliche Darstellung der Schulentwicklungsarbeit von Schulen ermöglicht und die Kontinuität der externen Evaluation gewährleistet.«

Am Beispiel der ehemaligen Qualitätsmerkmale 6.1 *Schulprogramm* und 6.4 *Dokumentation und Umsetzungsplanung* lässt sich die Anpassung des Handlungsrahmens für die Zwecke der Schulinspektion leicht erläutern. In beiden Merkmalen ging es um Schulprogrammarbeit, einerseits unter konzeptionell inhaltlichen Aspekten und andererseits unter dem Aspekt der Dokumentation. Die Indikatoren aus beiden Merkmalen wurden im neuen Qualitätsmerkmal 6.1 *Schulprogramm* zusammengefasst. Ähnlich wurde bei der Umgestaltung oder Fusion anderer Qualitätsmerkmale verfahren.⁶

Mit dem veränderten Qualitätstableau ging auch eine vollständige Neuorientierung in der Berichtslegung einher. So erhalten die Schulen seit Februar 2009 Berichte, in denen die Stärken und der Entwicklungsbedarf im Vordergrund stehen. Waren die Formulierungen der Inspektionsteams bis dahin eher standardisiert an der Reihenfolge der Qualitätsmerkmale und an Indikatoren orientiert, trat nun eine 2 bis 4-seitige Erläuterung von Stärken und Entwicklungsbedarf an deren Stelle, die die Schule auch in ihrer Individualität widerspiegelt. Komplettiert wird der Bericht durch eine Beschreibung der Standortbedingungen sowie einen umfassenden Datenteil, der u. a. den gesamten Bewertungsbogen enthält, sodass eine Schule jede einzelne Bewertung nachvollziehen kann.

6 Qualitätsbereiche und 19 Qualitätsmerkmale guter Schulen

auf Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität in Berlin

1 Ergebnisse der Schule	2 Unterricht, Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Professionalisierung und Personalmanagement	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Schulleistungsdaten und Schullaufbahn	2.1 Schulinternes Curriculum und Abstimmung des Lehr- und Lernangebots	3.1 Soziales Klima und soziales Lernen in der Schule	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung und Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Methoden- und Medienkompetenzen	2.2 Unterrichtsgestaltung/Lehrerhandeln im Unterricht: <i>Unterrichtprofil</i>	3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	6.2 Interne Evaluation
1.3 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.3 Schülerunterstützung und -förderung	3.3 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern	4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	 Schulinspektion	
	2.4 Schülerberatung und -betreuung	3.4 Kooperationen mit gesellschaftlichen Partnern	4.4 Unterrichtsorganisation		

Abbildung 2: Qualitätstableau der Berliner Schulinspektion (Januar 2009)

⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Schulinspektionen im Schuljahr 2008/2009, Berlin, Juni 2010.

⁶ Eine Übersicht der Anpassungen im Qualitätstableau findet man im Jahresbericht 2008/2009 auf S. 39.

⁷ Die Qualitätsmerkmale wurden nach einer vierstufigen Skala bewertet: A (stark ausgeprägt), B (eher stark ausgeprägt), C (eher schwach ausgeprägt), D (schwach ausgeprägt). Wie oft welche Bewertung vergeben wurde, geht aus Abbildung 3 hervor. Zum besseren Verständnis wird im Text auf die einzelnen Qualitätsmerkmale in Klammern hingewiesen. So kann man beispielsweise beim Qualitätsmerkmal 1.3 „Schulzufriedenheit und Schulimage“ entnehmen, dass ca. 98 % aller Schulen hier eine Bewertung der Kategorien A oder B erhalten haben.

2. Schulqualität in Berlin

Die Besonderheit der Auswertungen in diesem Abschlussbericht ist, dass es sich – anders als in den Jahresauswertungen – nicht mehr um eine Stichprobe handelt, sondern um die Ergebnisse der Berliner Schulen. Dieser Bericht stellt also eine Bestandsaufnahme zur Qualität der Berliner Schule(n) dar, aus der Schlussfolgerungen für die zukünftige Entwicklungsarbeit der Schulen, auch im Sinne von Unterstützungssystemen, gezogen werden können.

Im Folgenden wird zwischen Schulqualität und Unterrichtsqualität unterschieden. Das impliziert natürlich nicht, dass die Qualität des Unterrichts nichts mit der Qualität einer Schule zu tun hat, vielmehr spiegeln die Ergebnisse zur Schulqualität das gesamte Spektrum der konzeptionellen, programmatischen und damit prozessualen Arbeit wieder, während die Ergebnisse zur Unterrichtsqualität in Berlin die reinen Beobachtungen aus mehr als 30.000 Unterrichtsbesuchen wiedergeben. Wie Schul- und Unterrichtsqualität nach den Qualitätsmerkmalen des Handlungsrahmens zusammenhängen, wird am Ende aufgezeigt.

Betrachtet man die Ergebnisse aus knapp 700 Inspektionen, so kann eines vorweggenommen werden: „Gute“ Schulen findet man überall in Berlin, in jedem Bezirk und in jeder Schulart. Gleichwohl gibt es bezirkliche Besonderheiten, die sich, z. B. aus sozio-ökonomischen Gründen, in den letzten Jahren und Jahrzehnten herausgebildet haben. So ist beispielsweise der Umgang mit sprachförderlichen Unterrichtsmethoden in einigen Bezirken aufgrund der Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewusster und ausgeprägter als in anderen, während sich insbesondere die Grundschulen in einigen Regionen eher dem inklusiven Gedanken öffnen. Solche bezirklichen oder schulartspezifischen Besonderheiten lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass hier die Schul- und Unterrichtsqualität besser seien als in anderen Bereichen.

Die Qualität einer Schule hängt in erster Linie von den in ihr handelnden Personen ab. Dabei kommt der Schulleiterin oder dem Schulleiter eine besondere Bedeutung zu. Stimmen müssen aber auch die Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten. Wie ist die personelle Ausstattung, sind die Funktionsstellen besetzt oder lässt der bauliche Zustand ein ungestörtes Lernen und Arbeiten zu? Hinzu kamen in den letzten Jahren zahlreiche Veränderungen und Reformen bis hin zur Schulstrukturreform, die die Schulen vor zusätzliche Herausforderungen stellten. Insgesamt haben die Berliner Schulen sich überwiegend engagiert diesen Herausforderungen gestellt, wenngleich mit unterschiedlicher Ausprägung und unterschiedlichem Erfolg, wie die nachfolgenden Ergebnisse zeigen werden. An den Berliner Schulen herrschen, abgesehen von vereinzelt Ausnahmen, ein positives soziales Klima (vgl. Abb. 3, QM 3.1) und eine hohe Zufriedenheit (QM 1.3), die von den am Schulleben Beteiligten unabhängig von der Qualität der schulischen Arbeit eingeschätzt wird.⁷ Man legt Wert auf ein respektvolles und wertschätzendes Miteinander, das vielfach durch ein auf Konsens mit der Schülerschaft fußendes Regelwerk gestützt ist. Die Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler partizipativ in die Gestaltung von Schule und Unterricht einzubinden, werden hingegen wenig genutzt. Dies gelingt an den Gymnasien jedoch besser als an den anderen Schularten (QM 3.3, vgl. auch Abb. 4⁸).

Die Schulen pflegen vielfältige Kooperationen mit gesellschaftlichen Partnern aus ihrem Umfeld (QM 3.4). Dazu zählen neben freien Trägern der Jugendhilfe, die vielfach den Ganztagsbetrieb an Grundschulen gewährleisten, z. B. auch Firmen, die die weiterführenden Schulen in berufsorientierenden oder berufsvorbereitenden Fragen unterstützen. Aber auch Kooperationen zur Förderung der Sozialkompetenz oder der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, z. B. im Rahmen des Landesprogramms „Gute gesunde Schule“ haben ihren festen Platz im Berliner Schulwesen (vgl. auch QM 3.2).

⁸ Während aus Abbildung 3 die Verteilung der Bewertungen von „A“ bis „D“ für alle Schulen hervorgeht, ermöglicht das Diagramm in Abbildung 4 einen Mittelwertvergleich der Qualitätsmerkmale zwischen den Schularten. Um die Mittelwertbildung zu ermöglichen wurden den Bewertungen Werte zugeordnet: A=4, B=3, C=2 und D=1. Als Darstellungsform wurde wegen der besseren Übersichtlichkeit das Liniendiagramm gewählt. Das Qualitätsmerkmal 2.2 wird in der Auswertung des Unterrichts separat ausgewiesen (siehe S. 19 ff).

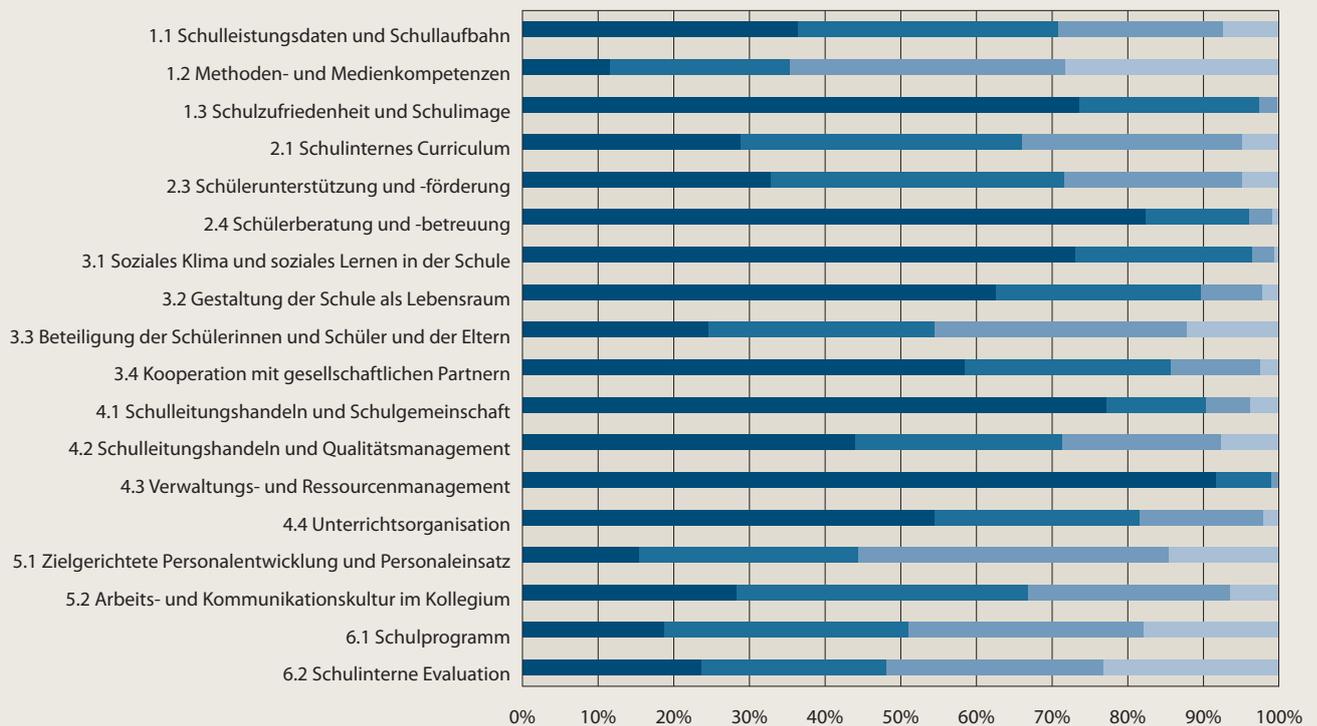


Abbildung 3: Verteilung der Bewertungen in den Qualitätsprofilen (N=689)

Das Qualitätsmerkmal 2.2 wird in der Auswertung des Unterrichts separat ausgewiesen (siehe S. 19 ff).

■ A ■ B ■ C ■ D

Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden in ihrem Führungsverhalten überwiegend von den am Schulleben beteiligten Gruppen anerkannt (QM 4.1). An nahezu jeder zehnten Schule gelingt es den für die Leitung verantwortlichen Personen jedoch nicht, ein die Schulgemeinschaft förderndes und stärkendes Führungsverhalten an den Tag zu legen. Schulentwicklung im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung wird an mehr als zwei Dritteln der inspeziierten Schulen kontinuierlich betrieben (QM 4.2).

Gleichwohl haben viele Schulen weiterhin Schwierigkeiten mit der konzeptionellen, programmatischen Arbeit. Alle Schulen haben zwar ein Schulprogramm, doch wird dies zu selten als Arbeitsprogramm verstanden, das fortgeschrieben und weiterentwickelt werden muss. Es fällt insbesondere auf, dass das Zusammenwirken und Ineinandergreifen von *Schulprogramm* (QM 6.1), *schulinternem Curriculum* (QM 2.1) und *interner Evaluation* (QM 6.2) von vielen Schulen nicht gesehen wird. So gibt es nicht selten das Phänomen, dass Maßnahmen in der Schule evaluiert werden, die keine Schnittstelle mit den im

Schulprogramm festgeschriebenen Schwerpunkten haben. Daher verwundert es nicht, dass bis Ende des Schuljahres 2010/2011 nur wenige Schulprogramme aus dem Jahr 2006 fortgeschrieben und aktualisiert waren. In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, dass zwei Drittel der beruflichen Schulen und die Hälfte der Grundschulen hinsichtlich der schulinternen Evaluation eine „A“- oder „B“-Bewertung erhielten.

Die Themen *Personalmanagement* und *Personalentwicklung* (QM 5.1) muss man unterschiedlich betrachten. Die Schulen hatten in den letzten Schuljahren zunehmend Schwierigkeiten, kurzfristigen oder auch langfristig antizipierbaren Personalbedarf adäquat abdecken zu können. So verlor die Personalkostenbudgetierung und die damit verbundenen Möglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter, kurzfristig auf entstandenen Bedarf reagieren zu können, an Durchschlagskraft, da es in den sogenannten Mangelfächern wie z. B. den Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch, Latein oder Musik kaum noch potenzielle Bewerberinnen und Bewerber gab.

Qualitätsprofile nach Schulart

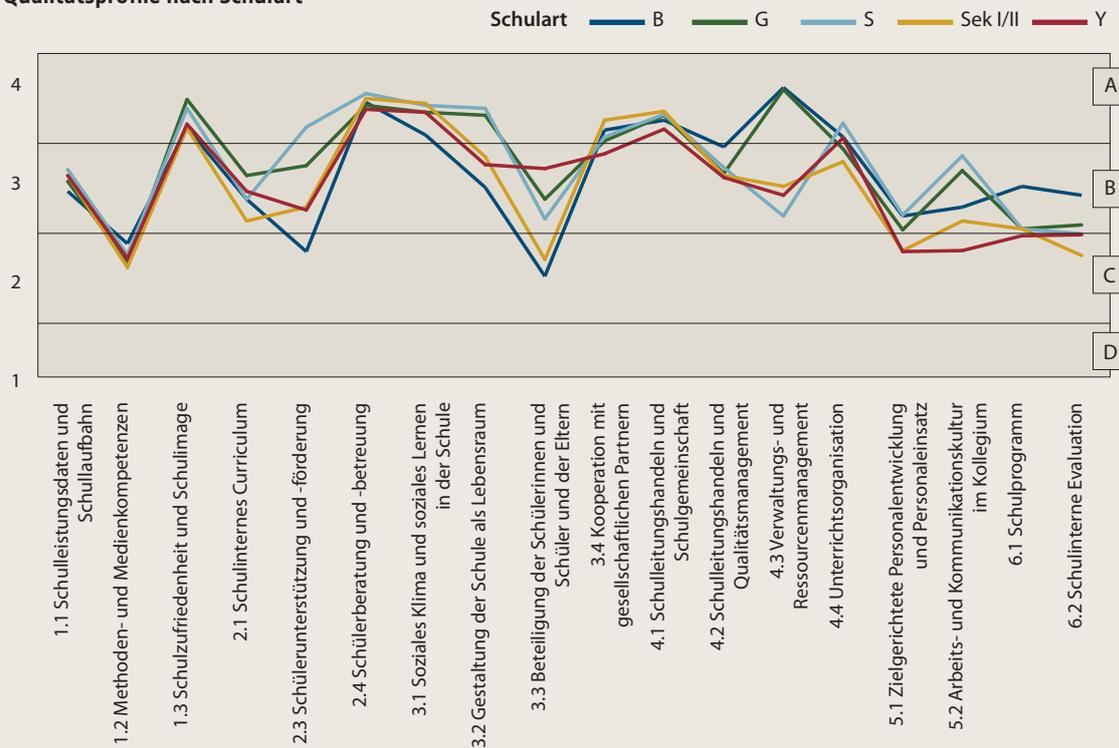


Abbildung 4: Qualitätsprofile nach Schulart⁹

Das Qualitätsmerkmal 2.2 wird in der Auswertung des Unterrichts separat ausgewiesen (siehe S. 19 ff).

Die Entwicklung des an der Schule befindlichen Personals fällt den Schulleiterinnen und Schulleitern aller Schularten nach wie vor schwer. Hier ist der Wandel vom *leitenden Lehrer* zum *unterrichtenden Manager* an vielen Stellen noch nicht vollzogen. So zählen regelmäßige Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche ebenso wie regelmäßige, anlassunabhängige Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung nach wie vor eher zu den Ausnahmen im Berliner Schulalltag. Dabei wird die *mittlere Management-Ebene* aus Fachbereichsleitungen und Fachleitungen an den weiterführenden und beruflichen Schulen noch zu wenig in die Pflicht genommen. Dennoch kann nach fünfeinhalb Jahren festgehalten werden, dass zumindest an gut 100 Schulen, davon 70 Grundschulen, durch Anwendung moderner Instrumente der Personalentwicklung eine neue Führungskultur Einzug gehalten hat, die, nach den Aussagen während der Inspektionen, von den Beschäftigten positiv angenommen wird. Eine positive Entwicklung hat sich in den letzten Jahren in der Kommunikation und Kooperation in

den Kollegien der Berliner Schulen ergeben (QM 5.2). Während noch in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 lediglich die Hälfte der Schulen hier positive Bewertungen aufwiesen, stieg der Anteil bis zum Schuljahr 2010/2011 kontinuierlich. Dieses Phänomen ist u. a. auf eine verstärkte Teambildung in den Berliner Schulen, insbesondere jedoch auf das Zusammenwachsen zweier Berufsgruppen an den Grundschulen und den Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt zurückzuführen: Lehrkräfte und Erzieher/innen. Nach der Verlagerung der damals noch als Hort bezeichneten ergänzenden Betreuung in die Schulen mussten die Beteiligten in teils schwierigen Teamentwicklungsprozessen zu einer gemeinsamen Arbeitsbasis gelangen. Das hat nach anfänglichen Schwierigkeiten gut geklappt und mittlerweile wird die Zusammenarbeit zumindest auf Klassen- und Jahrgangsebene geschätzt. Eine auf Augenhöhe stattfindende Partizipation der Erzieherinnen und Erzieher an Fragen der Schulentwicklung wird jedoch bisweilen vermisst.

⁹ B=berufliche Schulen G=Grundschulen S=Sonderschulen SekI/II=ehemalige Haupt-, Real- und Gesamtschulen Y=Gymnasien

Eine weitere positive Tendenz hat sich in den letzten Jahren im Umgang der Schulen mit Schulleistungsdaten abgezeichnet (QM 1.1). Seien es die Ergebnisse von Vera 3, Vera 8¹⁰, MSA¹¹ oder Abitur, die Schulen setzen sich zunehmend mit den Vergleichsdaten auseinander, die z. B. Vergleiche von Klassenergebnissen zulassen. Die Ergebnisse von Vera liefern darüber hinaus den Vergleich mit einer Vergleichsgruppe und können fachliche sowie fachdidaktische Impulse für die Unterrichtsentwicklung setzen. An vielen Schulen diskutieren die jeweiligen Fachkonferenzen über Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen und leiten nicht selten Maßnahmen für die weitere Unterrichtsarbeit ab. Häufig handelt es sich dabei um eine Veränderung in der Aufgabenkultur, insbesondere im Fach Mathematik, mit verstärkten Sachinhalten und gesteigerter Problemorientierung.

Die systematische Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (QM 2.3) ist an den Berliner Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während nur ein Drittel der beruflichen Schulen hier positive Ergebnisse erzielt hat, liegen die Werte an den weiterführenden Schulen mit ca. 60% und an der Grund- und Sonderschulen mit 80% bzw. 92% wesentlich höher. Insgesamt kann man konstatieren, dass es den Schulen wesentlich leichter fällt, auf Lernprobleme oder -defizite zu reagieren (z. B. zusätzlichen Förderunterricht oder intensive persönliche Zuwendung durch die Lehrkraft in Übungsphasen), als individuell auf besondere Lernpotenziale oder Begabungen einzugehen. Wenn man von speziellen Angeboten oder Einrichtungen zur Förderung hochbegabter Kinder oder Schulversuchen wie *Schnellläufer* oder *Schnellerner* absieht, hat die Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler an den Berliner Schulen nicht den gleichen Stellenwert wie die leistungsschwächerer.

Zusammenfassend kann für Berlin Folgendes festgehalten werden: Ca. die Hälfte der Schulen betreiben eine Schulentwicklung, die keiner Hilfe von außen bedarf. Weitere 30% erfüllen viele Kriterien des Handlungsrahmens Schulqualität, weisen aber Entwicklungsbedarf in der programmatischen Arbeit innerhalb des Schulmanagements auf. Rund 20%

der Schulen haben größere Probleme und bedürfen häufig einer Unterstützung von außen, um ein schulisches Qualitätsmanagement aufbauen zu können. Darunter befinden sich zwischen 4 und 5% Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf, d. h. hier ist die Problemlage so ausgeprägt, dass konkrete Erwartungen an die Schule und die zuständige Schulaufsicht formuliert werden und eine Nachinspektion nach Ablauf von zwei Jahren angesetzt wird. Hier kommt neben der Schulaufsicht proSchul ins Spiel, eine prozessbegleitende Schulberatung, die in der Senatsverwaltung angesiedelt ist und den Schulen ein Beratungs- und Unterstützungsangebot unterbreitet, das von den meisten Schulen angenommen wird.¹²

Die an Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf durch die Schulaufsicht ergriffenen Maßnahmen sind vielfältig und auf die individuelle Problemlage der Schule abgestimmt. Sie reichen beispielsweise von personellen Veränderungen in der Schulleitung bis zur Umsetzung zahlreicher Lehrkräfte an andere Schulen. Auch die Beratungs- und Unterstützungstätigkeit von proSchul richtet sich nach der Bedürfnislage der jeweiligen Schule. Sie umfasst z. B. neben einem Coaching der Schulleitungsmitglieder auch spezielle Fortbildungsmaßnahmen für das Kollegium, die zumeist auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität abzielen.

Rückblickend betrachtet kann man festhalten, dass bei den Nachinspektionen durchschnittlich eine erhebliche Qualitätssteigerung zu verzeichnen war. Der Vergleich der erzielten Qualitätsprofile (vgl. Abb. 5) macht deutlich, dass sich die Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf bis zur Nachinspektion in allen Qualitätsmerkmalen positiv entwickelt hatten. Insbesondere in den zentralen Leitungsmerkmalen wie 4.2 *Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement*, 5.1 *Zielgerichtete Personalentwicklung* sowie 6.1 und 6.2 *Schulprogramm und schulinterne Evaluation* waren die Fortschritte bemerkenswert. Hier wird deutlich, dass die Wirkung von Schulinspektion in Verbindung mit den vorhandenen Unterstützungssystemen an solchen Schulen wesentlich ausgeprägter ist als die Wirkungsstudie des ISQ¹³ vermuten lässt.¹⁴ Dennoch muss konsta-

¹⁰ Vera ist ein Projekt des Zentrums für empirische pädagogische Forschung an der Universität Koblenz Landau. Es handelt sich dabei um Vergleichsarbeiten, die im 3. Jahrgang (Vera 3) und im 8. Jahrgang (Vera 8) durchgeführt werden. Berlin nimmt an diesem Projekt teil, sodass die Schülerinnen und Schüler der 3. und 8. Klassen an festgelegten Terminen im Schuljahr solche Vergleichsarbeiten in Deutsch, Mathematik (Vera 3 und 8) sowie Englisch/Französisch (Vera 8) schreiben. Nähere Informationen findet man unter www.uni-landau.de/vera/.

¹¹ Mittlerer Schulabschluss am Ende des zehnten Jahrgangs mit berlinweiter, zentraler Abschlussprüfung, früher Realschulabschluss.

¹² Vgl. proSchul Seite 48.

Qualitätsprofile bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf

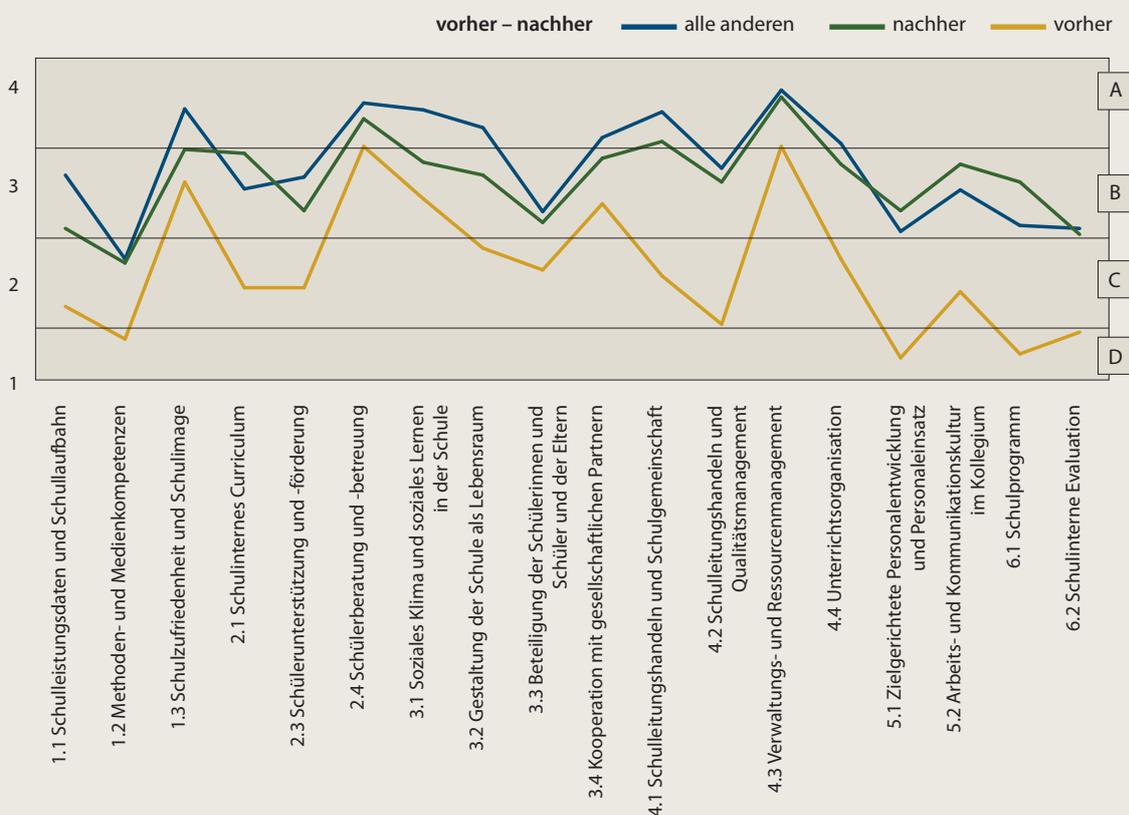


Abbildung 5: Entwicklung der Qualitätsprofile bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarfs

tiert werden, dass die eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen nicht an jeder Schule gleichermaßen von Erfolg gekrönt waren. So gibt es beispielsweise drei Schulen, die trotz Begleitung durch proSchul auch bei der Nachinspektion erheblichen Entwicklungsbedarf hatten.

Neben der überwiegend positiven Entwicklung der Schulqualität bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf interessiert natürlich auch die Frage nach der Unterrichtsqualität bei Nachinspektionen.

Auch hier gilt: In fast allen Qualitätskriterien wurde eine Qualitätssteigerung festgestellt (vgl. Abb. 6). Wenngleich die Steigerung hier wesentlich geringer ausfällt als bei den Qualitätsprofilen, so kann man doch deutliche Fortschritte bei der Förderung des Selbstvertrauens der Schülerinnen und Schüler, bei der inneren Differenzierung, bei der Sprach- und Kommunikationsförderung sowie der Strukturierung des Unterrichts und der Förderung der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft durch die Lehrkräfte festhalten.

¹³ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V.

¹⁴ Vgl. Beitrag von Dr. Holger Gärtner, S. 53 ff.

Unterrichtsprofile bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf

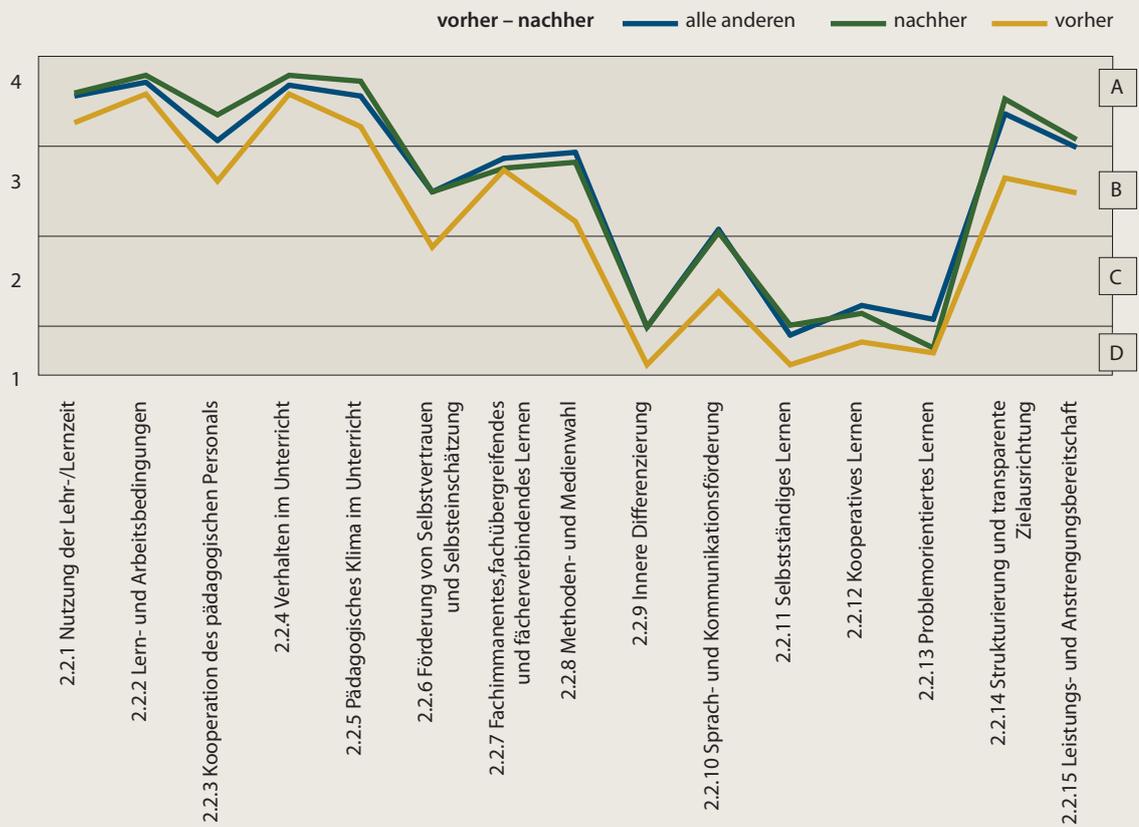


Abbildung 6: Entwicklung der Unterrichtsprofile bei Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf

Diese Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Lehrkräfte der betroffenen Schulen sich in der Mehrheit des Entwicklungsbedarfs im Unterricht angenommen und aktiv an dessen Weiterentwicklung gearbeitet haben. Aber Unterrichtsentwicklung ist ein bekanntermaßen langwieriger Prozess, der eines hohen Maßes an Geduld, aber auch Beharrlichkeit bei den Beteiligten bedarf. Auch die Ergebnisse aus Inspektionen und Nachinspektionen machen deutlich, dass es viel leichter fällt, Steuerungsstrukturen und -prozesse in einer Schule zu verändern, als Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung einzuleiten, die nachhaltig hinter jeder Klassenraumtür Wirksamkeit erlangen.

3. Unterrichtsqualität in Berlin

Die Unterrichtsqualität hat sich in Berlin in den letzten fünfzehn Jahren kaum verändert, d. h. die Ergebnisse aus 30.011 Unterrichtsbesuchen decken sich im Wesentlichen mit den Befunden der einzelnen Jahre, die in den Jahresberichten der Schulinspektion dokumentiert sind. Eine treffende Beschreibung der Unterrichtsqualität findet man im Jahresbericht von 2007/2008¹⁵, sodass die folgenden Aussagen, ergänzt durch weitere Befunde, größtenteils der damaligen Zusammenfassung entsprechen.

Die Unterrichtsqualität ist ebenso wie die Schulqualität nicht abhängig von der Schulart oder dem Standort der Schule. Guten Unterricht gibt es in jeder Schulart und in jedem Bezirk. Das bestätigt sich ebenfalls bei Betrachtung der jeweiligen Jahres-

auswertungen der Schulinspektion, die sich lediglich in Nuancen unterscheiden. Die Praxis der Berliner Schulinspektion, Unterrichtssequenzen à 20 Minuten zu besuchen, dabei Anfangs-, Mittel- und Endsequenzen zu unterscheiden (und das Auftreten von Kriterien guten Unterrichts schulweit an zwei oder mehr Inspektionstagen zu erfassen) hat sich bewährt. Die Auswertung aus 30.011 Unterrichtssequenzen zeigt, dass die Unterrichtsqualität nach den Kriterien der Schulinspektion nicht von der besuchten Unterrichtsphase abhängt. So kann man beispielsweise Maßnahmen zur inneren Differenzierung ebenso häufig in Anfangs- wie in Mittel- und Endsequenzen beobachten. Auch ist die Unterrichtsqualität nicht von der Anzahl der Lernenden in einer Lerngruppe abhängig.

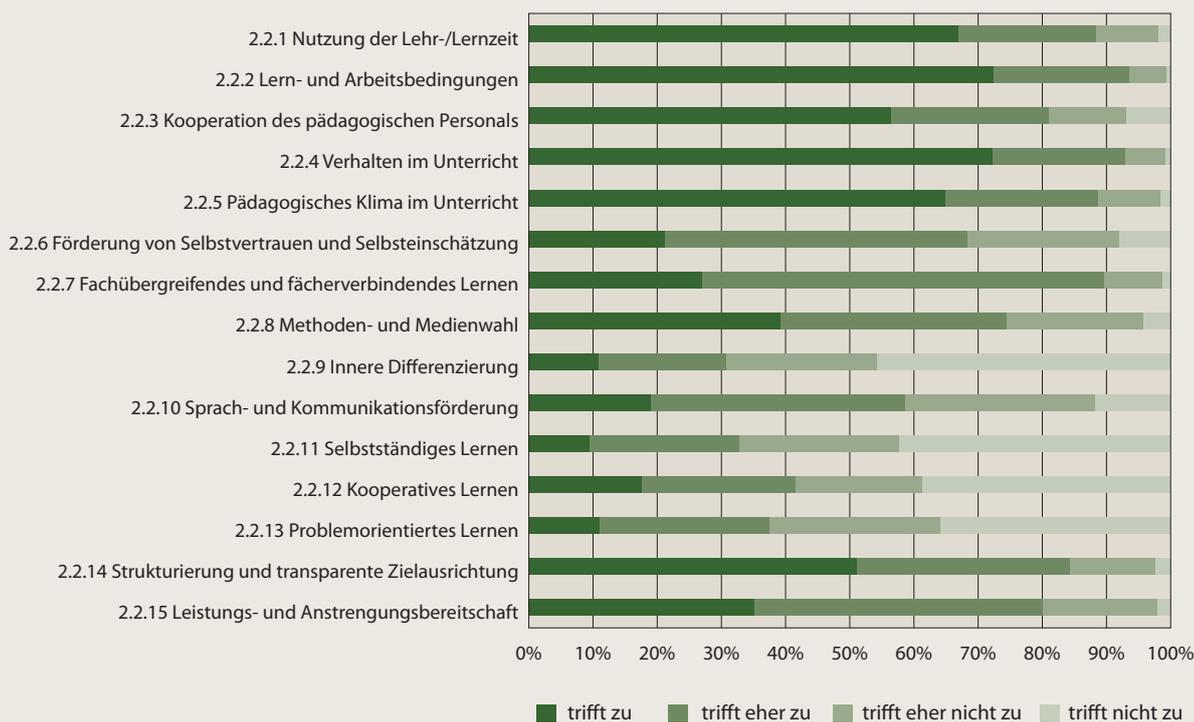


Abbildung 7: Verteilung der Bewertungen aus 30.011 Unterrichtsbesuchen

¹⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Schulinspektionen im Schuljahr 2007/2008, Berlin, Juni 2009.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen, die trotz zum Teil schwieriger baulicher Begleitumstände durch die Lehrkräfte im Unterricht geschaffen werden, sind nahezu durchweg gut. Es wird wenig Lernzeit vergeudet (Abb. 7, 2.2.1) und häufig sind die Unterrichtsräume so gestaltet, dass eine förderliche Lern- und Arbeitsatmosphäre vorherrscht (2.2.2). Hier sind insbesondere die Lehrkräfte an den Grund- und Sonderschulen hervorzuheben, die mit viel Engagement für die Kinder ein angenehmes Lernumfeld schaffen. Auch an den weiterführenden Schulen findet man solch positive Beispiele.

An gut einem Drittel der Schulen gibt es Angebote zum Methodenlernen (Abb. 3, QM 1.2) oder „Lernen lernen“, doch findet eine kontinuierliche Förderung der Methodenkompetenz im Unterricht eher selten statt. Er ist nahezu durchweg auf die Vermittlung fachlicher Inhalte ausgerichtet, wobei fachübergreifende und fächerverbindende Ansätze eher selten zu beobachten sind (Abb. 7, 2.2.7). Auch die Arbeit mit neuen Medien und damit die Förderung der Medienkompetenz sind nur wenig verbreitet.

Der Unterricht ist zumeist gut strukturiert. Vielfach geben die Lehrkräfte Hinweise zum weiteren Unterrichtsgeschehen (2.2.14) und die Arbeitsanweisungen sind eindeutig, wenngleich wenig offen und selten problemorientiert (2.2.13). Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nach den Beobachtungen der Inspektionsteams gut im Unterricht mit und erledigen die Arbeitsaufträge zumeist in der dafür vorgesehenen Zeit. Unterrichtsstörungen treten dabei selten auf und es herrscht, von Ausnahmen abgesehen, ein positives Unterrichtsklima (2.2.4 und 2.2.5).

Die im Unterricht an die Schülerinnen und Schüler gestellten Anforderungen sind zumeist transparent und erfüllbar, wenngleich wenig individuell herausfordernd (2.2.15). So findet selten eine gezielte Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler statt, die durch entsprechende Aufgabenstellungen an ihre Leistungsgrenze gebracht werden.

Eine durchgehende Förderung individueller Lernprozesse durch Maßnahmen innerer Differenzierung findet in jeder neunten Unterrichtsstunde statt (2.2.9). Nahezu jede zweite Stunde zeigt keine Ansätze von Differenzierung. Im Unterricht wird zwar z. B. durch Wochenplanarbeit, die insbesondere in

der Schulanfangsphase verbreitet ist, dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Kinder Rechnung getragen, doch bieten die überwiegend schriftlich zu bearbeitenden Aufträge häufig nicht die Möglichkeit eines unterschiedlichen Lernzugangs. Dennoch kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Ausrichtung des Unterrichts auf die Individualisierung des Lernens in den Sonderschulen und der Schulanfangsphase der Grundschulen stärker ausgeprägt ist als in den anderen Schularten.

An dieser Stelle bietet es sich an, auf die Frage einzugehen, ob sich der Unterricht im jahrgangsübergreifenden Lernen der flexiblen Schulanfangsphase vom Unterricht in jahrgangsspezifischen Klassen unterscheidet. Diese Frage kann nach den vorliegenden Ergebnissen mit „nein“ beantwortet werden. Die Bewertungen der Unterrichtskriterien sind mit geringfügigen Abweichungen nahezu identisch, es lässt sich lediglich der Befund ableiten, dass beim jahrgangsübergreifenden Lernen 67 % Einzelarbeit verzeichnet wurde gegenüber 57 % in den homogenen Klassen 1 und 2. Erklären lässt sich dieser Umstand durch den vermehrten Einsatz von – teilweise individuell gestalteten – Tages- und Wochenplänen, wobei die Kinder zumeist in Stillarbeit in ihrem eigenen Tempo Arbeitsaufträge mit Hilfe von Arbeitsblättern, Arbeitsheften oder anderen Lernmaterialien erledigen. Die auffällige Dominanz der Einzel- bzw. Stillarbeit hat jedoch auch zur Folge, dass die Lernanfängerinnen und -anfänger nur selten die Möglichkeit der mündlichen Sprachanwendung haben.

Das selbstständige Lernen (2.2.11) ist in den Berliner Schulen wenig verbreitet. Nur selten geben die Lehrkräfte den Lernenden die Möglichkeit, selbstständig Lern- und Arbeitsprozesse zu gestalten. Ähnlich schwach ausgeprägt ist der Anteil kooperativer Lernformen im Unterricht (2.2.12). Die Schülerinnen und Schüler erhalten nur selten die Gelegenheit, Arbeitsprozesse oder -ergebnisse kooperativ, d. h. in sinnvoll in den Lernprozess integrierten Partner- und Gruppenarbeitsphasen, zu organisieren bzw. Ergebnisse auszutauschen. Dabei kommt auch die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern zu kurz, die nur selten gezielt gefordert und gefördert wird. Das gelingt jedoch – mit zwei Dritteln positiver Bewertungen – an den Gymnasien am besten.

Die vorstehenden Aussagen implizieren nicht, dass kooperative Lernformen das Geheimrezept für guten Unterricht seien. Vielmehr erweist sich in der Betrachtung der Häufigkeit des Auftretens der unterschiedlichen Sozialformen, dass jede ihre Berechtigung hat, wenn sie zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle und ggf. im Sinne einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung in Verbindung mit einer weiteren Sozialform eingesetzt wird.

Die folgende Abbildung 8 verdeutlicht die Verteilung der Sozialformen unter dem Aspekt der Individualisierung von Lernprozessen.¹⁶ Es zeigt sich in dieser Auswertung, dass in den Unterrichtssequenzen, in denen die Individualisierung durchschnittlich mit „trifft zu (++)“ bewertet wurde, alle Sozialformen recht gleichmäßig vertreten sind. Mit 31 % Frontalunterricht, 36 % Einzelarbeit, 31 % Partnerarbeit

und 44 % Gruppenarbeit verfügten die dahinter verborgenen 2.357 Sequenzen¹⁷ über insgesamt 142 % Sozialformen, d. h. in nahezu jeder zweiten Sequenz gab es einen Wechsel in der Unterrichtsmethodik. Betrachtet man hingegen die 7.291 Sequenzen, bei denen die Individualisierung mit „trifft nicht zu (--)" bewertet wurde, stellt man eine eindeutige Dominanz von Frontalunterricht (76 %) und Einzelarbeit (41 %) fest. Dazu kommt noch, dass bei 4 % Partnerarbeit und ebenso wenig Gruppenarbeit der Unterricht hier deutlich abwechslungsärmer war, da lediglich in jeder vierten Sequenz ein Methodenwechsel vollzogen wurde, zumeist zwischen Frontalunterricht und Einzelarbeit. Das Fazit aus diesen Ergebnissen ist, dass ein auf Individualisierung ausgerichteter Unterricht abwechslungsreich gestaltet ist und den Lernenden in unterschiedlichen Sozialformen eine Möglichkeit zu einem individuellen Zugang zum Lerninhalt bietet.

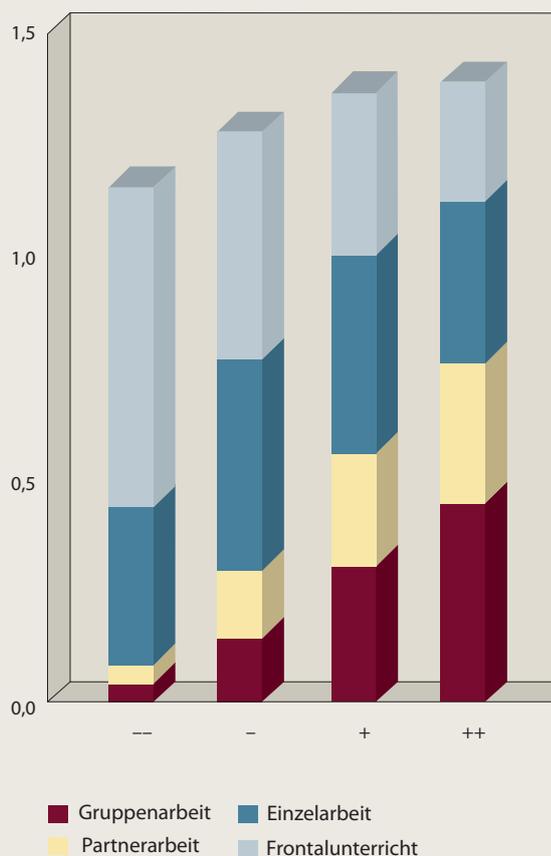


Abbildung 8: Sozialformen und Individualisierung

Während eingangs erwähnt wurde, dass es guten Unterricht in jeder Schulart und in jedem Bezirk gibt, so gibt es zwischen den einzelnen Schulen doch bisweilen erhebliche Unterschiede. Die Rückmeldung der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen an die Schulen erfolgt, ähnlich wie beim Qualitätsprofil, in einem Unterrichtsprofil mit den Bewertungen „A“ bis „D“. (Der folgenden Abbildung 9 kann entnommen werden, wie oft welche Bewertung an den Schulen vergeben wurden.)

Neben vielen positiven Aspekten in der Unterrichtsorganisation und dem Schulklima wird deutlich, dass der Anteil positiver Bewertungen bei den Kriterien, die in den Bereich Individualisierung fallen, sehr gering ist. So erzielte beispielsweise nur jede zehnte Schule eine „A“- oder „B“-Bewertung bei den Kriterien *Innere Differenzierung* und *Kooperatives Lernen*, jede neunte Schule beim *Problemorientierten Lernen*, während es beim *Selbstständigen Lernen* sogar nur jede zwanzigste Schule war. Hier wird sehr deutlich, an welchen Feldern sich die Unterrichtsentwicklung in den nächsten Jahren orientieren muss, um neben der Ausbildung fachlicher Kompetenzen die Forderung des Schulgesetzes nach größtmöglicher individueller Förderung und die Anforderungen der Rahmenlehrpläne nach Förderung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen besser erfüllen zu können.

¹⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Schulinspektionen im Schuljahr 2007/2008, Berlin, Juni 2009.

¹⁷ In diesen Sequenzen sind 6 bis 9 % des Unterrichts jeder Schulart enthalten!

Verteilung der Bewertungen

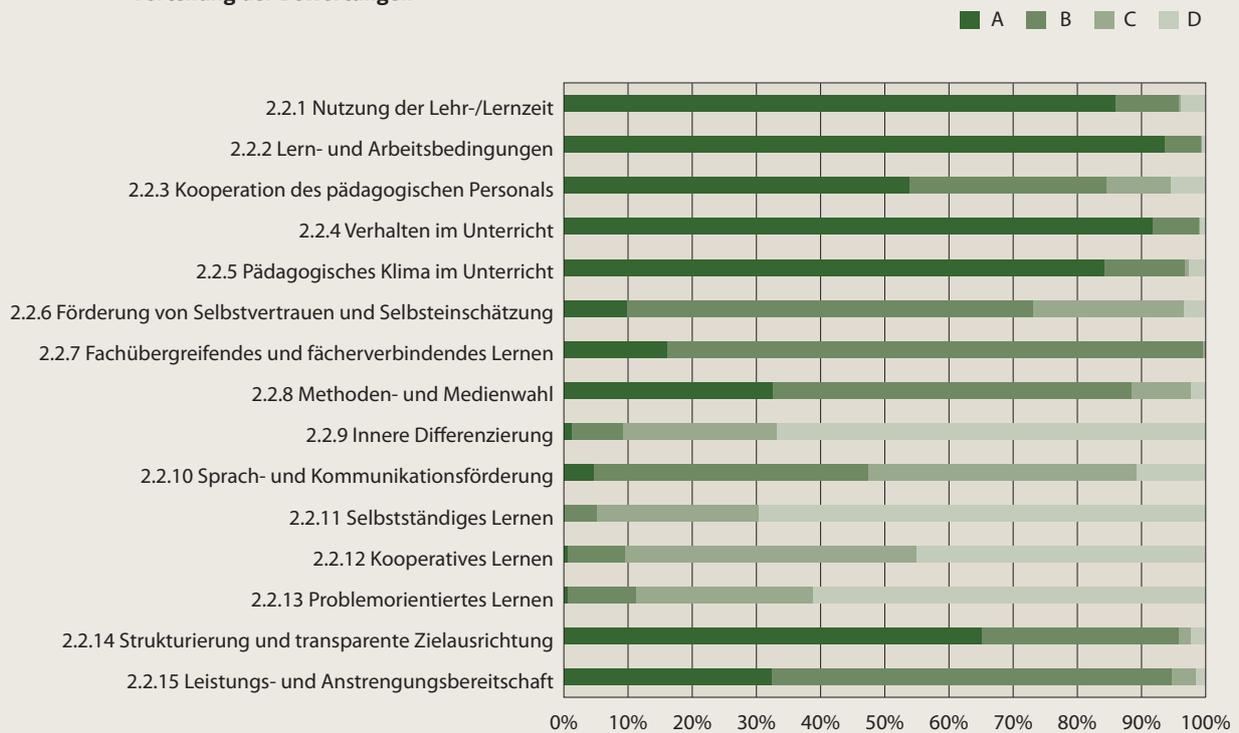


Abbildung 9: Verteilung der Bewertungen aus 689 Unterrichtsprofilen

Setzt man die Qualitätsprofile und die Unterrichtsprofile der Schulen in Beziehung zueinander, so lässt sich eine leichte Tendenz dahingehend ableiten, dass bei steigender Schulqualität auch die Unterrichtsqualität steigt. Es gibt jedoch auch Schulen, in denen die programmatische und konzeptionelle Arbeit zu einem guten Qualitätsprofil führt, während die Unterrichtsarbeit deutlichen Entwicklungsbedarf aufweist. Aber auch die andere Variante gibt es im Berliner Schulwesen: entwicklungsbedürftige Schulentwicklungsarbeit bei guter Unterrichtsqualität der Lehrkräfte.

Betrachtet man die einzelnen Merkmale des Qualitätsprofils, so lassen sich jedoch aus einer Analyse¹⁸ solche ableiten, die besonders geeignet erscheinen, die Unterrichtsqualität zu fördern:

- 1.2 Methoden- und Medienkompetenz,
- 2.3 Schülerunterstützung und -förderung,

- 4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement,
- 5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung und Personaleinsatz,
- 5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium.

Das nachfolgende Diagramm (Abb. 10) bringt sehr eindrucksvoll den Zusammenhang zwischen diesen fünf Merkmalen und der Unterrichtsqualität zum Ausdruck: Je besser die durchschnittliche Bewertung der Qualitätsmerkmale ausfällt, desto besser ist die Unterrichtsqualität.

Vergleicht man nur die beiden Extreme, also die blaue (85 Schulen) und die violette Linie (24 Schulen), so zeigen sich, selbst in Kriterien wie Strukturierung (2.2.14) oder Förderung von Selbstvertrauen (2.2.6), erhebliche Unterschiede.

¹⁸ Es wurde eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt mit der Unterrichtsqualität als abhängiger Variable.

Einfluss der Qualitätsmerkmale 1.2, 2.3, 4.2, 5.1 und 5.2 auf die Unterrichtsprofile der Schulen

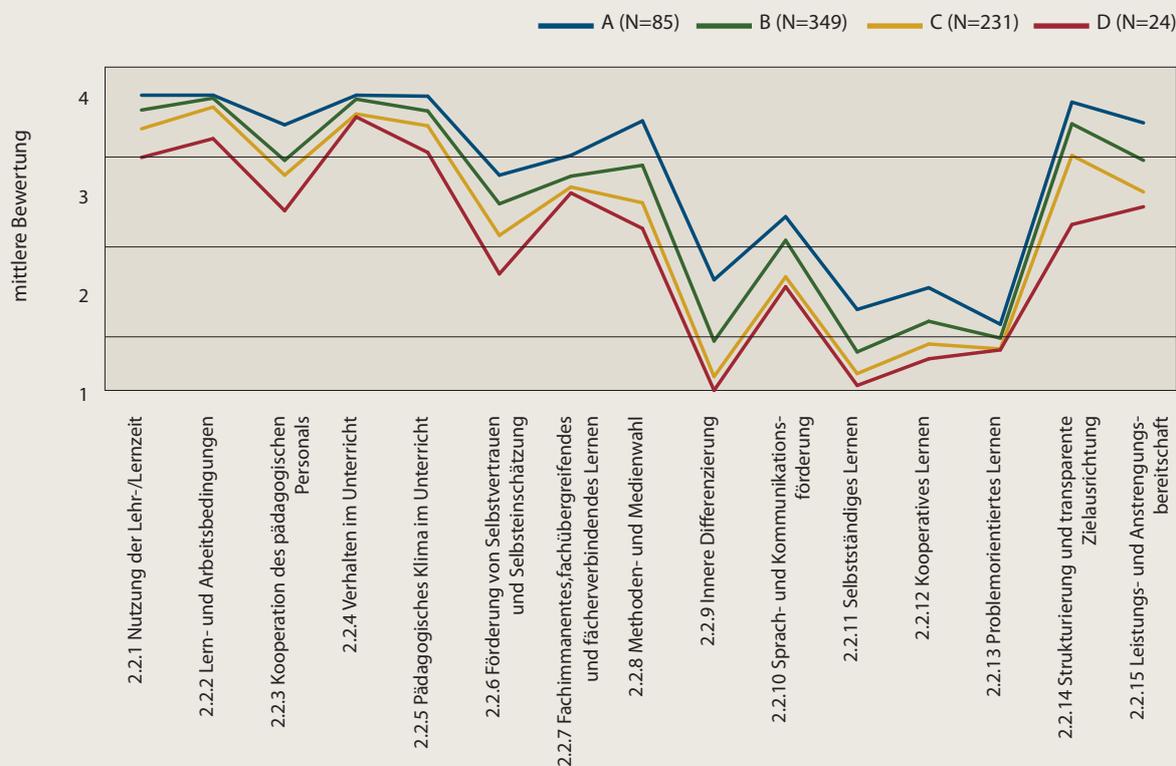


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Qualitätsprofil und Unterrichtsprofil

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus nun ableiten? Welche Aspekte fördern die Entwicklung der Unterrichtsqualität in Schulen? **Diese Fragen lassen sich am besten so beantworten, wie sie auch in Auszügen aus einem schulischen INSPEKTIONSBERICHT aus dem Jahr 2012 zu lesen sind:**

» Die Muster-Grundschule ist eine in vielerlei Hinsicht aktive Schule mit einer lebendigen Kommunikation und einer Schulkultur, in der die Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden. Das auf der aktuellen und informativen Homepage veröffentlichte Motto der Muster-Grundschule „Ich kann etwas“ verdeutlicht diese Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, die den einzelnen Kindern sehr zugewandt sind und ihre Fähigkeiten gezielt unterstützen sowie entwickeln...

Durch den intensiven Austausch der Kinder untereinander werden diese in ihrer Persönlichkeit gestärkt. Die Eltern bestätigen, dass die Kinder wäh-

rend ihrer Schullaufbahn an Selbstbewusstsein gewinnen und sich mehr zutrauen. Sie lernen, über ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen, und üben sich in der Fähigkeit, Konflikte zu lösen. ...

Einmal wöchentlich tagt ein „Helferteam“, in dem neben der Schulleitung auch alle anderen an der Schule tätigen Professionen vertreten sind. In diesem Team werden u.a. individuelle Maßnahmen für einzelne Kinder miteinander diskutiert und abgestimmt. Seit 2008 existiert ... ein Gewaltpräventionsprojekt, in dem unterschiedliche Partner eingebunden sind.

KAPITEL II

Das Sprachbildungskonzept der Schule bezieht Kinder und Eltern gleichermaßen mit ein. Mittelpunkt ist das Erlernen der Bildungssprache. Dies wird durch eine integrative Sprachförderung sowie ein additives Förderangebot umgesetzt und ergänzt die anderen Maßnahmen der Schule, wie z. B. die Durchführung von Klassenversammlungen, die Einführung von Klassenräten und die vielfältig eingesetzten Methoden, die sich positiv auf die Sprachbildung der Kinder auswirken, da diese kontinuierlich zur Kommunikation aufgefordert werden.

In allen Klassenstufen gibt es Klassen, in denen zweisprachig deutsch und türkisch unterrichtet wird. Die Sprachförderung ist integraler Bestandteil jeden Unterrichts und wird dort konsequent umgesetzt. Weiterhin erhalten die Kinder eine individuelle Einzelförderung, belegen Förderkurse oder werden in temporären Lerngruppen unterrichtet. ...

Im Unterricht selbst zeigen die Kinder nach den Beobachtungen des Inspektionsteams eine ausgeprägte Sozial- und Sprachkompetenz, die ihre Ursache in der ganzheitlichen und konsequenten Umsetzung des sozialen Lernens und der integrativen Sprachförderung an der Schule hat. In nahezu allen Unterrichtssequenzen schafft das Kollegium immer wieder Kommunikationsanlässe und achtet sehr auf die Formulierungen und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder. ...

Im methodisch sehr abwechslungsreichen Unterricht werden selten teamorientierte Aufgaben gestellt. Die Kinder arbeiten mit Vorgaben, die von den Lehrkräften bewusst eng gehalten werden, so dass Aufgabenstellungen, in denen sie selbstständig nach Lösungen suchen können, kaum zur Anwendung kommen. Im Unterricht haben die Schülerinnen und Schüler nur wenige Möglichkeiten, sich entsprechend ihren Leistungsniveaus zwischen verschiedenen Aufgaben zu entscheiden.

Die Schule hat diesen Entwicklungsbedarf bereits erkannt und Individualisierung in ihrem aktuellen Schulprogramm als Schwerpunkt festgelegt. Ein Studientag sowie Fortbildungen dazu haben bereits stattgefunden. Seit dem letzten Inspektionsbericht hat sich die Schule, vergleichend zu allen anderen Schularten in Berlin, in den Bereichen der inneren Differenzierung, des selbständigen und kooperativen Lernens verbessert.

Um die Individualität der Lernenden stärker zu fördern, besuchen die Kinder der Schulanfangsphase regelmäßig die außerhalb der Schule liegende Lernwerkstatt ..., in der sie experimentieren und basteln können. Dieses Projekt wird z. B. von einer Hochschule ... begleitet. Die Hochschule wird die Muster-Grundschule bei dem Aufbau einer eigenen Lernwerkstatt in den Räumen der Schule unterstützen. Die Wünsche der Kinder werden bei der Angebotsgestaltung der Lernwerkstatt berücksichtigt.



Die Lehrkräfte sowie die Erzieherinnen und Erzieher stimmen sich im Unterricht miteinander ab, so dass eine individuelle Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gewährleistet ist. Auch bei Unterricht, der in Teilung stattfindet, ist ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen der Lehrkräfte erkennbar. Der Schulleitung ist die Weiterentwicklung der Unterrichtskultur ein besonderes Anliegen. Dies führte u. a. zu einer weiteren Verzahnung des Unterrichts mit dem außerunterrichtlichen Bereich.



Das Schulleitungsteam stimmt sich, unter Einbindung der koordinierenden Erzieherin, eng miteinander ab und vertritt gemeinsame Grundsätze. Schulleitung und Kollegium legen auf Teamarbeit auf allen Ebenen sehr viel Wert. Das Kollegium schätzt diese intensive Zusammenarbeit, die sich auch in einer hohen Hilfsbereitschaft und Kollegialität untereinander ausdrückt.

Um die Kommunikation und den fachlichen Austausch innerhalb des Kollegiums zu fördern, wurden Jahrgangsteams gebildet, die sich aus den Lehrkräften und den Erzieherinnen und Erziehern zusammensetzen. Diese Teams stimmen sich in wöchentlich stattfindenden Treffen miteinander ab. In alle Gremien sind Vertreter aller Jahrgangsstufen eingebunden. Ein gemeinsames Aufenthaltszimmer für das gesamte Kollegium schafft Zusammengehörigkeit und Nähe.

Die Steuergruppe arbeitet, mit Unterstützung der verschiedenen Gremien, kontinuierlich und intensiv an der Fortschreibung des Schulprogramms. Für alle Fächer sind Absprachen im schulinternen Curriculum zur integrierten Sprachbildung, zur Differenzierung und zur Förderung der Methodenkompetenzen getroffen worden. Im Schuljahr 2008/2009 wurde der Bereich Differenzierung evaluiert. Das daraus folgende Entwicklungsvorhaben individualisiertes Lernen im Unterricht und im Ganztagsbereich hat seither Bestand.

Die Lehrkräfte bezeichnen die Schule als eine Schule der Weiterentwicklung. „Ich kann meine Ideen ein-

bringen und umsetzen“, dieser Satz verdeutlicht das persönliche Engagement, mit welchem sich das Kollegium in die Schulentwicklung einbringt.

Das Schulleitungsteam vertraut dem Kollegium und lässt ihm Freiraum für die Gestaltung der schulischen Prozesse. Diesen nutzen die Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher, um ihre eigenen Ideen umzusetzen, wie z.B. die Teilnahme am Projekt Sinus-Transfer-Grundschule. ...

Im Interview betonten die Kinder, dass sie es schätzen, die Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zu haben und dass den Erzieherinnen und Erziehern ihre Meinung wichtig ist. Auch an der Gestaltung der Gruppenräume sind die Kinder beteiligt. Für den 5. und 6. Jahrgang fehlt es nach Meinung der Erzieherinnen und Erzieher an einem Freizeitbereich, um den Kindern z. B. Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen und altersgemäße Angebote machen zu können. Während der Schulferien bieten die Erzieher und Erzieherinnen den Kindern ein abwechslungsreiches Programm an.

Die Muster-Grundschule hat sich ein Netzwerk aus mehreren Partnern geschaffen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Seit 2011 ist sie Teilnehmerin an einem kulturellen Bildungsverbund. Auch diese Kooperation unterstützt die Sprachbildung bei den Kindern. Der Verbund bietet z. B. zur Sprachförderung Arbeitsgemeinschaften an. Damit gelingt es der Schule auch, die Eltern zu aktivieren, die ihre Kinder zu solchen Veranstaltungen gern begleiten.«

Erste Ergebnisse der zweiten Runde Schulinspektion in Berlin

Ruth Ahrens

Zum Ende des Schuljahres 2012/2013 wurden ca. 260 Schulen, d. h. mehr als ein Drittel der öffentlichen Schulen Berlins zum zweiten Mal inspiziert. Knapp 200 Inspektionsberichte sind im Schulporträt veröffentlicht, drei Dutzend Schulen haben ihren Inspektionsbericht ebenfalls öffentlich im Schulporträt kommentiert. Berlin hat als erstes Bundesland diesen Schritt zur Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen gemacht – und wir haben es nicht bereut! Die befürchteten Ranking-Spiralen, die gute Schulen nach oben und vermeintlich schlechte weiter nach unten ziehen, sind ausgeblieben; stattdessen hat auch hier eine professionelle Gelassenheit Einzug gehalten. Eltern, die nach einer guten Schule für ihre Kinder suchen, nutzen das Schulporträt und die Inspektionsberichte natürlich als eine durchaus wichtige Informationsquelle, doch letzten Endes werden viele weitere Informationen bei der Schulwahl berücksichtigt: Freundschaften der Kinder, Nähe, Hörensagen, Berichte von Freunden oder Bekannten über die Schulen, Eindrücke bei Schulbesuchen und Tagen der offenen Tür, Zusammensetzung der Schülerschaft, bezirkliche Schulangebote usw.

Auch die Presse schreibt über Schulen und ihre Inspektionsberichte eher mit großer Sachlichkeit und eben nicht getrieben von einer vermeintlichen Sensationslust auf der Suche nach der schlechtesten Schule Berlins. Tatsächlich vermitteln die hierzu erschienenen Artikel den Eindruck von Wertschätzung gegenüber der Arbeit und Anstrengung der Schulen sowie gegenüber der Tatsache, dass mit Inspektionsergebnissen nun auch datengestützte Einsicht in das Innenleben von Schulen ermöglicht wird.

Die Schulen selbst bereiten sich und der Inspektion mehr Arbeit, seitdem klar ist, dass Inspektionsberichte veröffentlicht werden. Der Umgang mit externer Evaluation wird aufmerksamer und ernsthafter. Dabei reift die Erkenntnis, dass an vielen Rückmeldungen der Inspektion durchaus „etwas dran ist“

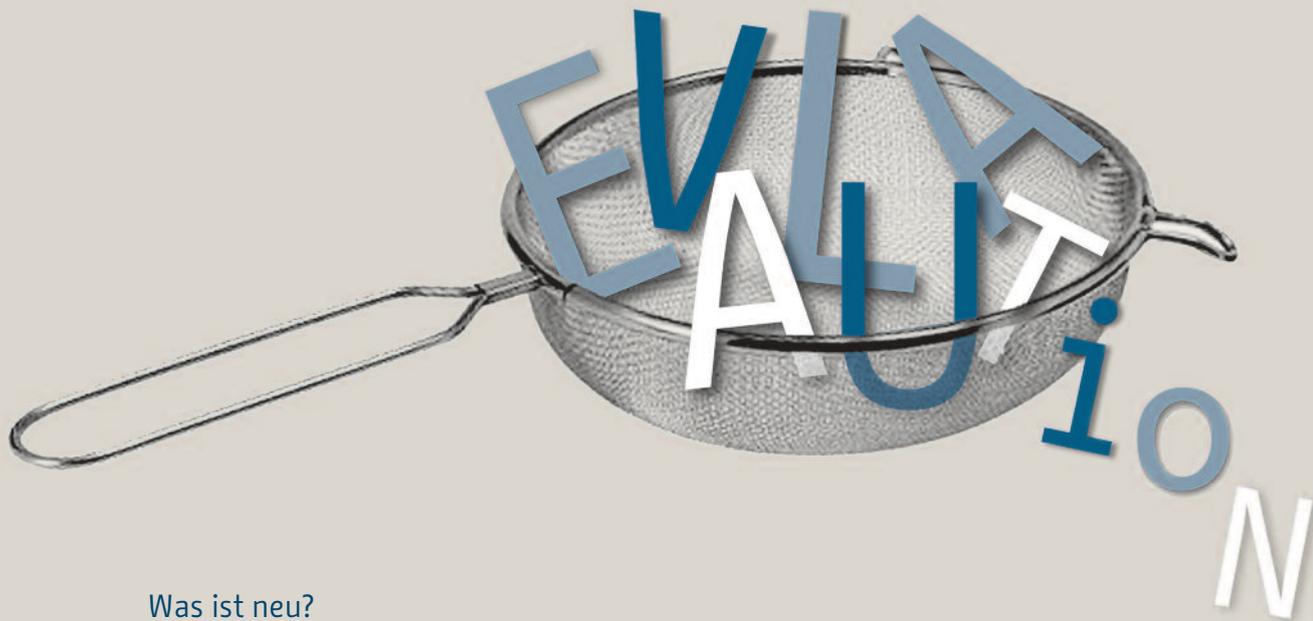
(wie auf Präsentationsveranstaltungen öfter betont wird) und dass hier doch ein Schlüssel oder zumindest Hinweise für zukünftige Arbeitsschwerpunkte zu finden sind. Je ernsthafter die Inspektion und die Veröffentlichung von Ergebnissen wahrgenommen werden, desto detaillierter ist die Beschäftigung mit unseren Berichten.

Bis zu zwölf Seiten Rückmeldung zu vorläufigen Berichtsfassungen durch Schulleitungen an die Inspektion sind keine Seltenheit. Dass dabei viele einzelne Bewertungen von Indikatoren hinterfragt werden, bedeutet zusätzliche Arbeit für die Inspektions-teams. Doch diese Arbeit spornt an, die Bewertung noch nachvollziehbarer vorzunehmen und die Rückmeldung noch deutlicher zu formulieren, um der zunehmend aufgeschlossenen Haltung von Schulen gerecht zu werden.

Nicht nur die Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen ist etwas Neues in der zweiten Inspektionsrunde. Die folgende Doppelseite aus dem entsprechenden Handbuch Schulinspektion¹ fasst die wesentlichen Neuerungen und die Beweggründe für die Veränderungen anschaulich zusammen:



¹ Siehe Handbuch „Zweite Runde Schulinspektion in Berlin“



Was ist neu?

Die Schulinspektion als lernende Organisation

Mehr als drei Viertel der inspizierten Schulen haben auf Feedbackbogen ihre Eindrücke von der Inspektion zurückgemeldet und dabei überwiegend festgestellt, dass die Berichte ihnen „wichtige Anstöße für die Schulentwicklung“ gegeben haben. Gleichzeitig enthielten diese Rückmeldungen eine Vielzahl kritischer Hinweise und Verbesserungsvorschläge. Diese sind ebenso wie die Ergebnisauswertung der ersten Runde und die Anforderungen der neuen Berliner Schulstruktur in die folgenden Überlegungen für Schwerpunktsetzungen der zweiten Runde eingeflossen.

Die wichtigsten Neuerungen auf einen Blick

- Externe Evaluation von verpflichtenden und wählbaren Qualitätsmerkmalen
- Veränderungen/Ergänzungen bei der Bewertung von Unterricht
 - Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtungen in zwei Bereichen: Unterrichtsbedingungen und Unterrichtsprozess;
 - differenziertere Aussagen zu den Aktivitäten im Unterricht und zum Medieneinsatz;
 - Ergänzung der normativen Bewertung von Unterrichtsprozessen um eine am Mittelwert der ersten Inspektionsrunde orientierte vergleichende Bewertung.
- Veränderungen bei einzelnen Verfahrensschritten
 - Ergänzung der einzureichenden Schuldokumente um einen kurzen Überblick zur Schulentwicklung seit der ersten Inspektion;
 - Abstimmung über verpflichtende und zusätzliche Qualitätsmerkmale im Vorgespräch; Online-Befragungen der Schüler- und Elternschaft sowie der Lehrerschaft und des pädagogischen Personals;
 - Präsentation der Inspektionsergebnisse auf einer für alle Interessierten offenen Schulveranstaltung.
- Erbetene Rückmeldung an die Schulinspektion
 - durch die Schulaufsicht über die mit der Schule festgelegten Maßnahmen auf der Grundlage des Inspektionsberichts spätestens sechs Monate nach der Präsentation in der Schule.
- Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen in Form eines Teilberichts der Schulinspektion im Schulporträt

Wie wir die Qualität einer Schule bewerten

Mit Pflicht und Kür sowohl zu allgemeiner Vergleichbarkeit als auch zu einer angemessenen Würdigung von Besonderheit

Zwei Leitgedanken prägen die Überlegung für eine veränderte Herangehensweise bei der zweiten Inspektionsrunde: Erstens, wie zu gewährleisten ist, dass schulische Entwicklungsprozesse seit der letzten Inspektion sichtbar werden, und zweitens, wie die Inspektionsergebnisse größere und nachhaltigere Wirkungen an den Schulen entfalten können.

Um die Wirksamkeit von Inspektionen zu erhöhen, werden die Schulen in Zukunft von Anfang an stärker in den Evaluationsprozess eingebunden. So er-

möglicht das Verfahren nunmehr eine Mitwirkung der Schulen bei der Festlegung der zu evaluierenden Qualitätsmerkmale.

Gleichzeitig muss die Chance genutzt werden, bei einem zweiten (und später dritten usw.) Inspektionsdurchgang schulische Entwicklungslinien zu dokumentieren. Hierzu bedarf es vergleichbarer und verbindlicher Evaluationsinstrumente und -methoden.

Um beide Anforderungen erfüllen zu können, einerseits die Vergleichbarkeit von Schulen zu gewährleisten und andererseits die schulspezifischen Besonderheiten noch besser zu würdigen, wird in der zweiten Inspektionsrunde ein System aus verbindlich an Schulen zu evaluierenden Qualitätsmerkmalen und aus weiteren Merkmalen eingeführt, welche die Schule auswählen kann. Dabei erfolgt die Orientierung weiterhin am „Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin“ und an den daraus in diesem Handbuch abgeleiteten Qualitätsmerkmalen.

Qualitätstableau (auf der Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität in Berlin)

BILDUNG FÜR BERLIN

1 Ergebnisse der Schule	2 Unterricht, Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Professionalisierung und Personalmanagement	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Schulleistungsdaten und Schullaufbahn	2.1 Schulinternes Curriculum und Abstimmung des Lehr- und Lernangebots	3.1 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Personalentwicklung und Personaleinsatz	6.1 Evaluation schulischer Entwicklungsvorhaben
1.2 Methoden- und Medienkompetenzen	2.2 Unterrichtsgestaltung/Lehrerhandeln im Unterricht: Unterrichtsprofil	3.2 Soziales Klima und soziales Lernen in der Schule	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	6.2 Fortschreibung des Schulprogramms
1.3 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.3 Systematische Unterstützung, Förderung und Beratung	3.3 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement		6.3 Umgang mit erheblichem Entwicklungsbedarf
		3.4 Kooperationen	4.4 Unterrichtsorganisation		
Ergänzende Qualitätsmerkmale					
E.1 Förderung der Sprachkompetenz	E.2 Ganztagsangebot	E.3 Duales Lernen	E.4 Lernfeld	E.5 Schulprofil	 Schulinspektion
E.6 Inklusion	E.7 Staatliche Europaschule Berlin	E.8 Demokratieerziehung	E.9 Unterrichtsentwicklung/ Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement		

Mit dem so erneuerten Instrumentarium wurden im Schuljahr 2011/2012 126 Schulen inspiziert. Die jahresbezogene Auswertung wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Was die Anstrengungen zur Weiterentwicklung schulischer Qualitätsprozesse betrifft, so sind 55 Schulen, d. h. knapp die Hälfte, auf einem sehr guten Weg: 7 von 10 verbindlich evaluierten Qualitätsmerkmalen sind hier stark ausgeprägt. Besonders das zielgerichtete Schulleitungshandeln in Bezug auf die Überprüfung durchgeführter Entwicklungsmaßnahmen und auf eine konstruktive Arbeitsatmosphäre, die einen großen Teil der jeweiligen Kollegien in die Qualitäts-

sicherung einbindet, ist in diesen Schulen stark ausgeprägt. Etwas schwächer, aber immer noch deutlich positiv, konnte an diesen Schulen die Arbeit am schulinternen Curriculum und am Schulprogramm bewertet werden. Selbst die Anstrengungen zur Beteiligung von Schüler- und Elternschaft funktionieren hier. In einem weiteren Drittel sind die schulischen Qualitätsmerkmale zwar schwächer ausgeprägt, doch bleiben sie bis auf die Partizipation und die Schulprogrammentwicklung durchgängig im positiven Bereich. Deutlich wird hier, dass an diesen Schulen vor allem die konzeptionelle Arbeit insgesamt weniger stark in Angriff genommen wird als in der zuvor genannten Gruppe.

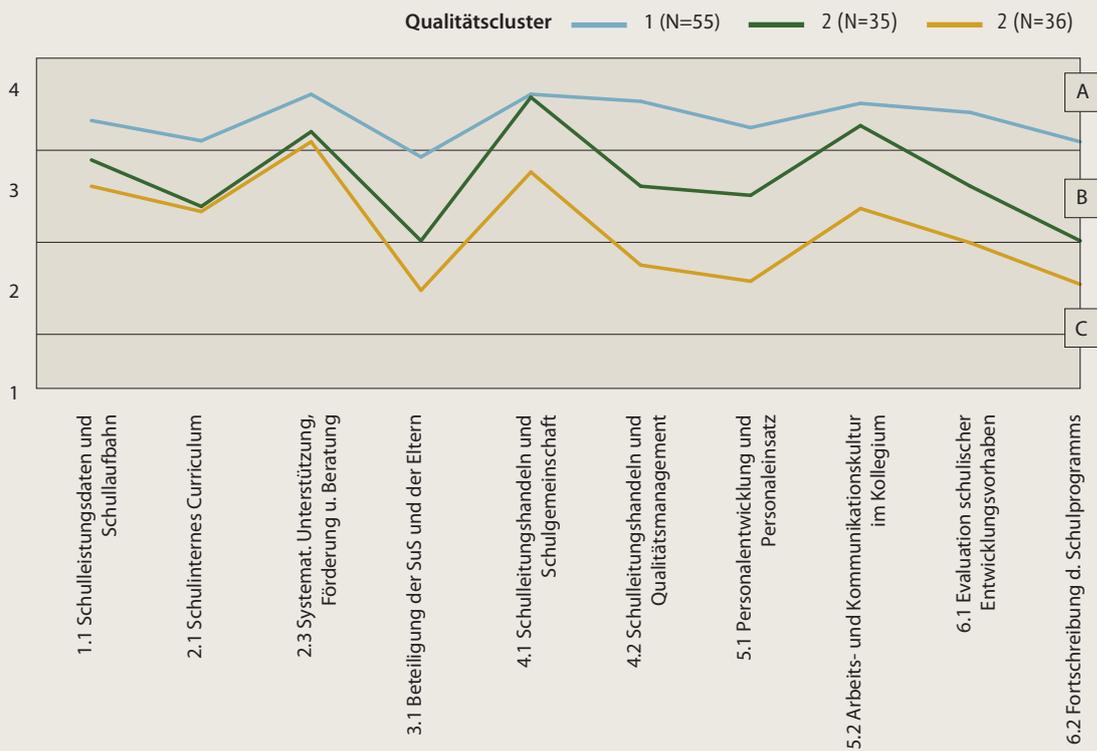


Abbildung 1: Cluster aus 126 Qualitätsprofilen (verpflichtende Qualitätsmerkmale)

36 Schulen hingegen können durch eher schwach agierende Schulleitungen sowie entsprechend ineffiziente Steuerungs- und Kommunikationsstrukturen nur einem unteren Cluster zugeordnet werden. Die Mitwirkungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern an den Entwicklungsprozessen sind an diesen Schulen auffallend gering. Auch nutzen hier die Kollegien das Schulprogramm kaum als Arbeitsprogramm. Doch selbst in diesem letztgenannten Drittel der Schulen sind ein konstruktiver Umgang mit den Ergebnissen von Vergleichs- und Abschlussarbeiten, Anstrengungen zum Aufbau von Förderstrukturen für Schülerinnen und Schüler sowie Überlegungen zur Etablierung von Teamarbeit in den Kollegien erkennbar.

In Bezug auf die ergänzenden Merkmale ergibt sich folgendes Bild: in 104 der 126 Schulen wurde das Merkmal „Ganztagsangebote“ erhoben. 84 dieser Schulen leisten in der ergänzenden Förderung und Betreuung eine engagierte und erfolgreiche Arbeit. In 62 der 126 Schulen ist das Merkmal „Förderung der Sprachkompetenz“ evaluiert worden. Hier sind noch deutliche Reserven erkennbar. Nur knapp die Hälfte der 62 Schulen unternimmt ausreichende Anstrengungen, um eine durchgängige Sprachbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Vergleich der Entwicklung der Ergebnisse von der ersten zur zweiten Inspektion an der jeweils selben Schule:

Unter den 126 im Jahr 2011/2012 inspizierten Schulen sind 106 Schulen², die bereits ein zweites Mal von der Berliner Schulinspektion extern evaluiert worden sind, so dass ein direkter Vergleich der Qualitätsprofile der ersten und der zweiten Inspektion möglich ist. Während die im Folgenden dargestellten

Balkendiagramme einen Vergleich der Verteilungen der Bewertungen zwischen der ersten und der zweiten Runde ermöglichen, geben sie jedoch keinen Aufschluss darüber, inwieweit sich Bewertungen an der einzelnen Schule verändert haben. In diesen 106 Schulen haben sich die Anstrengungen der letzten fünf Jahre besonders auf die Evaluation der eigenen Entwicklung gerichtet. Erhielten in der ersten Runde 35 Schulen eine Bewertung stark bzw. eher stark ausgeprägt, so hat sich die Zahl in der zweiten Runde mit 83 Schulen mehr als verdoppelt. Ein detaillierter Vergleich der Schulen ergibt, dass in 73 Schulen die Bewertung des Merkmals besser ausfiel als bei der ersten Inspektion, wobei hier auch z. B. eine Steigerung von einer D- zu einer C-Bewertung eingerechnet ist.

Auch die Personalentwicklung, die Schülerförderung, die Arbeitsstrukturen im Kollegium sowie die Verständigung auf ein schulinternes Curriculum mit mindestens einem fachübergreifenden Schwerpunkt wurden in den meisten Schulen in Angriff genommen.

Am geringsten veränderte sich die Bewertung des Merkmals „Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement“, was zu erwarten war, da es in der ersten Runde an 89 Schulen bereits als stark oder eher stark ausgeprägt eingeschätzt worden war. Dennoch gibt es in der Schulprogrammarbeit Veränderungen, die sich nicht zwangsläufig aus den absoluten Zahlen ableiten lassen. Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Runde haben 65 Schulen eine intensive Schulprogrammarbeit betrieben. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass 32 Schulen Schwierigkeiten hatten, das Schulprogramm fortzuschreiben, wohingegen 37 Schulen in diesem Bereich in der zweiten Runde eine bessere Bewertung erzielten.

² Die übrigen 20 Schulen wurden 2011/2012 aufgrund der Schulstrukturreform oder anderer, schulinterner Prozesse erstmalig inspiziert.

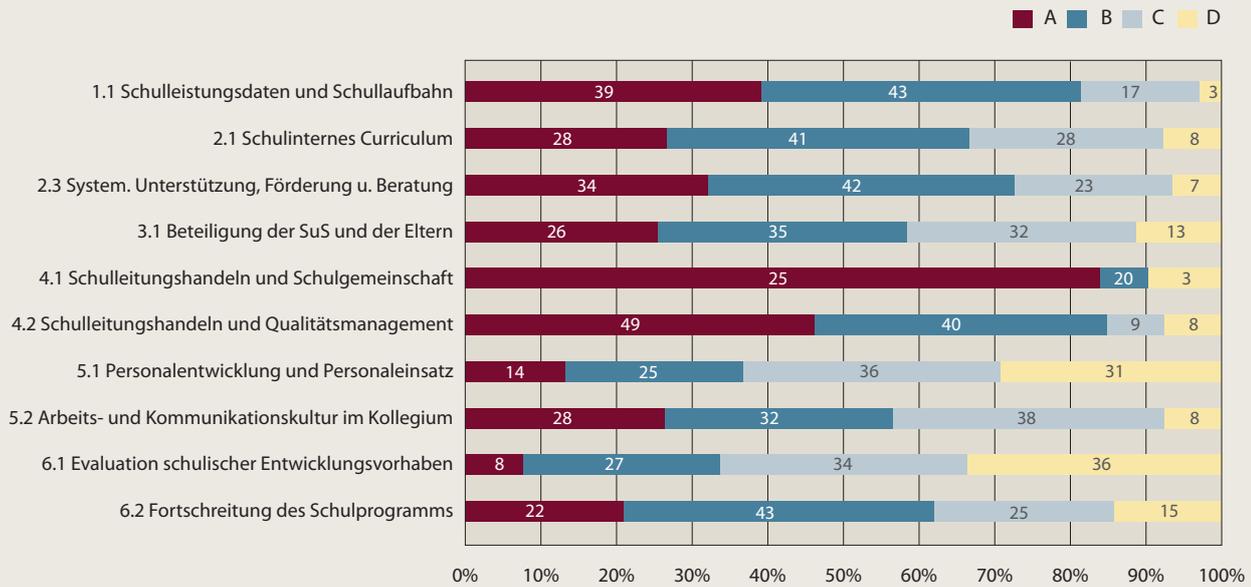


Abbildung 2: Bewertung der Qualitätsmerkmale aus 106 Profilen (1. Runde) zwischen 2005 und 2009

Das Qualitätsmerkmal 2.2 wird in der Auswertung des Unterrichts separat ausgewiesen (siehe S. 19 ff).

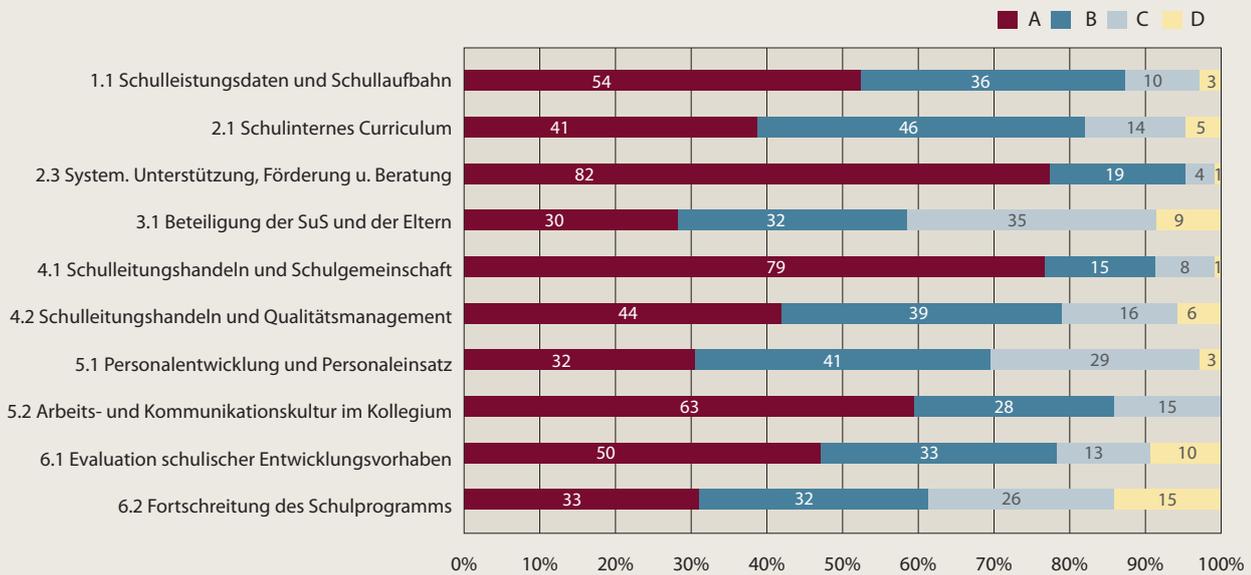


Abbildung 3: Bewertung der Qualitätsmerkmale aus 106 Profilen (2. Runde) im Schuljahr 2011/2012

Das Qualitätsmerkmal 2.2 wird in der Auswertung des Unterrichts separat ausgewiesen (siehe S. 19 ff).

Unterrichtsqualität der im Jahr 2011/2012 evaluierten 126 Schulen

Bezogen auf die Unterrichtsentwicklung zeigen sich für die im ersten Jahr der zweiten Runde evaluierten Schulen ähnliche Ergebnisse wie in den Jahren zuvor: ca. ein Fünftel der 4.460 Unterrichtsbesuche liegt in einem Cluster, in dem alle Unterrichtskriterien mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet wurden. Etwa zwei Drittel der Unterrichtsbeobachtungen bilden zwei mittlere Cluster, in denen 11 der 15 Kriterien positiv bewertet wurden, eine Individua-

lisierung des Unterrichts aber wenig erfolgt. Bei knapp 40 % der Sequenzen finden sich erste Ansätze zur Individualisierung von Lernprozessen, in den übrigen 28 % wurde das so nicht beobachtet.

Im untersten Unterrichtscluster werden die Unterrichtsbedingungen von der jeweiligen Lehrkraft zwar auch überwiegend positiv gestaltet, doch weist der Unterrichtsprozess in allen Kriterien deutlichen Entwicklungsbedarf auf.

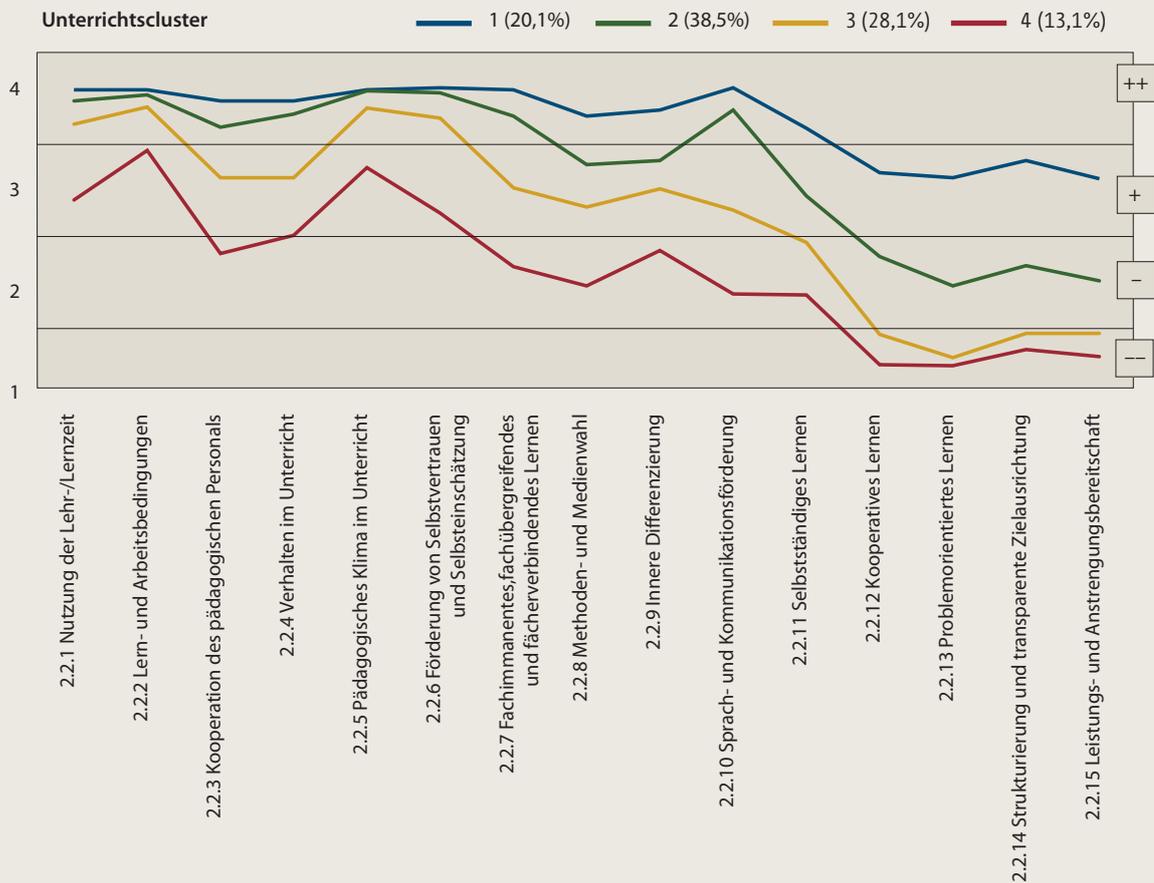


Abbildung 4: Cluster aus 4460 Unterrichtsbeobachtungen

Vergleich der Unterrichtsentwicklung von der ersten zur zweiten Inspektion an der jeweils selben Schule:

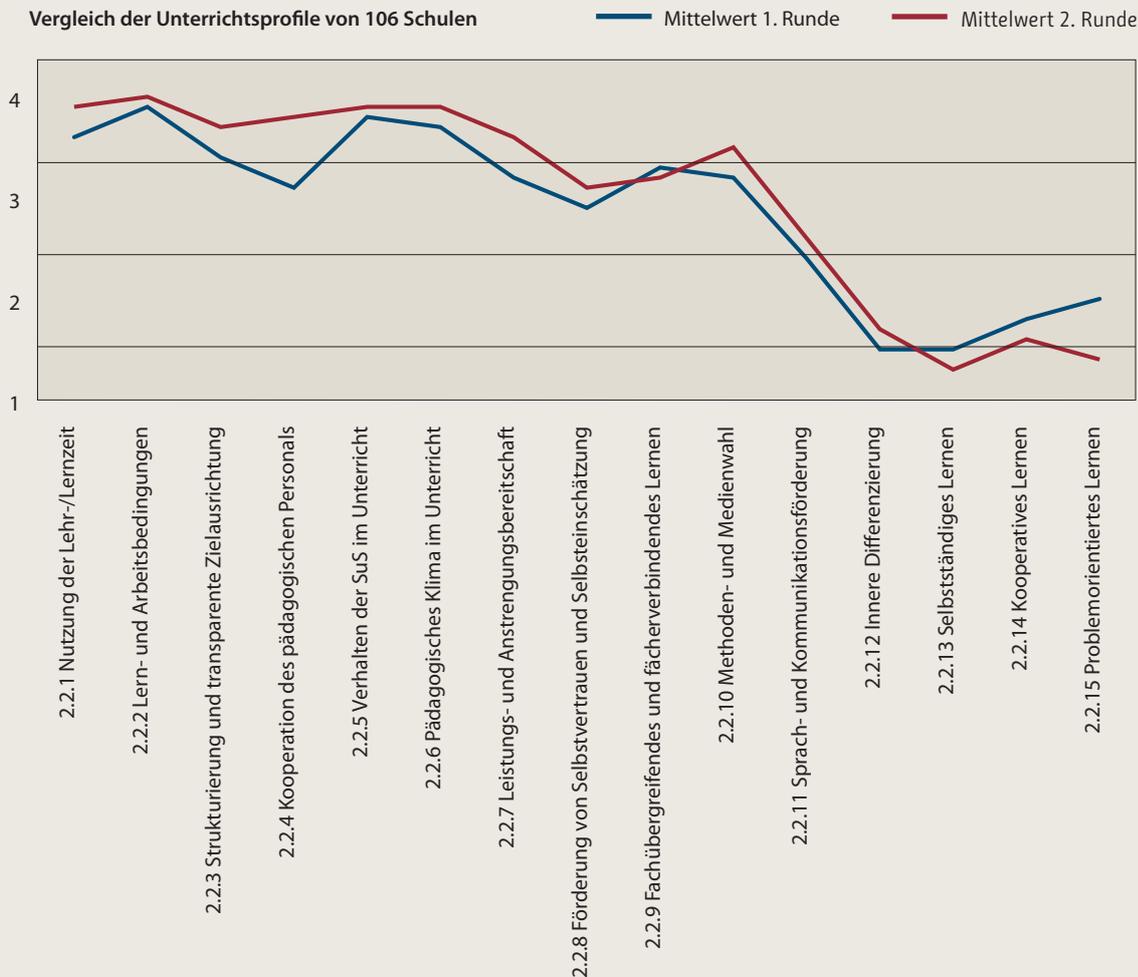
Im Vergleich der 106 Unterrichtsprofile aus der ersten Inspektionsrunde mit denen der zweiten zeigten sich im Schuljahr 2011/2012 Fortschritte in der Methoden- und Medienwahl, der Strukturierung des Unterrichts und der Förderung der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden.

Etwa jedes dritte Profil zeigt auch eine Steigerung in der Sprach- und Kommunikationsförderung. Das größte Entwicklungspotenzial stellen Aufgabenformate dar, die offen gestaltet werden und/oder die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Problemlösestrategien anregen.

Alles in allem wird deutlich, dass die Schulen sich gegenüber den Anforderungen an ein modernes Schulmanagement öffnen, indem konzeptionelle Überlegungen zu planvoller Schwerpunktsetzung, besonders auch bezogen auf die Unterrichtsentwicklung, oder zum Aufbau kooperativer Arbeitszusammenhänge das Leitungshandeln auszeichnen.

Dies ist umso stärker hervorzuheben, als das erste Inspektionsjahr der zweiten Runde unmittelbar mit der Umsetzung der Berliner Schulstrukturreform zusammenfällt und daher viele Schulen inspiziert wurden, die unter starkem Veränderungsdruck standen – und nicht selten zusätzlich erhebliche Baumaßnahmen zu verkraften hatten.

Vergleich der Unterrichtsprofile von 106 Schulen



Reaktionen, Wirkungen, Erwartungen

Einleitung

Sie sind ausgebildeter Pädagoge oder ausgebildete Pädagogin, Lehrer, Schulleiterin, Schulrat. Sie haben drei Arbeitswochen Zeit, sich intensiv mit einer einzigen Schule zu beschäftigen. Täglich acht Stunden nutzen Sie alle zur Verfügung stehenden Mittel, um sich ein Bild von der Arbeit und Entwicklung dieser Schule zu machen. Dabei richten Sie ein ganz besonderes Augenmerk auf den Unterricht, wie Lehrkräfte ihn gestalten, wie Schülerinnen und Schüler ihn empfinden, was Eltern darüber erfahren und natürlich was Sie selbst beobachten können. Sie widmen sich intensiv der Durchsicht aller schulischen Dokumente: Statistiken über die Ausstattung und Schülerzusammensetzung, Schulprogramm und Curricula, Konferenz- und Gremienprotokolle. Sie suchen das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, einzeln oder in Gruppen. Sie besuchen fast alle an der Schule unterrichtenden Lehrkräfte im Unterricht. Sie lassen sich vom Hausmeister und der Schulleitung Haus und Schulgelände zeigen und kommentieren. Sie nehmen sich Zeit, genau abzugleichen, womit alle Beteiligten übereinstimmend Zufriedenheit äußern und wo Widersprüche in der Wahrnehmung deutlich werden.

Was meinen Sie: Haben Sie der Schule nach diesen drei Wochen etwas zu sagen?

Ein Schulinspektionsteam in Berlin besteht aus drei pädagogischen Fachleuten, meist eine Lehrkraft, ein Schulleitungsmitglied und eine Person mit Schulaufsichtserfahrung. Dazu kommt in der Regel noch jemand mit einem gänzlich anderen beruflichen Hintergrund, der oder die als Vertreterin der Elternschaft oder aus der Wirtschaft ehrenamtlich, d. h. mit einem sehr hohen Aufwand an Zeit und Engagement, aus einer anderen Perspektive auf die schulische Arbeit blickt. Die Arbeit dieser vier Personen

summiert sich bei einer Schule mittlerer Größe auf insgesamt ca. 130 bis 160 Stunden, davon verbringen Sie um die 25 Stunden nur mit Unterrichtsbeobachtung und bei großen Schulen bis zu 25 Stunden mit Interviews und Gesprächen vor Ort. Dazu kommen viele Stunden Beschäftigung mit schulischen Unterlagen und Dokumenten und ein äußerst intensiver Austausch über die gemeinsame Bewertung aller Beobachtungen sowie über die effizienteste und anschaulichste Form der Ergebnisdarstellung im Inspektionsbericht.

Hat dieses Team der Schule etwas zu sagen und sollte eine auf gute Arbeit ausgerichtete eigenständige Schule sich damit beschäftigen?

Rhetorische Fragen? Nicht ganz. Zwar erhalten wir von 87 Prozent der inspizierten Schulen sogenannte Feedbackbogen zurück, auf denen fast nur positiv vermerkt wird, dass die Stärken und der Entwicklungsbedarf der Schule erkannt und dass damit Anstöße zur Schulentwicklung gegeben wurden, doch der allgemeine Eindruck bei Gesprächen über die Schulinspektion mit Lehrkräften, Erzieherinnen und Schulleitungen sieht eher anders aus: Schulinspektion wird oft als belastend, manchmal sogar als ungerecht empfunden oder auch als überflüssig, weil die Ergebnisse vermeintlich ohnehin keine neuen Erkenntnisse bringen und – vor allem! – weil es an der notwendigen Unterstützung von außen zur Bearbeitung des festgestellten Entwicklungsbedarfs fehlte.

Eine frühe Wirkungsstudie des ISQ (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg) bestätigt diese skeptische Haltung; insbesondere Lehrkräfte verneinen mehrheitlich einen Einfluss von Inspektionsergebnissen auf ihr unterrichtliches Handeln.



Drehen wir die Fragestellung einmal um: Was erwartet die Schulinspektion von den Schulen und der Schulaufsicht?

Die Antwort ist simpel: Erstens Transparenz im Umgang mit Inspektionsergebnissen, die allen schulischen Gruppen eine Meinungsbildung und Teilhabe am Diskussionsprozess ermöglicht; zweitens eine offensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit den Inspektionsergebnissen; drittens die Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten zur Überwindung von festgestellten Defiziten; viertens eine konkrete Maßnahmenplanung, die sich in Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht wiederfindet und schließlich fünftens eine verlässliche Information der Schulinspektion darüber, welche Konsequenzen aus Inspektionsergebnissen gezogen werden.

Die tatsächlichen Reaktionen sind sehr unterschiedlich: Einzelne Schulen reagieren mit der Bitte, den Inspektionsbericht möglichst schnell zu erhalten, um damit den bereits dafür vorgesehenen Studientag mit dem gesamten Kollegium zu gestalten. Andere Schulen lassen sich deutlich mehr Zeit im Umgang mit den Inspektionsergebnissen.

Auch die Schulaufsicht reagiert unterschiedlich: Einige erstellen regionale Auswertungen von Inspektionsergebnissen und unterstützen die Umsetzung festgelegter Maßnahmen in Zielvereinbarungen zur Weiterentwicklung von Schulen durch regelmäßige Besuche. Andere sind nach eigenem Bekunden mit der Fülle der klassischen Aufgaben ausgelastet.

Die folgenden Beiträge dokumentieren Überlegungen, die Wirksamkeit von Inspektionsergebnissen zu erhöhen, oder sie berichten schlicht über Erfahrungen und Erkenntnisse während erlebter Schulinspektionen. **Wir haben Beteiligte und Betroffene angeschrieben und um kurze Einschätzungen oder Erfahrungsberichte gebeten:**

Schülerinnen und Schüler inspizierter Schulen, Vertreter der Elternschaft, Pädagogen, Schulleitungen, Schulaufsicht und Stadträte in den Bezirken und Mitarbeiterinnen der Grundsatzreferate in der Senatsverwaltung. Manche Beiträge wurden uns zügig zugesandt, manche erst sehr spät. Auf viele Anfragen folgten keine Reaktionen. So hat von 50 angeschriebenen Schülerinnen und Schülern (zumeist aus Schülervertretungen) niemand geantwortet, doch wir haben in einer Schülerzeitung Erfahrungen beschrieben gefunden, die uns während vieler Inspektionen ähnlich geschildert wurden.

Auch von Elternseite erreichten uns nur vereinzelte Reaktionen – sie decken sich mit öfter gehörten Klagen über mangelnde Transparenz. Und doch sind es Einzelmeinungen – denn viele Eltern äußern sich beispielsweise auf Schulkonferenzen durchaus zufrieden mit Inspektionsergebnissen und mit der Art und Weise, wie die Schule damit umgeht. Vermutlich liegt es in der Natur der Sache, dass man eher zu Stift und Papier greift, um seinen Ärger kundzutun.

Das Spektrum der Rückmeldungen von Seiten der Schulleitungen oder Lehrerschaft ist hingegen groß und sehr unterschiedlich. Vertreter der Schulaufsicht bzw. Verantwortliche in einzelnen Abteilungen und Referaten schildern, wie sich Überlegungen und Reaktionen zur Arbeit mit Inspektionsergebnissen entwickeln.

Ergebnisse der Rückmeldungen aus 562 Schulen		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Antwort
Vorbereitung der Inspektion						
1	Wir haben vor der Inspektion ausreichend Informationen über das Verfahren erhalten.	93%	6%			
2	Durch das Vorgespräch wurde die Schule gut auf die Inspektion vorbereitet.	86%	12%	1%		
3	Die angefragten schulischen Dokumente konnten wir ohne große zusätzliche Belastung bereitstellen.	21%	43%	24%	11%	1%
4	Der Kontakt zwischen Inspektorenteam und Schule vor der Inspektion gestaltete sich reibungslos.	87%	11%	1%		1%
5	Das Inspektionsteam war für Rückfragen unproblematisch zu erreichen.	71%	23%	3%	1%	2%
Durchführung der Inspektion						
6	Die Inspektionstage verliefen wie von Inspektionsteam angekündigt und besprochen.	86%	13%	1%	1%	
7	Die Unterrichtsbesuche haben den Unterrichtsablauf kaum gestört.	51%	4%	7%	2%	1%
8	Die Form der Unterrichtsbesuche war akzeptabel.	55%	32%	8%	3%	1%
9	Die Inspektor/innen traten freundlich und höflich auf.	87%	11%	1%		
10	Die Inspektor/innen traten sachkundig und kompetent auf.	74%	19%	4%	1%	3%
11	Wir haben in ausreichendem Maße die Gelegenheit bekommen, unsere eigene Sicht der Schulsituation zu präsentieren.	64%	28%	6%	2%	
12	Durch die Inspektion wurde der normale Schulablauf wenig gestört.	47%	44%	7%	2%	1%
13	Wir waren mit der Art und Weise der Durchführung an den beiden Inspektionstagen zufrieden.	64%	28%	4%	3%	1%
Berichtslegung und Präsentation						
14	In den Aussagen des Berichts erkennen wir unsere Schule wieder.	54%	38%	5%	2%	1%
15	Die Schlussfolgerungen des Inspektionsteams können wir nachvollziehen.	47%	43%	6%	2%	1%
16	Der Bericht benennt deutlich Stärken unserer Schule.	79%	17%	3%	0%	1%
17	Der Bericht benennt deutlich Entwicklungsbedarf unserer Schule.	64%	3%	4%	1%	1%
18	Der Bericht gibt uns für die weitere schulische Arbeit wichtige Impulse.	52%	37%	7%	3%	1%
19	Inspektionsteam hat uns in dem Bericht fair beurteilt.	65%	27%	4%	1%	3%
20	Die Berichtspräsentation auf der Schulkonferenz war für alle Beteiligten verständlich.	73%	2%	4%	2%	1%
21	Die Mitglieder der Schulkonferenz bilden das richtige Gremium für die Berichtspräsentation.	44%	23%	17%	11%	5%
22	Die Berichtspräsentation hat das Verständnis des Berichts unterstützt.	68%	24%	4%	2%	2%

Tabelle 1

Rückmeldungen der Schulen

Die Schulinspektion ist eine der wenigen öffentlichen Einrichtungen in Berlin, die fortlaufend Befragungen durchführt und eine kontinuierliche interne Evaluation betreibt. So erhält jede Schule, nachdem die Inspektionsergebnisse in der Schule präsentiert wurden, einen Feedbackbogen mit Fragen zur Vorbereitung, Durchführung und Berichtslegung der Inspektion (vgl. Tabelle 1).

Darüber hinaus haben sich Feedbackrunden mit Schulleitungen bereits inspizierter Schulen sowie der operativen Schulaufsicht bewährt. Alle Rückmeldinstrumente dienen der ständigen Weiterentwicklung des Verfahrens und der Instrumente. Sie enthalten Kritik, Anregungen aber auch Zustimmung für unsere Arbeit. So sind zahlreiche Anpassungen bzw. Änderungen auf die Feedbacks zurückzuführen, sei es ein neuer Unterrichtsbeobachtungsbogen, die neu eingeführten aufsuchenden Gespräche oder die stärkere Fokussierung auf die Besonderheiten der Schularten bzw. der Einzelschule durch ebenfalls neue ergänzende Qualitätsmerkmale. In Zukunft wird diese Tradition der Kundenbefragungen im Rahmen interner Evaluationsmaßnahmen noch weiter ausgebaut, um beispielsweise einzelne Verfahrensbestandteile optimieren zu können.

Die vorstehende Tabelle gibt die Einschätzung der bis Sommer 2011 inspizierten Schulen zum Inspektionsverfahren wieder. Die insgesamt sehr positiven Rückmeldungen lassen den Schluss zu, dass das Verfahren überwiegend auf eine breite Akzeptanz stößt.

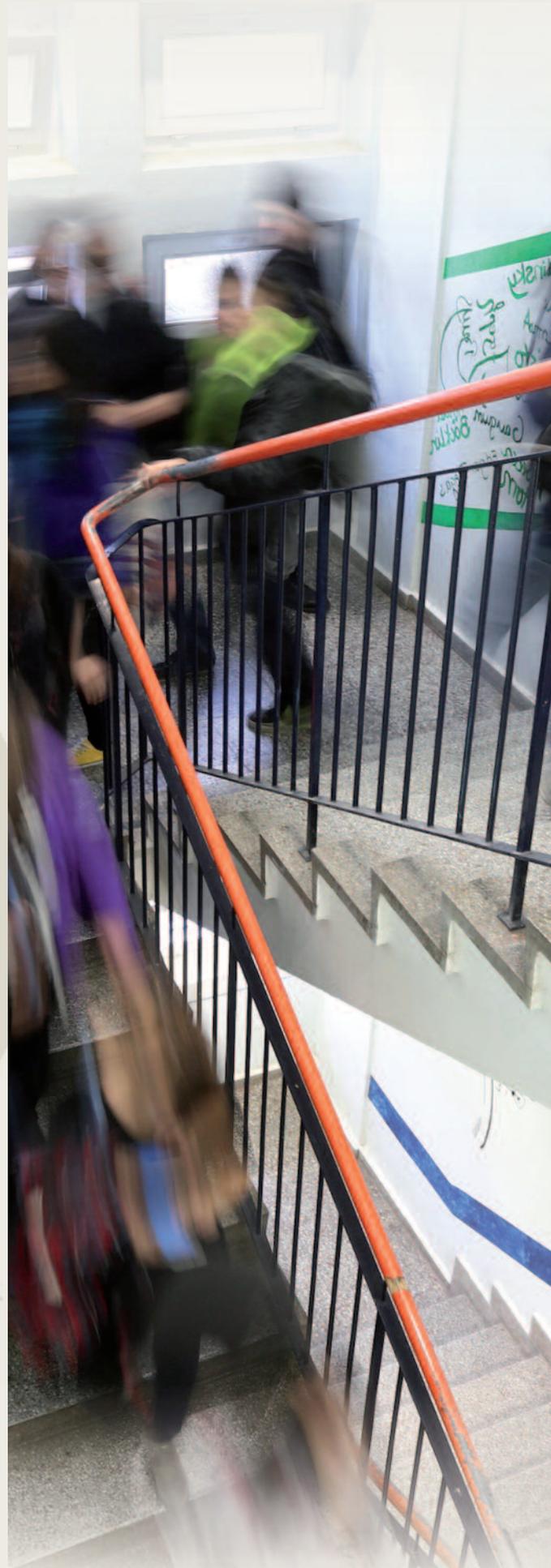
Dabei decken sich die Antworten zum Item 3 mit den Ergebnissen der Wirkungsstudie des ISQ, die besagt, dass insbesondere vor einer Inspektion große Anstrengungen in den Schulen zur Vorbereitung der Inspektion unternommen werden, u. a. im Aufbereiten und Zusammenstellen der schulischen Dokumente. Hinsichtlich der Präsentation vor den Mitgliedern der Schulkonferenz hat die Schulinspektion in der zweiten Runde den Personenkreis nunmehr so erweitert, dass diese Veranstaltung offen ist für weitere interessierte Personen aus der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft. Darüber hinaus belegen aber auch die Antworten zu den Items, die die Berichtslegung betreffen, dass auch hier durchaus noch Luft nach oben ist, um möglichst allen Schulen einen Bericht übergeben zu können, den sie nachvollziehen und in dem sie sich in ihrer Individualität wiederfinden können.

Auf den folgenden Seiten sind Äußerungen aus der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft dargestellt, die wir den Feedbackbogen entnommen haben, sowie Auszüge der Kommentare von Schulleitungen. Abgerundet wird dieser Abschnitt durch einen Bericht einer ehrenamtlichen Inspektorin aus der Elternschaft, die über viele Jahre die Teams der Schulinspektion tatkräftig unterstützt hat.

KAPITEL III

Reaktionen:

- ▶ von Schülerinnen und Schülern
- ▶ von Eltern
- ▶ von Schulleiterinnen und Schulleitern
- ▶ von Lehrerinnen und Lehrern



► Die Schülerinnen und Schüler

Der Tag an dem die Inspektoren kamen

Lebensmittelkontrolle in einem Restaurant – unangekündigt, alles wird ausnahmslos geöffnet und durchsucht, keine Chance sich darauf vorzubereiten. Schulinspektion an unserer Oberschule – angekündigt, alles Geprüfte kann vorher vorbereitet und ausgebessert werden: Der Unterricht, das Gebäude, die Schüler, die Lehrer und das Verhalten. Schulinspektion für bessere Ergebnisse in der nächsten PISA-Studie, für bessere Leistungen von Schülern und Lehrern?

Wir alle werden schon Wochen im Voraus darauf vorbereitet, dass unsere Schule demnächst einer Prüfung unterzogen werden würde. Ich denke, viele von uns Schülern dachten, dass diese angekündigte Prüfung wie eine ganz „normale“ Unterrichtskontrolle ablaufen würde, jedoch wurde die Stimmung, je näher der Prüftermin rückte, immer angespannter. Es müssen ungefähr noch 5 Tage bis zu dem Besuch der Schulinspektoren gewesen sein, da sah man im ganzen Schulgebäude verschiedenste Handwerker, Techniker und sogar engagierte Lehrer herumwuseln und werkeln. Fast hatte es den Anschein, als käme die Queen persönlich zu uns, denn auf einmal war alles wie neu.

Toiletten, die sonst abgeschlossen waren, wurden ganz plötzlich geöffnet; schon verklebte Seifenspender hatten auf einmal eine Aufgabe und waren nicht mehr Zierde; Türen, die seit einem Jahr nicht mehr zu öffnen waren, da die Griffe abgerissen waren, wurden repariert und sogar neue Türschilder für jedes Klassenzimmer wurden angebracht. Das Gesamtbild war einfach schon im Vorherein witzig, denn wie oft hatten wir Schüler uns über das ein oder andere beschwert und wie oft wurden unsere indirekten Beschwerden einfach ignoriert... anscheinend empfand man unsere Meinung zu diesen Dingen nicht als wichtig genug – schließlich schreiben wir ja keinen Bericht und wir können auch keine Punkte für Unterricht, Umgangston und Lernatmosphäre vergeben.

Die Tage der Inspektion kamen und alle waren gespannt bis aufgeregt. Angst vor einem schlechten Urteil? Kaum, denn es war ja alles präpariert und wir waren aufgefordert uns ausführlich auf die Stundenthemen vorzubereiten und ja nicht die Lehrer und die Schule zu blamieren. Wir alle waren gespannt unsere Lehrer in solch einer Prüfungssituation zu erleben und so wartete und wartete man, hörte sich zwischendurch noch einmal verschiedenste Urteile von Mitschülern an, bis es plötzlich an der Klassenzimmertür klopfte.

Die Inspektoren kamen herein, diskret und ohne Worte. Erstaunlich war nun, wie sich der Unterricht entwickelte. Auf einmal wurde der Lehrer nett und war bereit etwas zweimal zu erläutern, auch wurde der Unterricht so gestaltet, dass sogar der mitkam, der sagen wir mal sonst nichts mitbekam. Hieß es vorher: „Tja, wenn Sie das nicht verstehen, müssen Sie es sich zu Hause erarbeiten!“, so sagte er diesmal: „Ja, natürlich. Was genau verstehen Sie denn nicht?“ Es war göttlich die Lehrer zu sehen, wie sie nervös wurden, sich bemühten freundlich zu sein und wie sie sich mit Overhead-Projektoren und Plastikpfeilen zur „anschaulichen Unterrichtsgestaltung“ herumplagten, um möglichst eine gute Punktzahl zu bekommen. Ein weiterer netter Nebenaspekt war, dass sich auch die Lehrer, die sonst auf Ihr Äußeres kaum achteten sich regelrecht „chic“ machten und ihre Umgangsform gegenüber den Schülern sich plötzlich schlagartig verbesserte. Ja, das waren die zwei Tage der Schulinspektion in denen alles reibungslos ablief und man einmal das Gefühl bekam, dass dem Lehrer sein Beruf Spaß macht. Nach der Inspektion hat sich jedoch nicht viel verändert, die Lehrer sind teilweise genau so desinteressiert am Schüler wie vorher auch, die Toiletten sind wieder abgeschlossen, der Unterricht wieder genau so trocken wie vorher auch – das Einzige, was sich verbessert hat ist, dass es nun in jeder Toilette einen gefüllten Seifenspender gibt.

Mein Fazit: Inspektionen dieser Art sollten täglich durchgeführt werden, denn dann würde es für uns Schüler vielleicht jeden Tag ein klein wenig leichter sein, auch Spaß am Unterricht zu finden und die Schule wäre so, wie sie sein sollte! «

Zora

► Die Eltern

» Die Ansage hatte gelesen und ließ an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Wer verstehen wollte, konnte verstehen: Über die Veröffentlichung des Berichtes zur Schulinspektion entscheide allein er – der Schulleiter. Also im Ganzen gesehen gab es keinen echten Grund, den Bericht der Schulöffentlichkeit vorzuenthalten. Aber Eltern sind nun mal nicht fähig, solche Berichte zu lesen und wenn einzelne Aussagen aus ihrem Zusammenhang gerissen würden, könne das ein schlechtes Bild über die Schule ergeben.

Man kann das Ergebnis abkürzen. Bis heute ist der Bericht der Schulinspektion nicht veröffentlicht, und die GEV¹ hat eine einzige, nicht gerade hervorragende Fotokopie des Berichtes bekommen ... Im Kollegium wird es ähnlich gewesen sein ... Womöglich folgte das Kollegium aber auch bloß dem Schulleiter, der noch in der GEV-Versammlung den gewählten Eltern erklärte, dass die Anforderungen der Schulinspektoren bezüglich Individualisierung, Differenzierung und Wechsel der Unterrichtsmethodik an einem Gymnasium sowieso nicht zu erfüllen seien – indirekt war vernehmbar, dass die keine Ahnung vom wirklichen Schulleben haben. Schade, sehr schade!

Denn die Inspektion hatte ... doch einiges an Arbeit bedeutet. Etliche Eltern, Lehrer und Schüler waren befragt und viele Unterrichtssequenzen waren begutachtet worden. Die Klassifizierung hätte bedeuten können, die Stärken der Schule weiter auszubauen und die Schwächen bzw. der Entwicklungsbedarf hätte ... in Angriff genommen werden können. Und wenn es so gewesen wäre, dass als erster Schritt nur einmal offen und öffentlich diskutiert worden wäre...

Ein Jahr später. Auf der Internetseite www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion/ entdeckt die GEV die folgende Passage: „Was passiert nach der Schulinspektion? Die Schule setzt sich mit den Ergebnissen der Schulinspektion auseinander und berücksichtigt diese bei der weiteren Qualitätsentwicklung. Aufgabe der zuständigen Schulaufsicht ist es, mit der Schule nach Be-

.....
¹ Gesamtelternvertretung

sprechung des Inspektionsberichts verbindliche Zielvereinbarungen über die Weiterentwicklung der Qualität der Schule zu schließen.“

Über den Bezirkselfernausschuss wird versucht Näheres über diese so genannten verbindlichen Zielvereinbarungen in Erfahrung zu bringen. Zunächst wird von der Außenstelle der Senatsverwaltung bestätigt, dass es diese Zielvereinbarungen gäbe und dass sie mit den Schulleitern in dem der Schulinspektion folgenden Personalgespräch festgelegt würden ... Die nochmalige Thematisierung im Rahmen des BEA² entpuppt die verbindlichen Zielvereinbarungen im Bezirk als heiße Luft, denn nun wird spezifiziert: Zielvereinbarungen werden nur abgeschlossen, wenn ein besonderer Entwicklungsbedarf an der jeweiligen Schule gesehen wird. Im gesamten Bezirk gibt es allerdings keine Schule, für die das zutrifft. Irgendwie klingt das nach Radio Eriwan, oder?

Im Prinzip lässt sich also festhalten, die Schulinspektion war eine erfolgreiche Aktion, nur leider an unserer Schule nicht. Es wird schon eine Schublade geben, wo dieser Bericht später mal wiedergefunden werden kann. Beim nächsten Mal machen wir alle zusammen alles besser.«

» ...Das Inspektorenteam fand ich sehr angenehm. Meines Wissens nach hat sich die Schule nicht wesentlich auf die Schulinspektion vorbereitet. Was meiner Meinung nach auch nicht geschehen sollte, da ja der Istzustand wichtig war. Dies wäre ja auch kaum bei unseren Kinder möglich gewesen. Die Schüler wurden nur über den Besuch informiert. Die Inspektion hat meinen Eindruck von der Schule bestätigt. (Gott sei Dank) Ich habe den Eindruck, dass durch das Ergebnis der Schulinspektion alle Mitarbeiter der Schule endlich mal eine Bestätigung ihrer tollen Arbeit erhalten haben.

Dies hat dazu geführt, dass alle Mitarbeiter sich noch mehr engagieren. Was man leider von der Elternschaft nicht sagen kann, hier sind es leider nur sehr wenige. Dies liegt alleine an den Eltern, da die Lehrer sich stets bemühen die Eltern mit einzubeziehen...«

» ...Leider muss ich Ihnen mitteilen, dass der komplette Bericht auf alleinige Entscheidung der Schulleiterin an unserer Schule nicht veröffentlicht wurde. Somit haben nur die Anwesenden bei der Vorstellung im März letzten Jahres die Powerpointpräsentation gesehen und eine mündliche Zusammenfassung bekommen. Bisher gab es nur eine Veranstaltung für das Kollegium, wir anderen warten noch immer darauf seit über einem Jahr, trotz mehrerer Nachfragen. Durch diese Entscheidung der Schulleiterin (trotz gegenteiligen Votierens der erweiterten Schulleitung) kann leider nicht mit dem Inspektionsbericht gearbeitet werden und die im Inspektionsbericht aufgezeigten Probleme haben sich seit der Zeit noch vergrößert.

Auch auf dem Ergebnis der Inspektion basierende Evaluationen konnten daher bisher nicht durchgeführt werden. Ich bedauere es sehr, dass an unserer Schule das Instrument *Inspektionsbericht* nicht dazu genutzt werden konnte, den aufgezeigten Entwicklungsbedarf als konstruktive Kritik zu sehen und wichtige Impulse für die Zukunft daraus zu ziehen...«

» ...die Schulinspektion an unserer Grundschule im Mai 2010 habe ich persönlich in ihrer Vorbereitung, in ihrer Durchführung und in ihrer Auswertung erlebt. Alle drei Phasen waren für mich ein Stück neue Lebenserfahrung...«

.....
² Bezirkselfernausschuss

► Die Lehrerinnen und Lehrer



» ... Ein möglichst gutes Inspektionsergebnis war unser gemeinsames Ziel. So wurde in vielen Bereichen nach weiteren Verbesserungsmöglichkeiten gesucht. Die Kollegen waren sich zwar einig, keine „Vorführstunden“ halten zu wollen, dennoch wurden die Stunden sehr genau geplant, aufwändig vorbereitet und auch vielfach mit „Highlights“ versehen... Die Gesprächsrunde mit Kollegen und zwei Inspektionsmitgliedern war inhaltlich und organisatorisch sehr gut vorbereitet. Ich habe sie als sehr anregend empfunden. Insgesamt gesehen war für mich die Inspektion und auch die Zeit danach von intensiven Gesprächen im Kollegium geprägt. Zudem wurde für meine Begriffe erfreulicherweise wieder viel mehr Wert auf die „Dinge am Rande“ gelegt, wie z. B. Ausstellung von Schülerarbeiten, Pflanzen, Gestaltung von Räumen, Dekoration, Ordnung usw. Alles wurde mit etwas anderen Augen als sonst wahrgenommen, was dem Ganzen gut bekommen ist... Die Nachricht über das gute Abschneiden der Schule war uns Bestätigung und wirkte gleichzeitig motivierend im Hinblick auf Planung und Durchführung aller weiteren schulischen Aktivitäten...«

» ...Nach der Ankündigung fanden verstärkt Gespräche über Ziele der Schulentwicklung statt. Viele Dokumente und Pläne wurden gemeinsam überarbeitet. Das kritische Betrachten des „Funktionierens“ unserer Schule führte zu Verbesserungen (Vereinfachungen, Schwerpunktverlagerungen). Positiv war u. a. auch das Einrichten einer Steuergruppe... Wir Kollegen haben das Auftreten der Inspektoren nicht als angenehm empfunden. Ein kurzer Gruß beim Betreten des Klassenraumes hätte den Ablauf des Unterrichtes auch nicht gestört. Ebenso wären wir für einen freundlicheren Gesichtsausdruck dankbar gewesen...«

» ... An unserer Schule wurde die schülerzentrierte Arbeit interessiert und unvoreingenommen betrachtet...«

- » ... Als Lehrer fand ich es nicht repräsentativ, da die Inspektoren unangemeldet ins Unterrichtsgeschehen eintraten und so nur einen kleinen Teil der Unterrichtsplanung miterleben konnten. In 20 Minuten kann man die Qualität eines Unterrichtes nicht wirklich einschätzen, weil er eingebettet in einer Unterrichtseinheit liegt und nicht jede Unterrichtsstunde kann zugleich Gruppenarbeit, Medieneinsatz usw. beinhalten...«
- » ... Nach rund 30 Jahren Unterricht eine kopernikanische Wende, denn ein Unterrichtsbesuch von dazu Befugten erfolgte stets in Zusammenhang mit direkter Beurteilung, oft kritischen Anmerkungen, um die nicht gebeten wurde, die den Besucher aber scheinbar aufwerteten. Nun ein qualifizierter Blick in das Unterrichtsgeschehen, der nicht auf die einzelne Person bezogen ausgewertet wird. Beeindruckt war ich davon, dass die zu erwartenden Mängel unserer Arbeit nicht verwischt werden konnten: Differenziertes Unterrichten, Einbeziehung vieler verschiedener Medien waren einige der wenigen Mängel, die im Bericht unserer Schule aufgezeigt wurden. Wir haben uns auf Ihre Besuche sicher intensiver vorbereitet, als es im alltäglichen Unterricht der Fall ist und ich war durchaus überrascht, welch klares Bild unseres Schulalltags in Ihrem Bericht zum Ausdruck kam...«
- » ... Die Verwendung von bereitgestelltem statistischem Material konnte nicht mit in die Bewertung einfließen, da die Inspektoren offensichtlich mit deren Aufarbeitung Schwierigkeiten hatten. Wie auch ganz offensichtlich die Fähigkeit der semantischen Interpretation einfachster graphischer Diagramme eingeschränkt erschien. Eventuell sollten hier Schulungen der Inspektoren für einen sattelfesten Umgang mit Standardsoftware sorgen, so dass bei Nachfragen und Unstimmigkeiten während der Präsentation ausreichend Sicherheit und Souveränität bei der Begründung der Bewertung der Schulqualität seitens der Inspektoren vorhanden ist...«
- » ... Für mich persönlich brachte die Schulinspektion ein Hinterfragen meiner Qualität von Unterricht und Lehrerengagement. Auf die Schulentwicklung hat sich die Inspektion dahingehend ausgewirkt, dass neue Formen der Förderung von leistungsschwächeren Schülern sowie der leistungsdifferenzierte Unterricht weiterentwickelt wurden...«
- » ... Die Schulinspektion hat zu einem reflektierteren Selbstverständnis beigetragen und über lange Jahre hingenommene Schwachpunkte so bewusst werden lassen, dass inzwischen Verbesserungsmaßnahmen eingeleitet wurden (z. B. desaströse Situation der Sporthalle). Dennoch wird man realistisch darauf hinweisen müssen, dass die Rahmenbedingungen im Berliner Schulwesen in mancher Hinsicht so problematisch sind, dass auch Schulinspektionen oft nur an der Oberfläche bleiben... Man müsste die mit der Schulinspektion verbundenen Prozesse verstetigen und in ein kontinuierliches und nachhaltiges Qualitätsmanagement überführen...«
- » ... obwohl ich der Inspektion an unserer Schule mit einigen Vorbehalten entgegenschah, kann ich jetzt nur Positives sagen. Ich war doch überrascht, wie zutreffend und genau die Beschreibung und Analyse der Zustände an unserer Schule waren. Es fanden einige Zusammenkünfte der Lehrer statt, bei denen wir über die Umstände einer Inspektion informiert wurden. Außerdem waren wohl alle Lehrer mit individuellen Vorbereitungen beschäftigt. Die Schulinspektion hat uns in vielen Stärken bestätigt, aber auch einige Schwächen aufgezeigt. So überarbeiten wir unser Schulprogramm und haben in unserer Weiterbildung den Schwerpunkt auf Binnendifferenzierung gelegt. Die Inspektoren waren im Auftreten höflich und kompetent...«

► Die Schulleiterinnen und Schulleiter

» Wir waren überrascht und erfreut, dass die Schulinspektion viel reibungsloser verlief, als wir erwartet hatten. Die Mitglieder der Schulinspektion waren nach einhelliger Meinung des Kollegiums sehr freundlich und interessiert, unsere Arbeit kennenzulernen.«

» Die Bewertungsgrundlagen im Hinblick auf individuelles Lernen sind realitätsfremd.«

» Wir bedanken uns noch einmal herzlich für die Arbeit des Inspektionsteams. Wir fühlen uns mit unserer schulischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit deutlich wertgeschätzt und zutreffend beurteilt.«

» Wir danken dem Inspektionsteam für das menschlich sehr angenehme Auftreten.«

» Aus den Erkenntnissen und Ergebnissen der Schulinspektion sollte sich für die Schule jetzt auch eine tatsächliche Veränderung ergeben, z. B. personelle Konsequenzen...«

» Die Inspektorengruppe hat mit ausgeprägter Sensibilität und Kompetenz die Inspektion vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Die Sachkompetenz war bestechend. Die Atmosphäre während der Inspektion war innovativ und motivierend. Herzlichen Dank!«

» Das Auftreten der Inspektoren wurde unklar, teilweise arrogant und unnahbar empfunden und vom externen Mitglied der Schulkonferenz als „kritikresistent“ bezeichnet.«

» ...Die Erläuterungen des Inspektionsteams konnten uns nicht befriedigen.«

» Die Organisation der Unterrichtsbesuche war unseren kleinen Grundschulern schwer zu vermitteln. Es wurde nicht begrüßt und es durfte nicht begrüßt werden. Wir versuchen unsere Schüler zur Höflichkeit zu erziehen, dies passte dann nicht ganz ins Bild.«

» ...Aspekte, die die Politik zu verantworten hat (Schulmanagement, Lehrerprofessionalität), sollten nicht bewertet werden. Der mangelnde Einsatz der politisch Verantwortlichen verzerrt das Bild...«

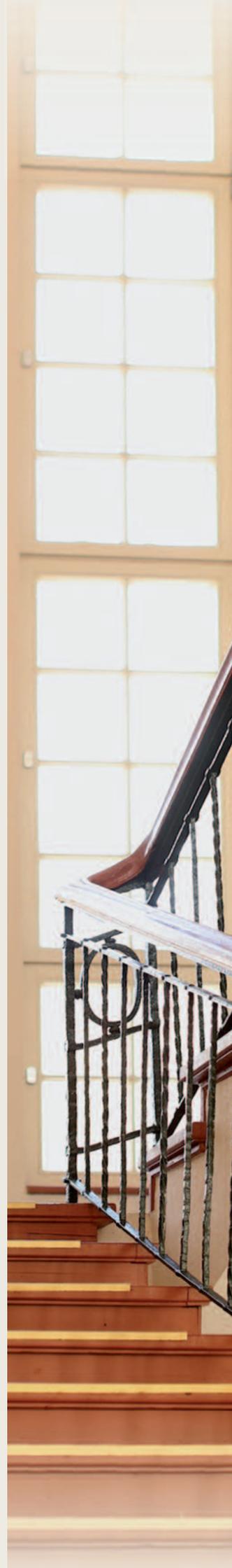
» Sehr großer Aufwand! Sehr viel Arbeit! Ziemlich unnötig das Ganze! Und jetzt? Nur mühsame 100 % Personalausstattung. Danke.«

» So wie die Inspektion durchgeführt wurde, war sie für uns ausgesprochen motivierend und hat für eine durchgängig gute Stimmung gesorgt. Wir bedanken uns ganz herzlich beim gesamten Team.«

» Die Schulinspektion erhält für ihre Arbeit an unserer Schule ein „A“!«

» Wenn die Ergebnisse der Inspektion so gut wie bei uns sind, warum gibt es daraufhin keine Unterstützung dieser Schule, um das Profil erhalten zu können – oder wie in unserem Fall, die räumlichen Bedingungen schneller zu verbessern (den geplanten Umbau zu beschleunigen)?«

» Inspektion ist eher Kontrolle als Hilfestellung.«



Schulinspektion aus Sicht einer ehrenamtlichen Schulinspektorin

Ruby Mattig-Krone

» 5:30 Uhr – mein Wecker klingelt! Ich – der notorische Langschläfer – springe aus dem Bett auf und freue mich auf den Tag! Ich habe Schulinspektion!

Schulinspektionen bedeuten lange und anstrengende Tage, am ersten Tag ist man nicht selten 15 Stunden außer Haus, am zweiten Inspektionstag ist man mit ca. 12 h dabei, dazu kommen noch etliche Stunden an Vorbereitung auf die Inspektion und die Präsentation. Einige ganz Engagierte unter uns Ehrenamtlichen beteiligen sich auch noch an der Berichtslegung!

Was treibt die Ehrenamtlichen an, sich 35 bis 40 Stunden pro Inspektion, in aller Herrgottsfrühe, ehrenamtlich und unentgeltlich, ohne Aufwandsentschädigung oder Erstattung von Kosten, in der Schulinspektion zu engagieren? Außerdem mussten sie sich auch vorher noch ein halbes Jahr in sechs Modulen qualifizieren lassen!

Nun, das sind zum einen langjährige, sehr erfahrene Elternvertreter, die sich für die Berliner Schulen, ihre unterschiedlichen Möglichkeiten, Umsetzungen und Entwicklungen interessieren und zu einer Qualitätsverbesserung an den Schulen beitragen möchten. Auch Eltern, die beruflich in der Qualitätssicherung arbeiten und sich von daher für die Qualität an Berliner Schulen interessieren, sowie einige Ehrenamtliche aus Handel und Wirtschaft sind dabei. Als der damalige Schulsenator Böger verkündete, an den Inspektionen würden auch Externe teilnehmen, war die Skepsis bei den hauptamtlichen Schulinspektoren zunächst groß. Inzwischen gilt das Berliner Modell als Erfolgsmodell. In fast allen Inspektionen in den letzten 5 Jahren waren Ehrenamtliche mit im Inspektionsteam und die Zusammenarbeit wird auch von den Hauptamtlichen geschätzt. Es gibt Ehrenamtliche, die schaffen im Halbjahr nur eine Inspektion, andere nehmen an 4 bis 5 Inspektionen im Halbjahr teil. Ehrenamtliche dürfen nicht in den Bezirken inspizieren, in denen sie wohnen bzw. ihre Kinder zur Schule gehen. Das bedeutet häufig auch lange Anfahrwege für sie, hat aber den Vorteil, dass man Berlin sehr gut kennen lernt. Ehrenamtliche machen Inspektionen in allen verschiedenen Schularten mit, vom Förderzen-

trum bis zum OSZ, wobei sie im Vorfeld Wünsche äußern dürfen, welche Schulart sie bevorzugen. Mit dabei sind dann auch Schulen, die eine besondere Herausforderung für ein Inspektionsteam darstellen, wie die Eliteschulen des Sports oder OSZ mit über 3.000 Schülern.

Ehrenamtlichen gehören nie nur einem Team an, sondern werden von Inspektion zu Inspektion neuen Teams zugeteilt. Durch die immer wechselnde Zusammensetzung sind die Ehrenamtlichen ganz besonders gezwungen, sich auf die neue Gruppe einzustellen und ihre Position innerhalb dieses Teams zu finden. Naturgemäß sind auch Ehrenamtliche sehr unterschiedliche Menschen, ebenso wie die verschiedenen Inspektionsteams, die ja immer für einen längeren Zeitraum zusammen arbeiten, unterschiedlich agieren. So ist es kein Wunder, dass es hin und wieder auch mal zu Teambildungen kommt, wo die Zusammenarbeit nicht optimal klappt – aber das war in den letzten fünf Jahren wirklich die Ausnahme. Die meisten Ehrenamtlichen kommen mit ihren Teams gut zurecht und werden im Allgemeinen gleichberechtigt aufgenommen.

Ehrenamtliche besuchen Unterricht nicht alleine, sondern gehen immer mit einem der hauptamtlichen Inspektoren mit. Beide bewerten zunächst den Unterrichtsbesuch für sich und müssen sich danach gemeinsam über die Bewertung austauschen und einigen. Das führt einerseits immer wieder zu einer Kalibrierung innerhalb des Teams, andererseits natürlich auch häufig zu Diskussionen über die Bewertung des Gesehenen.

Da man meist mehrere Sequenzen hintereinander anschaut, braucht die gemeinsame Bewertung dann auch entsprechend viel Zeit, weshalb man als Ehrenamtlicher meist zusieht, dass man seine Unterrichtsbesuche auf alle teilnehmenden Inspektoren verteilt, um wenigstens jedem mal eine Verschnaufeinheit zu gönnen. Pausen gibt es an einem Inspektionstag, außer einem kurzen Mittagessen, nämlich so gut wie keine! Auch während der Interviews mit den Schulbeteiligten kann man sich als Ehrenamtlicher

KAPITEL III

einbringen, Fragen stellen oder gar, je nach Teamzusammensetzung die Interviews auch eigenständig führen.

Für mich war die Arbeit im Team immer etwas Besonderes, ich hatte vorher nie in so professionellen, motivierten und gleichberechtigten Teams gearbeitet und so hat mir die Zusammenarbeit viel Freude gemacht. Ich konnte auf Augenhöhe mit den Inspektionssteams diskutieren oder Qualitätsmerkmale bewerten und habe viel über Interviewführung gelernt und selbst ausprobieren dürfen. Die Berichte waren in den ersten Jahren noch anders aufgebaut und kommentierten jedes Merkmal. So konnte ich auch Teile des Berichts selber schreiben und anschließend auch in der Schulkonferenz präsentieren.

Die Abläufe haben sich während der fünf Jahre Schulinspektion immer wieder verändert, wurden zusammengefasst und an die praktischen Erfahrungen angepasst. Natürlich hat sich so auch die Zusammenarbeit der Ehrenamtlichen mit den Teams verändert, die Vorbereitung auf eine Inspektion, die Berichtslegung, die Präsentation – alles wurde routinierter, zeitlich gerafft. Ehrenamtliche, die von Anfang an dabei waren, registrierten diese Veränderungen und fühlten sich in diese Entwicklung nicht ganz einbezogen; aber durch die ständige Fluktuation der Inspektionsmitglieder, die Tatsache, dass es nach fünf Jahren ganz „alte Hasen“ in der Schulinspektion gibt und immer wieder neue Teammitglieder dazu kommen, sind die Voraussetzungen auch nicht mehr so wie am Anfang, als einfach alle neu dabei waren. Manches Mal war ich in einem Team als Ehrenamtliche diejenige mit den meisten Inspektionen. Trotzdem fand ich das „Jedes Mal neu Einstellen“ auf das Team und die Möglichkeit mich einzubringen immer wieder eine freudige Herausforderung, was mich auch bewogen hat, so viele unterschiedliche Inspektionen zu machen.

Die Aussage, die man gelegentlich von Kollegen und Kolleginnen der abgeordneten hauptamtlichen Schulinspektoren und -inspektorinnen hört, dass die Leute ja nur in die Schulinspektion gehen würden, um sich danach auf Funktionsstellen zu bewerben und damit bessere Chancen zu haben, ärgert mich sehr. Vielleicht ist die Aussage richtig – aber diese Personen, die sich aus der Schulinspektion auf Funktionsstellen bewerben, wissen danach ganz sicher, wie wichtig

eine systematische Qualitätsentwicklung von Schule ist, was realistisch und möglich ist. Die hauptamtlichen Inspektoren bleiben normalerweise drei Jahre mit halber oder ganzer Stelle in die Schulinspektion abgeordnet, mit der Option auf eine Verlängerung. Für die Ehrenamtlichen gab es bisher diese Vorgabe nicht, ebenso wenig, wie eine schriftlich festgelegte Konzeption zur Zusammenarbeit. Diese ist inzwischen erarbeitet worden, damit auch die neuen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Inspektionsmitglieder von den gleichen Voraussetzungen ausgehen können. Auch die Ehrenamtlichen werden danach im Regelfall nach sechs Jahren aus der Schulinspektion ausscheiden. Gut ist dabei sicher, dass die „alten Hasen“ der Ehrenamtlichen dann zumindest im ersten Jahr der „Zweite Runde“ der Schulinspektion noch dabei sind und ihre Erfahrungen einbringen können.

Was mich am meisten in der Tätigkeit in der Schulinspektion überrascht hat, ist der auch nach 20 Jahren der Wiedervereinigung noch vorhandene Ost/West-Unterschied an den Berliner Schulen. Das hatte ich nicht erwartet – auch nicht, dass er doch noch so ausgeprägt ist. Das pädagogische Klima einer im tiefen Ostberlin befindlichen Schule ist ein völlig anderes als beispielsweise im Südwesten Berlin. Die unterschiedliche Sozialisation der Pädagogen spiegelt sich im unterschiedlichen Unterrichts- und Führungsstil wider.

Meine allerbeste Unterrichtsstunde sah ich übrigens in einer Klasse eines OSZ! Da waren alle Kriterien mit „++“ bewertet. Die schlechteste Stunde war eine DaZ-Stunde (Deutsch als Zweitsprache) mit nur drei Schülern und einer Lehrerin, die nuschelte und keinen Satz zu Ende sprach!

Die lustigste Begebenheit war, als das Inspektions-team am Ende eines langen Tages feststellte, dass es in der Schule eingeschlossen war und nicht wieder heraus kam.

Der Einblick, den man als ehrenamtliches Mitglied der Berliner Schulinspektion in Qualität, Realität und Möglichkeiten der Berliner Schulen bekommt, ist immens. Wer daran interessiert ist, verschiedene Schularten und Schulen kennen zu lernen, Spaß an der professionellen Arbeit in einem Team hat und sich dabei gerne selber einbringen will, zeitlich unabhängig, flexibel und belastbar ist, dem kann ich die Aufgabe als Ehrenamtlicher in der Berliner Schulinspektion nur empfehlen.«

Schulinspektion und Schulaufsicht: unterschiedliche Rollen und Aufgaben – ein Ziel

Siegfried Arnz

Es geht um die Qualität unserer Schulen – und dabei um das Spannungsverhältnis zwischen der Eigenverantwortung der Schulen, den Aufgaben der internen und externen Evaluation sowie den Aufgaben der Schulaufsicht. Mit dem Schulgesetz von 2004 ist der Paradigmenwechsel hin zu einer weitgehenden Eigenverantwortung der Schulen eingeleitet worden. Im Zentrum dieser Eigenverantwortung steht die Verantwortung für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Zur Eigenverantwortung gehört, quasi als Zwillingsschwester, Rechenschaft und Überprüfung der Ergebnisse der eigenen Arbeit im Rahmen interner und externer Evaluation. Die Berliner Schulinspektion als zentrales Instrument der externen Evaluation findet zunehmend Akzeptanz in den Schulen. Denn die konkreten Hinweise im jeweiligen Inspektionsbericht zu den untersuchten Handlungsfeldern bieten den Schulen vielfältige Ansatzpunkte zur Reflektion der eigenen Arbeit und zu Überlegungen, welche Veränderungen und Weiterentwicklungen erforderlich sind und in Angriff genommen werden können. Gleichwohl ist der Umgang mit dem Inspektionsbericht nicht in allen Schulen gleich. Es liegt in der Verantwortung der Schulleitung, hier die richtigen Weichen zu stellen und die erforderlichen Prozesse in der Schule einzuleiten. Auch die jeweils zuständigen Schulrätinnen und Schulräte gehen angesichts der zu bewältigenden Fülle an Aufgaben unterschiedlich mit Inspektionsergebnissen um. Die Schulaufsicht steht bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben in einem erheblichen Spannungsfeld der Erwartungen. Auf der einen Seite stehen die Schulen, die insbesondere erwarten, dass die Schulaufsicht für eine entsprechende Personalausstattung sorgt. Auf der anderen Seite steht der Auftrag des Schulgesetzes sowie die im Qualitätshandbuch Schulaufsicht dargestellten Handlungsfelder für die operative Schulaufsicht. Konkret geht es um die Qualitätsentwicklung der Schulen sowie um die Erwartung, ein reibungsloses Funktionieren von Schule sicherzustellen und Konflikte klug zu lösen. Es wird darauf ankommen, zukünftig mehr Klarheit über die Kernaufgaben der Schulaufsicht zu erzielen.

Unterstützung und Beratung der Schulen hat das Ziel, deren Eigenverantwortung zu stärken. Im Zentrum schulaufsichtlicher Unterstützung steht die Schulleitung in ihrer Führungsaufgabe – in einem wertschätzenden, Vertrauen aufbauenden Dialog, ohne den Eindruck von Bevormundung zu erwecken. Ohne eine kompetent agierende Schulleitung, die die erforderlichen Veränderungsprozesse in der Schule gut organisiert und führt, haben auch engagierte Kolleginnen und Kollegen, die es in jeder Schule gibt, kaum eine Chance, nachhaltige Veränderung durchzusetzen. Die Sicherstellung der notwendigen Qualifizierung für die Schulleitung und die Vermittlung entsprechender Angebote für die schulinterne Fortbildung gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Ich möchte beispielhaft auf die Aufgaben der Schulaufsicht in Zusammenhang mit den Schulen eingehen, denen die Schulinspektion erheblichen Entwicklungsbedarf bescheinigt. Die Erfahrungen der Vergangenheit zeigen deutlich, dass es von großer Bedeutung für den Erfolg von Unterstützungsmaßnahmen ist, dass diese gut koordiniert die wesentlichen Schwächen und Entwicklungspotentiale in der jeweiligen Schule ansprechen. Vollständig unakzeptabel und in der Regel kontraproduktiv ist ein unabgestimmtes Agieren verschiedener Unterstützungssysteme in einer solchen Schule.

Seit inzwischen gut einem Jahr wird das Verfahren zur Unterstützung von Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf klar geregelt: Nach Eröffnung des Berichts der Schulinspektion in der Schule und Übersendung dieses Berichts an die zuständige Schulaufsicht lädt die Referatsleitung der Außenstelle zu einem gemeinsamen Gespräch mit der Schulleitung, der zuständigen Schulaufsicht und den infrage kommenden Unterstützungssystemen ein. Diese sind insbesondere die Schulpsychologie, proSchul und die regionale Fortbildung. Es kommt darauf an, im gemeinsamen Gespräch genau festzuhalten, wo der konkrete Bedarf ist, welche Schwerpunkte die Unterstützung umfassen soll und wer am besten in der Lage ist, diese Unterstützung zu leisten.

Dazu ist es in der Regel sinnvoll, über den Inspektionsbericht hinaus weitere konkrete Daten über die Arbeit der Schule hinzuzuziehen, zum Beispiel zu den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten, den Schulabschlüssen, zur Schuldistanz oder zur Anwahl der Schule durch die Eltern.

Die konkreten Ziele und Unterstützungsmaßnahmen sowie die Entscheidung, wer konkret tätig werden soll, werden in einer Zielvereinbarung festgehalten, die von der Schulleitung, der zuständigen Schulaufsicht sowie den jeweiligen Unterstützern unterzeichnet werden. Entscheidend ist, dass diese Zielvereinbarungen ernst gemeint und tatsächlich umsetzbar sind, eher dem Prinzip „lieber weniger, aber besser“ folgen und vor allem nicht nach dem Motto „Papier ist geduldig“ verfasst werden.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit und Richtigkeit der eingeleiteten Unterstützungsmaßnahmen mit der Möglichkeit, ggf. Korrekturen vorzunehmen, lädt die Schulaufsicht zu einer gemeinsamen Zwischenbilanz nach circa drei Monaten sowie zu einer weiteren Bilanzrunde nach spätestens einem Jahr ein. Durch den erneuten Besuch der Schulinspektion im Regelfall nach zwei Jahren erhält die Schule ein erneutes Feedback zu ihrer Entwicklung.

Schulaufsichtliches Handeln, das auf die Stärkung der Eigenverantwortung der Schule zielt, folgt dem Leitgedanken „Dienstleistung, Unterstützung und Dialog“. In diesem Sinne setze ich auf eine fruchtbare Ergänzung von Schulinspektion und Schulaufsicht.

proSchul

Für Schulen, denen die Schulinspektion erheblichen Entwicklungsbedarf attestiert, gibt es im Land Berlin seit dem Schuljahr 2006/2007 ein Konzept der prozessbegleitenden Beratung und Unterstützung – proSchul. Ziel der Beratung ist es, Schulleitungen und schulische Steuergruppen so zu unterstützen und weiter zu professionalisieren, dass sie die schulische Entwicklung selbst steuern können und das Kollegium aktiv in diese Prozesse einbinden.

Grundlage der Arbeit der Prozessberatung ist der Inspektionsbericht und eine zwischen der zuständigen Schulaufsicht und der Schulleitung abgeschlossene Zielvereinbarung. ProSchul geht auf die spezifischen Besonderheiten der Schule ein und unterstützt Schulleitungen und Kollegien dabei, aus dem von der Schulinspektion festgestellten Entwicklungsbedarf Arbeitsvorhaben zur Qualitätsverbesserung abzuleiten.

Im Fokus steht dabei die Unterrichtsentwicklung als Kern der schulischen Arbeit. Während des gesamten Beratungsprozesses finden immer wieder Gespräche zwischen der Schulleitung, der zuständigen Schulaufsicht und proSchul statt, um den Stand der Umsetzung der Arbeitsvorhaben zu bilanzieren und ggf. weitere Unterstützungsmaßnahmen für die Schule zu erörtern. Die Schulen werden von proSchul in der Regel bis zur Nachinspektion begleitet.

Bildung für Berlin



Qualitätshandbuch Schulaufsicht Handlungsfelder und Qualitätsmerkmale für die operative Schulaufsicht in Berlin

Seite 7 von 33

Qualitätshandbuch Schulaufsicht

<p>1.2 Schulinspektionsberichte / externe Evaluationsberichte Die Ergebnisse der externen Evaluationsberichte der Schulinspektion in der Region verwendet.</p>	<p>... systematisch auswertet die Datenbasis für die Erarbeitung von Maßnahmenvorgaben für die Qualitätsentwicklung der Schulen.</p>	<p>... die Qualitätsentwicklung der Schulen in der Region. Die regionale Schulaufsicht wertet den Jahresbericht der Schulinspektion aus und verständigt sich über Schwerpunkte für künftige Zielvereinbarungen in der Region.</p>
<p>1.2.1 Auswertung der Jahresberichte durch die regionale Schulaufsicht</p>	<p>Die Schulaufsicht berät und unterstützt die Einzelschulen bei der Auswertung der Inspektionsberichte und vereinbart mit den Schulleitungen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung.</p>	<p>... die Ergebnisse der Inspektionsberichte als Grundlage der Zielvereinbarungen der Schulaufsicht und Schulleitungen.</p>
<p>1.2.2 Auswertung der Inspektionsberichte durch die regionale Schulaufsicht</p>	<p>... Schulentwicklung systematisch und das Erreichen der Qualitätsmerkmale der Einzelschule sichergestellt.</p>	<p>... die Schulaufsicht führt die Zielvereinbarungsgespräche gemäß dem Leitfaden für Zielvereinbarungsgespräche durch.</p>
<p>1.3 Zielvereinbarungen Mit dem Instrument der Zielvereinbarungen wird die Sicherstellung der regionsübergreifenden Qualität der Zielvereinbarungsgespräche durch die Schulaufsicht sichergestellt.</p>	<p>... der Schulaufsicht wird die Zielvereinbarungsgespräche durch die Schulaufsicht sichergestellt.</p>	<p>... die Schulaufsicht führt die Zielvereinbarungsgespräche gemäß dem Leitfaden für Zielvereinbarungsgespräche durch.</p>
<p>1.3.1 Durchführung von Gesprächen zum Abschluss von Zielvereinbarungen</p>	<p>Die Zielvereinbarungen werden von der Schule auf der Grundlage von mit der Schulaufsicht abgestimmten Arbeitsschwerpunkten formuliert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Gespräche erfolgen auf der Basis relevanter schulbezogener Daten. Die Schulleitung nimmt die Zielvereinbarungsgespräche als unterstützend wahr. Innerhalb der regionalen Schulaufsicht findet ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch statt. Der Abschluss der Zielvereinbarungen erfolgt auf der Basis gegenseitiger Verständigung. Die Zielvereinbarungen orientieren sich am im Leitfaden vorgegebenen Muster.
<p>Qualitätskriterium</p>	<p>Erläuterungen</p>	<p>Indikatoren</p>

Unterstützung für Schulen durch Qualifizierungsmaßnahmen – dem Blick von außen folgt der Blick von innen

Antje Ipsen-Wittenbecher

Die regionale Fortbildung

Wenn Schulen Beratung oder Fortbildung wünschen, wenden sie sich inzwischen selbstverständlich an die Fortbildungskoordinatorin bzw. den Fortbildungskoordinator ihrer Region. Denn im Schuljahr 2007/2008 wurde über einen organisatorischen Kraftakt die Schulberatung und Fortbildung für die Berliner Schulen und das pädagogische Personal bei der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft angesiedelt. Seitdem wird Schulberatung und Fortbildung zum überwiegenden Teil dezentral von der dafür verantwortlichen Schulaufsicht in den Außenstellen organisiert.

Das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) zog 2007 nach Brandenburg und behielt im Rahmen der Schulberatung und Fortbildung als einzige Aufgabe, die in den Regionen tätigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihre Aufgabe als Berater/-innen und Fortbildner/-innen zu qualifizieren.

Anfänglich gab es viel Kritik an der regionalen Fortbildung. Das Anmeldesystem war noch schwergängig und das Format der Regionalkonferenz wurde als Zwangsveranstaltung verstanden.

Die Regionalkonferenzen haben sich zum überwiegenden Teil – wie angestrebt – zu Fachnetzwerken entwickelt und die Nachfragen der Schulen werden inzwischen weitgehend schulnah und bedarfsorientiert im Auftrag der regionalen Schulaufsicht von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (im Folgenden Schulberater/-innen und Fortbildner/-innen genannt) in Beratungs- und Fortbildungsangebote umgesetzt.

Dem Blick von außen folgt der Blick von innen

Nach dem Besuch der Schulinspektion nutzen viele Schulleitungen und Kollegien die Ergebnisse der externen Evaluation – selbst wenn sie durchaus zufriedenstellend waren-, um sich an eine interne Auswertung zu machen.

Die von außen definierten Stärken und Entwicklungsschwerpunkte werden mit den internen pädagogischen und schulorganisatorischen vereinbarten Zielsetzungen verglichen. Man einigt sich möglicherweise auf eine Schärfung der eigenen Ziele und Maßnahmen und passt die externen Rückmeldungen der Schulrealität an. Im Ergebnis der schulinternen Auswertung werden neue Prioritäten gesetzt und Schritte bzw. Handlungsabläufe festgelegt, die definierte Bereiche des Unterrichts und der Schulorganisation verbessern sollen.

Für diese Vorhaben spielt die eigene Qualifikation eine wichtige Rolle. Es gilt den Beratungs- und Fortbildungsbedarf für die schulinternen Entwicklungsschwerpunkte zu benennen.

Die durchgängige Sprachbildung – ein Beispiel

Der im Folgenden beschriebene Prozess skizziert ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, wie eine Schule Nutzen aus der externen Rückmeldung für die eigenen Entwicklungsschwerpunkte ziehen kann. Nehmen wir beispielsweise eine Schule, der im Bericht der Schulinspektion Entwicklungsbedarf im

Bereich der Sprach- und Kommunikationsförderung und im Bereich des selbstständigen Lernens rückgemeldet worden ist. Das Kollegium hat bereits vor der Inspektion festgestellt, dass ihre Schülerinnen und Schüler dem Fachunterricht sowohl in der Schriftsprache als auch im mündlichen Sprachgebrauch zum Teil nicht folgen können.

Fachtexte werden von den Schülerinnen und Schülern unzureichend verstanden und die Benutzung von Fachbegriffen vermieden. Die Lehrkräfte bieten inzwischen in fast allen Fächern didaktische Hilfen zum Textverständnis an, um die Lesekompetenz zu erhöhen.

Nach der Auswertung des Inspektionsberichtes einigt sich das Kollegium für die nächsten Jahre auf zwei Zielsetzungen:

1. Erhöhung der Lesekompetenz durch Erfassen der Lesekompetenzstufe der einzelnen Schüler/-innen und individuelle Förderung durch differenzierte didaktische Hilfen wird weiterhin der Entwicklungsschwerpunkt Nummer 1 sein.
2. Erhöhung der Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht soll zum Beispiel durch selbstständige Erarbeitung von Sachinhalten zu einem Thema mit anschließender Diskussion und Zusammenführung der Ergebnisse erfolgen. Die Maßnahmen zur Zielerreichung werden in den Fachbereichen entwickelt.

Zur Verstärkung der in der Schule vorhandenen Expertise werden schulinterne Fortbildungssequenzen und externe Beratung für eine Evaluation der Vor-

haben verabredet und Kontakt zu den entsprechenden Anbietern direkt oder über die Fortbildungskoordinatorin bzw. den Fortbildungskoordinator der Region aufgenommen, um Beratungs- bzw. Fortbildungstermine zu vereinbaren.

Schulreformen in die Praxis umsetzen

Wird wie durch die Schulstrukturreform 2010 eine neue Schulform geschaffen, ist der Bedarf an Schulberatung und Fortbildung entsprechend hoch. „Alle Schülerinnen und Schüler sollen den ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden bestmöglichen Schulabschluss erreichen – unabhängig von ihren familiären und sozialen Voraussetzungen.“

Zur Realisierung dieser anspruchsvollen Zielsetzung sind vier Themenfelder für die Integrierte Sekundarschule definiert worden: Ganztägig Lernen, Individuelles Lernen, Duales Lernen und Kooperation am Übergang. Von den beteiligten Schulen verlangt es Kenntnisse und Kompetenzen in Veränderungsmanagement und Lerngestaltung, die in diesem Umfang bisher nicht vorausgesetzt waren. Jede Integrierte Sekundarschule ist auf diesem Wege zwangsläufig zu einer „Lernenden Organisation“ geworden.

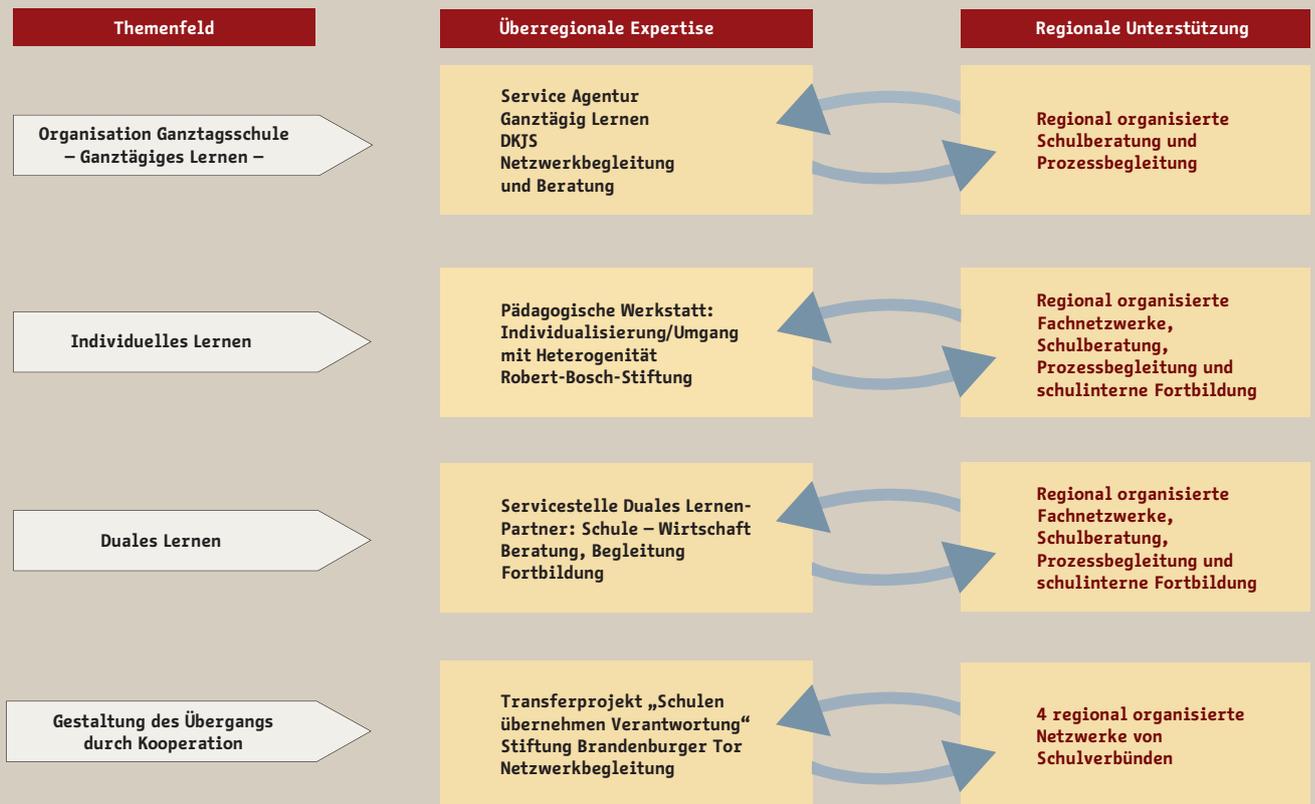
Zur Vorbereitung und Begleitung der Integrierten Sekundarschule wurde deshalb ein Qualifizierungsprogramm entwickelt, das der einzelnen Schule Organisationsberatung, Prozessbegleitung und schulinterne Fortbildung in den o.g. vier Themenfeldern zur Verfügung stellt und bei der Realisierung der Ziele der Schulstrukturreform Unterstützung bietet.

KAPITEL III

Jede Integrierte Sekundarschule hat die Möglichkeit, auf ihren Bedarf abgestimmte Schulberatung und Fortbildung zu erhalten. Den Schulen stehen ausreichend finanzielle Ressourcen für externe Beratung zur Verfügung, sofern die Beratung nicht bereits durch das Regelsystem der regionalen Fortbildung geleistet wird. Zusätzlich wurde eine überregionale Expertise

zu den o. g. vier Themenfeldern eingerichtet. Sowohl für die regionalen Akteure, im Besonderen für die Schulberater und Fortbildner, aber auch für die Schulen bieten vier Serviceeinrichtungen und Projekte kompetente Unterstützung für einen systematischen Schulentwicklungsprozess in den vier o. g. Themenfeldern an.

Systematische Unterstützung der Integrierten Sekundarschule durch Schulberatung, Begleitung und Fortbildung – Qualifizierungsprogramm –



Zusammenfassung

Es bedarf einer guten Planung und Organisation von Seiten der regionalen Fortbildung, um die personellen Kompetenzen der Schulberater/-innen und Fortbildner/-innen effektiv einzusetzen. Schulberatung und Fortbildung müssen gut zusammenwirken. Die schulischen Themenfelder werden nicht additiv sondern im Zusammenhang in den Fortbildungen angeboten, d. h. in jeder Fortbildung kann der Bezug zwischen schulorganisatorischen und unterrichtlichen Fragen anhand der fachlichen Inhalte von der Referentin bzw. vom Referenten hergestellt werden. Fortbildungen werden hauptsächlich schulintern angeboten und in Formaten durchgeführt, die wirksam schulinterne Prozesse unterstützen. Es werden regelmäßige Rückmeldungen darüber eingeholt, ob die Angebote tatsächlich den Bedarf der Schulen treffen. Von Seiten der Schule muss der Beratungs- und Fortbildungsbedarf möglichst präzise formuliert werden, damit die Nachfrage zufriedenstellend bedient werden kann.

Ein neuer Mitspieler im System: Welchen Beitrag leistet die Berliner Schulinspektion zur Schulentwicklung

Dr. Holger Gärtner

Die Schulinspektion ist eine relativ neue Komponente schulischer Qualitätsentwicklung in Berlin. Um abschätzen zu können, welchen Effekt sie auf die Schulen erzielt, wurde das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) bereits zwei Jahre nach Beginn der ersten Inspektionsrunde beauftragt, eine „Wirkungsstudie Schulinspektion“ durchzuführen.¹ Im Folgenden werden zunächst Anlage und zentrale Ergebnisse der Untersuchung skizziert. Abschließend wird diskutiert, wie der Beitrag der Schulinspektion zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zukünftig verstärkt werden könnte.

Anlage und Durchführung der Untersuchung

Grundlage der Studie ist ein Kontrollgruppendesign im Längsschnitt, d. h. es gab zwei Datenerhebungen in einem Abstand von einem Jahr und dies parallel bei zwei Gruppen von Schulen, nämlich bei inspizierten Schulen und solchen, zu denen die Schulinspektion (noch) nicht gekommen war. Mit diesem Vorgehen war es möglich, die Effekte nach einer Inspektion objektiver einzuschätzen. Durch die wiederholte Befragung aller Schulen konnte die Entwicklung der wahrgenommenen Schul- und Unterrichtsqualität abgebildet und miteinander verglichen werden.

Mögliche Auswirkungen der Schulinspektion wurden jeweils aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften mit standardisierten Fragebögen erfasst. Die Forschungsfragen lauteten u. a.:

- Wie wird der Inspektionsbericht in den Schulen weitergegeben und wie werden die Ergebnisse in der Schule kommuniziert?
- Wie wird der Bericht schulintern ausgewertet?
- Werden auf Grundlage des Inspektionsberichtes Verbesserungsmaßnahmen geplant und eingeleitet?

- Wie werden die bisherige Wirkung und der Nutzen der Schulinspektion eingeschätzt?
- Inwieweit werden die Ergebnisse der Schulinspektion akzeptiert?
- Inwieweit wird den Inspektorinnen und Inspektoren eine hohe Kompetenz zugesprochen, die Qualität der eigenen Schule beurteilen zu können?

Zentrale Ergebnisse – erste Datenerhebung

Die Kommunikation der Inspektionsergebnisse erfolgt in nahezu allen Schulen im Rahmen einer Gesamt- oder Schulkonferenz. Hauptadressaten sind das Kollegium und die Eltern. Bei der Auswertung des Inspektionsberichtes spielt ebenfalls die Gesamtkonferenz eine bedeutsame Rolle. Sie ist nach der Auswertung durch die Schulleitung die wichtigste Form der Berichtsauswertung. An der Auswertung beteiligt ist vor allem das Kollegium, gefolgt von den Eltern. Aus Sicht der Schulleitungen erfolgte die Berichtsauswertung in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht häufiger als im Gespräch mit dem Schulträger. Bis dato hatten ca. 60% der Schulen ein Auswertungsgespräch mit der Schulaufsicht. Die Ergebnisse der Schulinspektion werden sowohl von Schulleitungen als auch von den Lehrkräften überwiegend bis vollständig akzeptiert und stimmen mit den eigenen Einschätzungen über die Schule überein. Die befragten Lehrkräfte akzeptieren die Inspektionsergebnisse jedoch nicht im gleichen Umfang wie die Schulleitungen.

Planung und Einleitung von Verbesserungsmaßnahmen: An nahezu allen Schulen wurden aus Sicht der Schulleitungen Konsequenzen aufgrund der Schulinspektion beschlossen. Hierzu wurden in vielen Schulen Arbeitsgruppen gebildet bzw. Aufträge an bestehende Arbeitsgruppen verteilt. Eine schriftliche Zielvereinbarung mit der Schulaufsicht lag für mehr als die Hälfte der Schulen vor.

¹ Die ausführlichen Ergebnisberichte sind abrufbar unter: www.isq-bb.de

Wahrnehmung von positiven und negativen Wirkungen der Schulinspektion: Ein wesentlicher Teil der schulischen Aktivitäten fand im Vorfeld der Schulinspektion, ausgelöst durch deren Ankündigung, statt wie z. B. die Aktualisierung schulischer Dokumente, Recherchen zum Thema und die Diskussion auftretender Ängste und Bedenken. Nach der Schulinspektion löste die Ergebnismeldung deutliche Impulse aus in Richtung Einbindung von Schülern und Eltern in die Schulentwicklung sowie bei der Durchführung interner Evaluationen. Schulleitungen zählten auch die Arbeit am Schulprogramm hinzu.

Negative und unerwünschte Folgen der Schulinspektion wurden kaum berichtet oder nur als gering ausgeprägt wahrgenommen. Den Ergebnissen der Inspektion wurde der Neuigkeitswert eher abgesprochen. Der Besuch der Schulinspektion und die damit einhergehenden Aktivitäten wurden als zusätzliche Belastungen empfunden, wobei ein großer Teil der Befragten das Verhältnis von Aufwand und Nutzen als nicht angemessen einstufte.

Die Schulleitungen schätzten den Nutzen der Schulinspektion für die Schule insgesamt als eher hoch ein, den Nutzen für die eigene pädagogische Arbeit dagegen mehrheitlich als eher gering. Die befragten Lehrkräfte nehmen beide Nutzenaspekte wesentlich kritischer wahr. Die zeitliche Belastung durch die Schulinspektion wird unterschiedlich wahrgenommen. Sie wird von den Schulleitungen eindeutig als hoch angesehen. Die befragten Lehrkräfte scheinen durch die Schulinspektion dagegen weniger in Anspruch genommen zu werden.

Zentrale Ergebnisse – zweite Datenerhebung

Zu beiden Messzeitpunkten wurde nach bestimmten Qualitätsaspekten gefragt. Aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften scheint deren Aus-

prägung relativ stabil zu sein. Signifikante Veränderungen treten innerhalb des Befragungszeitraums selten auf. Bemerkenswert ist, dass Schulleitungen und Lehrkräfte in ihrer Wahrnehmung selten übereinstimmen. Konsistente Veränderungsmuster über beide Gruppen hinweg sind selten. Auffällig ist, dass in den inspizierten Schulen NACH der Inspektion relativ wenige Veränderungen auftreten, wohingegen es bei den Schulen, die noch nicht inspiziert wurden anscheinend zu einigen positiven Veränderungen während des Befragungszeitraumes gekommen ist, z. B. im Hinblick auf Selbstevaluationsprozesse. Dies wird zumindest von den Schulleitungen der Kontrollgruppe so eingeschätzt. Bei den Einschätzungen durch die Lehrkräfte trifft dies auf die Gruppe der Schulen zu, die während des Befragungszeitraums inspiziert wurden.

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen Zielvereinbarungen und Entwicklung der Schulen zeigte ein gemischtes Bild. Aus den Ergebnissen bei den befragten Lehrkräften kann nicht geschlossen werden, dass die Zielvereinbarungen eine besondere Bedeutung für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung haben, zumindest in den wenigen Bereichen, für die diese Analyse möglich war. Ein anderes Bild ergibt sich für die Ergebnisse bei den befragten Schulleitungen.

Hier zeichnet sich die Gruppe der Schulen mit Zielvereinbarungen jeweils durch hohe Ausprägungen zu Messzeitpunkt 1 aus, gefolgt von einer deutlichen Abnahme im Laufe des Befragungszeitraums. Eine Erklärung für dieses Muster könnte sein, dass zum Messzeitpunkt 1 schon Aktivitäten in Gang gesetzt wurden, um die jeweilige Zielvereinbarung zu erreichen.

Zum zweiten Messzeitpunkt sind dann weniger Aktivitäten zu verzeichnen, da das Ziel bereits erreicht wurde. Diese Aktivitäten scheinen die Wahrnehmung der Lehrkräfte allerdings kaum beeinflusst zu haben.

Diskussion

Was bedeuten die vorliegenden Ergebnisse für die Einschätzung der Wirkung von Schulinspektion? Das vorliegende Design fußt auf der Hypothese, die Rückmeldung von Stärken und Schwächen an die Schule führe zu Impulsen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Obwohl die Antworten der Schulleitungen und Lehrkräfte der inspizierten Schulen Hinweise zur Bestätigung dieser Hypothese liefern, deutet die hohe Stabilität der Ergebnisse der Längsschnittstudie darauf hin, dass die Inspektion einen relativ geringen Einfluss auf die Veränderungen der hier gemessenen Aspekte von Schulqualität hat.

Hierfür kann es mehrere Gründe geben: Ein Grund kann in dem sehr frühen Stadium der Inspektionspraxis und -erfahrung liegen, an dem die Wirkungsstudie einsetzt. Ein weiterer Grund kann sein, dass die Inspektionsergebnisse anschließenden Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen, z. B. durch die zuständige Schulaufsicht, noch nicht zielgerichtet erfolgen. Ein Aspekt, der im Hinblick auf künftige Wirkungsstudien Teil des Untersuchungsdesigns sein sollte. Eine weitere Ursache der geringen messbaren Auswirkungen kann darin liegen, dass die befragten Schulen sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung durch die Schulinspektion in diesen Aspekten bereits als sehr gut wahrgenommen werden. So gehört z. B. der Aspekt der Zufriedenheit generell zu denjenigen Aspekten, in denen die Mehrzahl der Schulen im Rahmen der Schulinspektion als gut bewertet wird. In diesen Bereichen ist somit eher davon auszugehen, dass Schulen sich durch eine positive Rückmeldung bestätigt fühlen, weitere Aktivitäten jedoch nicht indiziert sind.

Dieser Annahme entspricht auch die Tatsache, dass die meisten Veränderungen bei denjenigen Aspekten festzustellen sind, die dem Bereich der Qualitätssicherung zugeordnet werden. Dieser Bereich

gehört seit Beginn der Schulinspektion zu jenen, in denen Schulen mehrheitlich Schwächen zurückgemeldet werden.

Ein weiterer Grund für die relativ hohe Stabilität der Ergebnisse kann damit zusammenhängen, dass die Ausgangshypothese für diese Studie z. T. unzutreffend ist. Die Hypothese ging davon aus, dass die Wirkungen einer Schulinspektion größtenteils NACH der Inspektion, also nach der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse an die Schule in Gang gesetzt werden. Wie schon die Ergebnisse des ersten Teils dieser Studie gezeigt haben, sind aber erhebliche Wirkungen schon in VORBEREITUNG auf die Schulinspektion festzustellen. Diese Erkenntnis kann durch einige der hier vorliegenden Ergebnisse unterstützt werden. So sind insbesondere bei den Aspekten Klassenmanagement, Kooperation mit Externen, Selbstevaluation und Dokumentation starke Veränderungen bei der Kontrollgruppe festzustellen. Diese positive Veränderung startet zumeist von einem schwachen Niveau und führt zu einer Angleichung an die schon inspizierten Gruppen.

Sollte sich die hier gefundene These, dass eine zentrale Wirkung der Schulinspektion in der Vorbereitung auf eine Inspektion besteht, in weiteren Studien bestätigen, kann dies Auswirkungen auf das bestehende Konzept der Berliner Schulinspektion haben. So kann z. B. ein sehr viel längerer Zeitrahmen zwischen Ankündigung der Inspektion und Besuch durchaus produktiv genutzt werden. Schon hier könnten entsprechende Unterstützungsangebote gemacht werden, um sich gezielt und systematisch auf die Inspektion vorzubereiten. Da in der zweiten Inspektionsrunde alle Berliner Schulen auf ihren ersten Inspektionsbericht zurückgreifen können, kann so eine systematische Vorbereitung und Unterstützung langfristig dazu führen, die aufgezeigten Entwicklungspotenziale der ersten Runde zu bearbeiten.

Ausblick

Was lernen wir für die dritte Runde?

Margit Boekhoff

„SEK im Einsatz“ titelten die ersten Artikel in den Medien zu Beginn der Schulinspektion in Berlin im März 2006. Die Inspektorinnen und Inspektoren wurden argwöhnisch beäugt, zu fremd war die Situation für viele Schulen. Aus Sicht einiger Schulen waren Strafversetzte und Schulflüchtlinge im Einsatz, die overdressed und mit unnahbarer Distanz Kreuzchen setzten.

Schnell wandelte sich dieses Bild. Transparenz und Verlässlichkeit, Professionalität und Akzeptanz sind die Grundsätze unserer Arbeit, die wir auch zukünftig beibehalten werden. Inzwischen erhalten wir Einladungen aus verschiedenen Richtungen, um über Aspekte der kommenden dritten Runde zu sprechen, u. a. wollten die Mitglieder des Verbandes der Oberstudiendirektoren in Berlin mit Vertretern der Schulinspektion ins Gespräch kommen, um Ihre Wünsche und Erwartungen für zukünftige Evaluationsschwerpunkte darzulegen – und mit dem gleichen Anliegen wandte sich das Netzwerk Gemeinschaftsschulen an uns. Es geht schon lange nicht mehr um das Ob, sondern um das Wie von Schulinspektionen.

Aus den Erfahrungen der ersten Runde und den Kritikpunkten, die sowohl aus den Feedbacks der Schulen zu entnehmen waren, als auch aus zahlreichen Rückmeldegesprächen mit Schulleitungen und Schulaufsicht, entwickelte sich ein für die zweite Runde verändertes Verfahren. Gleichzeitig sollten die Schwerpunkte der Schulstrukturreform Berücksichtigung finden.

Um einerseits die Vergleichbarkeit von schulischen Ergebnissen und damit die Veränderungsprozesse der Schulen darstellen zu können und andererseits schulspezifische Besonderheiten und damit eine stärkere Einbeziehung der einzelnen Schulen in den Evaluationsprozess zu ermöglichen, gibt es neben

den verpflichtend zu evaluierenden Qualitätsmerkmalen weitere Merkmale, die die Schule auswählen kann. Verkürzte Vor- und Nachbereitungszeiten sollen zu einer zeitnahen Rückmeldung an die Schule führen, die Vorab-Befragungen aller Beteiligten erfolgen online. Die Schulen sind angehalten einen Kurzbericht einzureichen, der die Entwicklungen seit der ersten Inspektion deutlich macht. Die Inspektionsergebnisse werden auf einer für alle Interessierten offenen Schulveranstaltung vorgestellt und vier Monate später als Teilbericht im Schulportät veröffentlicht. Diese können von den Schulen mit einem Kommentar versehen werden.

Die ersten Erfahrungen aus der zweiten Runde Schulinspektion zeigen, dass die Schulen der externen Evaluation inzwischen überwiegend mit Aufgeschlossenheit begegnen und sie als Teil von Qualitätsentwicklung akzeptieren. Schulen greifen beispielsweise den festgestellten Entwicklungsbedarf auf und formulieren neue Schwerpunkte in der Fortschreibung ihres Schulprogramms; auch in einigen Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht werden Entwicklungsvorhaben aus den Inspektionsergebnissen aufgenommen.

Einige Schulen haben zielstrebig und teilweise sehr erfolgreich auf der Grundlage des in der ersten Inspektion dargestellten Entwicklungsbedarfs am Aufbau von Teamstrukturen und an einer stärkeren Ausrichtung des Unterrichts auf die Förderung individuellen Lernens gearbeitet. Hier konnten wir nach fünf Jahren deutlich bessere Unterrichts- und Qualitätsprofile zurückmelden. Andererseits wurde bei einer größeren Anzahl von Schulen, die sich innerhalb von fünf Jahren mit schwachen Rückmeldungen aus der ersten Inspektion nicht weiter beschäftigt haben, nun erheblicher Entwicklungsbedarf festgestellt. Hier fehlte es in erster Linie an zielgerichteter Schulprogrammarbeit und Anstößen zur Qualitätsverbesserung aus den Schulleitungen.

Auch das Verständnis vom Nutzen schulinterner Evaluationen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt: Nach wie vor werden hier oftmals Untersuchungsfelder in den Blick genommen, deren Ergebnisse schon im Vorfeld als positiv einzuschätzen sind. Erste Überlegungen zur dritten Runde Schulinspektion basieren auf den bisherigen Erfahrungen sowie auf Erkenntnissen aus der aktuellen Schul-

leistungsforschung. Dabei ist der *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin* weiterhin normative Setzung. Dieser wurde gerade umfassend überarbeitet und an die veränderte Berliner Schulstruktur angepasst.

Inklusion beispielsweise nimmt nun eine herausragende Rolle bei der Evaluation des Qualitätsbereiches Schulkultur ein. Der Bereich Lehr- und Lernprozesse erhält ein noch zentraleres Gewicht und wird um grundsätzliche Erwartungen zur Sprachbildung oder zum ganztägigen Lernen ergänzt.

Den hier formulierten Erwartungen muss auch die anstehende Überarbeitung unserer Inspektionsinstrumente gerecht werden. Darüber hinaus möchten wir die dritte Inspektionsrunde mit großer Offenheit und Bereitschaft zu Veränderungen vorbereiten.

Folgende Thesen können uns bei den **anstehenden Überlegungen** leiten:

1. Unterricht steht im Mittelpunkt der externen Evaluation

Die Choreografie des Unterrichts an einer Schule mit sichtbaren Absprachen aller Lehrkräfte steht für erfolgreiches Lernen. Unterrichtsentwicklung ist dabei ein Prozess, der sich schwierig gestaltet und nur langsam verändert. Vorliegende Schulleistungsergebnisse könnten Ausgangspunkt für Unterrichtshospitationen sein, wobei z. B. parallele Besuche von Vergleichsgruppen denkbar sind.

Für gezieltere Rückmeldungen sind Fachinspektionen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache vorstellbar unter Hinzuziehung von Experten wie Fachcoaches, Fachleitungen und weiteren Fachleuten aus Verwaltung und Wissenschaft.

2. Inspektionsumfang und Inspektionsintervalle variieren

Der inhaltliche und zeitliche Umfang der dritten Inspektion kann auf die jeweilige Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule abgestimmt werden. Ziel ist die noch stärkere Ausrichtung am vorhandenen Bedarf und Entwicklungsstand und damit verbunden eine intensivere Einbindung der Schule in den Evaluationsprozess selbst.

3. Interne und externe Evaluation bauen aufeinander auf

Schulen sind dazu angehalten, im Rahmen der Eigenverantwortung Entwicklungsprozesse intern zu evaluieren. Nach nunmehr zwei Inspektionsdurchläufen und dem sich aufbauenden Qualitätszyklus einer Schule sollten die pädagogischen Schwerpunktsetzungen zunächst intern und im Anschluss extern überprüft werden. Wie bereits in der zweiten Runde der Schulinspektion erfolgt, ist dazu der Dialog mit den Schulen Voraussetzung, um den jeweiligen Inspektionsrahmen abzustecken.

4. Der Effekt der Folgsamkeit wird vermieden

Die Schulen wissen inzwischen, wie sie sich intensiv auf eine Schulinspektion vorbereiten können. Sorgsam strukturierte Dokumente und intensive Absprachen der Beteiligten sind oftmals die Folge. Nach nunmehr zwei kompletten Erhebungen bieten sich modulare Inspektionen an, um neben den Lehr- und Lernprozessen einzelne Aspekte der Schulentwicklung in den Blick zu nehmen, z. B. das Schulleitungshandeln, die Kommunikation oder die Entwicklung des Ganztagsbetriebs. Der bisher eingehaltene 5-Jahres-Rhythmus könnte aufgehoben werden. Stattdessen sind Inspektionen nach „Bedarf“, nach Bezirken bzw. Regionen oder Schulstufen möglich.

5. Die Schulen müssen die Ergebnisse verwerten

Die sich an Schulinspektion anschließenden Maßnahmen müssen strukturiert und für die Schule verlässlich sein. Die in den letzten Jahren aufgebauten Unterstützungssysteme greifen noch nicht umfassend. Eine Rückmeldung der zuständigen Schulaufsicht über erfolgte Maßnahmen sollte verpflichtend eingeführt werden. Eine erneute externe Wirkungsstudie kann Aufschluss über den Umgang mit Inspektionsergebnissen geben.

6. Die Ergebnisse werden veröffentlicht

Im Zuge des Ausbaus der Schulporträts und der Veröffentlichung von Schuldaten könnten hier zukünftig im Sinne von Information und Transparenz die kompletten Inspektionsberichte erscheinen. Dabei bleibt weiterhin gewährleistet, dass es sich um schulspezifische Rückmeldungen handelt, die aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit einzelner Qualitätsmerkmale nicht vergleichbar und mit einer Gesamtnote zu versehen sind.

Dieser Bericht ersetzt die Jahresberichte der vergangenen Schuljahre. Mit der Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse aller Schulen beenden wir den Anspruch auf die Veröffentlichung ausführlicher jährlicher Darstellung und Erläuterung von verallgemeinerbaren Inspektionsergebnissen. Zukünftig werden Jahresberichte in komprimierter Form ohne längere Kommentare wiedergegeben, d. h. die aggregierten Daten werden nur noch in Form von Grafiken und Tabellen dargestellt. Dies geschieht jeweils am Ende eines Schuljahres und wird auf unseren Internetseiten veröffentlicht.