

Innere Schulentwicklung der Berliner beruflichen Oberstufenzentren

-

Qualitätssicherung zwischen innerer und äußerer Evaluation

**Jürgen van Buer
Humboldt-Universität zu Berlin**

Vortrag am 17. Dezember 2004

Gliederung

- 1 Forderungen an die Schulentwicklung laut Berliner Schulgesetz**
- 2 Konzepte der Qualitätsentwicklung in der Einzelschule zwischen empirischer Bildungsforschung und bildungspolitischem Glaubensbekenntnis**
- 3 Äußere Evaluation der Berliner Oberstufenzentren – eine skizzenhafte Stärken-Schwächen-Analyse**
- 4 Innere und äußere Evaluation der Einzelschule – eine diffizile Balance**

I

Forderungen an die Schulentwicklung laut Berliner Schulgesetz

- Neben Strukturveränderungen im Berliner Bildungssystem (z. B. Schulpflichtregelung; Regelungen Sekundarstufe I) fokussiert das neue Berliner Schulgesetz vor allem die **systematische Qualitätssteigerung der Berliner Schulen**.

Vor dem Hintergrund der Befunde aus PISA I und PISA II sowie der Berliner Regionalbefunde über die Verteilung der **Basiskompetenzen** der Jugendlichen beim Eintritt in das Berufsbildungssystem (Vortrag von Dr. Seeber) ist vor allem die hohe Varianz in der Verteilung dieser Kompetenzen, die hohe Verdichtung in den unteren Kompetenzstufen sowie die teils stark unterschiedliche Situation der einzelnen OSZ mit den sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen zu betonen.

- Was unter **Qualitätsentwicklung** – vor allem unter **systematischer Qualitätsentwicklung** – zu verstehen sei und vor allem auch wie sie mittels **professioneller Strategien und operativer Konzepte** zu realisieren sei,
bleibt zumindest bisher in Berlin eher ein dunkles und unübersichtliches Terrain, wo maximal mit wenigen Spotlights einige wenige Punkte leicht erhellt sind.
Die Mittel für eine dauerhafte Ausleuchtung sind angesichts der erwartbaren Entwicklung des Berliner Landeshaushaltes für die kommenden Jahre nur bedingt gesichert.
- Gesetzt wird auf eine bisher nur begrenzt ausgearbeitete **Doppelstrategie** – auf die **externe Evaluation** vor allem mittels von Vergleichsarbeiten und auf die **innere Evaluation** der Einzelschule als Instrument der einzelschulischen Feinsteuerung vor dem Hintergrund des konstruierten bzw. noch zu konstruierenden Schulprogramms.
Wie das Verhältnis von innerer und äußerer Evaluation zu gestalten sei, bleibt bisher ebenfalls ein eher dunkles Terrain.

- **Drei Perspektiven für evaluative Strategien insgesamt sind in Berlin sichtbar – wenn auch mit unterschiedlicher Stärke:**
 - **Systemperspektive I :** (Verbesserte) Platzierung Berlins im innerdeutschen Vergleich
 - **Systemperspektive II:** Platzierung der Einzelschulen im innerregionalen bzw. lokalen Vergleich
 - **Institutionelle Einzel-** innerschulische Feinsteuerung der **perspektive** Entwicklung und deren Ergebnisse
- **Vor diesem nur kurz skizzierten Hintergrund ist unter systematischer Qualitätsentwicklung der Einzelschule zu verstehen:**
 - hohe Zeitstabilität über 5 – 7 Jahre, gesteuert über mittelfristig angelegte Strategien und Festlegungen
 - zielgerichteter und effektiver Mitteleinsatz mit strikter Ergebnisüberprüfung
 - Ausbau der Evaluationsstrategien mit zunehmender Passung der verwendeten Instrumente (innerschulische Professionalisierung)

- Die Konstruktion mittel- und langfristiger Strategien sowie eher kurzfristig angelegter operativer Konzepte erfordert hohe **Professionalisierung der Agenten** auf den verschiedenen innerschulischen Steuerungsebenen sowie die **Verfügbarkeit angemessener Instrumente**.
- Für die nächsten Jahre ist nicht erwartbar, dass jeder einzelnen Schule systematisch erhöhte **Ressourcen** für ihre innerschulische Qualitätsentwicklung zur Verfügung stehen werden – außerhalb von wenigen zusätzlichen Projekten mit jedoch selektivem Zugang.
- Im Zentrum bildungspolitischer Optionen steht der **eigenverantwortliche Einsatz in jeder einzelnen Schule** selbst – unterstützt in begrenzten Teilen über Weiterbildungsprogramme des LISUM bzw. der erwartbaren Qualitätsagentur für Schulentwicklung.

- Die Konstruktion mittel- und langfristiger Strategien sowie eher kurzfristig angelegter operativer Konzepte erfordert hohe **Professionalisierung der Agenten** auf den verschiedenen innerschulischen Steuerungsebenen sowie die **Verfügbarkeit angemessener Instrumente**.
- Im Zentrum des (öffentlichen wie auch bildungspolitischen) Entwicklungsinteresses stehen die **allgemein bildenden Schulen** – und sie werden in den kommenden Jahren auch dort verbleiben.
- Die **beruflichen OSZ** werden als „Abnehmer“ zwar von den erhofften Outputsteigerungen der Sekundarstufe I profitieren, unterliegen selbst jedoch einem **deutlich differenzierteren Druck der Qualitätssteigerung und dessen empirischen Nachweises**.
Für den breiten Bereich der Berufsausbildung und der dadurch abzubildenden Fach- bzw. fachübergreifenden Kompetenzen sowie für den Bereich der Berufsfelder liegen bisher kaum bzw. keine angemessenen Prüfinstrumente vor (Vortrag von Prof. Achtenhagen).

2

Konzepte der Qualitätsentwicklung in der Einzelschule zwischen empirischer Bildungsforschung und bildungspolitischem Glaubensbekenntnis

- **Qualitätsentwicklung von Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen ist nichts Neues, sondern wird in anderen Ländern schon seit Jahrzehnten durchgeführt. So ist nicht verwunderlich, dass eine Vielzahl von Modellen und Konzepten vorliegt.**
- **Überraschend ist, dass in der innerberlinerischen Diskussion bisher kein eindeutiger Konsens hinsichtlich des zu präferierenden Modells bzw. Konzepts „durchgesetzt“ wurde.**
- **In den vorliegenden Dokumenten zwischen Gesetzestexten, administrativen Interpretationen und Handreichungen für die Schulen wird kaum, teils undeutlich bzw. keinerlei Bezug auf die vorliegenden Befunde der empirischen Bildungs- und Berufsbildungsforschung genommen.**

- **Zwei Orientierungen sind für Berlin derzeit erkennbar:**
 - **Vereinbarung zwischen Niedersachsen, Brandenburg und Berlin über ein thematisch in 32 Felder geordnetes Gesamtfeld von Qualitätsentwicklung als Basis für alle Berliner Schulen (Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen; Dezember 2003).**
 - **thematische Strukturierung und funktionale Steuerung der Qualitätssicherung mittels des **QuaSSU-Modells** von Ditton (2000) auf „freiwilliger“ Basis im Bereich der OSZ**

Zum niedersächsischen Qualitätsentwicklungskonzept

- Dieses Konzept ordnet insgesamt **32 Qualitätsmerkmale** schulischen und unterrichtlichen Denkens, Entscheidens und Handelns und erwartete Ergebnisse in **6 Qualitätsbereiche**.
- Diese Bereiche sind nur ansatzweise z. B. mittels organisations-theoretischer Überlegungen, Strategien bzw. operativer Konzepte miteinander verknüpft.

Der Versuch, diese Merkmale im Rahmen von strategisch sowie operativ ausgelegter Konzepte der Qualitätsentwicklung zu „ordnen“, führt zu systematischen Mehrfachplatzierungen vieler Merkmale und macht auch die Unschärfe vieler Nennungen sichtbar.

- **Auskunft über benötigte Zeitparameter und Hinweise auf (Mindest-)Zeitkontingente etc., die für Organisationsentwicklung unverzichtbar sind, wird nicht gegeben.**
- **Die einzelnen Teilbereiche sind kriterial etwas „feiner“ bestimmt (mittels von **Anhaltspunkten, Schlüsselindikatoren** (ersten Vorschlägen) und **Beispielen von Typen von Instrumenten und Methoden**). Dabei wird jedoch nicht ausgewiesen,
 - **mittels welcher theoretischer und/oder handlungsleitender Konzepte diese Teiloperationalisierungen erfolgt sind;**
 - **mittels welcher spezifischen Instrumente die Überprüfung erfolgen kann bzw. sollte.****

Grobgliederung des Niedersächsischen Modells

	Qualitätsbereiche	Qualitätsmerkmale	Beispiel
1	Ergebnisse & Erfolge der Schule	6	Persönlichkeitsbildung
2	Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse	6	Schuleigenes Curriculum: Ziele und Inhalte
3	Schulkultur	4	Soziales Klima in Schule und Klasse
4	Schulmanagement	5	Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft
5	Lehrerprofessionalität	5	zielgerichtete Personalentwicklung
6	Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	6	Programm- und Leitbildorientierung

Feingliederung

1. Ergebnisse und Erfolge der Schule

1.1 Persönlichkeitsentwicklung

1.2 Fachkompetenzen

1.3 Schlüsselqualifikationen

1.4 Schulabschlüsse und weiterer Bildungsweg

1.5 Schulzufriedenheit und Schulimage

1.6 Gesamteindruck und Selbstpräsentation der Schule

Feingliederung

2. Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse

- 2.1 Schuleigenes Curriculum: Ziele und Inhalte
- 2.2 Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit
- 2.3 Unterrichtsgestaltung (Lehrerhandeln im Unterricht)
- 2.4 Leistungsanforderungen und Leistungskontrollen
- 2.5 Schülerunterstützung im Lernprozess
- 2.6 Außerunterrichtliche Schülerbetreuung

Feingliederung

3. Schulkultur

3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen

3.2 Lebensraum Schule – Lebensraum Klasse

3.3 Beteiligung der Schüler- und Elternschaft

3.4 Öffnung von Schule und Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern

Feingliederung

4. Schulmanagement

- 4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft
- 4.2 Kooperative Wahrnehmung der Gesamtverantwortung
- 4.3 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement
- 4.4 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement
- 4.5 Unterrichtsorganisation

Feingliederung

5. Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung

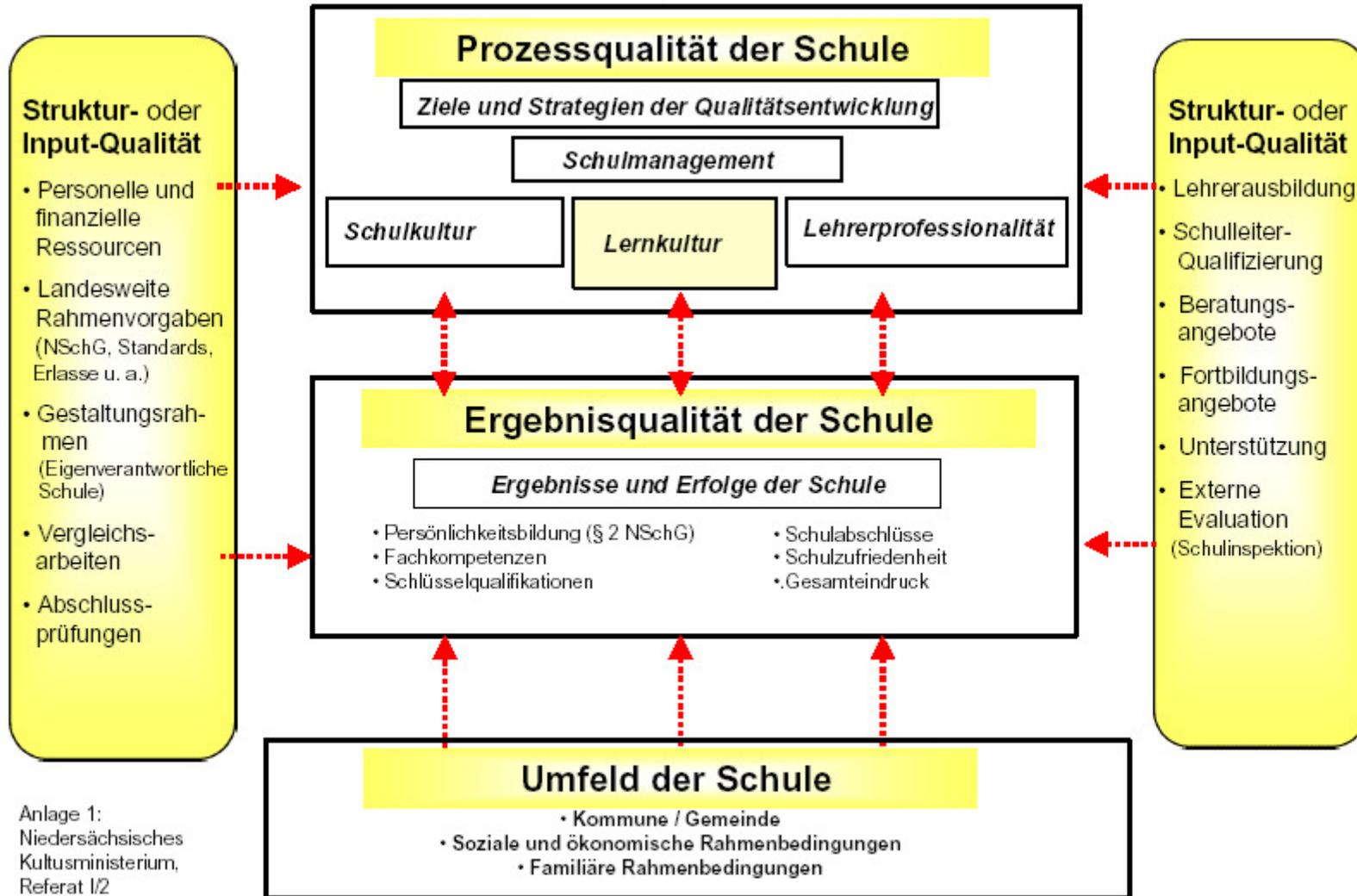
- 5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung
- 5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen
- 5.3 Lehrerkooperationen (Arbeits- und Kommunikationskultur in der Schule)
- 5.4 Personaleinsatz der Beschäftigten
- 5.5 Gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen

Feingliederung

6. Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

- 6.1 Programm- und Leitbildorientierung
- 6.2 Konzepte und Evaluation der Unterrichts- und Erziehungsarbeit
- 6.3 Konzepte und Evaluation der Schulentwicklung (Schule als Ganzes)
- 6.4 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
- 6.5 Dokumentation und Umsetzungsplanung
- 6.6 Verbesserung der Schulumfeldsituation und der Rahmenbedingungen

Schulqualität



Anlage 1:
Niedersächsisches
Kultusministerium,
Referat I/2

aus Niedersächsischen Orientierungsrahmen Schulqualität

Innerschulische Qualitätsentwicklung



aus Niedersächsischen Orientierungsrahmen Schulqualität

- **Generell gilt für jedes Qualitätskonzept:**

Entscheidende ist die Verfügbarkeit von

**→ Evaluationsinstrumenten bzw. -verfahren ,
die den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität folgen,**

sowie die Verfügbarkeit von

**→ Auswertungsprozeduren und entsprechenden technischen
Hilfsmitteln.**

**Erst dies ermöglicht die Grob- und Feinkontrolle der operativen
Ausgestaltung der definierten Strategien und Soll-Ist-Vergleiche
jenseits – durchaus wichtiger - subjektiver Erfahrungswerte.**

**Genau an dieser Stelle der Verfügbarkeit von Instrumenten und
Auswertungsprozeduren sind bisher die stärksten Schwachstellen im
niedersächsischen Konzept festzumachen.**

**Wie schnell dieses Defizit behoben wird bzw. werden kann,
ist derzeit nicht erkennbar.**

- **So bleibt festzuhalten:**

Das niedersächsische Qualitätskonzept ist in hohem Maße praxisinduziert. Dies muss nicht notwendigerweise etwas „Ungutes“ sein.

Allerdings bleiben die Anforderungen an ein solches Konzept ähnlich denjenigen, wie sie für z. B. wissenschaftsinduzierte Konzepte gelten.

Für das niedersächsische Konzept ist kritisch anzumerken: Es stellt nur bedingt eine transparente, d. h. für den Leser / Anwender detailliert nachvollziehbare Auflistung von Aussagen aus sehr unterschiedlichen Informationsquellen wie subjektiver Erfahrung, konzeptueller Schulentwicklung, administrativer Perspektive etc. und vermuteter Maßen in Teilen auch aus der empirischen Bildungsforschung dar.

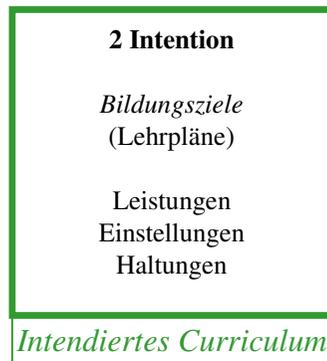
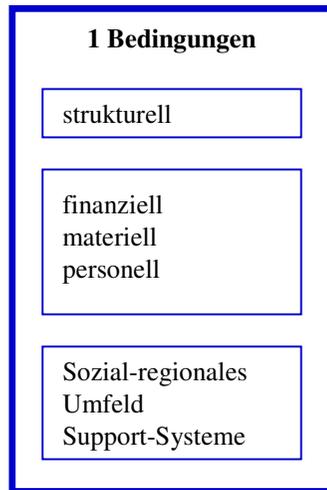
- **Insgesamt kann man das niedersächsische Konzept als ein „Notizbuch“ zur Entwicklung der inneren Schulqualität bezeichnen, das Personen, die bereits **Experten** sind, als eine Art Checkliste verwenden können.**

Zum Modell der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen von Ditton (2000) (QuaSSU-Modell)

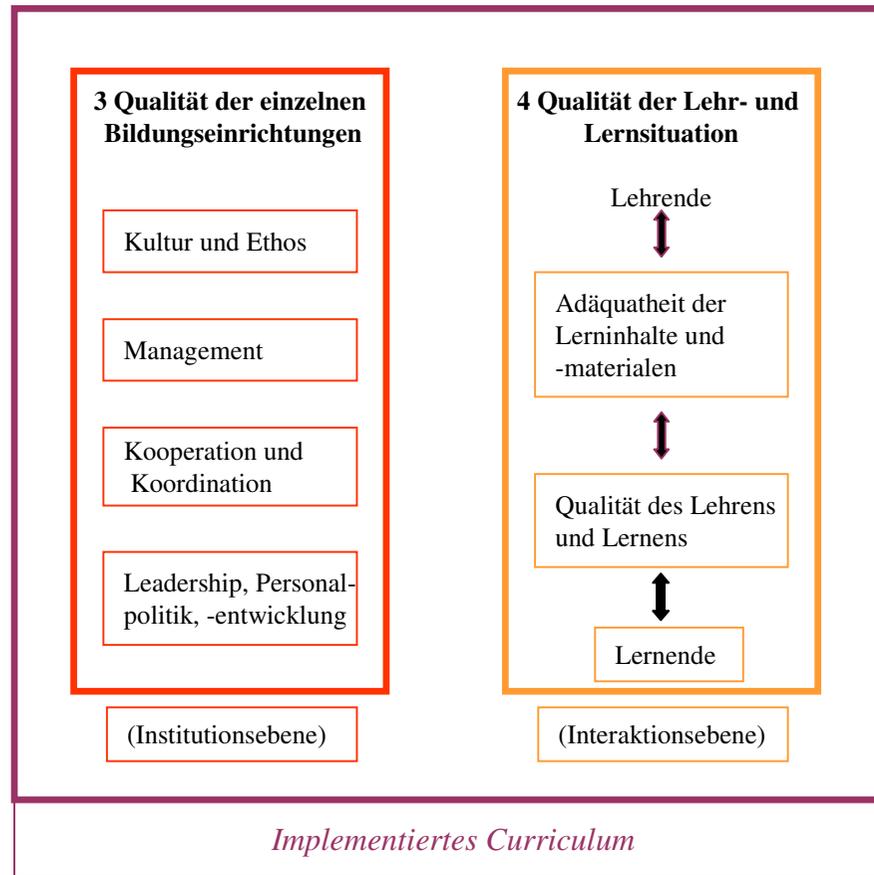
- **Dieses Modell basiert zentral auf der Verdichtung von Befunden aus der empirischen Bildungsforschung. Somit ist es im Gegensatz zum niedersächsischen Qualitätsmodell wissenschaftsindiziert.**
- **6 Felder zwischen Bedingungen, Intentionen, Qualität der Institution, Qualität der Lehr-Lern-Situationen, Output und Outcome werden dort im Sinne eines mehrdimensionalen Funktionszusammenhangs von Schule und Unterricht-Machen miteinander verknüpft. Als eine zentrale Verknüpfungsinstanz sind 3 übergreifende Strategiebündel ausgewiesen:**
 - **präzise Definition von Standards;**
 - **Rechenschaftslegung (betriebswirtschaftlich wie auch pädagogisch);**
 - **evaluationszentrierte Grob- und Feinsteuerung der Qualitätssicherungsprozeduren.**

Struktur des QuaSSU-Modells von Ditton (2000)

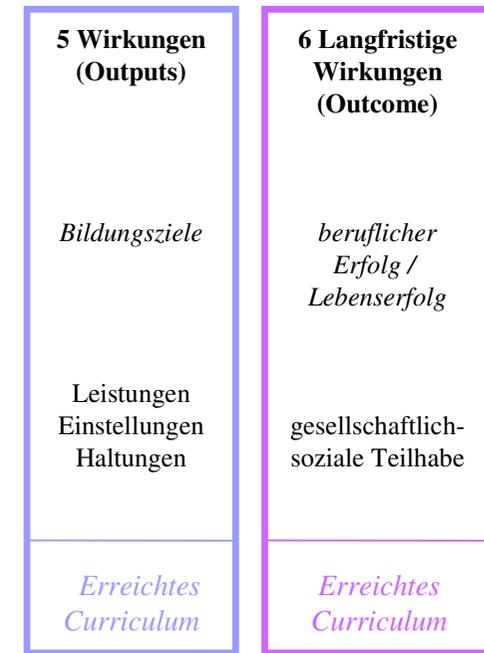
Voraussetzungen - Kontext



Primäre Merkmale und Prozesse



Ergebnisse-Wirkungen



STANDARDS

ACCOUNTABILITY

ASSESSMENT

(evaluationszentrierte Kontrolle)

3

Äußere Evaluation der Berliner Oberstufenzentren

–

eine skizzenhafte Stärken-Schwächen-Analyse

- Inzwischen liegt aus den letzten 5 – 7 Jahren eine relativ große Bandbreite von Evaluationsstudien zu den beruflichen OSZ im Sinne **äußerer Evaluation** vor. Allerdings waren jeweils unterschiedliche Gruppen von OSZ an diesen Teilstudien beteiligt.
- Darüber hinaus existieren in verschiedenen OSZ noch kleinere Untersuchungen, die primär im Sinne **innerer Evaluation** verstanden werden können. Hier liegt jedoch keine Übersicht vor.
- Allerdings gibt es auch OSZ, die noch keine Untersuchung vorweisen können – sei es im Bereich innerer, sei es im Bereich äußerer Evaluation.

Die Datenauswertung aus den Studien der äußeren Evaluation erfolgte sowohl für den Gesamtpool (einzelschulübergreifend) als auch einzelschulspezifisch, teils bis hin auf die Klassenebene.

Die Rückmeldungen erfolgten ebenfalls einzelschulspezifisch wie auch schulübergreifend.

Die Befunde können daher von den beteiligten OSZ als wichtige Informationsquelle für die Beschreibung ihres derzeitigen Ist-Zustandes z. B. im Rahmen der Schulprogrammarbeit genutzt werden.

Bezogen auf die Felder des QuaSSU-Modells ergeben die Studien zur äußeren Evaluation das folgende skizzenhafte Bild:

Zum Feld 1 „Bedingungen“:

- **Im Bereich der Schüler-Inputs liegen verschiedene Studien für den Eingang des 11. Schuljahres vor. Die Befunde können auch als Rückblick auf die Leistungen der Sekundarstufe I interpretiert werden.**

Zu Schülern mit einfachem bzw. ohne Hauptschulabschluss:

Hinsichtlich der Basiskompetenz Rechenverständnis befindet sich die Mehrzahl der Jugendlichen curricular etwa in der Klasse 7, weitere 20-25% am Ende der Primarstufe, nur 10-15% in Klasse 8, nur ganze wenige in Klasse 9.

Hinsichtlich der Basiskompetenz Sprachverständnis sehen die Befunde etwas „besser“ aus, d. h. sie markieren eine Verschiebung der Verteilung um ca. ½ Jahr in Richtung 8. Klasse.

Zentrales Merkmal ist die hohe Varianz der Kompetenzausprägungen auf allerdings niedrigem Niveau, die in jedem OSZ mit BV-Bildungsgängen und in jeder Klasse auftreten kann.

Zu Schülern mit Realschulabschluss:

Hier hat Frau Dr. Seeber in ihrem Vortrag die Befunde aufgezeigt:

Zentrales Merkmal ist auch hier die **Varianz der Kompetenzausprägungen**, die in vielen OSZ und in vielen Klasse auftreten kann.

Weiterhin wird die **Selektionsfunktion an der 1. Schwelle** sichtbar, die sich bei einzelnen OSZ als problem“verschärfend“,

d. h. varianzvergrößernd,

bei anderen OSZ als tendenziell problem“entschärfend“,

d. h. varianzreduzierend, auswirkt.

Die einzelnen OSZ arbeiten also hinsichtlich von Schüler-Inputs bei durchaus vergleichbaren Schulabschlüssen aus der Sekundarstufe I unter teils äußerst verschiedenen Bedingungen von Kompetenzausprägungen.

Da zumindest derzeit für Berlin die Abschlusszensuren in der Sekundarstufe I keinerlei und die Schulabschlüsse, vor allem nicht die unteren, keine zuverlässige Auskunft über die erworbene Kompetenzen geben, bleibt hier – bei knappen einzelschulischen Ressourcen - nur der Rückgriff auf Instrumente der äußeren Evaluation.

Inputfaktor monetäre Ressource der Einzelschule:

Das neue Berliner Schulgesetz fordert den Schulen eine große Bandbreite von Reformen, Innovationen, systematischer Qualitätssicherung etc. ab.

Nach Auskunft der Senatsverwaltung ist die „Titel“struktur für die Zuweisungen an die Einzelschule nicht an diese neuen Bedingungen angepasst worden. So liegt bisher kein Titel vor, in dem die Mittel für diese Reform, Qualitätssicherungsarbeiten, Schulprogrammentwicklung, Evaluation etc. verortet sind.

Die Mittel für diese Arbeiten müssen aus den anderen Titeln in jeder Schule „gewonnen“ werden. Dabei betragen die Gesamtzuweisungen an „liquiden“ Mitteln je nach Größe des OSZ bzw. der Berufsschule zwischen ca. **17.400 Euro und **203.000 Euro**.**

Jenseits der Mittel für das MES-Projekt sind im Bereich des Haushaltsansatzes für „Sondertatbestände“ (Summe: **560.000 Euro) nochmals **20.000 Euro** für die Schulprogrammarbeit ausgewiesen – für alle OSZ gemeinsam.**

Zum Feld 2 „Intention“:

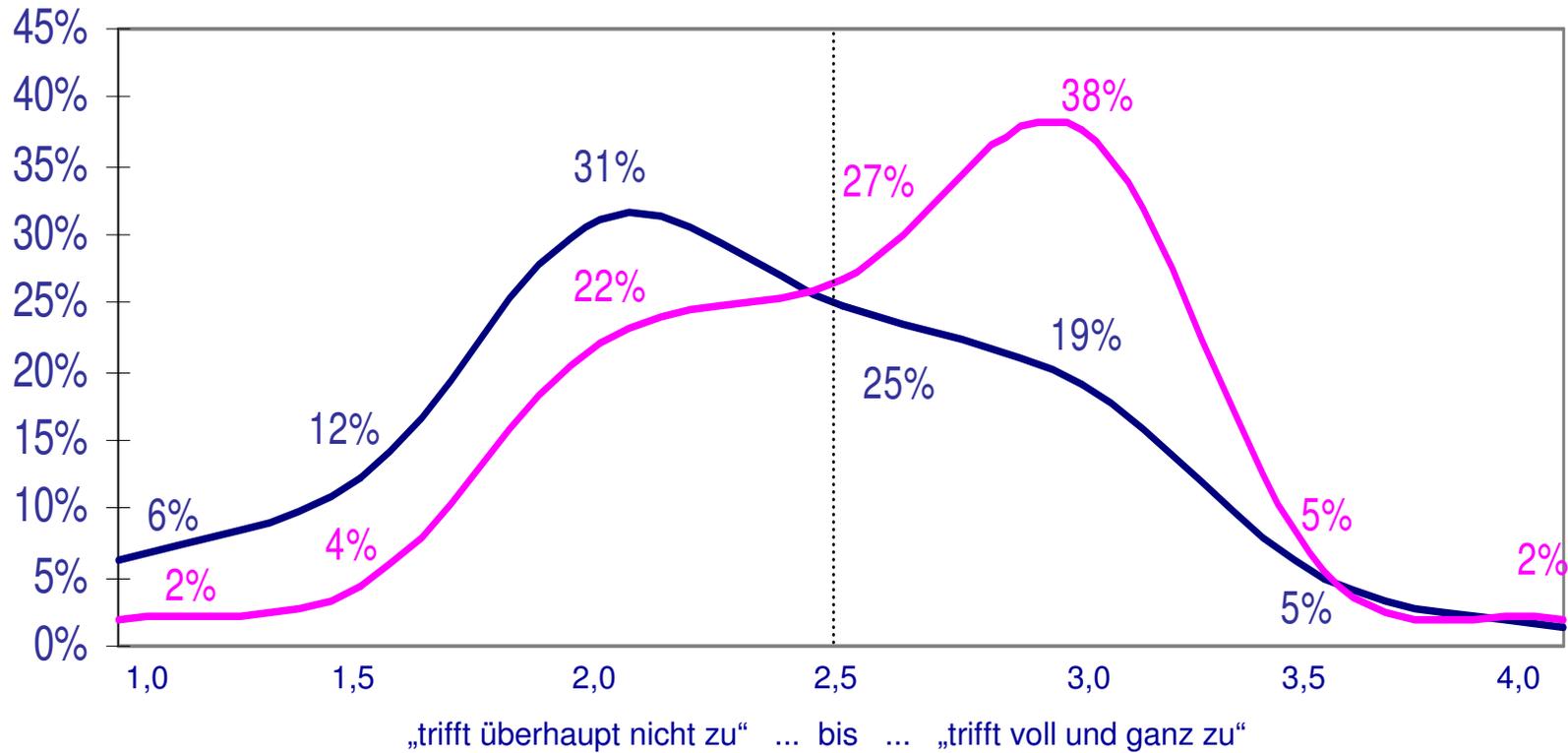
Hier liegen Befunde aus 12 OSZ davor, die im Rahmen einer weiter greifenden Untersuchung gewonnen wurden.

Als zentrale Ergebnisse können festgehalten werden:

- (1) Besondere Schwächen weisen die meisten der befragten Schulen im Definieren von Regeln/Regularien auf, wie Schule und Unterricht „gemacht“ und wie die Effekte dieses Handelns festgestellt werden sollen.**
- (2) Gleichzeitig unterscheiden sich die Schulen jedoch deutlich – dies sowohl hinsichtlich ihrer Mittelwerte als auch ihrer schulinternen Varianz.**
- (3) Die Schulen, die seit längerem aktiv in der Qualitätssicherung arbeiten, sind in der inneren Homogenisierung und dem Sich-Einlassen auf verbindliche Regeln und Standards im Vergleich zu den anderen Schulen i. d. R. weit vorangeschritten.**

Befunde zu den allgemeinen Organisationsmerkmalen der Schule

Verbindliche Ziele und Standards für Schulen, Pädagogische Konsensorientierung (alle Schulen)



— Verbindliche Regeln u. Standards

— Konsensorientierung in päd. Grundfragen

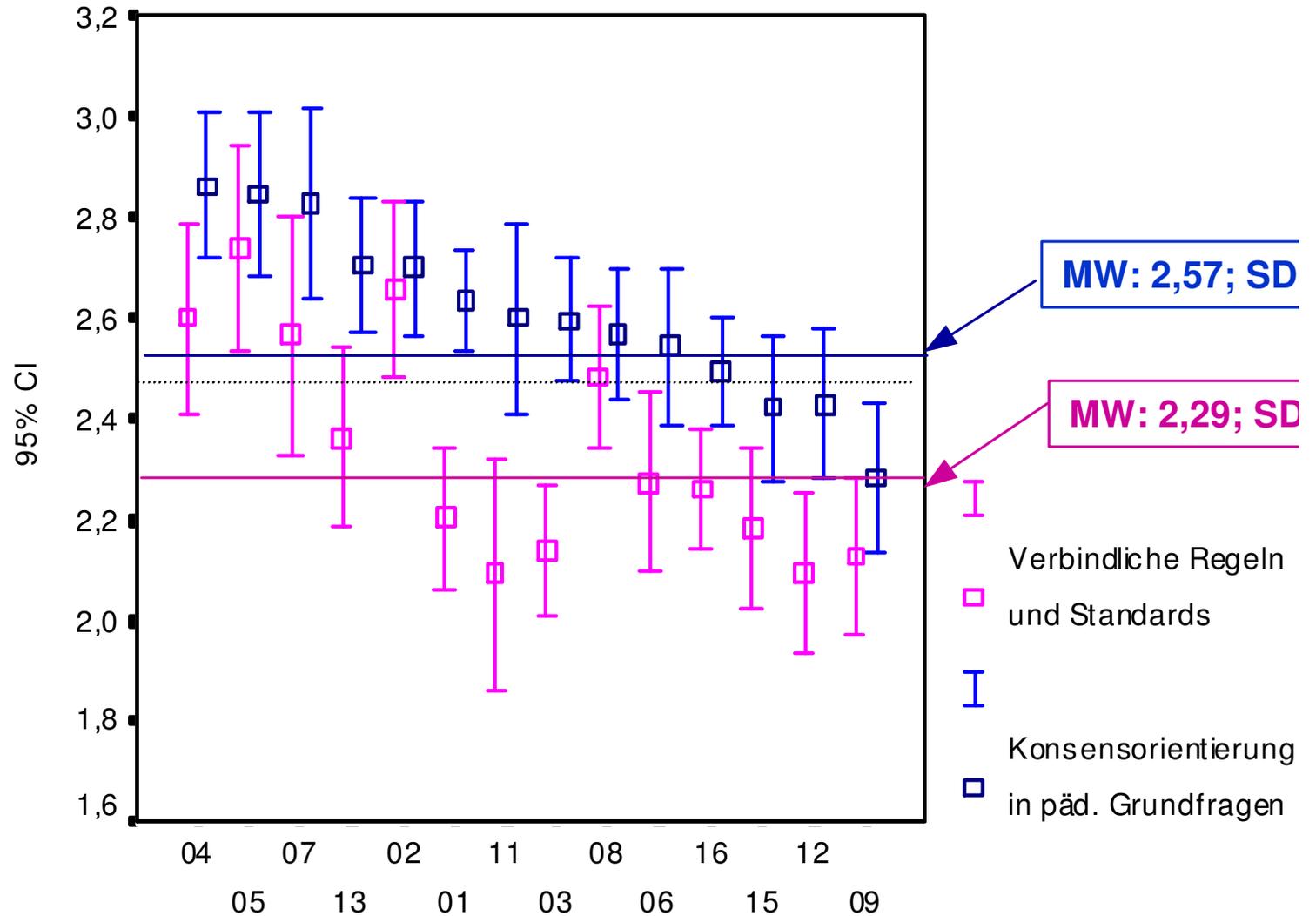
MW: 2,29 SD: 0,64

MW: 2,58 SD: 0,53

Befunde zu den allgemeinen Organisationsmerkmalen der Schu

-

Verbindliche Ziele und Standards der Schule, Pädagogische Konsensorientierung (alle Schulen)



Zum Feld 3 der „Qualität der Institution“:

Hier liegt eine Vielzahl von Befunden vor – besonders zur Kompetenzstruktur des Leitungspersonals in den OSZ, zur Kooperations- und Kommunikationsstruktur in den Kollegien und zur Weiterbildungsoptionen als einem wichtigen Aspekt der Personalentwicklung.

Hinsichtlich der Kompetenzstrukturen des Leitungspersonals – evaluiert durch die LehrerInnen – zeigen sich

Stärken

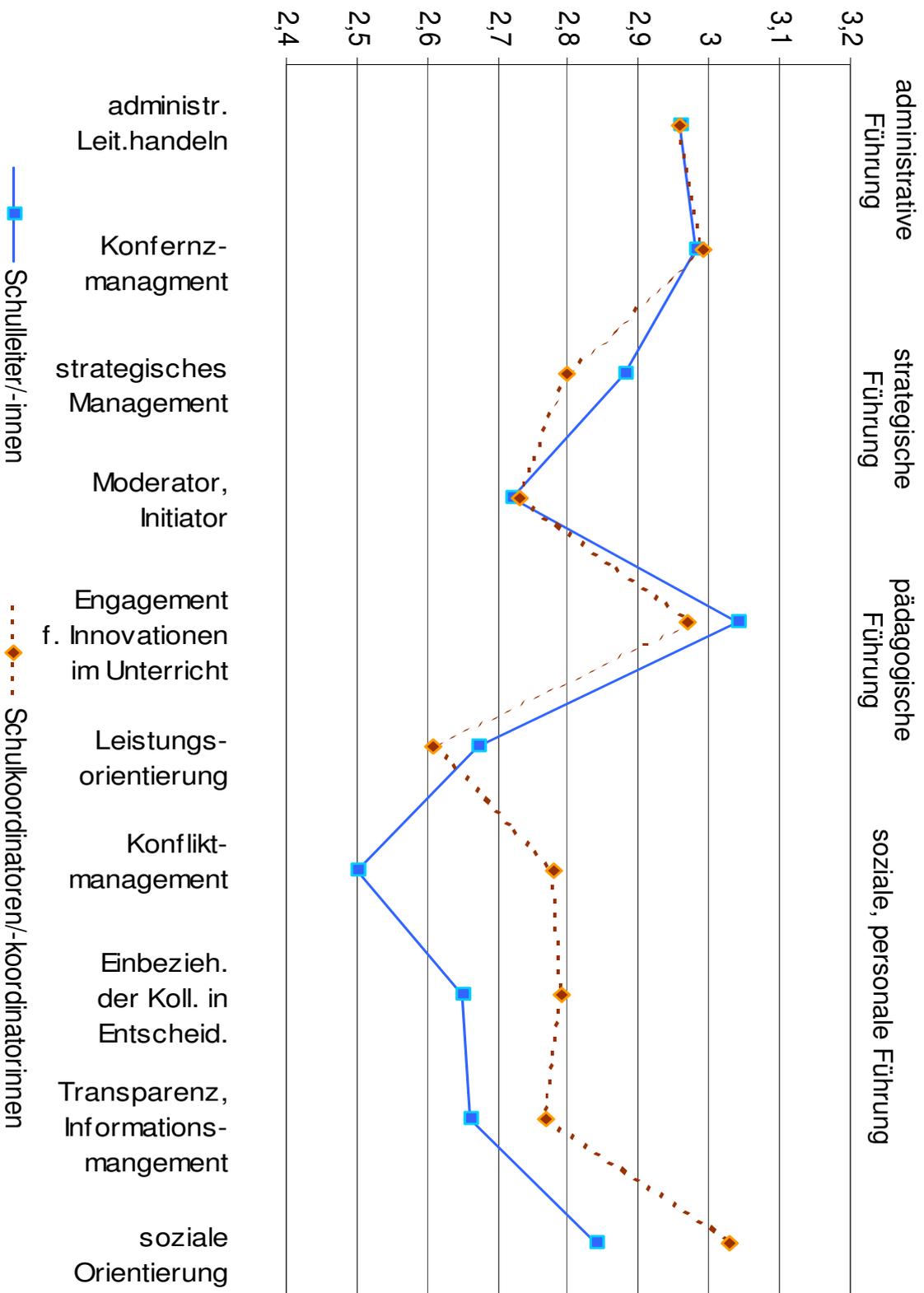
- im administrativen Bereich,**
- ebenfalls im Bereich der Berücksichtigung sozialer Faktoren in der Strukturierung von Arbeit sowie**
- in der Unterstützung unterrichtlicher Initiativen und Reformen.**

Schwächen zeigen sich

- im Bereich des **Nachprüfens der Effekte** der unterstützten Initiativen und
- besonders im Bereich des **Konfliktmanagements**, dort vor allem in der Selbstevaluation.

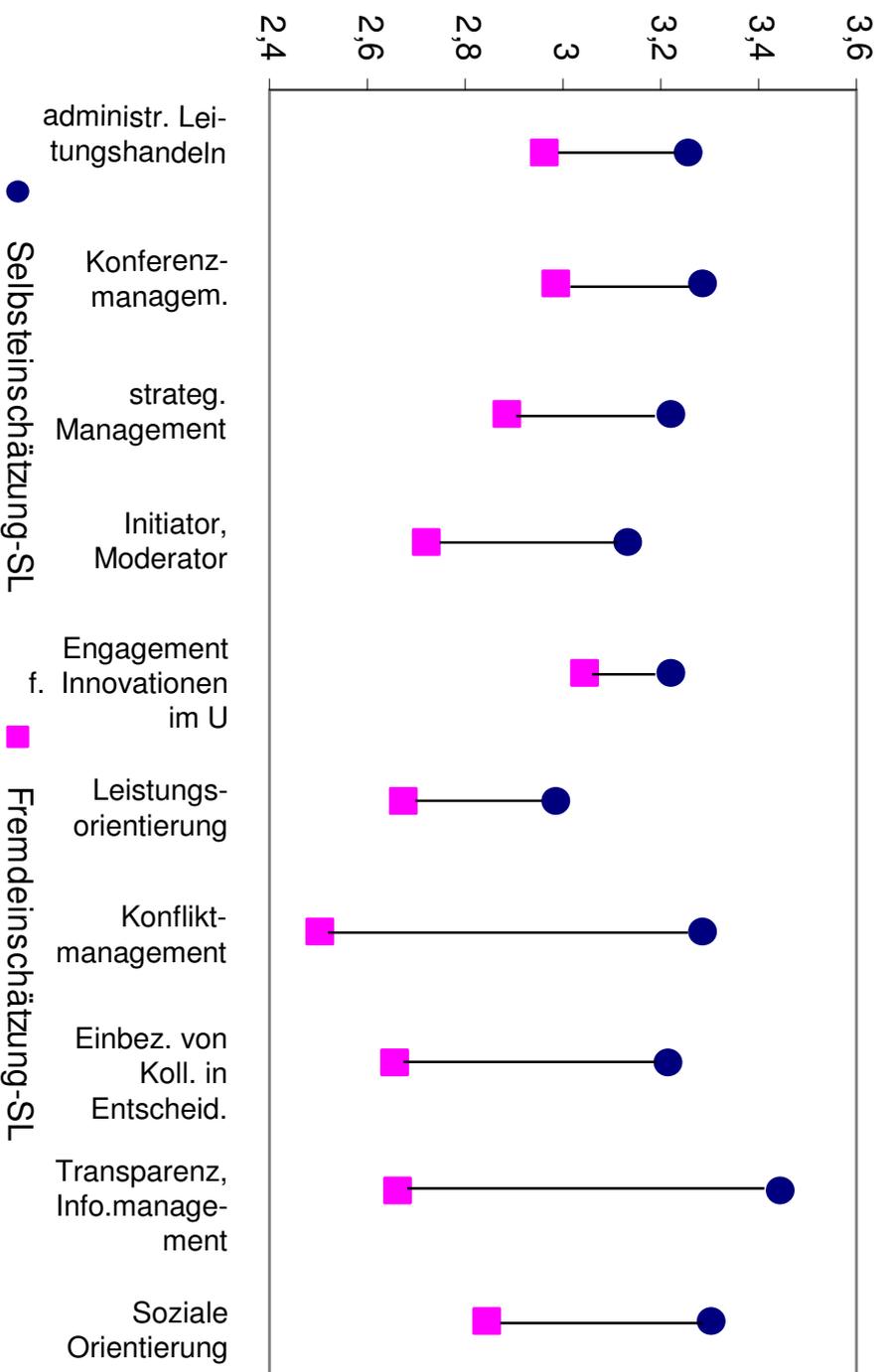
Generell wird in den meisten OSZ eine **hohe Varianz** hinsichtlich der Kompetenzstrukturen über das Leitungspersonal hinweg sichtbar. Diese führt i. d. R. jedoch nicht zu Effekten von Kompetenz“ausgleich“ in der Gesamtgruppe des Leitungspersonals, sondern häufiger zur Verschärfung der wahrgenommenen Kompetenzdefizite.

Führungsverhalten der Schulleitungen



Führungsverhalten von Schulleitern / -leiterinnen

Selbst- und Fremdwahrnehmung



Koordination und Kooperation im Kollegium:

Kooperationen beziehen sich am deutlichsten auf

- curriculare Gesamtabstimmungen und auf einzelne Schüler.**
- Am wenigsten beziehen sie sich auf die Realisierung des Unterrichts und auf das Abarbeiten von Verwaltungsaufgaben.**

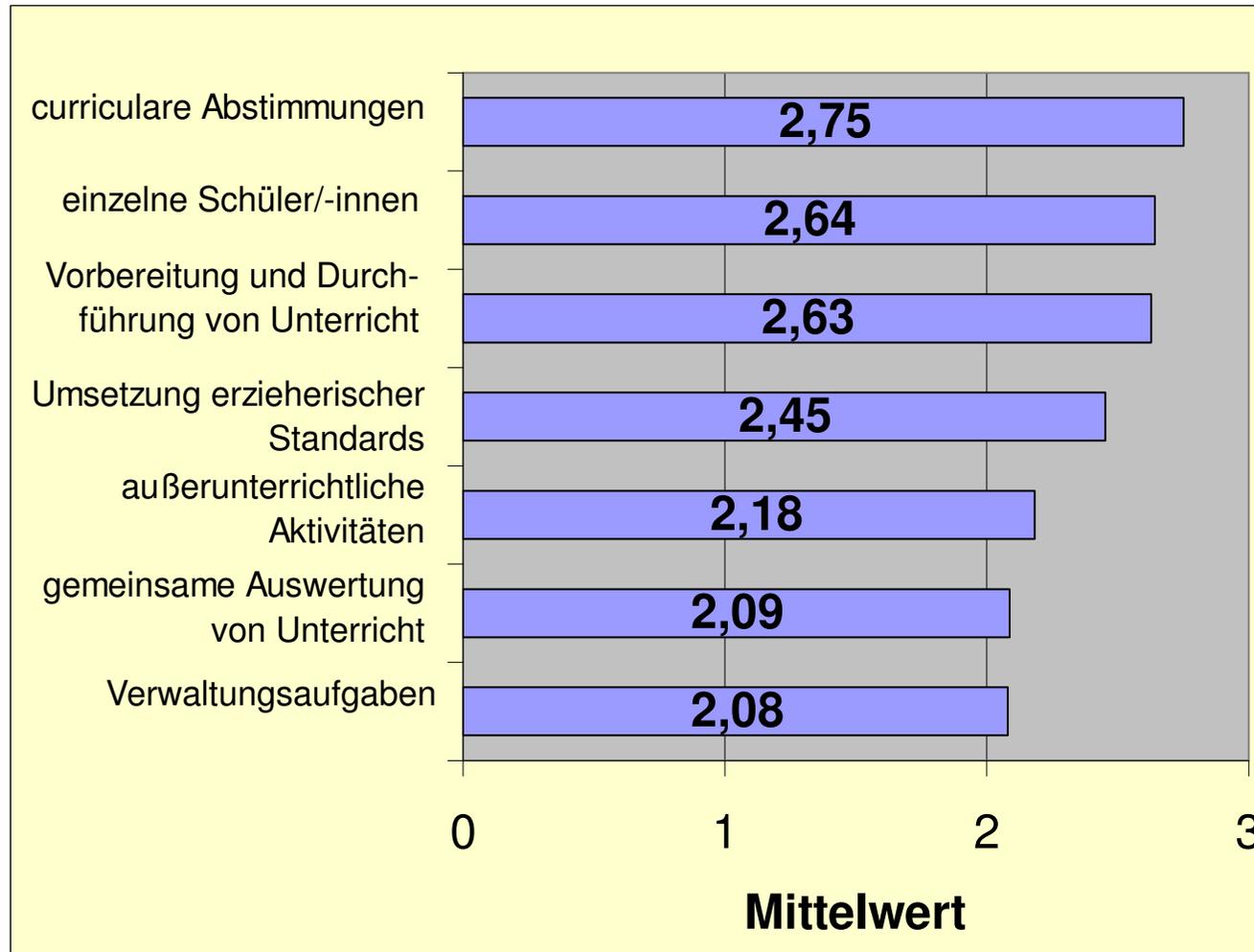
Dabei scheint die Befürchtung zentral zu sein, durch Kooperation die „individuelle Freiheit“ zu verlieren. Immerhin bewertet fast jeder 2. befragte Lehrer die Kooperationshemmnisse als hoch bzw. sehr hoch.

Gleichzeitig wird sichtbar: Die Intensität und Qualität der Kooperation im Kollegium beeinflusst bedeutsam die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums sowie die Berufs- und Arbeitszufriedenheit des Einzelnen.

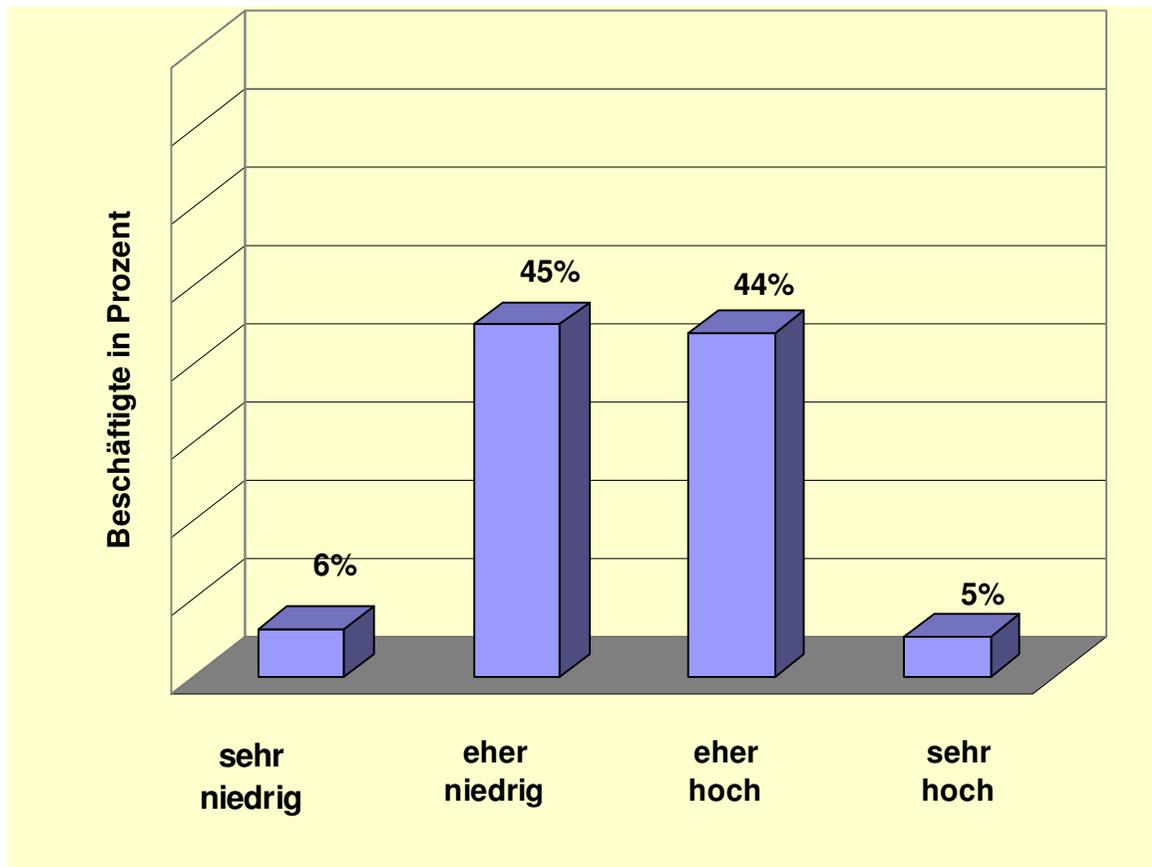
Insgesamt deuten die Daten nicht nur systematische Unterschiede zwischen den OSZ an, sondern über alle hinweg besonders auf Defizite gerade in der Abstimmung von Lehrstrategien im unterrichtlichen Bereich.

Kooperationsanlässe

Die Zusammenarbeit bezieht sich auf...



Kooperationshemmnisse



Beispielaussagen:

Hemmnisse bei der Zusammenarbeit liegen meiner Meinung nach:

- § ... in der Furcht vor Einschränkung der individuellen Freiheit.
- § ... in der Furcht vor Mehrbelastung.
- § ... im Desinteresse der Kollegen/Kolleginnen.

Skalenwerte:	
Anzahl der Aussagen:	9
Cronbachs Alpha:	0,75
Mittelwert der Skala:	2,49
Standardabweichung:	0,50
Nennungen:	533

Hinsichtlich des Bereichs der Personalentwicklung sei primär auf die folgenden Befunde hingewiesen:

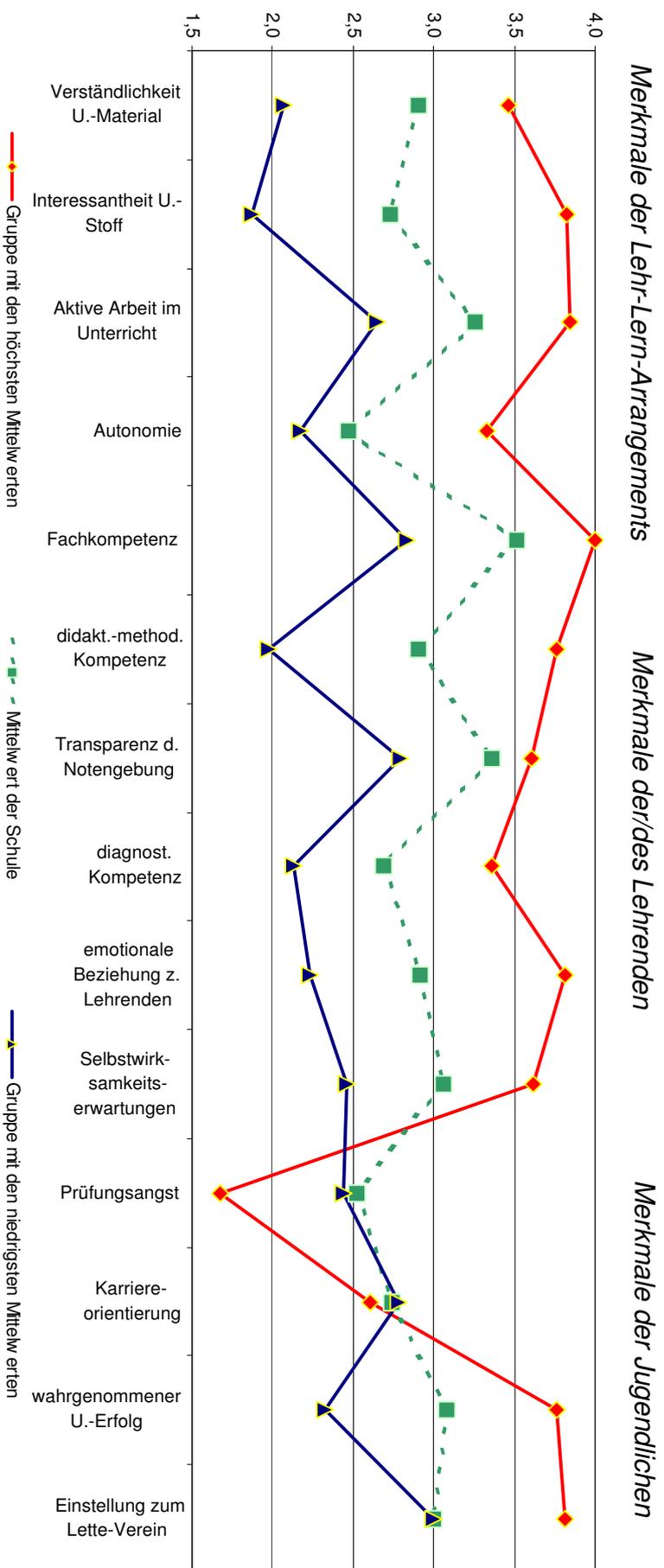
In der Befragung von SchülerInnen zur Qualität des in ihrer beruflichen Schule erlebten Unterrichts (ca. 6.500 Jugendliche) wird sichtbar:

Für die Erklärung der Varianz in den Urteilen der Jugendlichen spielt die Einzelschule als Institution mit im Mittel ca. 5% erklärter Varianz sowie der Bildungsgang, in dem der befragten Jugendliche sich befindet, mit im Mittel ca. 7-8% erklärter Varianz nur eine untergeordnete Rolle.

Entscheidend ist der Lehrer/die Lehrerin, die jeweils unterrichtet. Hier liegen die erklärten Varianzanteile im Mittel um die 30%.

Was dies für eine Schule bedeuten kann, sei an der folgenden Grafik, die aus der inneren Evaluation eines OSZ stammt, kurz ausgewiesen.

Mittelwertvergleiche nach Klassen innerhalb einer Schule



Verklärte Varianzanteile aus der Studie Seeber/Squarra (2003) zur Unterrichtsqualität

Merkmale	Klasse	Bildungsgang/ Schulform	Schule
schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	12	1	2
internale Schülerattribution	10	1	1
externale Schülerattribution/Lehrer	20	1	2
fatalistische Schülerattribution	15	3	4
Klassenklima	34	9	9
fachbezogene Schülermotivation	25	4	5
fachinhaltliche Kompetenz des Lehrenden	34	4	4
unterrichtsmethodische Kompetenz des Lehrenden	38	3	4
soziale und personale Kompetenz des Lehrenden	36	1	3
diagnostische Kompetenz des Lehrenden	21	2	1
Gerechtigkeit des Lehrenden	24	2	4
Schülerautonomie	15	0	0
Mitbestimmung	18	1	1
Kooperatives Lernen	23	1	1
Praxisrelevanz des Unterrichts	27	1	2
Straffheit der Unterrichtsführung	25	2	1
Zielgerichtetheit der Unterrichtsführung	27	3	3
Binnendifferenzierung	23	4	3
Kompetenzzuwachs im Unterrichtsfach	19	1	2
allgemeine Unterrichtszufriedenheit	25	10	8

Feld 4 „Qualität der Lehr- und Lern-Arrangements:

In der schon erwähnten Studie zur Unterrichtsqualität wird sichtbar:

Bezüglich des Unterrichts bewertet die Mehrzahl der Befragten den erlebten (fachtheoretischen) Unterricht als

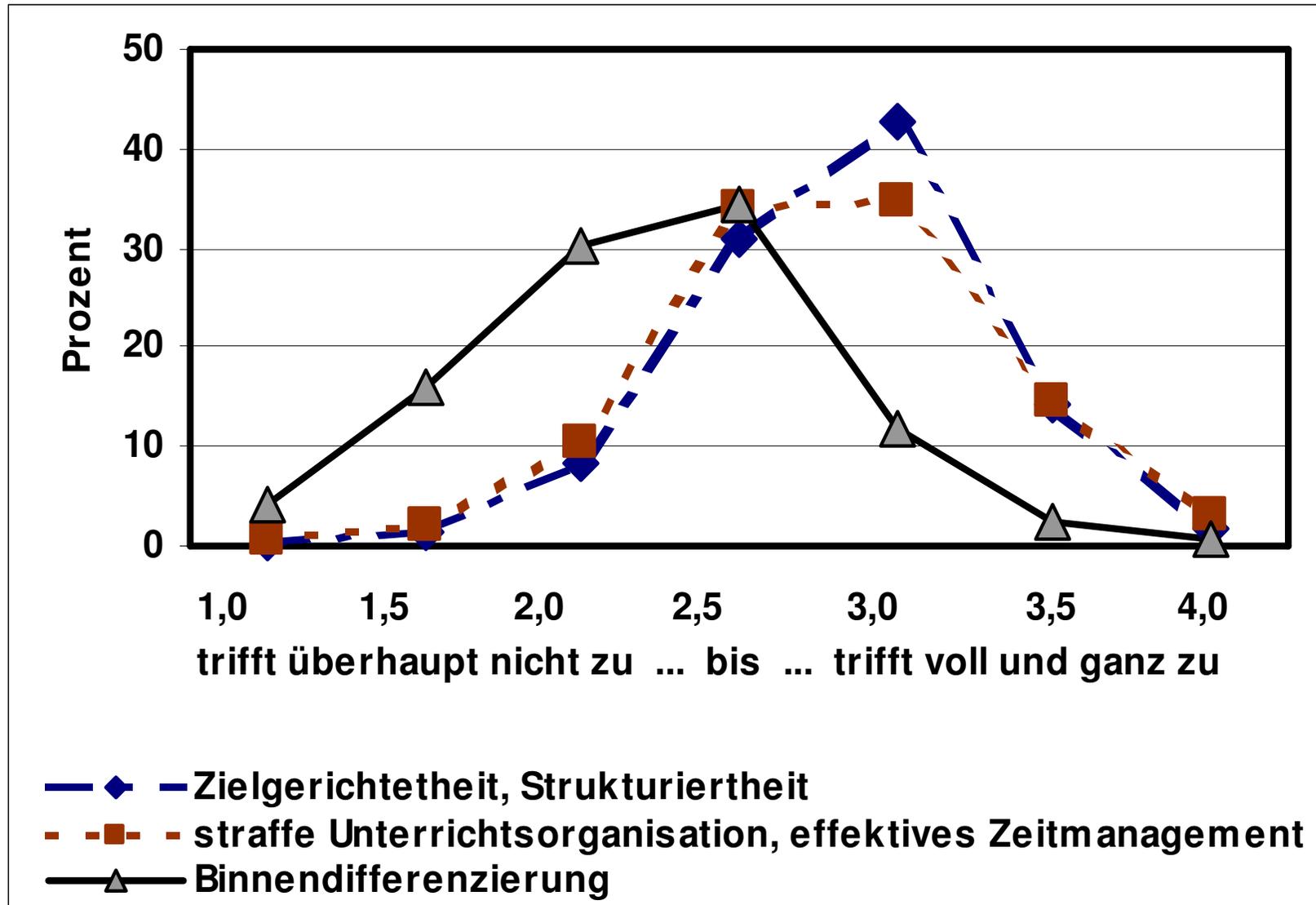
→ straff geführt

→ auf der Basis von gutem Zeitmanagement,

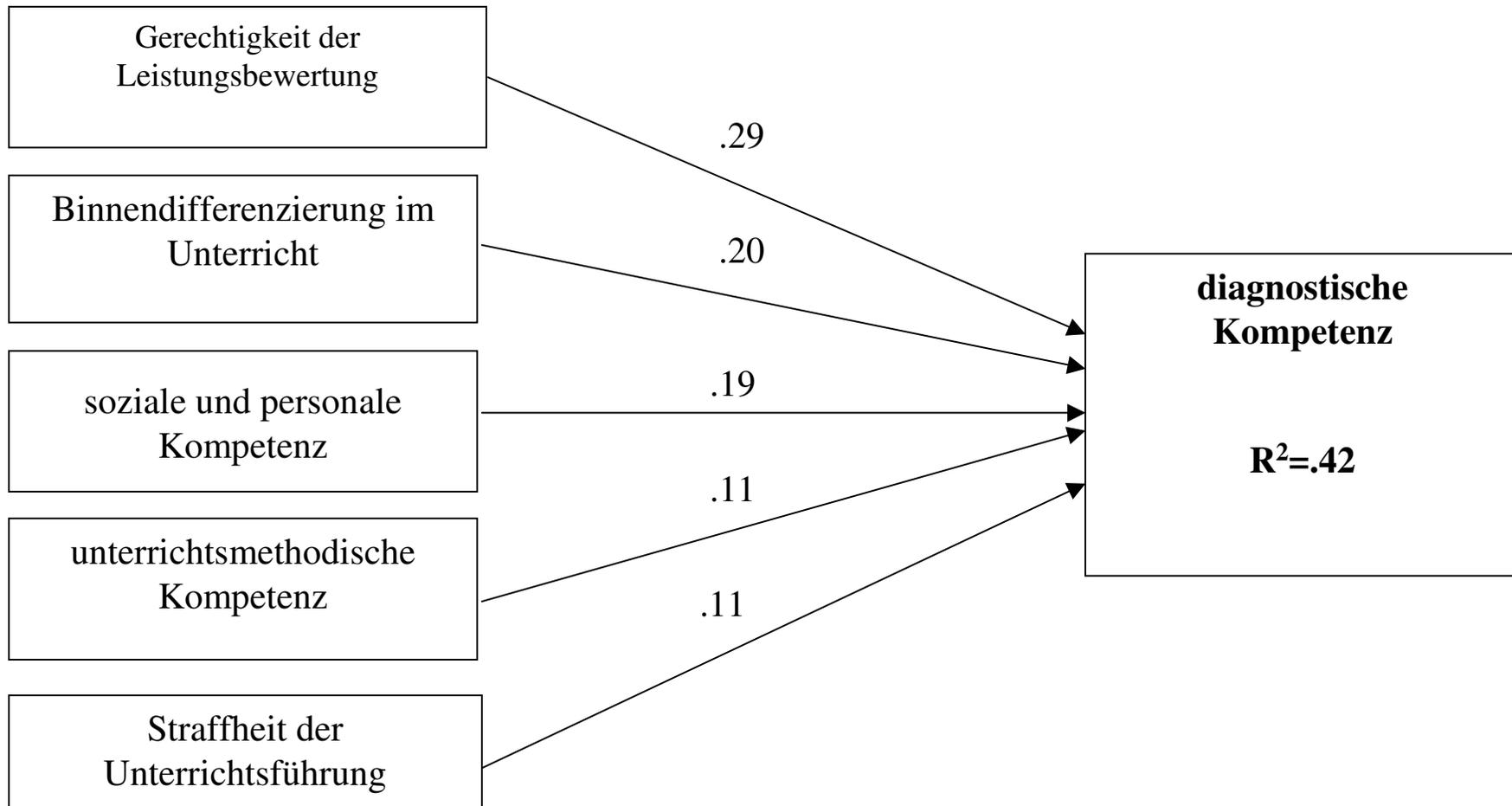
→ jedoch mit deutlichen Schwächen in der inneren Differenzierung.

Bei den beurteilten LehrerInnen werden aus der Sicht der Jugendlichen Defizite primär in deren diagnostischer Kompetenz verortet.

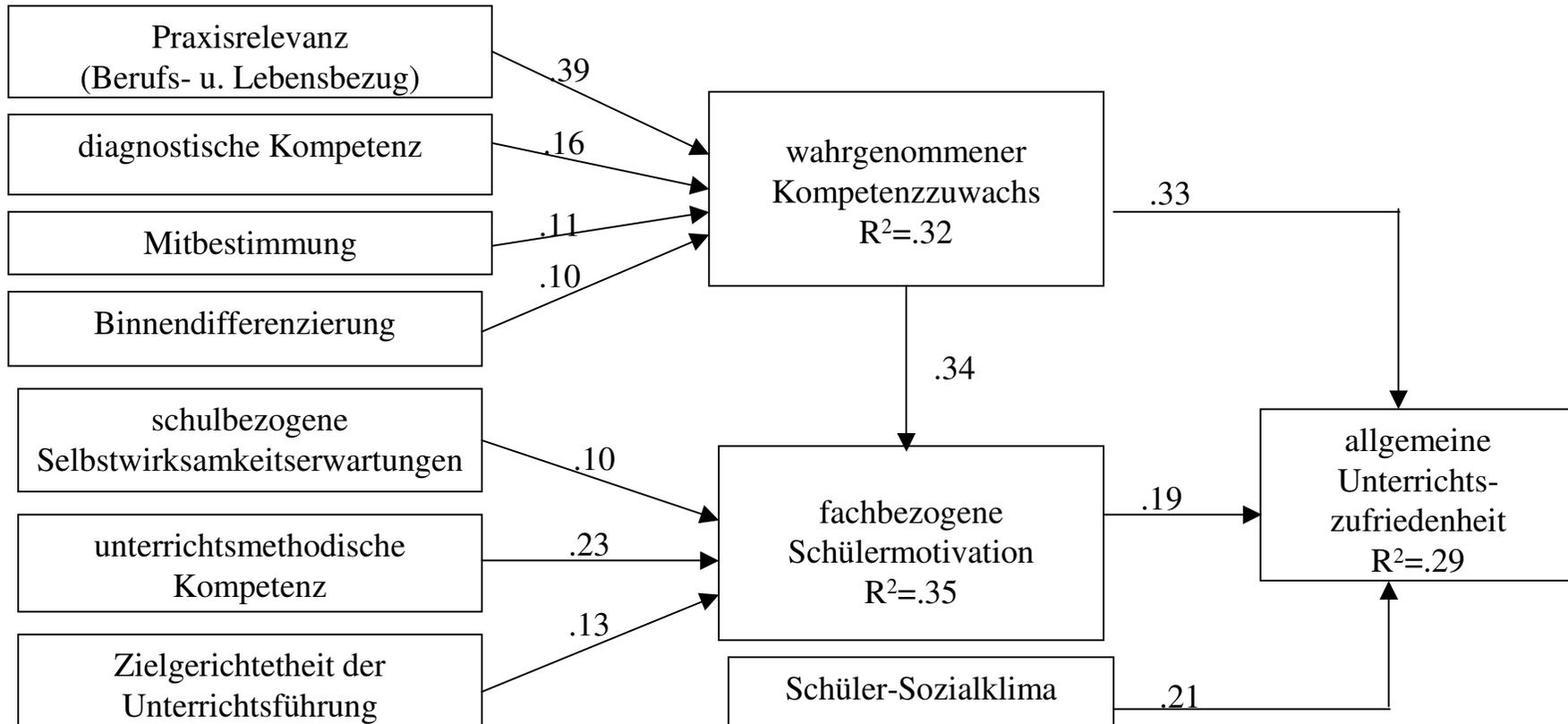
Unterrichtsmanagement



Zusammenhang zwischen diagnostischer Kompetenz der Lehrenden und ausgewählten Unterrichtsmerkmalen



Zusammenhänge zwischen Unterrichts- und Lehrermerkmalen und Schülermotivation, Kompetenzzuwachs und Unterrichtszufriedenheit



Ein wichtiger Aspekt der Qualität der Lehr-Lern-Umgebungen ist die realisierte Unterrichtszeit (→ Lernzeit-Modelle).

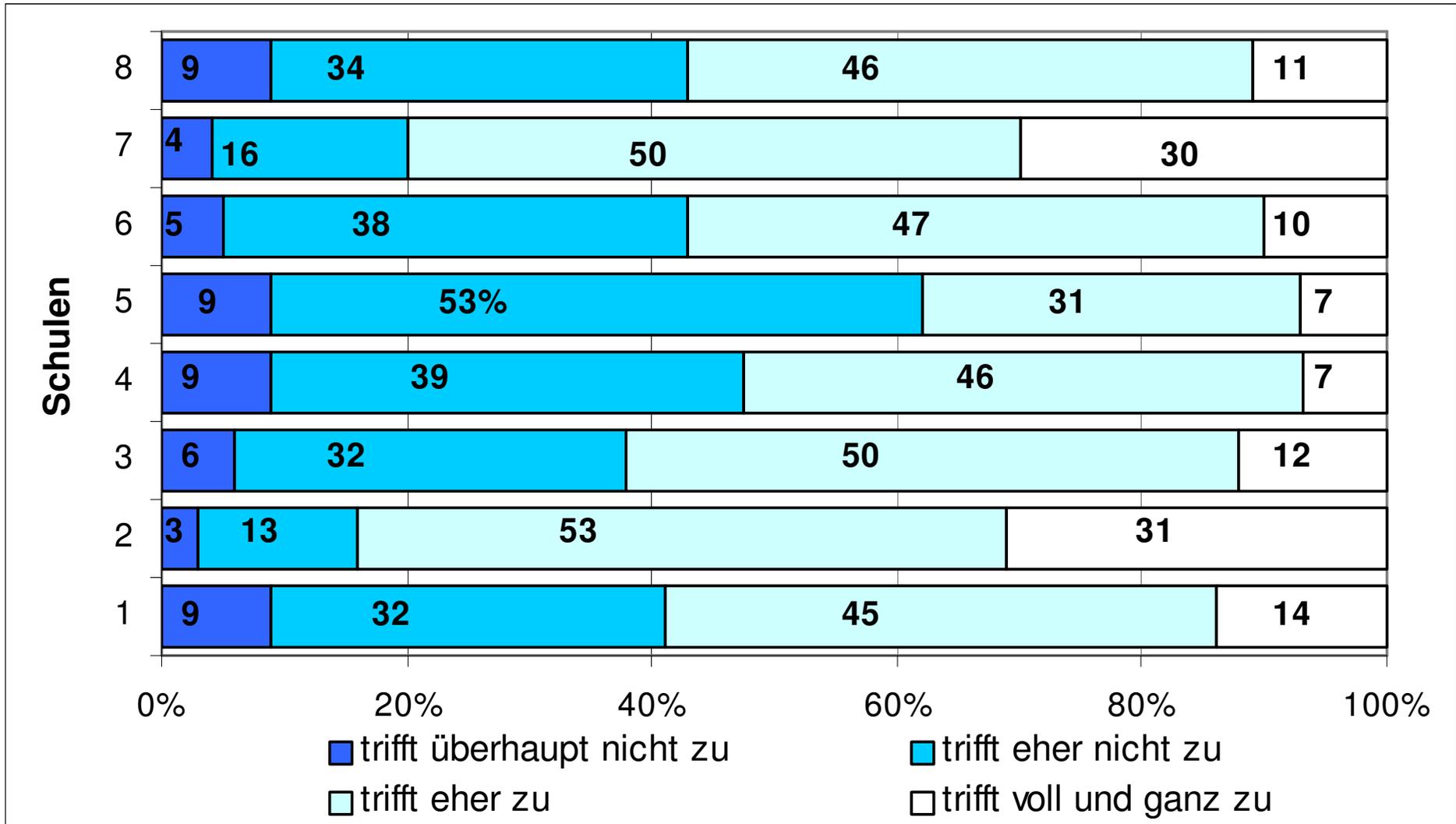
Bisher liegen dazu für Berlin keine repräsentativen Detailanalysen jenseits amtlich-statistischer Grobangaben vor.

In der Studie von Seeber/Squarra (2003) wurden die Schüler nach ihrer subjektiven Bewertung von Unterrichtsausfalls befragt.

Auch hier zeichnen sich große Unterschiede zwischen den Schulen ab.

Trotzdem verzeichnen die Jugendlichen insgesamt nicht unerhebliche Unterrichtsausfälle. Von diesen kann angesichts der knappen Zeitressourcen und der hohen Varianzen bei den Input-Bedingungen ein hoher Einfluss erwartet werden.

Vermeidung von Unterrichtsausfall (Studie Seeber/Squarra 20003)



Felder 5 „Output“ und 6 „Outcome“:

Diese beiden Felder sind in den bisherigen Evaluationsstudien zu den Berliner beruflichen Schulen nur defizitär behandelt. Dies gilt auch für das derzeit laufende MES-Projekt.

Ähnlich der Erfassung der Kompetenzen der Schüler als Input-Bedingung stellt sich die Erfassung des Outputs als aufwendig und kostenintensiv dar.

Allerdings wird es erst dadurch möglich, die Effektivität des Feldes 4 „Lehr-Lern-Arrangements“ und des Feldes 3 „Qualität der Institution“ als weitere Umgebungsbedingung empirisch gesichert zu erfassen.

Hier ist hoher Nachholbedarf zu konstatieren, den die einzelne Schule im Sinne der inneren Evaluation allein nicht leisten kann. Gefragt ist vor allem äußere Evaluation. Die Daten können jedoch so organisiert werden, dass sie neben der Gesamtverteilung auch einzelschulische bis hin zu Verteilungen für die einzelne Klasse ermöglichen.

Somit zeichnen sich **große Überschneidungsbereiche zwischen innerer und äußerer Evaluation** ab. Dies ist vor allem bei den nur als extrem knapp zu bewertenden Ressourcen des Landes Berlins im Bereich von Evaluation von hoher Bedeutung.

Gleichzeitig wird sichtbar, wie entscheidend die Frage der **Verfügbarkeit objektiver, reliabler und valider Erfassungsinstrumente** ist.

4

Innere und äußere Evaluation der Einzelschule – eine diffizile Balance?

Eingangs dieses Vortrages wurde darauf verwiesen:

Systematische Qualitätsentwicklung benötigt

- hohe Zeitstabilität der Strategien und operativen Konzepte,
- zielgerichteten und effektiven Mitteleinsatz mit strikter Ergebnisüberprüfung und
- Ausbau der Evaluationsstrategien auf der Basis solider Instrumente.

Vor diesem Hintergrund benötigt das Land Berlin ein ausdifferenziertes Evaluationskonzept, das zum einen die Systemperspektive (Platzierung des Landes, Platzierung der Einzelschule) und die einzelinstitutionelle Perspektive mit ihrer mehrfach betonten hohen und in Teilen auch unkontrollierten Varianz innerhalb der Einzelschule so miteinander verknüpft, dass mit den extrem knappen Ressourcen für Evaluation effektiv umgegangen wird.

In einem solchen Konzept macht ein wenig Sinn, innere und äußere Evaluation gegeneinander „auszuspielen“.

Ähnliches gilt für die verwendeten Evaluationsverfahren und –instrumente.

Gerade zu Beginn der Evaluationserfahrungen sollten **standardisierte Erhebungsverfahren** mit den entsprechenden **statistischen Auswertungen** im Vordergrund stehen – durchgeführt und gestützt durch Experten, um tiefgreifende Fehler zu vermeiden.

Dann ermöglichen die Ergebnisse Verteilungsbeschreibungen über Gruppen bzw. über die Gesamtgruppe z. B. eines OSZ hinweg.

Somit stellen sie wichtige Informationsquellen z. B. für die Schulprogrammentwicklung dar, die in Berlin bis 2006 weitestgehend abgeschlossen sein soll.

Wo liegen die Optionen für effektive Evaluation und erfolgreiche Qualitätssicherung in den Berliner beruflichen Schulen?

- (1) Systematische Koppelung von innerer und äußerer Evaluation;
- (2) Verfügbarkeit objektiver, reliabler und valider Instrumente (→ „Instrumentenkoffer“);
- (3) Verfügbarkeit angemessener Datenauswertungsinstrumente und -prozeduren;
- (4) hinreichende **Professionalität** für Evaluation in den Schulen bzw. Mittel für deren Aufbau in den einzelnen Schulen;
- (5) **bei den knappen Mitteln Wechsel vom institutionellen „Einzelkämpfer“ zum institutionellen „Teamwork“;**
- (6) systematische Koppelung von Schulprogrammarbeit und Evaluationsarbeit;
- (6) angemessene Unterstützung durch die Schuladministration, die ebenfalls Professionalität in Evaluation benötigt;
- (7) zur-Verfügung-Stellen angemessener Mittel.