



Schwerpunktthema: Qualitätssicherung und -entwicklung

Inhalt

Editorial	2
Grundsatzartikel Qualitätssicherung	3
Aus unserer Werkstatt	8
Willkommen und Abschied	27

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser der neuen ISB-Info,

die zweite ISB-Info ist da! Damit setzen wir eine neue konsequente Berichterstattung über Themen des ISB fort und stellen Ihnen wieder neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor. Denjenigen, die unser Haus verlassen haben, gehört unser besonderer Dank!

Dieses Heft ist einem Dauerthema gewidmet: der Qualitätssicherung und -entwicklung. Hier zu schauen, ob etwas Geleistetes gut ist und bleibt oder ob und wie Qualität weiterentwickelt wird, ist das Grundanliegen der internen und externen Evaluation. Zunächst bietet die Leiterin der Qualitätsagentur (QA), Prof. Dr. Eva-Maria Lankes, einen umfassenden Über- und Einblick zum Thema der Qualitätssicherung. Über unser Portal zur internen Evaluation berichten anschließend Dr. Franz Huber, stellvertretender Leiter der Qualitätsagentur, und eine neue Mitarbeiterin der QA, Ulrike Lohmöller. Florian Burgmaier, ebenfalls Mitarbeiter der QA, stellt Monitoring als Voraussetzung einer datenbasierten Schulentwicklung dar.

Womit wir beim Thema des Schulentwicklungs-Programms angelangt sind, das das ISB mit einer Expertengruppe an der Seite entwickelt hat. Arnulf Zöller, Leiter der Grundsatzabteilung (GA) und mein Stellvertreter, zeigt auf, wie Schulen mit Hilfe eines Schulentwicklungs-Programms lernen können, systematisch zu arbeiten und ihre unterschiedlichen Anforderungen und Themenfelder zu priorisieren und der Reihe nach zu realisieren. So könnte beispielsweise das Konzept einer Ganztagschule auf dem Schulentwicklungs-Programm stehen. Zu Herausforderungen und Potenzialen einer Ganztagschule äußern sich engagiert Dr. Ursula Weier, Mitarbeiterin der Direktorin, und Henry Steinhäuser, Mitarbeiter in der GA und Leiter des Referats Ganztags. Schließlich wird von Marlies Kennerknecht und Martin Satzger, beide ebenfalls Mitarbeiter in der GA, dargestellt, wie die Erfahrungen aus dem Qualitätsmanagement-Modell QmbS auf die Lehrerbildung übertragen werden können.

Schließlich kommen die Schulabteilungen zu Wort. Christine Pichler und Manuel Streubert, beide tätig in der Gymnasialabteilung, stellen das Projekt „DELTAPlus“ und die Qualitätssicherung in den Seminaren der gymnasialen Oberstufe dar. Andreas Noll, Mitarbeiter in der Realschulabteilung, präsentiert die Qualitätssicherung in Sachen MINT an den Realschulen.

Allen Autorinnen und Autoren dieser ISB-Info sei herzlich gedankt. Ich wünsche Ihnen eine aufregende Lektüre und weiterführende Impulse.

Mit herzlichen Grüßen

Dr. Karin E. Oechslein
Direktorin des ISB



QUALITÄTSSICHERUNG AN BAYERNS SCHULEN

Prof. Dr. Eva-Maria Lankes

Voraussetzung für den Erhalt der hohen Leistungen der bayerischen Schülerinnen und Schüler ist eine konsequente Schul- und Unterrichtsentwicklung. Aber woher wissen Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsicht und Bildungspolitik, was konkret zu tun ist? Professionelles Handeln erfordert in diesem Feld zunächst Informationen über die Ausgangslage, bevor Maßnahmen zur Weiterentwicklung ergriffen werden können. In Bayern besteht eine ganze Reihe von Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, die auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteure zugeschnitten sind. Dazu gehören die internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen, die zentralen Vergleichsarbeiten, die Bildungsberichterstattung und die externe Schulevaluation. Allen gemeinsam ist, dass sie Daten liefern, aus denen Schlüsse auf einen Handlungsbedarf gezogen werden können. Die 2003 am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung eingerichtete Qualitätsagentur ist für viele der bayernweiten Maßnahmen zur Qualitätssicherung zuständig.

Problemlage – warum kann es nicht so bleiben, wie es ist?

Die bayerischen Schulen erzielen in Leistungsvergleichen meistens sehr gute Ergebnisse. Sowohl international, etwa bei PISA-E 2006 (Prenzel et al., 2008) oder IGLU-E 2006 (Bos et al., 2008), als auch im Vergleich der Bundesländer, wie bei der Überprüfung der Bildungsstandards im IQB-Ländervergleich 2011 für die Grundschulen (Stanat et al., 2011) oder 2012 für die Sekundarstufe 1 (Pant et al., 2013), liegen die bayerischen Schülerinnen und Schüler sehr oft, wenn auch nicht immer, an der Spitze. Das sind erfreuliche Befunde für das bayerische Schulwesen. Kann man damit nicht zufrieden sein? Muss man sich trotzdem ständig weiterentwickeln?

Deutschland als rohstoffarmes Land bezieht seine Wirtschaftskraft aus der Kompetenz und Erfahrung von Menschen. Der Wirtschaftsstandort braucht aufs Beste ausgebildete Fachkräfte. Den Bestand nicht nur zu sichern, sondern sogar zu erhöhen, stellt angesichts sinkender Schülerzahlen auf Grund demografischer Entwicklungen durchaus eine Herausforderung dar. Gleichzeitig verändern sich die Anforderungen und Erwartungen an junge Menschen, die in der Zukunft leben und arbeiten wollen: Fachwissen, Handlungsfähigkeit, Problembewusstsein, Innovationsbereitschaft und Kreativität werden mehr denn je die neuen Arbeitsfelder bestimmen. Wer wettbewerbsfähig sein will, muss sich weiterentwickeln. Das gilt auch für ein modernes Bildungssystem: Wer stehenbleibt, ist irgendwann Schlusslicht.

Das hohe Niveau der Leistungen und Abschlüsse an Bayerns Schulen zu erhalten und zu steigern, ist ein Anliegen aller für Schule, Unterricht und Bildung verantwortlichen Einrichtungen, Gruppen und Personen in Bayern. Die Weiterentwicklung des Bildungswesens, die Schul- und Unterrichtsentwicklung sind Voraussetzungen dafür.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – zwei Seiten einer Medaille

Eine Lehrkraft möchte ihren Unterricht weiterentwickeln – woher weiß sie, was sie tun soll? Mag sein, dass sich Kinder in ihrem Unterricht offensichtlich langweilen, dass Schulaufgaben schlechter als erwartet ausfallen, dass sich Eltern über zu viele Hausaufgaben beschweren. Reichen diese Informationen aus, um Maßnahmen zu ergreifen, etwa eine Fortbildung zu besuchen oder eine neue Methode einzuführen? Vielleicht sind einige Kinder unterfordert, andere aber überfordert, vielleicht ist auch einfach der Stoff uninteressant, die Methode eintönig? Vielleicht war die Schulaufgabe zu schwer? Vielleicht sind die Hausaufgaben für einige Kinder zu viel, für andere nicht? Das sind ein bisschen zu viele „Vielleicht“ für den Einsatz von Arbeitskraft und Ressourcen in einem professionellen Arbeitsbereich.

Eine systematische, zielorientierte und ressourcensparende Maßnahmenplanung setzt Kenntnisse über die aktuelle Situation voraus. Das gilt nicht nur für die einzelne Lehrerin oder den einzelnen Lehrer, das gilt ebenso für die einzelne Schule und

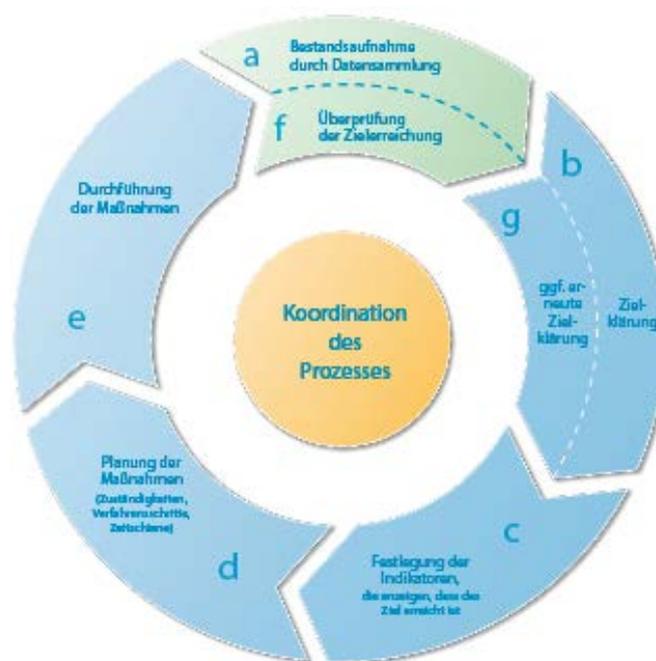


Abb. 1: Qualitätsmanagement im Kreislauf (Lankes & Huber, 2012, S. 5)

im gleichen Maße auch für die Weiterentwicklung des gesamten Schulwesens. „Qualitätssicherung“ wird hier verstanden als die Summe aller Maßnahmen, mit denen die Qualität von Bildungsprozessen und ihrer Ergebnisse festgestellt wird. „Qualitätsentwicklung“ umfasst dementsprechend alle Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht. Die Begriffe „Qualitätssicherung“ und „Qualitätsentwicklung“ beschreiben zwei Seiten einer Medaille: Ohne Qualitätssicherung ist keine sinnvolle Qualitätsentwicklung möglich, aber ebenso unvollständig bleibt eine Qualitätssicherung, auf die keine weiterentwickelnden Maßnahmen folgen. Konzepte zum Qualitätsmanagement verwenden deshalb gerne das Bild eines Kreislaufs.

Ein systematischer Qualitätsentwicklungsprozess beginnt mit einer Bestandsaufnahme. Diese ist die Basis für die Festlegung von Zielen, die eine Lehrkraft, eine Schule oder ein ganzes Bildungswesen verfolgen will. Ein anspruchsvoller Schritt in diesem Kreislauf ist die Festlegung der Indikatoren: An welchen Merkmalen können wir später erkennen, dass wir unser Ziel erreicht haben? Bei manchen Zielen ist die Festlegung von Indikatoren einfacher – wenn etwa die Anzahl der Schulabbrecher oder die Anzahl der Wiederholer gesenkt werden soll, dann kann man an den Zahlen leicht den Erfolg ablesen. Schwieriger wird der Erfolg von Maßnahmen festzustellen sein, die weniger sichtbare oder abzählbare Ziele verfolgen, etwa die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen von Schülerinnen und Schülern oder die Verbesserung der Lernmotivation im Unterricht. Ein Indikator im ersten Fall könnte sein, wie Schülerinnen und Schüler in einem Projekt diese Fähigkeit einsetzen (Leistung und Selbsteinschätzung), ein Indikator für die Lernmotivation könnte die Meldehäufigkeit im Unterricht sein (z. B. kollegiale Hospitation) oder die Einschätzung des Unterrichts und der eigenen Motivation durch die Schülerinnen und Schüler (z. B. Schülerbefragung).

Die Planung von Maßnahmen erfolgt im besten Fall eng an den gesetzten Zielen und Indikatoren, mit denen im Anschluss an die Durchführung die Zielerreichung überprüft werden kann. Dieser Schlusspunkt bildet zugleich den Einstieg in einen neuen Zyklus der Qualitätsentwicklung. Wenn heute Schulen mehr Eigenständigkeit zugesprochen wird, dann geht damit einher die Erwartung an eine ergebnisorientierte Sicherung von Qualität und an eine nachvollziehbare und systematische Steuerung der Entwicklungsprozesse (vgl. Altrichter & Rürup, 2010). Das gilt gleichermaßen auch auf systemischer Ebene.

Qualitätssicherung in Bayern – was wird gemacht?

„Die bayerischen Schulen arbeiten auf einem hohen Qualitätsniveau, wie nationale und internationale Vergleichsstudien in den letzten Jahren wiederholt gezeigt haben. Um dieses Niveau zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln, ist es notwendig, systematisch Informationen über die Ergebnisse und Prozesse schulischer Bildung zu gewinnen. Nur so können geeignete Maßnahmen eingeleitet und die Qualität der einzelnen Schule

wie auch des Schulwesens insgesamt weiter verbessert werden.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst)

Unter dem Stichwort „Qualitätssicherung“ findet sich auf der Internetseite des bayerischen Staatsministeriums eine Liste der Maßnahmen, die zur Sicherung der Qualität der Schulen bayernweit implementiert sind. Zu jeder Maßnahme wird im Folgenden an einem Beispiel die Steuerungsrelevanz der Information gezeigt:

- ◆ Als Teil der deutschen Stichprobe nimmt Bayern regelmäßig an **internationalen Schulleistungsuntersuchungen** wie PISA, PIRLS/IGLU und TIMSS teil, um Informationen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im Vergleich zu anderen Staaten zu gewinnen.

Die PISA-Studie gibt in regelmäßigen Abständen Informationen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens. Die Abbildung 2 zeigt als Beispiel, dass deutsche Schülerinnen und Schüler beim Lesen inzwischen Ergebnisse erzielen, die signifikant über dem internationalen Mittelwert liegen. Das ist ein Signal an die deutsche Bildungspolitik, dass die vielen Maßnahmen zur Stärkung der Lesekompetenz Wirkung zeigen. Die Grafik zeigt aber auch, dass es anderen Staaten gelingt, mehr Schülerinnen und Schüler zu Spitzenleistungen zu führen oder den unteren Leistungsbe- reich klein zu halten. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Lesekompetenz dürfen deshalb nicht eingestellt, sondern müssen in ganz Deutschland intensiviert werden.

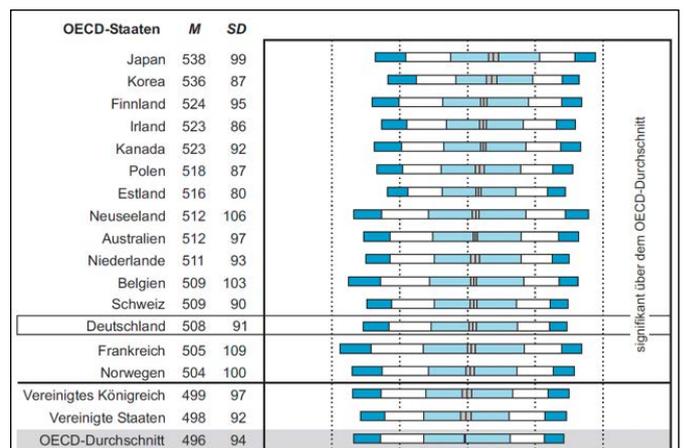


Abb. 2: Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich PISA 2012 (Ausschnitt aus Prenzel et al., 2013, S. 228)

- ◆ Mit den **Ländervergleichen** zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards wird geprüft, ob die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards tatsächlich erreicht werden. Ziel der Bildungsstandards ist es, sicherzustellen, dass in den deutschen Ländern vergleichbare Grundanforderungen herrschen (Gleichwertigkeit der

schulischen Ausbildung und der Abschlüsse, Durchlässigkeit der Systeme).

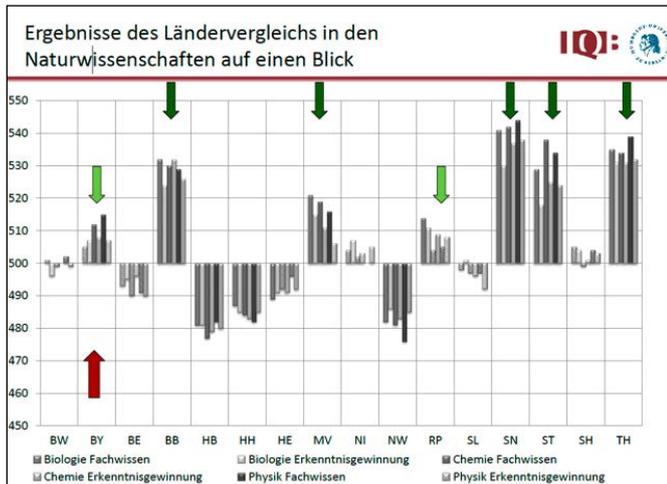


Abb. 3: Ergebnisse des Ländervergleichs in den Naturwissenschaften (Pant et al., 2013, S. 144)

Der Ländervergleich 2012 untersuchte, wie die Schülerinnen und Schüler in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland die Bildungsstandards in Mathematik und den Naturwissenschaften erreichen. Bayerische Schülerinnen und Schüler erzielen in den Naturwissenschaften Ergebnisse, die deutlich hinter denen der östlichen Bundesländer zurückbleiben (Abb. 3). MINT-Förderung muss deshalb nach wie vor ein Schwerpunkt der bayerischen Bildungspolitik sein und am besten noch verstärkt werden.

- Bildungsberichterstattung** dient dazu, Daten und Informationen zu Rahmenbedingungen, Prozessen und Ergebnissen von Bildungsmaßnahmen zu sammeln, aufzubereiten und zu analysieren. Dadurch erhalten Schulverwaltung, Schulaufsicht und Politik eine empirisch abgesicherte Grundlage für Entscheidungen. Aber auch die Schulen selbst und die Öffentlichkeit können sich so über aktuelle Entwicklungen im Bildungswesen informieren. Die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung fasst im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst alle drei Jahre den „Bildungsbericht Bayern“. Die Abbildung 4 ist ein Beispiel dafür, wie Bildungsdaten in diesem Bericht aufbereitet werden. Anhand der dargestellten Wiederholerquoten wird unmittelbar deutlich, bei welchen Schülergruppen Unterstützungsbedarf besteht: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wiederholen etwa doppelt so häufig eine Jahrgangsstufe wie jene ohne Migrationshintergrund und Jungen wiederholen häufiger als Mädchen. Folglich werden männliche Schüler mit Migrationshintergrund am häufigsten nicht versetzt und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund am seltensten.

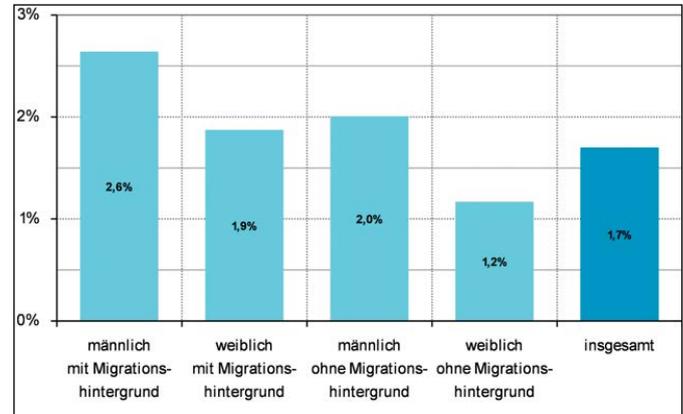


Abb. 4: Wiederholeranteile wegen Nichtversetzung von Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund (Bayern, Schuljahr 2013/14). Quelle: Amtliche Schuldaten des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung (Bildungsbericht Bayern 2015)

- Die jährlichen zentralen Orientierungsarbeiten, Jahrgangsstufentests und an den Bildungsstandards normierten **Vergleichsarbeiten** ermöglichen die Einordnung der Leistungen einer Klasse/Schule an einem größeren Maßstab. Die Rückmeldung der Ergebnisse liefert den Lehrkräften, den Schulen, aber auch den Schulaufsichtsbehörden Informationen über das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler im innerschulischen, regionalen und landesweiten Vergleich und damit Ansatzpunkte für Verbesserungen.

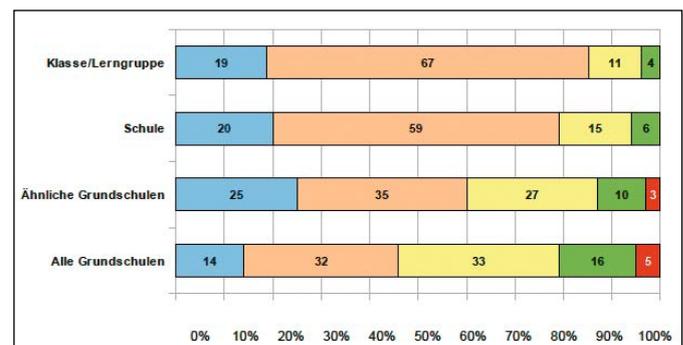


Abb. 5: Rückmeldung der Kompetenzstufenverteilung auf Klassenebene bei VERA (Lankes et al., 2015, S. 28)

Das Beispiel (Abb. 5) zeigt die Kompetenzstufenverteilung einer Grundschulklasse bei VERA-3 im Lesen und die Vergleichswerte dazu. Erfreulich für die Klasse sowie für die Schule ist, dass die Gruppe von Kindern auf der untersten Kompetenzstufe kleiner ist als in Schulen mit einer vergleichbaren Schülerschaft. Auffallend sind dagegen die vielen Kinder auf Stufe 2, die nur die Mindeststandards erreichen, sowie die sehr kleine Leistungsspitze. Sowohl in der Klasse als auch in der gesamten Schule zeigt sich ein Förderbedarf für viele Schülerinnen und Schüler, besonders auch im mittleren und oberen Leistungsbereich.

- Alle staatlichen Schulen sind verpflichtet, sich einer **externen Evaluation** durch speziell dafür qualifizierte Evaluationsteams zu unterziehen sowie in regelmäßigem Abstand eine **interne Evaluation** durchzuführen (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, Art. 113c). Externe Evaluation nach dem bayerischen Modell soll der Schule dabei helfen, auf Grundlage gesicherter Daten die Wirksamkeit ihrer Arbeit besser einzuschätzen und ihre Stärken ebenso zu erkennen wie ihre Schwächen. Im Rahmen eines zielgerichteten Qualitätsmanagements evaluiert sich eine Schule zwischen zwei externen Evaluationen regelmäßig intern und prüft den Erfolg ihrer Maßnahmen. Externe und interne Evaluation basieren auf dem bayerischen Qualitätsstabileu, in dem die Kernmerkmale einer guten Schule definiert sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2010). Die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ist mit der Organisation und Durchführung der externen Evaluation beauftragt und stellt den Schulen Materialien für die Interne Evaluation zur Verfügung. Im Anschluss an eine externe Evaluation schließt die Schulaufsicht mit der Schule eine Zielvereinbarung über das weitere Vorgehen ab und begleitet und unterstützt die Schule bei ihrer Qualitätsentwicklung (BayEUG, Art. 113c).

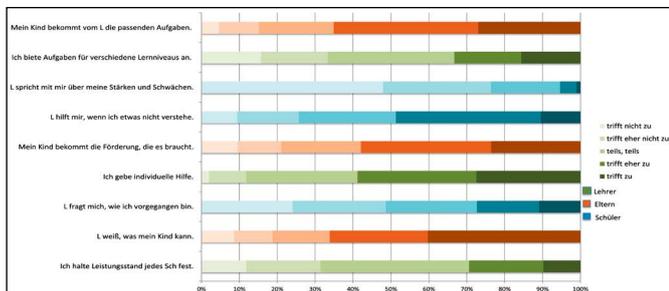


Abb. 6: Ausschnitt aus der Auswertung der Lehrer-, Schüler- und Elternfragebogen aus der Externen Evaluation eines Gymnasiums zum Merkmal „Individuelle Unterstützung“

Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt aus der Auswertung der Befragung im Rahmen einer Externen Evaluation an einem Gymnasium zum Merkmal „Individuelle Unterstützung“. Die Auswertung zeigt, dass knapp 60 Prozent der Lehrkräfte dieser Schule (grüne Säulen) nach ihren eigenen Aussagen individuelle Unterstützung im Unterricht anbieten, dazu passt die Aussage der Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkräfte an der Schule helfen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Um die 30 Prozent der Lehrkräfte halten den Lernstand ihrer Schülerinnen und Schüler regelmäßig fest und bieten im Unterricht Material auf verschiedenen Lernniveaus an. Die Eltern sehen die Situation für ihr Kind an der Schule positiv, nur etwa 20 Prozent sind der Ansicht, dass die Lehrkräfte dieser Schule sich eher weniger oder gar nicht individuell um ihr Kind bemühen. Auffallend ist, dass die Schülerinnen und Schüler angeben, dass Lehrkräfte eher nicht mit ihnen über ihre Stärken und Schwächen sprechen, was ein wichtiger Schritt hin zum selbstgesteuerten Lernen der Schülerinnen und Schüler sein könnte.

Datengestützte Qualitätsentwicklung beruht auf Vergleichen

Das Qualitätsmanagement ist erfolgreich, wenn Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bestmöglich ineinandergreifen. Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung stellen der Bildungspolitik, der Schulaufsicht, aber auch der einzelnen Schule eine Fülle von Daten und Informationen zur Verfügung. Eine anspruchsvolle Aufgabe ist die Sichtung und Analyse dieser Informationen. Je nach Entscheidungsebene wird man die eigene, in den Daten dargestellte Situation in Beziehung setzen zu den eigenen und vorgegebenen Erwartungen und Ansprüchen (kriterialer Vergleich), zu früheren Befunden (idiographischer Vergleich) und zu den Ergebnissen vergleichbarer Gruppen (sozialer Vergleich).

Beim kriterialen Vergleich stellen wir die Frage: Entspricht das, was wir erreicht haben, unserem eigenen Anspruch, aber auch den Vorgaben, z. B. den Lehrplänen, den Anforderungen der Abschlussprüfungen? Die Bildungsstandards etwa geben vor, dass jeder Schüler und jede Schülerin unabhängig vom familiären oder sprachlichen Hintergrund mit dem entsprechenden Ende eines Bildungsabschnittes mindestens die „Mindeststandards“ (Stufe 2) erreichen soll. Das ist ein kriterialer Anspruch, der für viele Schulen eine anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe darstellt. Gymnasien könnten sich angesichts ihrer besonderen Schülerschaft zum Ziel setzen, alle Schülerinnen und Schüler auf die oberen Kompetenzstufen zu bringen. Das könnte auch für manch bayerisches Gymnasium eine Herausforderung sein.

Auf idiographischer Ebene wird die aktuelle Situation mit einer früheren verglichen: Was hat sich verändert? Haben wir uns verbessert? Haben wir uns weiterentwickelt? Haben wir unsere Ziele erreicht? Längsschnitte im Rahmen der Bildungsberichterstattung etwa zeigen große Linien und Trends auf und gestatten damit manchmal auch vorsichtige Prognosen, z. B. über die Entwicklungen der Schülerzahlen in einer bestimmten Schulart oder Region. Wer auf Schulebene bestimmte Kennzahlen regelmäßig verfolgt (z. B. Anmeldezahlen bei einer weiterführenden Schule), kann rechtzeitig gezielte Maßnahmen ergreifen.

Referenzwerte aus dem sozialen Vergleich helfen, die eigenen Befunde einzuordnen: Wo steht Bayern (bei Ländervergleichen), die Region, die Schule, die Klasse? Gehören wir zu den Besten oder ist noch Luft nach oben? Haben wir besondere Voraussetzungen (z. B. hohe Anteile von ausländischen Schülerinnen und Schülern) oder ist es bei anderen ähnlich?

Solche Analysen sind der erste Schritt in einem datengestützten Entwicklungsprozess. Aus den durch Daten belegten Abweichungen – auch von den eigenen Erwartungen – ergibt sich ein begründeter Handlungsbedarf, der Anstrengung, Ressourcen und Aufwand für Entwicklungen rechtfertigt. Die Analysen liefern gleichzeitig bereits die Indikatoren, an denen später der Erfolg von Maßnahmen überprüft werden kann. Die Kunst dabei wird sein, aus Befunden auf einer größeren Ebene (z. B. Wieder-

holerzahlen) eindeutige und überschaubare Ziele zu formulieren, die in einem gewissen Zeitraum auch erreichbar sind. Dazu wird zunächst eine Diskussion der Ursachen für den Befund erforderlich sein und meist auch eine zusätzliche Sichtung weiterer Daten: Sind es bestimmte Schülerinnen oder Schüler, die besonders häufig wiederholen? Kommt Wiederholen in bestimmten Klassenstufen oder Fächern häufiger vor als in anderen? Von den Antworten hängen die Ziele ab, die man sich setzen wird, und davon wiederum die Maßnahmen, die man ergreifen wird. Wenn sich Ziele auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern beziehen, dann müssen Maßnahmen – damit sie wirksam werden – auch auf der Schülerebene greifen, sie müssen im Unterricht ankommen. Das ist eine Binsenwahrheit und doch oft nicht erreicht – Veränderung von Unterricht ist die schwierigste Aufgabe im Spektrum der Schulentwicklung.

Datengestützte Schulentwicklung stellt im Kreislauf des Qualitätsmanagements im besten Fall eine stringente Argumentationslinie von einer Bestandsaufnahme zur nächsten her. Dokumentiert wird dieser Prozess in einem Schulentwicklungsprogramm, das beständig aktualisiert und fortgeschrieben wird (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014).

Literatur

- Altrichter, A. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, S. 111-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *Leitfaden: Schulentwicklungsprogramm - Zentrales Element schulischer Qualitätsentwicklung in Bayern*. Würzburg: Stürz.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010, 2. Aufl.). *Externe Evaluation an Bayerns Schulen*. München.

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Lankes, E.M. & Huber, F. (2012). *Leitfaden für die Erstellung von Zielvereinbarungen*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: München.
- Lankes, E.M., Rieger, E. & Pook, M. (2015). *VERA-3 in Bayern: Ein Instrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: München.
- Pant, H.A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013). *IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe 1*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M.; Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Pant, H.A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.

Prof. Dr. Eva-Maria Lankes

Leiterin der
Qualitätsagentur



ONLINEPORTAL ZUR INTERNEN EVALUATION

Dr. Franz Huber/Ulrike Lohmöller

Im Rahmen einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung an Schulen kommt einer selbstkritischen Bewertung der eigenen Arbeit eine wichtige Rolle zu. Das Onlineportal „Interne Evaluation in Bayern“ bietet den Schulen hierfür vielfältige Unterstützung. Im Folgenden werden die Inhalte dieses Portals im Überblick dargestellt.

Ein funktionierendes Qualitätsmanagement ist heute, da von den Schulen vor Ort mehr Selbstständigkeit, mehr Selbstverantwortung und mehr Selbststeuerung erwartet werden, unerlässlich. Auf der Grundlage des Qualitätskreislaufs (vgl. S. 4) lassen sich die einzelnen Entwicklungsschritte systematisch planen. Externe und interne Evaluation sind in diesem Kreislauf verankert und aufeinander abgestimmt. Beide orientieren sich an denselben Qualitätskriterien (vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2010a, S.13 ff.), haben jedoch unterschiedliche Funktionen.

Im Rahmen einer externen Evaluation wird eine Momentaufnahme vom aktuellen Zustand der Schule und ihrer Qualität erstellt. Im Anschluss daran vereinbart die Schule ihre Ziele und legt die Erfolgskriterien fest. Zur Umsetzung dieser Ziele werden Maßnahmen geplant und durchgeführt. Mit Hilfe einer internen Evaluation wird am Ende überprüft, ob die Ziele erreicht wurden. Aus den Ergebnissen dieser Prüfung werden anschließend die weiteren Entwicklungsschritte abgeleitet. Der internen Evaluation wird gegenüber der externen Evaluation eine höhere Wirksamkeit zugeschrieben (vgl. Landwehr 2011): Die Akzeptanz steigt, wenn die Schule nicht nur die Evaluationsbereiche, die Erfolgskriterien und die Evaluationsverfahren selbst bestimmt, sondern auch über die Ergebnisse eigenständig verfügt. Dennoch kann man eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit feststellen. Die interne Evaluation ist keineswegs das etablierte Instrument der Qualitätsentwicklung, so wie es vielfach erwartet wird (vgl. Berkemeyer, Müller, 2010, S. 209 f.). Dies zeigen auch die Erfahrungen aus der externen Evaluation in Bayern. Die Schulen nutzen zwar die Impulse aus dem Evaluationsbericht zur Zielvereinbarung, die weiteren Schritte jedoch bis hin zu einer Überprüfung der Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen geraten im Schulalltag in den Hintergrund. Eine selbstverständliche, regelmäßige Überprüfung, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden, findet also noch wenig statt. Aufgrund empirischer Untersuchungen sind zudem Zweifel angebracht, ob man die Kompetenz zur internen Evaluation an Einzelschulen einfach voraussetzen kann (vgl. Berkemeyer, Müller, 2010, S. 211). Die Erfahrungen im bayerischen Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen“ scheinen zu belegen, dass interne Evaluation begünstigt wird, wenn ihr ein fester Raum im schulischen Ablauf eingeräumt wird und Verantwortliche,

Qualitätsbeauftragte oder Steuergruppen, damit betraut werden (vgl. Thillmann u.a., 2013, S. 221).

Um interne Evaluation zu etablieren und die Schulen dabei zu unterstützen, werden im Onlineportal „Interne Evaluation in Bayern“ (www.interne-evaluation.isb.bayern.de) Instrumente zur Verfügung gestellt und mögliche Vorgehensweisen beschrieben (vgl. dazu auch Huber, 2015, S. 164-167). Schulleitungen, Steuergruppen und Kolleginnen und Kollegen können das Portal nutzen, um sich ein systematisches Feedback für ihre Arbeit einzuholen.



„Einen Überblick verschaffen“ – Theoretische Einordnung und Durchführungshinweise

Hintergrundinformationen zum Thema „interne Evaluation“ werden im Portal unter der Überschrift „Einen Überblick verschaffen“ aufgelistet. Die Ziele einer internen Evaluation, ihre Merkmale, die Methoden und Instrumente sowie ihre Rolle im Qualitätsentwicklungsprozess werden hier dargestellt. Darüber hinaus werden Standards erläutert und Hinweise zur Durchführung gegeben.

„Schulische und unterrichtliche Prozesse evaluieren“ – Praktische Unterstützung

Auf der Seite „Schulische und unterrichtliche Prozesse evaluieren“ werden zu den Kriterien, die für die Qualität von Schule und Unterricht von besonderer Bedeutung und im bayerischen Qualitätstableau fixiert sind, verschiedene Evaluationsinstrumente und Materialien vorgestellt. Diese sind auf einer Neun-Felder-Tafel angeordnet.

Die Angebote der linken Säule richten sich an Schulleitungen und Steuergruppen, die beabsichtigen, ihre eigene Arbeit und die Arbeit ihres Kollegiums zu überprüfen. Die mittlere Säule bietet Instrumente zur Erfassung der Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung. Hier werden Lehrkräfte fündig, die ein Feedback zu ihrem Unterricht einholen wollen. Die rechte Säule bietet Fragebogen zur Erfassung des Schul- und Klassenklimas und der Beteiligung von Lehrkräften. Das neunte Feld („Referenzwerte“) stellt eine Besonderheit dar. Dort finden sich Vergleichswerte, die dabei helfen, die an der Schule erhobenen Daten einzuordnen und für ein systematisches Monitoring zu nutzen: Daten

über Rahmenbedingungen und Ergebnisse schulischer Arbeit, gegliedert nach Schularten auf Landes-, Bezirks- und manchmal sogar Kreisebene.

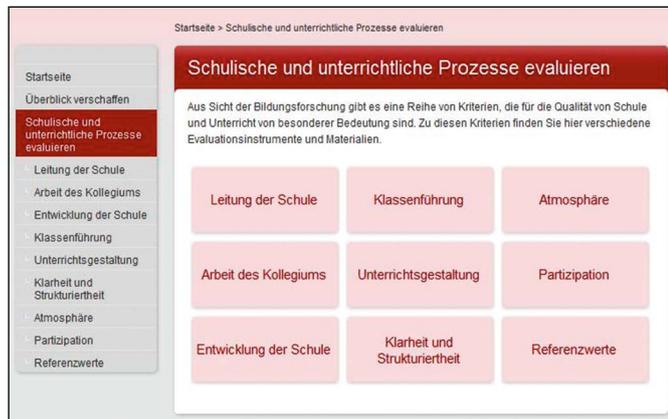


Abb. 1: Aufbau der Seite „Schulische und unterrichtliche Prozesse evaluieren“ (Hinter jedem Feld finden sich Instrumente zur Erfassung der Qualitätsmerkmale.)

Evaluationsinstrumente zur Evaluation einzelner Kriterien

Die Auswahl eines Feldes führt immer zu einer Seite mit jeweils gleichem Aufbau: Das Thema und die einzelnen Aspekte, die hier eine Rolle spielen, werden kurz umrissen. Es folgen Hinweise zu den Instrumenten. Neben den Fragebogen finden sich je nach Qualitätskriterium auch Erfassungsbogen zur Dokumentation bestimmter Vorkommnisse, Reflexionsbogen für die Arbeit von Steuer- und Projektgruppen oder Beobachtungsbogen für die Unterrichtshospitation.

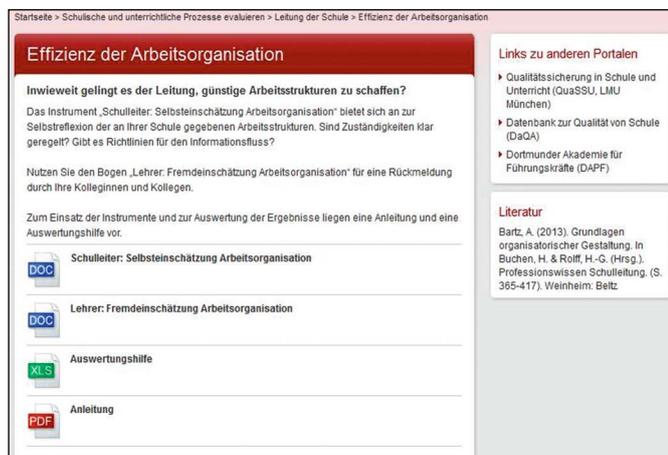


Abb. 2: Evaluation des Kriteriums „Effizienz der Arbeitsorganisation“ (Erläuterungen zum Kriterium, Instrumente, Auswertungshilfe und Anleitung, weiterführende Links und Literaturhinweise)

Zusätzliche Informationen auf jeder Seite runden das Angebot ab: Links führen zu einschlägigen Portalen fremder Anbieter. Unter den Literaturhinweisen findet man, soweit möglich, einen kurzen Überblicksartikel zum jeweiligen Kriterium, Standardwerke für eine vertiefte Beschäftigung mit dem Thema und Methodenhandreichungen mit Anleitungen zur praktischen Ausgestaltung der entsprechenden Prozesse.

Anleitung und Auswertungshilfe

Zu jedem Thema gibt es eine Auswertungshilfe, mit der die Antworten der Befragten erfasst und die Ergebnisse grafisch dargestellt werden können. Diese Auswertungshilfen sind so weit standardisiert aufgebaut, dass sich die einmal erworbenen Erkenntnisse leicht auf die Auswertung anderer Themen übertragen lassen. In der Anleitung werden der Einsatz der Instrumente und das genaue Vorgehen bei der Durchführung und der Auswertung der Befragung erläutert.

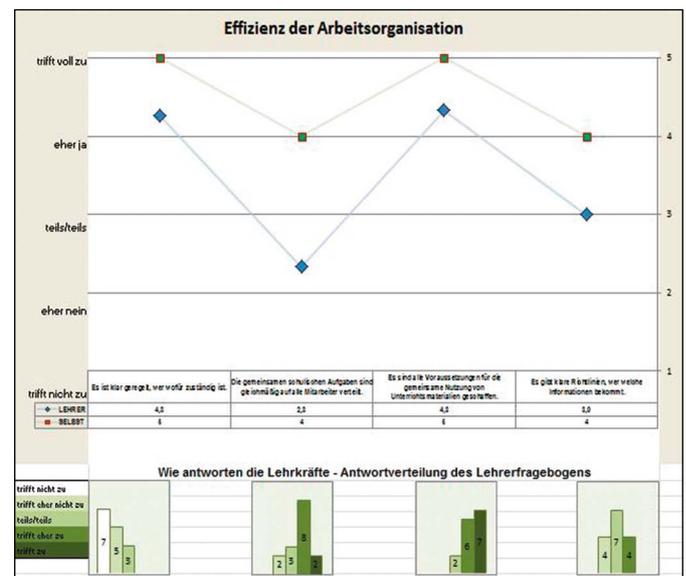


Abb. 3: Beispiel einer grafischen Darstellung von Befragungsergebnissen (Kontrastierung von Selbst- und Fremdbewertung (Schulleiter – Kollegium))

Schulweite Befragungen, bei denen die Zahl der Befragten die üblichen Klassengrößen übersteigt und bei denen eine händische Auswertung nicht mehr angemessen ist, lassen sich über das Online-Befragungssystem der Qualitätsagentur abwickeln. Nach der Beantragung eines Zugangs können in einem geschützten, nur der Schule selbst zugänglichen Bereich Befragungen mit bereits hinterlegten Fragebogen oder mit Hilfe eigener, selbst erstellter Fragebogen durchgeführt werden. Nach Abschluss der Befragung werden die Ergebnisse automatisch generiert und stehen tabellarisch und grafisch auch zum Ausdruck bereit.

Ausblick

Zukünftig sollen auch Instrumente zur Evaluation von aktuellen schulpolitischen Projekten und Programmen integriert werden. So werden Instrumente zu Themen wie „Ganztagsschule“, „gute gesunde Schule“ oder „Schule mit dem Profil Inklusion“ über das Portal zugänglich sein.

Darüber hinaus soll die Kompetenz der Schulen gestärkt werden, eigene Instrumente zur internen Evaluation zu entwickeln. Da nicht für jedes selbst gesetzte schulische Ziel ein standardisierter Fragebogen angeboten werden kann, sollen Schulen Anregungen bekommen, wie sie für ihre spezifischen Ziele Erfolgsindikatoren bestimmen können und auf welche bereits vorliegenden Daten dabei u. U. zurückgegriffen werden kann. Auch zur Entwicklung eigener Fragebogen sollen Tipps zur Fragenformulierung dargestellt werden, um eindeutig interpretierbare Ergebnisse zu erhalten.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010a). Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung. (2. neu bearb. Auflage) München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010b). Interne Evaluation an Bayerns Schulen. (2. neu bearb. Auflage) München.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). Leitfaden: Schulentwicklungsprogramm – Zentrales Element schulischer Qualitätsentwicklung in Bayern. Würzburg: Stürz.

Berkemeyer, N. & Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, F. (2015): Portal zur internen Evaluation. In: Schulverwaltung in Bayern, 38. Jg., Heft 6, S. 164-167.

Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In Quesel, C., Husfeld, V., Landwehr, N. & Steiner, P. (Hrsg.): Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Bern: hep verlag ag.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012). Leitfaden für die Erstellung von Zielvereinbarungen. Essbach: Bugl Druck.

Thillmann, K., Bach, A., Gerl, C. & Thiel, F. (2013): Schulische Selbststeuerung durch interne Evaluation. In Ackeren, I.v., Heinrich, M. & Thiel, F. (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. Münster u. a.: Waxmann.

Dr. Franz Huber
Qualitätsagentur

*Merkmale von Schulqualität
und ihre empirische Erfassung*

Ulrike Lohmöller
Qualitätsagentur

*Externe u. interne Evaluation
der Einzelschule*

MONITORING ALS VORAUSSETZUNG FÜR EINE DATENBASIERTE SCHULENTWICKLUNG

Florian Burgmaier

Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien haben dazu geführt, dass heute im Schulwesen Entscheidungen häufiger als früher auf der Grundlage belastbarer empirischer Daten getroffen werden. Dies gilt gleichermaßen für die Schulen und Schulnetzwerke, die Bildungsregionen, die regionale Schulaufsicht und das Kultusministerium. Das Bildungsmonitoring der Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung versorgt die Akteure auf allen diesen Handlungsebenen mit für die Schulentwicklung benötigten Daten und Informationen.

Viele Akteure sind an Schulentwicklung beteiligt

Unter Schulentwicklung wird „eine absichtsvolle, systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen“ verstanden (Maag Merki 2008, S. 24). Diese folgt den Prinzipien der Selbstverantwortung und der Selbstwirksamkeit und hat das Verhältnis zwischen staatlicher Steuerung auf der einen sowie Selbstständigkeit der Schulen auf der anderen Seite maßgeblich verändert (vgl. Lommel et al. 2003). Deshalb wird Schulentwicklung nicht nur innerhalb der einzelnen Schulen vorangetrieben, sondern auch auf allen administrativen Steuerungsebenen (Kultusministerium, Schulaufsichtsbezirke und Schulamtsbezirke). Als weitere Akteursebenen sind in den letzten Jahren Schulnetzwerke (wie z. B. die Mittelschulverbände) und Bildungsregionen hinzugekommen.

Schulentwicklung erfordert datenbasierte Entscheidungen auf allen Steuerungsebenen

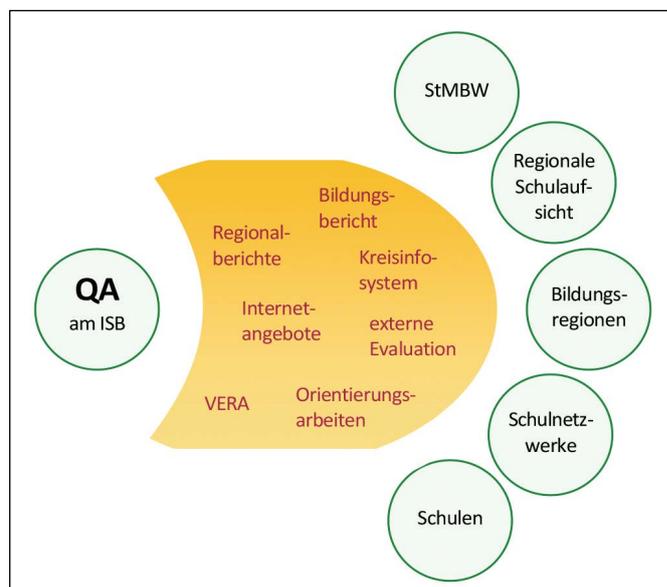
Etwa ab dem Jahr 2000 kam es, ausgelöst durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, zu einem Paradigmenwechsel. Seitdem wird mehr darauf geachtet, dass die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht datenbasiert erfolgt. Man geht von der Idee aus, „dass Informationen über Ergebnisse und Wirkungsweisen des Schulsystems von dessen relevanten Akteuren als ‚Feedback‘ interpretiert“ werden können“ (Altrichter 2010, S. 220). Deshalb werden von zentralen Stellen Daten an alle diejenigen rückgemeldet, die das Schulwesen durch ihre Arbeit und ihre Entscheidungen mitgestalten. Auf allen Steuerungsebenen sollen bildungspolitische, organisatorische

und pädagogische Entscheidungen auf einer sachlichen, weil datengestützten Grundlage getroffen werden und nicht auf der Basis von Meinungen und Vermutungen. So wird erwartet, dass Ministerien sich mit den Ergebnissen von Ländervergleichen auseinandersetzen, dass die Schulaufsicht die Bildungsberichte als Arbeitsgrundlage verwendet und dass Schulen die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsgestaltung nutzen.

Monitoring ist Grundlage von Schulentwicklung

Unter Bildungsmonitoring wird die fortlaufende Beobachtung des Bildungswesens anhand von Daten aus verschiedenen Quellen verstanden. Aus der regelmäßigen Aufbereitung und Analyse der Informationen resultieren Entscheidungshilfen für die Qualitätssicherung und Schulentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen. In Bayern liefert ihrem Auftrag gemäß die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Informationen für eine solche datengestützte Schulentwicklung. Die alltägliche Arbeit in der Agentur besteht im Kern aus der Erhebung und Analyse empirischer Daten für das Monitoring, die sich drei Bereichen zuordnen lassen:

- ◆ **Rahmenbedingungen des Schulwesens:** Das Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung enthält Indikatoren zu den Strukturen und Angeboten des Bildungssystems und zu dessen gesellschaftlichem Kontext. Zu letzterem gehören z. B. die demografische Entwicklung oder die Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur in ihrer regionalen Differenzierung. Solche Informationen dienen der Steuerung auf der Systemebene, können aber z. B. auch eine Hintergrundinformation für Schulevaluationen sein.



Produkte und Adressaten des Bildungsmonitorings

- ◆ **Bildungsprozesse:** Die amtliche Schulstatistik liefert eine Fülle von Indikatoren zur Bildungsbeteiligung und zu den Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen. Dazu gehören der Übertritt aus der Jahrgangsstufe 4, das Wiederholen von Jahrgangsstufen oder der Übergang in die Berufsausbildung. Die Bildungsberichterstattung wertet solche Daten in erster Linie für das Kultusministerium und die regionale Schulaufsicht aus, die damit Handlungsfelder identifizieren können. Dagegen ist die externe Evaluation eine Maßnahme zur Schulentwicklung auf Einzelschulebene. Sie bewertet die Schulen anhand von Kriterien, die die Leistungen von Schülerinnen und Schülern empirisch nachgewiesenermaßen beeinflussen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010). Es resultieren Anregungen für die Schulentwicklung, die in Form von Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht festgehalten werden.
- ◆ **Leistungen der Schülerinnen und Schüler:** Vergleichsarbeiten messen diese an klar definierten Bildungsstandards, die die Kultusministerkonferenz vereinbart hat. Die Schulen erhalten Rückmeldungen auf Klassen- und Individualebene, die den Lehrkräften Orientierung für ihre Unterrichtsgestaltung geben. Zahlen zu den erreichten Abschlüssen und zu den Ergebnissen zentraler Abschlussprüfungen sind auf der Einzelschulebene und auf der Systemebene gleichermaßen relevant für die Schulentwicklung.

Die Datenbasis für das Monitoring verbessert sich

Dass gute Bildungspolitik und gute Schulentwicklung belastbare Daten brauchen, wird mittlerweile kaum mehr angezweifelt – das zeigt sich u. a. an der kontinuierlichen Verbesserung der Datenbasis für das Bildungsmonitoring. Heute kann auf ein „sehr viel breiteres, wissenschaftlich tiefer gehendes und besser abgestütztes Wissen zum Bildungssystem, zu Bildungsprozessen und zu Bildungsergebnissen“ (Terhart 2015, S. 3) zurückgegriffen werden als vor 20 Jahren. Auch in der bayerischen Qualitätsagentur wurden in der jüngsten Vergangenheit Anstrengungen unternommen, die die Datenbasis für das Monitoring verbessern:

- ◆ Im Auftrag des Kultusministeriums wurde ein Sozialindex für die bayerischen Schulen erarbeitet. Er kann als Anhaltspunkt für eine zweckdienliche Zuteilung von Ressourcen dienen und wird bei der Ergebnismeldung von Vergleichsarbeiten verwendet. Auf diese Weise können sich Schulen miteinander vergleichen, die mit einer ähnlichen Schülerzusammensetzung arbeiten.
- ◆ Regelmäßige Datenerhebungen sind besser geworden. Online-Formulare wurden ergänzt und optimiert, Routinen zur Plausibilitätsprüfung eingeführt und viele Daten kön-

nen nun auf Schul- bzw. Einzelschulerebene ausgewertet werden. Zahlen zu den Übertrittszeugnissen, Statistiken zum Aufnahmeverfahren an weiterführenden Schularten und die Erhebungen zum Schulerfolg in der Jahrgangsstufe 5 liefern deshalb heute mehr Erkenntnisse als früher.

- ◆ Im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung gewinnt das Themenfeld regionale Schulversorgung und Schulweglänge an Bedeutung – beispielsweise bei der Standortplanung für Mittelschulverbände im ländlichen Raum. Für solche Modellrechnungen wurden erstmals Daten zu Entfernungen, Fahrzeiten und Fahrzeitzone verwendet.

Monitoring lebt vom Kontakt mit den Akteuren der Schulentwicklung

Häufig wird Kritik dahingehend geäußert, dass „sich empirische Erkenntnisse nicht umstandslos in erfolgreiches ‚evidenzbasiertes‘ Handeln umsetzen“ ließen (van Ackeren et al. 2011, S. 170). Datenbasierte Informationen würden von den Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen zu wenig wahrgenommen bzw. die daraus resultierenden Erkenntnisse nicht hinreichend berücksichtigt. Die Qualitätsagentur begegnet dem durch einen engen Kontakt zu den Nutzern ihrer Ergebnisse. Sie setzt sich dafür ein, dass einmal fertiggestellte Produkte (z. B. VERA-Rückmeldungen, Bildungsberichte) oder implementierte Maßnahmen (Evaluation) wirksam werden. Die Nutzer und Akteure werden aktiv begleitet. Auf den regelmäßigen Regionaltagungen zur Externen Evaluation und Regionalkonferenzen zur Bildungsberichterstattung werden Verfahrensweisen und Ergebnisse mit der Schulaufsicht vor Ort diskutiert. Zur Nutzung der klassenbezogenen Rückmeldungen bei VERA-3 wurde eine Befragung durchgeführt und auch zum Bildungsbericht liegt eine Rezeptionsstudie vor.

Ausblick

Auch für die Zukunft zeichnen sich für das Bildungsmonitoring der Qualitätsagentur Veränderungen und Verbesserungen ab. Für das Schuljahr 2015/16 ist ein referatsübergreifendes Projekt geplant, um Schulen und Schulaufsicht bei der Implementierung von datengestützten Entwicklungsprozessen noch besser unterstützen zu können: An ausgewählten Schulen soll die Arbeit der regionalen Akteure mit den Produkten der Qualitätsagentur erforscht und unterstützt werden. Die bayerischen Bildungsregionen werden als neue Akteursebene einzubeziehen sein. Daten und Informationen sollen zunehmend im Internet verfügbar gemacht werden. Vom Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung wird das Verfahren „Amtliche Schuldaten“ technisch und inhaltlich umgestellt. Dadurch werden die Schuldaten künftig schneller verfügbar sein. Durch die inhaltliche Erweiterung wird es beispielsweise möglich, Bildungsverläufe von Schülergruppen mit bestimmten Eingangsvoraussetzungen nachzuvollziehen.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. S. 219-254. Wiesbaden.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2010). Externe Evaluation an Bayerns Schulen. Das Konzept, die Instrumente, die Umsetzung. München.
- Lommel, Manfred; Schießl, Otmar & von Spaun, Karin (2003). Bildungsmonitoring – Steuerung und Selbstverantwortlichkeit. In: ISB-Jahresbericht 2002/2003, S. 66-71. München.
- Maag Merki, Katharina (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: journal für schulentwicklung 2/2008, S. 22-30.

- Terhart, Ewald (2015). Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 18-19/2015, S. 3-10.
- van Ackeren, Isabell et al. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die deutsche Schule 103, Heft 2/2011, S. 170-184.

Florian Burgmaier

Qualitätsagentur

Bildungsberichterstattung/
Bildungsmonitoring



GELEBTE KULTUR STATT GEDULDIGEN PAPIERS

Das Potenzial eines Schulentwicklungsprogramms für die Stärkung schulischer Entwicklungsarbeit

Arnulf Zöllner

Mit der im Jahr 2015 erfolgten Änderung des BayEUG sind alle Schulen verpflichtet ein Schulentwicklungsprogramm zu erstellen. Der folgende kurze Beitrag zeigt, wie diese Anforderung in einen innerschulischen Entwicklungs- und Qualitätssicherungsprozess integriert und für bestehende schulische Aufgaben und neue bildungspolitische Herausforderungen genutzt werden kann. Ziel des Beitrags ist es zu verdeutlichen, wie Schulprogrammarbeit und traditionelle schulische Aufgaben synergetisch verknüpft werden können und damit den Anspruch nach einer systematischen, ressourcenorientierten und nachhaltigen Entwicklungsarbeit unterstützen.

Ja – man kann den Qualitätsbegriff auch überstrapazieren. Eben weil der Anspruch auf Qualität ein selbstverständlicher und alltäglicher ist. Ohne Zweifel erwarten wir bei vielen Dingen unseres Alltags eine hohe Qualität: bei Lebensmitteln, bei Handwerkerleistungen, beim Autokauf, bei Dienstleistungen, im Gesundheitswesen. Die konsequente Forderung ist deshalb, dass die entsprechenden Institutionen oder Firmen ein professionelles Qualitätsmanagementsystem aufweisen, praktizieren und kenntlich machen. Die schlichte Beteuerung „Wir wissen schon, was wir tun, und machen das alles so gut wir können“ genügt längst nicht mehr.

Es wäre geradezu abwegig, diesen Qualitätsanspruch nicht auch an den Bereich der Bildung, hier der schulischen Bildung, zu stellen. Im Fokus der Qualitätsdiskussion steht dabei immer der Unterricht, aber die Qualitätsfrage darauf zu beschränken wäre zu vordergründig. Vielmehr ist es legitim, notwendig und hinsichtlich der gewünschten Akzeptanz gar unverzichtbar, die Qualitätsdiskussion auf das Gesamtsystem zu erweitern, also auf die Bildungsplanung, die konzeptionelle Arbeit, die schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen, die Unterstützungs- und Steuerungssysteme, die Führungsprozesse und die konkreten Prozesse der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -nachbereitung. Hier schliesse sich jetzt die Frage an, wo denn innerhalb des oben geschilderten Gesamtbereichs diese Qualitätsmanagementstrukturen und -systeme sichtbar werden, wo und wie sie gelebt werden und wo sie kenntlich gemacht



sind. In einem Beitrag im Heft 1 dieser Reihe hat der Autor am Beispiel des Projekts **LehrplanPLUS** gezeigt, wie durch interne Prozessgestaltung und Evaluationsroutinen der Qualitätsanspruch bei der Lehrplanentwicklung realisiert wird. Im Folgenden soll das **Potenzial eines Schulentwicklungsprogramms für die schulische Qualitätsarbeit** skizziert werden.

Mit der Verankerung des Schulentwicklungsprogramms im BayEUG ist dessen Realisierung für alle bayerischen Schulen verpflichtend geworden. Schulen aller Schularten sind aufgefordert, in einem Schulentwicklungsprogramm ihre kurz- und mittelfristigen Entwicklungsziele deutlich zu machen, entsprechende Umsetzungsmaßnahmen aufzuzeigen und dies in Abstimmung und im Konsens mit dem Schulforum oder vergleichbaren schulischen Mitbestimmungsgremien. Diesem Anspruch formal gerecht zu werden, ist für eine Schule in der Regel weder eine intellektuelle noch eine operative Hürde. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, dies als legitime Forderung eines Bildungssystems und notwendige Aufgabe einer modernen, weltoffenen und lebendigen Schule mehrheitlich zu akzeptieren und als Startsignal hin zur Entwicklung und Absicherung einer dementsprechenden Schulkultur zu verstehen. Einer Schulkultur, die geprägt ist von individueller und organisatorischer Selbstreflexion, von regelmäßiger interner Evaluation und konstruktivem Feedback auf allen Ebenen, von einem offenen und professionellen pädagogischen Diskurs und von einer selbstbewussten Öffnung in die Gesellschaft hinein. Kurz gesagt: **einer Schulkultur, die von einer professionellen Schulentwicklungsarbeit geprägt ist!**

Zentrales Element jeder Entwicklungsarbeit sind die auf dem schulischen Bildungsauftrag gründende Klarheit der jeweiligen

Zielsetzungen und die Qualität der Zielformulierungen. Qualitätskriterien sind dabei einmal deren inhaltliche und sprachliche Aussagekraft. Qualitätskriterien sind aber auch die stringente Legitimation der Ziele aus erkannten schulischen und pädagogischen Handlungsfeldern heraus, die nachhaltige Akzeptanz der Ziele bei einer Mehrheit der Betroffenen und Beteiligten sowie die vernünftige Berücksichtigung der schulischen und personellen Ressourcen und Expertise.

Die Broschüre zum Schulentwicklungsprogramm schlägt dazu vor, ein sog. Schulprofil zu nutzen, also ein Tableau, welches die Stärken und Schwächen einer Schule, bezogen auf klassische schulische Handlungsfelder, transparent macht.

Vermutlich hat jeder Schulleiter/jede Schulleiterin ein derartiges Tableau als virtuelles Bild gespeichert, wie sonst könnte er oder sie ohne dieses eine Schule zielgerichtet leiten und ein Kollegium stringent führen? Weniger selbstverständlich ist es vermutlich, anzunehmen, dass ein derartiges Tableau auch im Kollegium oder gar in der Schulfamilie bekannt und akzeptiert ist. Dies wäre also eine erste lohnende Aufgabe. Entsprechende Fragen wären dann: Wo sind wir stark? Wo können wir besser werden? Wo wollen wir hin? In welchen Feldern müssen wir uns weiterentwickeln, um unserem Auftrag gerecht zu werden? Dabei liegt die Betonung auf dem Wort „wir“, denn nur gemeinsam getragene Entwicklungsaufgaben haben eine realistische Chance nachhaltig realisiert zu werden.

Das Tableau hat aber noch einen weiteren Vorteil: Es legitimiert die jeweiligen schulischen Entwicklungsziele, egal, ob die Ziele aus der Zielvereinbarung nach einer externen Evalua-

Schulprofil „Was charakterisiert unsere Schule?“						
Rahmenbedingungen	Leistungsdaten	Kollegium	Schülerschaft	Unterricht	Inhaltliche Themen	Besonderheiten
Neue Gebäude mit vielen räumlichen Möglichkeiten	Hohe Übertrittsquoten	Hoher Altersdurchschnitt	Geringer Migrantenanteil	Hoher Unterrichtsausfall wegen ...	MINT-Schwerpunkt	Viele internationale Partnerschaften
Hochentwickelte IT-Landschaft	ISI-Preisträger	Überwiegend männlich	Schwieriges soziales Umfeld	Kaum unterrichtliche Differenzierung	Inklusionsschule	Hoch engagierte Elternschaft
Schwierige Anbindung an öffentlichen Nahverkehr	Häufige Teilnahme an Leistungswettbewerben	Sehr IT- und technikorientiert	Heterogene Leistungsfähigkeit	Individuelle Förderung lt. Externer Evaluation zu wenig ausgeprägt	Defizit im Bereich Neue Medien	Seminarschule
Stark rückläufige Schülerzahlen	Viele auswärtige Schüler	...	Defizit im musischen Bereich	Lokal stark verwurzelt

Abb. 1: Schulprofil, Dokumentationsbeispiel

tion stammen, aus der Schule selbst kommen oder aus einer bildungspolitischen Forderung resultieren. Jedes vernünftige schulische Entwicklungsziel muss sich, ja es wird sich auf eines der Handlungsfelder des Tableaus beziehen lassen. Die Erfahrung lehrt uns, dass eine Schule dann erfolgreich ist, wenn sie immer nur an einer überschaubaren Zahl von Zielen (4-6) arbeitet. Nachdem das Tableau aber in der Regel eine deutlich höhere Anzahl von Handlungsfeldern aufzeigt, kann über den Prozess einer begründeten und transparenten Priorisierung eine für den aktuellen schulischen Entwicklungsprozess handlungsleitende Schwerpunktsetzung und damit die Begründung für die im Schulentwicklungsprogramm dargelegten Ziele transparent kommuniziert werden. Ein erster Schritt hin zu einer stärkeren Verbindlichkeitskultur und Nachhaltigkeit wäre damit getan.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Entwicklung und Nutzung eines derartigen Schulprofils kein „verbindlicher“ Teil des Schulentwicklungsprogramms ist. Es ist aber schwer vorstellbar, wie nachhaltige Qualitätsarbeit, also wirksame Schul- und Unterrichtsentwicklung, ohne ein solches Tableau effektiv werden kann.

Schulentwicklung heißt in ihrem Kern immer: Ziele kennen und diese maßnahmengestützt umsetzen. Häufig wird über Ziele nur im Kontext der Zielvereinbarung als Ergebnis einer externen Evaluation gesprochen. Die entsprechende Formulierung in BayEUG macht auch deutlich, dass diese Ziele im Schulentwicklungsprogramm zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig wird aber auch dargelegt, dass schulische Entwicklungsziele aus mehreren Quellen generierbar sind: (1) Ziele, die die Schule selbst generiert (z. B. durch eine Schwerpunktsetzung aus dem o.g. Schulprofil), (2) Ziele aus der bereits erwähnten Zielvereinbarung mit der Schulaufsicht und (3) Ziele, die sich aus bildungspolitischen Forderungen ergeben (z. B. Inklusion, Medienkompetenz). Unabhängig davon, aus welcher Quelle sich schulische Ziele speisen, solange sie nicht von den Betroffenen akzeptiert und zu eigenen Zielen gemacht werden, bleiben sie Appell. Medienkompetenz wird in einer Schule keine Entwicklungschance haben, wenn sie vom Kollegium als „modernistisch“ eingeschätzt wird und das Kollegium selbst eher „medienfern“ ist. Das heißt im Umkehrschluss aber, dass schulgenerierte Ziele, die aus einer schulischen Reflexionsprozess und Diskurs durchlaufen haben, die höchsten Realisierungschancen haben. Qualitätsentwicklung kann nur von innen heraus langfristig wirksam gelebt werden. **Ein starkes Argument für die Botschaft, dass es um die Schaffung einer innerschulischen Kultur, nicht um die Produktion eines geduldigen Papiers geht.**

Häufig hört man die Klage, was man denn noch alles tun sollte: Hier der neue LehrplanPLUS, dort evtl. die Umsetzung schulischer Baumaßnahmen, Konzepte für die Elternarbeit seien zu entwickeln, Alltagskompetenzen zu vermitteln, da könne man sich nicht auch noch um Schulentwicklung kümmern und übrigens seien ja auch die Ressourcen sehr eingeschränkt.

Ja, diese Anforderungen gibt es alle. Das **Schulentwicklungsprogramm** bietet als ein **Instrument systematischer Entwicklungsarbeit** aber geradezu die Chance, diese vielfältigen Aufgaben zu diskutieren, zu reflektieren, ja auch zu priorisieren und zum Inhalt des Schulentwicklungsprogramms zu machen. Es liegt auf der Hand, die innerschulische Implementierung des LehrplanPLUS oder z. B. die Elternarbeit als Ziel in das Schulentwicklungsprogramm zu integrieren. Was kann ich als Schule vor dem Hintergrund meiner konkreten schulischen Situation mit Aussicht auf Erfolg leisten, wo limitieren mich meine personellen und materiellen Ressourcen, wo muss ich auch einmal „Nein“ sagen und damit der nachhaltigen Entwicklungsarbeit den Vorzug vor vordergründigem Aktionismus geben? Damit steht Schulprogrammarbeit auch für das pädagogisch nachhaltige Wirken als eigenverantwortliche Schule.

Die bisherigen Ausführungen sollen auch verdeutlichen, dass der Prozess der Findung und Klärung eigener realistischer und ressourcenorientierter Qualitätsziele der entscheidende, aber auch der langwierigste und konfliktrichtigste Teil der Schulentwicklungsarbeit ist. Seine Qualität ist letztlich erfolgskritisch für die weitere Arbeit. Die Gestaltung dieses Prozesses ist damit erkennbar Führungsaufgabe im Sinne eines Vorlebens, eines Organisierens und eines Unterstützens.

Abbildung 2 illustriert den weiteren Weg der Arbeit: Aus den Zielen müssen Maßnahmen abgeleitet werden. Indikatoren sind zu bestimmen, die helfen, den Erfolg einer Maßnahme, das Erreichen eines Zieles zu markieren. Danach gilt es, dieses Ziele-Maßnahmen-Indikatoren-Paket mit dem Schulforum abzustimmen und als Arbeitsgrundlage für die folgenden Umsetzungsschritte zu definieren.

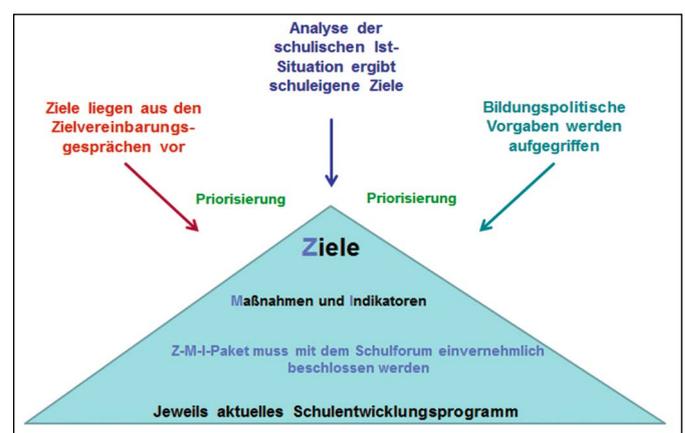


Abb. 2: Komponenten des Schulentwicklungsprogramms

Was jetzt folgt, ist der Schritt hin zum klassischen Projektmanagement. Aufgaben, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Termine sind zu setzen. Evaluationsroutinen zur Überprüfung der Maßnahmen gilt es zu nutzen. Eine schulische Infra-

struktur, die die operative Arbeit begleitet und organisiert, die aber auch als Controllingstelle wirkt, ist einzurichten. Der Schritt hin zu einem angewandten Projektmanagement ist der Schritt hin zu einer höheren Verbindlichkeitskultur. Die jedem von uns bekannten abgebrochenen oder versandeten Projekte, mit viel Engagement begonnen und aus den verschiedensten Gründen nicht abgeschlossen, lassen erahnen, dass unser Schulsystem hier durchaus Entwicklungspotenzial hat. Hier sei darauf hingewiesen, dass ein vernünftiger Dokumentationsprozess – der nicht als zusätzliche Verwaltungsarbeit diskreditiert werden sollte – den notwendigen Verstetigungsprozess spürbar stützt. Im Zusammenhang mit der konzeptionellen Vorbereitung des Schulentwicklungsprogramms wurde von vielen Schulen eine entsprechende Dokumentationsvorlage eingefordert. Auf den Seiten des Schulentwicklungsportals (www.schulentwicklung.bayern.de) findet sich eine entsprechende Downloaddatei.

Ein Ja zur Schulprogrammarbeit ist auch ein Ja zu einem kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess, mit veränderten

Anforderungen an innerschulischer Kommunikation, Transparenz und Beteiligung. Ja, es ist auch mehr Arbeit, es ist aber eine Mehrarbeit, die sich mittelfristig auszahlen sollte, auszahlen in den Kategorien Arbeitsqualität, LehrerGESundheit, Motivation, erlebter Anerkennung und Wertschätzung. Und mit Sicherheit wird davon die Qualität des Unterrichts im positiven Sinne nicht unberührt bleiben.

Arnulf Zöller
Stellv. Direktor

Leiter der
Grundsatzabteilung



BASISLAGER AUF DEM WEG ZU MEHR QUALITÄT – HERAUSFORDERUNG UND POTENZIAL EINER GANZTAGSSCHULE

Henry Steinhäuser/Dr. Ursula Weier

Charakteristisch für Ganztagschulen ist, dass Schülerinnen und Schüler dort einen Großteil des Tages verbringen und sich nicht nur das Lernen in die Schule verlagert, sondern sich auch ein wichtiger Teil des Lebens dort abspielt. Ein wesentliches Merkmal dieser Schulen ist die starke Öffnung nach außen.

Deshalb lassen sich Ganztagschulen mit einem Basislager vergleichen, sie sind Lern- und Lebensraum und ein Standort, von dem aus die Schülerinnen und Schüler in außerschulische Regionen aufbrechen, zu dem sie aber auch wieder zurückkehren. Dort teilen sie ihre Erfahrungen, reflektieren diese und gewinnen neue Erkenntnisse. Ein Qualitätsmanagement liefert die Navigationsinstrumente und Steigeisen, ohne die eine erfolgreiche Expedition nicht vorstellbar wäre. Das ISB stellt damit, um im Bild zu bleiben, als Ausrüster derartiger Expeditionen die notwendigen Instrumente zur Verfügung.

Funktionierender Ganztag braucht Qualitätsmanagement

Die von Ministerpräsident Horst Seehofer in seiner Regierungserklärung ausgesprochene „Ganztagsgarantie“ sichert jedem Schüler und jeder Schülerin bis zum Alter von 14 Jahren ab 2018 ein bedarfsgerechtes Ganztagsangebot zu. Damit wird der dynamische Ausbau von Ganztagschulen in Bayern der letzten Jahre fortgesetzt.

Quantitativer Ausbau erfordert qualitative Ausgestaltung

Entscheidend für den Ausbau ist jedoch nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Ganztagsangebote. Auch gesamtgesellschaftliche Herausforderungen wie die Steigerung des Bildungsniveaus und die Verbesserung der Chancengleichheit machen ein effektives Qualitätsmanagement notwendig. Die hohen finanziellen Aufwendungen des Freistaats mit zusätzlich 170 Mio. € und 2.000 Lehrstellen für Ganztagschulen allein im Jahr 2014 rechtfertigen, ja fordern zudem eine systematische Entwicklungsarbeit in Ganztagschulen.

Vor diesem Hintergrund wurden am ISB qualitätsfördernde und -sichernde Instrumente entwickelt, die die Ausgestaltung des Ganztags unterstützen. Diese Instrumente berücksichtigen alle ganztagspezifischen Felder wie eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur, differenzierte Förderangebote, die Gestaltung der Mittagszeit und das Mittagessen, eine den spezifischen Anforderungen entsprechende Raum- und Zeitgestaltung sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Partner.

Spezifik des Ganztags

Ganztagschulen sind hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Ausgestaltung sehr heterogen. Eine Schule, der mehr Zeit zur Verfügung steht und die diese Zeit rhythmisiert strukturieren kann, die über eine großzügigere räumliche und personelle Ausstattung verfügt und ein pädagogisches Konzept entwickelt, das an diesen Bedingungen ausgerichtet ist, bietet allen beteiligten Akteuren größere Gestaltungsspielräume und ist in ihrer Ausprägung stärker einem ganzheitlichen Bildungsbegriff verpflichtet. Grundsätzlich werden die Dimensionen ganzheitlichen Lernens zwar auch von der externen Evaluation erfasst. Die für Ganztagschulen entwickelten Qualitätssicherungsinstrumente sind jedoch auf die Spezifik des Ganztags, seine Ausprägung und Schwerpunkte sowie seine Wirksamkeit zugeschnitten. Zudem wird damit der Tatsache Rechnung getragen, dass sich der Ganztags in einem Aufbau- und Entwicklungsstadium befindet und eine besondere Herausforderung darstellt, die besonderer qualitätssichernder Maßnahmen bedarf.

Gestiegene Erwartungen und Anforderungen

Hinzu kommen die vielfältigen Erwartungen der Eltern, die sich häufig nicht nur zuverlässige Betreuungszeiten wünschen, die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen bzw. überhaupt ermöglichen. Zusätzlich sollte die Ganztagschule aus Sicht vieler Eltern auch das kindliche Wohlbefinden sichern, den schulischen Erfolg steigern und die Entwicklung schulischer Leistungen individuell unterstützen. Die Erwartungen der Kinder decken sich mit denen der Eltern, sie plädieren darüber hinaus jedoch auch für mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten und schätzen besonders die gemeinsame Zeit mit Freunden und autonome Freizeitgestaltungsmöglichkeiten.

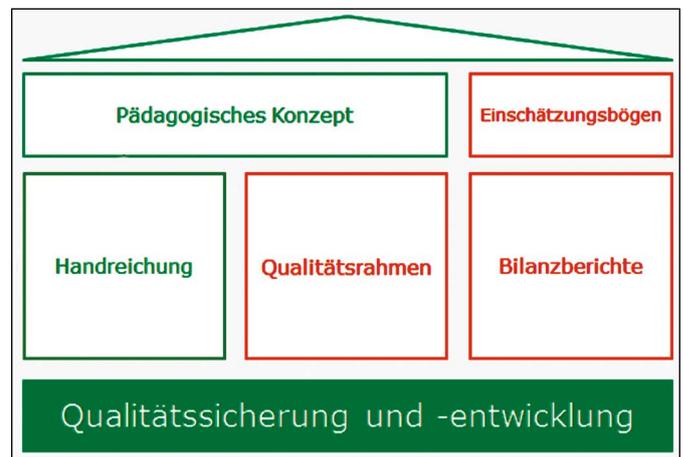
Effektives Qualitätsmanagement an Ganztagschulen muss die verschiedenen Perspektiven aller am Ganztags Beteiligten berücksichtigen, soweit dies vor dem Hintergrund sehr heterogener Rahmenbedingungen möglich ist.

Ziel eines Qualitätsmanagements für Ganztagschulen

Die Entwicklung eines tragfähigen Qualitätsmanagements war von dem Ziel geleitet, Ganztagschulen bei der Einrichtung und Weiterentwicklung ihres Ganztagsangebots zu unterstützen und ihnen in dem Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Ansprüchen der Eltern, von politischen Zielsetzungen, ministeriellen Vorgaben und pädagogischen Vorstellungen Orientierung zu geben, sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen und Impulse zu setzen. Die erarbeiteten Qualitätssicherungsinstrumente dienen der Reflexion und damit einer weiteren Professionalisierung des pädagogischen Handelns sowie einer Schärfung des pädagogischen Profils.

Instrumente

Grundpfeiler auf einen Blick



Handreichungen

Die ISB-Handreichungen zu offenen und gebundenen Ganztagschulen sowie zur Mittagsbetreuung an Grundschulen unterstützen Schulen bei der praktischen Umsetzung ihrer Ganztagsangebote. Sie geben pädagogische und organisatorische Orientierung, außerdem beleben und intensivieren sie die Diskussion um Qualität vor Ort. Sie enthalten Anregungen z. B. für die Gestaltung des Tages- und Wochenablaufs, der Mittagsfreizeit und der zusätzlichen Angebote, sie geben Impulse für die Weiterentwicklung und beschreiben Zielsetzungen, Aufbau, pädagogische Aspekte, Personen und Professionen, Räumlichkeiten und Sachausstattung. Im Anhang finden sich zusätzlich Antragsformulare, Muster-Kooperationsverträge und Beispiel-Stundenpläne.

Qualitätsrahmen

Lehrkräfte aller Schularten mit Erfahrungen als Ganztagslehrkräfte, -schulleitungen und -koordinatorinnen bzw. -koordinatoren entwickelten unter der Leitung des Ganztagsreferats der Grundsatzabteilung Qualitätsrahmen für offene und gebundene Ganztagschulen. Diese Qualitätsrahmen beschreiben sowohl die grundlegenden Qualitätsstandards, die alle Ganztagschulen erfüllen müssen, als auch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung in allen Ganztagsbereichen. Sie dienen der Sicherstellung einer verlässlichen und landesweit vergleichbaren Umsetzung von Ganztagsangeboten. Die verbindlichen „Basisstandards“ fassen die maßgeblichen Kriterien mit notwendigen Gestaltungsspielräumen zusammen, die beschriebenen „Möglichkeiten zur Weiterentwicklung“ sollen als Anregungen ohne normativen Charakter verstanden werden.

Pädagogisches Konzept

Das pädagogische Konzept wird auf der Grundlage von Handreichung und Qualitätsrahmen an jeder Schule von den Akteuren vor Ort entwickelt. Es ist grundlegender Bestandteil im Antragsverfahren für neue Ganztagsangebote, muss im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses jedoch immer wieder reflektiert und eventuell modifiziert werden.

Evaluationsinstrumente: Bilanzberichte und Einschätzungsbögen

Auf der Grundlage der Qualitätsrahmen wurde von einem Arbeitskreis auf Leitungsebene, in dem neben dem ISB auch das Kultusministerium, die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung und die Schulaufsicht eingebunden waren, ein Verfahren der kontinuierlichen Bilanzierung ganztagsschulischer Entwicklungsschritte erarbeitet. Die entsprechenden Materialien sind als Selbstevaluationsbögen konzipiert und Teil einer verpflichtenden Berichterstattung der Ganztagschulen. Diese Bilanzbögen – ein innerschulisches Qualitätssicherungsinstrument – müssen von allen Ganztagschulen einmalig neun Monate nach Einführung des Ganztagsangebots und danach in einem Turnus von zwei Jahren der Schulaufsicht auf Anforderung vorgelegt werden. Um die Perspektive der Schulaufsicht intensiv in den Qualitätsentwicklungsprozess einfließen zu lassen, fasst auch diese ihre Eindrücke zu jeder Ganztagschule in „Einschätzungsbögen“ zusammen, die sich an den Qualitätsrahmen orientieren. Auch diese Bögen sind ein sachlich-zielgerichtetes Unterstützungsinstrument und dienen nicht der Beurteilung und Kontrolle. Kritisch-konstruktive Außenwahrnehmung ergänzt so die Selbstevaluation.

Die zentralen bildungspolitisch relevanten Ergebnisse werden gebündelt und aufbereitet. Sie fließen im Kultusministerium zusammen, das jedoch keine Informationen über die konkreten Ergebnisse einer Schule erhält. Rückschlüsse auf die einzelne Schule sind weder möglich noch erwünscht.

Henry Steinhäuser
Grundsatzabteilung

Ganzttag



Dr. Ursula Weier
Zentrale Dienste

Koordination



Erfahrungen und Rückmeldungen

Es erreichen uns viele positive Rückmeldungen von Schulen. Insbesondere schätzen die Kolleginnen und Kollegen, dass die „Basisstandards“ in den Qualitätsrahmen offen formuliert sind und dadurch individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zulassen und gleichzeitig die „Möglichkeiten zur Weiterentwicklung“ Ideen und Impulse für die weitere Ausgestaltung der Ganztagschule geben. Auch von außerhalb Bayerns erreichen uns positive Rückmeldungen zu den erarbeiteten Materialien.

Bei der Entwicklung aller Materialien war die direkte Einbindung und Beteiligung erfahrener Praxisexperten zentral. Die Arbeit in einem Arbeitskreis mit Lehrkräften aus verschiedenen Schularten mit ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf den Ganztag hat sich bewährt und war akzeptanzstiftend. Neben Personen mit interner praktischer Ganztagerfahrung wurden auch Personen mit einer Expertise beteiligt, die sich aus einer Außenwahrnehmung der Ganztagsarbeit speist. Von Experten also, die auf verschiedenen Ebenen an der Gestaltung der Ganztagschule beteiligt sind: Lehrkräfte und Schulleitungen, die Schulaufsicht, Ganztagskoordinatoren und -koordinatorinnen und natürlich Vertreter der externen Partner.

Link zum Ganztagsportal

www.ganztagschulen.bayern.de

AUS BEWÄHRTEM LERNEN: ÜBERTRAGUNG DER QMBS-ERFAHRUNGEN AUF DIE ZWEITE PHASE DER LEHRERBILDUNG

QML – Qualitätsmanagement für die Phase II der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Martin Satzger/Marlies Kennerknecht

Die Qualitätssicherungsinstrumente von QmbS werden seit vielen Jahren erfolgreich an beruflichen Schulen genutzt. Nach diesen positiven Erfahrungen mit QmbS – es arbeiten nahezu alle beruflichen Schulen in Bayern mit diesem System – arbeitet das ISB seit dem Schuljahr 2013/14 daran, diese Erfahrungen auch für die Phase II der Lehrerbildung im Bereich der beruflichen Schulen nutzbar zu machen. Unser Ziel ist es dabei, gemeinsam mit den Verantwortlichen im Studienseminar, die Lehrerbildung in all ihren Facetten, seien es die Personalrekrutierung und -qualifizierung, die Kommunikations- und Prozessabläufe, aber insbesondere die Ausbildungsstandards weiterzuentwickeln und zu vereinheitlichen.

Projektstruktur

Das Staatliche Studienseminar ist bayernweit für die Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an beruflichen Schulen zuständig. Es gliedert sich in fünf Seminarbezirke, die für die Referendarinnen und Referendare des höheren Lehramts zuständig sind, und das Staatsinstitut IV Ansbach, welches die Fachlehreranwärterinnen und -anwärter für die beruflichen Schulen betreut.

Jeder Seminarbezirk hat eine QM-Gruppe eingerichtet, die vom jeweils verantwortlichen Seminarvorstand geleitet wird. Vertreten sind hier weiterhin jeweils eine Seminarlehrkraft für das Erst- und Zweitfach, eine Betreuungslehrkraft, ein Modulanbieter und eine junge Lehrkraft (deren Referendariat nicht länger als zwei Jahre zurückliegt) als Vertreterin der Referendarsinteressen. Auch das Staatsinstitut IV für die Fachlehrerausbildung in Ansbach hat eine QM-Gruppe gebildet, in der wesentliche Akteure der Fachlehrerausbildung vertreten sind. Die so gebildeten QM-Gruppen bilden das Herzstück des Projekts, sie koordinieren die Arbeits-

und Kommunikationsabläufe im Rahmen der Qualitätsarbeit im Seminarbezirk. Die Mitglieder dieser QM-Gruppen treffen sich aber auch in ihren jeweiligen „Beteiligtengruppen“ (z. B. Gruppe der Modulanbieter, Gruppe der Betreuungslehrkräfte), um so die gruppenspezifischen Herausforderungen gezielt einbringen und bearbeiten zu können. Grundlage all der Entwicklungsarbeit ist dabei ein im Vorfeld entwickeltes – und zwischen allen Beteiligten abgestimmtes und damit konsensuales – Tableau von Handlungsfeldern, welches die gesamte Seminararbeit abdeckt. Aus diesen Handlungsfeldern resultieren Zielformulierungen für die jeweilige Gruppierung.

Bereits hier wird deutlich, dass dieses Projekt in ein hochkomplexes und heterogenes Gesamtfeld eingebettet ist. Gelingende Koordinations- und Kommunikationsarbeit ist ein zwingender Erfolgsfaktor. Deshalb werden immer wieder alle Ergebnisse zusammengetragen, zwischen allen QM-Teams abgestimmt und zu einem seminarspezifischen Qualitätsverständnis weiterentwickelt. Diese intensive Einbindung der Beteiligten ist von entscheidender Bedeutung und erhöht die Akzeptanz für die Umsetzung der Ziele.

Analog zu QmbS soll in diesem Projekt natürlich nicht nur erfolgreich an selbst gesteckten oder mit Dritten vereinbarten Zielen gearbeitet werden, sondern es sollen auch die weiteren QmbS-Aspekte, nämlich interne Evaluationsroutinen sowie eine Feedbackkultur, etabliert werden. Ergänzend wird auch ein Konzept für eine externe Evaluation des Studienseminars entwickelt.

Bisheriger Projektverlauf

Das Projekt startete mit einem Workshop in Herrsching im April 2014 unter Beteiligung aller QM-Gruppen. Ziel war die Kommunikation der Projektziele und die Identifikation erster zu bearbeitender Handlungsfelder. Im Rahmen der jährlich stattfindenden Fortbildungsveranstaltung für Seminarlehrkräfte in Dillingen wurden die vorliegenden Handlungsfelder unter Beteiligung aller Seminarlehrkräfte intensiv diskutiert und die wichtigsten Handlungsfelder als sogenannte „TOP-5-Handlungsfelder“ für die Seminarlehrkräfte herausgearbeitet. Im Mai 2014 wurden in einer Sitzung am ISB erste Zielformulierungen für diese TOP-5-Handlungsfelder der Seminarlehrkräfte von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den QM-Gruppen vorgeschlagen.

Auch die anderen Beteiligtengruppen (Betreuungslehrkräfte, Modulanbieter und Junge Lehrkräfte) formulierten im Zeitraum bis Oktober 2014 ihre TOP-5-Handlungsfelder und legten Vorschläge für mögliche Zielformulierungen vor. In nachfolgenden Meetings wurden diese Ergebnisse zusammengefasst und in den verschiedenen Beteiligtengruppen diskutiert. Im April 2015 stimmten alle QM-Gruppen dieser Sammlung an Zielen – eine erste Rohfassung des seminarspezifischen Qualitätsverständnisses (SemQV) – offiziell zu. Damit war ein erster schwieriger, hoch kommunikativer, aber eben auch notwendiger Projektschritt getan.

Beispielhaft seien hier drei Zielformulierungen des SemQV genannt (Stand 29.04.2015):

- ◆ Wir bilden nach einem inhaltlich abgestimmten Ausbildungskonzept aus, das auf einem Kompetenzkatalog basiert.
- ◆ Eine effiziente und zielgerichtete Kommunikationsstruktur stellt sicher, dass alle Beteiligten relevante Informationen rechtzeitig und umfassend kommunizieren.
- ◆ Alle an der Ausbildung Beteiligten sind professionell geschult und entwickeln sich als „lernende Experten“ ständig weiter.

Diese Ziele, deren Umsetzung, aber auch die beteiligten Personen werden im Seminarentwicklungsprogramm, dem zentralen Dokument für die Qualitätsarbeit im Staatlichen Studienseminar, schriftlich fixiert und in regelmäßigen Abständen aktualisiert. Ein weiterer notwendiger Schritt, um der herausfordernden Komplexität dieses Projekts mit mehreren hundert aktiv beteiligten Lehrkräften gerecht zu werden.

Die einzelnen Seminarbezirke sowie das Staatsinstitut in Ansbach werden bei ihrer Qualitätsarbeit – analog zum Projekt QmbS – von QML-Beraterinnen und Beratern unterstützt. Diese arbeiten im Tandem und nehmen regelmäßig an den Sitzungen der jeweiligen QM-Gruppen teil. Ihre Aufgabe ist es, den Prozess in den QM-Gruppen zu begleiten, d. h. die Teams bei der Systematisierung ihrer Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu unterstützen sowie Anregungen für eine strukturierte koordinierte Umsetzung der Ziele zu geben.

Die nächsten Schritte

Wie oben erwähnt, ist auch die externe Evaluation des Studienseminars ein Teil des Projekts. Dazu entwickelt seit Dezember 2014 ein Arbeitskreis am ISB einen Qualitätsrahmen für die Phase II der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Dieser Qualitätsrahmen soll eine Strukturierung der Ziele ermöglichen

sowie die Grundlage für eine spätere Evaluierung bilden. Bislang wurden fünf Qualitätsbereiche festgelegt: Rahmenbedingungen, Struktur und Arbeitsprozesse im Studienseminar, Rekrutierung und Qualifizierung des Ausbildungspersonals, Ausbildung der Studienreferendare/Fachlehreranwärter, Ergebnisse.

Weiter geht es im Schuljahr 2015/16 voraussichtlich mit der Erstellung und Implementierung von geeigneten Feedback-Instrumenten auf den verschiedenen Ebenen. Auch sollen Überlegungen zur Durchführung von internen Evaluationen angestellt werden.

Erstes Zwischenfazit

Die Einführung eines QM-Systems in einer derart komplexen und umfangreichen Organisation, wie es das Bayerische Studienseminar darstellt, ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Im Gegensatz zur Arbeit an den Schulen sind Akteure und Betroffene räumlich z. T. weit entfernt, die Anzahl der Beteiligten ist deutlich höher als an Schulen. Dies erhöht die Komplexität der Kommunikations-, Abstimmungs- und Arbeitsprozesse erheblich.

Bei allen Beteiligten ist jedoch eine hohe Motivation und Aufgeschlossenheit dem Projekt gegenüber spürbar. Der Begriff „Aufbruchsstimmung“ drängt sich förmlich auf. Entfernungen werden überwunden, verschiedene Beteiligtegruppen eingebunden, Handlungsfelder identifiziert, Ziele formuliert und engagiert umgesetzt. Jetzt gilt es die Ergebnisse aus den verschiedenen Gruppierungen zentral zu koordinieren, bayernweit zu kommunizieren, positive Entwicklungen zu verstetigen und deren Qualität regelmäßig zu überprüfen.

Ein gutes Stück Wegstrecke ist schon geschafft – ein gutes Stück liegt noch vor uns.

Martin Satzger

Grundsatzabteilung

*Qualitätsentwicklung
an Schulen*

Marlies Kennerknecht

Grundsatzabteilung

*Qualitätsentwicklung
an Schulen*

DELTAPLUS – QUALITÄTSSICHERUNG IM UNTERRICHT

Christine Pichler

Um eine hohe Qualität in Unterricht und Unterrichtsentwicklung zu erreichen, kommen im Rahmen von DELTAplus vielfältige Qualitätssicherungsmaßnahmen zum Einsatz. Ein Teil davon ist unabhängig von der vorangegangenen Unterrichtsform. Der in diesem Artikel vorgestellte Dialogische Ansatz dagegen stellt eine methodenimmanente Form der Qualitätssicherung dar. Die Besonderheiten dieses Unterrichtskonzeptes bieten den Lernenden die Chance, parallel zu einem tiefen Verständnis der Lerninhalte auch eine Reihe weiterer Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen.

Lange Zeit war es beinahe „en vogue“, zumindest aber völlig gesellschaftsfähig, in Mathematik und den Naturwissenschaften in der Schule schlecht gewesen zu sein. So verwundert es kaum, dass vielerorts ein Nachwuchsmangel im naturwissenschaftlich-technischen Bereich beklagt wird. Mit der Frage, woher der fehlende Zuspruch zu diesen Fächern rührt, vor allem aber wie man gegensteuern und das Interesse daran wecken und nähren kann, haben sich diverse Untersuchungen und Projekte beschäftigt. Entstanden sind Unterrichtsentwicklungsprojekte wie SINUS und Fibonacci, die insgesamt über eineinhalb Jahrzehnte in Deutschland und Europa durchgeführt wurden. Auf deren Basis wird aktuell an mehreren hundert bayerischen Schulen im Rahmen von DELTAplus weitergearbeitet.

Das zentrale Anliegen dieses Unterrichtsentwicklungsprogrammes ist es, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum der Unterrichtsgestaltung zu rücken. Lehrkräfte werden bei der Entwicklung eines differenzierenden Unterrichtsstils unterstützt, Stärkung von Eigenverantwortung und Eigenaktivität der einzelnen Lernenden sind wesentliche Aspekte. Wissen und Können sollen von den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichsten Anforderungssituationen sinnvoll und sicher angewendet werden. Diese grundsätzliche Kompetenzorientierung erfordert einen Unterricht, der ein tiefes Verständnis fördert und sichert. Das Dialogische Unterrichtskonzept bietet die Möglichkeit dafür und stellt gleichzeitig eine unterrichtsimmanente Methode zur Qualitätssicherung dar.

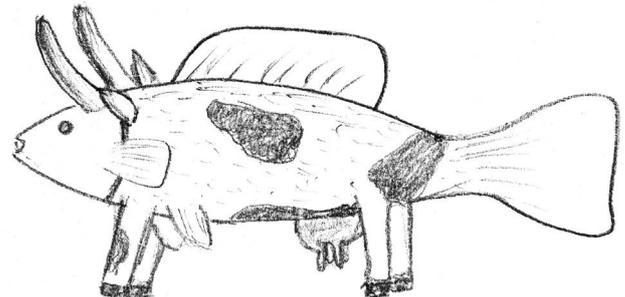
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit Dialogischem Ansatz

Zugrunde liegende Vorstellung von Lernen ist der Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass Lernen ein Prozess ist, bei dem die Lernenden aktiv Neues an bereits Bekanntes anknüpfen und damit vernetzen. Die Bedeutung dieses Ansatzes wird klar in der Geschichte „Fisch ist Fisch“ von Leo Lionni: Ein Frosch beschreibt

nach einem Landausflug einem Fisch eine Kuh. In der Vorstellung des Fisches entsteht daraus anstelle des Bildes einer Kuh ein großer Fisch, der zusätzlich Hörner, vier Beine, Ohren und einen rosa Beutel voll Milch hat.

Wesentlich für den Lernprozess sind das Gedankengebäude, mit dem die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht kommen, und der Kontext, in dem sich die Lernenden mit neuen Inhalten auseinandersetzen. In das bestehende Gedankennetz muss das Neue eingeordnet werden, dort muss es Anknüpfungspunkte finden. Dies kann ausschließlich von den Lernenden selbst vorgenommen werden.

Voraussetzung dafür ist einerseits, dass den Lernenden eine authentische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt ermöglicht wird, zum anderen – und hier kommt die Qualitätssicherung ins Spiel – dass die Lehrkraft die Denkprozesse der Lernenden beobachten, nachvollziehen und konstruktive Rückmeldung zur Unterstützung geben kann. Also, um auf den kleinen Fisch zurückzukommen, gewissermaßen damit ‚Fischkühe‘ entdeckt werden und eine Überarbeitung initiiert werden kann.



Vorstellung, die ein Fisch aufgrund einer Erzählung von einer Kuh entwickelt; nach der Geschichte ‚Fisch ist Fisch‘ von Leo Lionni

Diese Form der Qualitätssicherung erfordert, dass Gelegenheiten geschaffen werden, um die Denkprozesse der Lernenden analysieren zu können. Dazu erhalten Schülerinnen und Schüler Aufgaben, besser Aufträge, die vielseitige Auseinandersetzungsmöglichkeiten bieten, selbstständiges Arbeiten auf unterschiedlichen Wegen erlauben, einen gewissen Aufforderungscharakter besitzen und auch Schwächeren einen Einstieg ermöglichen. Im Anschluss an eine Phase eigenständiger Erarbeitung vergleichen die Peers ihre Überlegungen. Dieser Austausch unter Gleichen ermöglicht eine authentische Diskussion der Lösungsansätze, es wird bewertet, kommuniziert und argumentiert, die eigenen Gedankengänge müssen vertreten werden. Ggf. werden die Lernenden ihren Ansatz überdenken, weil sie von jemandem überzeugt wurden, oder sie versuchen ihn entsprechend zu untermauern.

Selbstverständlich darf es nun nicht beim Austausch der Lernenden untereinander bleiben. Die Lehrkraft ist gefragt, um zu den Arbeiten der Einzelnen konstruktive Rückmeldung zu geben. Da es unmöglich ist, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gleichzeitig bei ihrem Vorgehen zu beobachten, ist es erforderlich, dass die Lernenden ihre Überlegungen und Lösungswege entsprechend

dokumentieren, um sie für die Lehrkraft sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Das dient der Analyse der Lernprozesse durch die Lehrkraft und führt darüber hinaus bei den Lernenden zu einer sehr bewussten Auseinandersetzung und zu einem tieferen Verständnis, da die Sprache als wesentliche gedankliche Repräsentationsebene Teil des Lernprozesses wird. Die Dokumentation kann vergleichbar einem Tagebuch erfolgen. Die Lernenden schreiben auf, was sie sich überlegt haben, was sie tun und warum. Damit geht die Arbeit der Lernenden weit über eine bloße Aneinanderreihung von Rechenschritten hinaus. Eine spätere Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Erarbeiteten, beispielsweise zur Prüfungsvorbereitung, wird dadurch ebenfalls erleichtert.

Die Rückmeldung durch die Lehrkraft erfolgt nicht im Sinne einer herkömmlichen Korrektur, bei der etwa Fehler gesucht und angestrichen würden. Vielmehr wird bei dieser Art der Qualitätssicherung erwogen, ob die Gedankengänge tragfähig sind, und hervorgehoben, was gut ist, bzw. geschaut, wo Unklarheiten bleiben, und den Schülerinnen und Schülern rückgemeldet. Aus den Arbeiten der Lernenden kann, aufsetzend auf dem bisher Erarbeiteten, ein weiterführender Auftrag entwickelt werden, mit dem in derselben Weise verfahren wird. Alternativ werden gemeinsam Begrifflichkeiten festgelegt bzw. Ergebnisse festgehalten. Das Feedback muss sich auf die wesentlichen inhaltlichen und für das Verständnis wichtigen Aspekte beschränken, Rechtschreibfehler, Formalismen etc. bleiben an dieser Stelle außen vor. Sonst wäre eine solche Form von Unterricht einerseits nicht in angemessenem Zeitrahmen für die Lehrkraft realisierbar und andererseits frustrierend für die Lernenden. Der Hauptaspekt für den Erfolg der Methode des Dialogischen Lernens ist die regelmäßige, kurzfristige, wertschätzende, qualitätssichernde Rückmeldung.

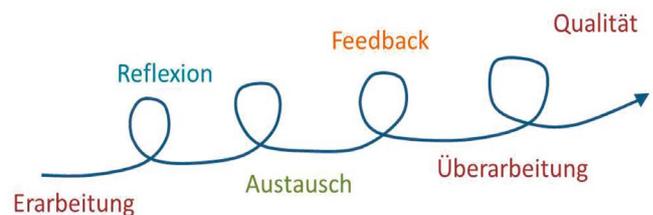
Von den beiden Schweizer Didaktikern, Peter Gallin und Urs Ruf, die das Dialogische Unterrichtsprinzip maßgeblich entwickelt und geprägt haben, wurde auch ein System erdacht, mit dem das, was in solchen Lernsituationen entsteht, bewertet werden kann. Für die Bewertung ist insbesondere auch die Leistung ausschlaggebend, die in Relation zu den eigenen Möglichkeiten erbracht wurde. Dadurch entsteht eine prozessbezogene Komponente der Note.

Das Dialogische Unterrichtsprinzip ist eine große Bereicherung in der Landschaft der Unterrichtsmethoden und eine sehr wirkungsvolle unterrichtsimmanente Möglichkeit zur Qualitätssicherung. Es bietet zudem Gelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler, Sozialkompetenzen auszubauen, Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit zu schulen und Freude an der Mathematik und den Naturwissenschaften zu entwickeln.

Dialogische Komponenten in der Unterrichtsentwicklung

Dialogische Komponenten sind bei DELTAplus nicht nur Gegenstand der Auseinandersetzung, sondern auch Methode und Erfolgsfaktor in der Unterrichtsentwicklung. ‚Dialogische Unterrichtsentwicklung‘ könnte man es nennen. Einerseits wird Input durch die Moderatorinnen und Moderatoren gegeben. Anderer-

seits werden innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte Unterrichtserfahrungen reflektiert, die im Zusammenhang mit DELTAplus-Inhalten gemacht wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer setzen zwischen den regelmäßigen Treffen bewusst Elemente aus dem Input der vorangegangenen Sitzung im Unterricht ein und teilen dann ihre Erfahrungen. Es werden Unterrichtseinheiten besprochen, die gut funktioniert haben, und thematisiert, warum Anderes wiederum nicht zum Erfolg geführt hat. Die Rückmeldungen und Ideen können nun für die weitere Entwicklung genutzt werden. Diese Art der Unterrichtsentwicklung mit impliziter Qualitätssicherung unterscheidet DELTAplus wesentlich von der herkömmlichen, punktuellen Fortbildung der Lehrkräfte. Der regelmäßige Input, abgestimmt auf den Stand und Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Reflexionsphasen in vertrauter Runde sowie die Motivation durch Rückmeldung und konstruktiven Austausch tragen wesentlich zum Erfolg von DELTAplus bei und wirken qualitätssichernd in den Unterricht hinein.



Qualitätssicherung in Unterricht und Unterrichtsentwicklung durch regelmäßige Reflexion und individuelle Rückmeldung

Neben dem Dialogischen Ansatz sind bei DELTAplus weitere qualitätssichernde Maßnahmen zu finden. Lernende orientieren sich mittels Selbsteinschätzungsbögen, analysieren ihre Fehler und Fortschritte, Kompetenzraster dienen als Kommunikationsgrundlage und Orientierungswerkzeug. Grundwissenssicherung und kumulative Lernformen sind selbstverständlich. Lehrkräfte hospitieren gegenseitig, erhalten Feedback durch die Schülerinnen und Schüler. Teilnehmerbefragungen werden regelmäßig durchgeführt und Feedbackrunden am Ende von DELTAplus-Sitzungen bestimmen die weiteren Inhalte mit. Das Spektrum der eingesetzten Instrumente ist groß und kann hier nur angedeutet werden.

DELTAplus trägt so zur Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität an bayerischen Schulen bei und schafft Voraussetzungen, um in Zukunft einen interessierten und kompetenten Nachwuchs für Mathematik und die Naturwissenschaften zu gewinnen.

Christine Pichler

Abteilung Gymnasium

Fortbildungsprogramm
DELTAplus



MINT²¹ AN REALSCHULEN

Andreas Noll

„Deutschland steuert auf einen massiven Fachkräftemangel zu. [...] Bereits im Jahr 2015 fehlen dem deutschen Arbeitsmarkt fast drei Millionen Personen, davon allein in Bayern über 500 000.“¹

Um diesem Fachkräftemangel in Naturwissenschaft und Technik entgegenzuwirken, startete im Jahr 2010 die MINT²¹-Initiative an Bayerischen Realschulen. Und das mit Erfolg, wie es die jüngste wissenschaftliche Evaluation des Projekts zeigte. An den Projektschulen ist – dem allgemeinen Trend entgegen – eine signifikante Zunahme der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlich-technischen Zweig beobachtbar. Ein wichtiges Ziel von MINT²¹ wurde erreicht. Bleibt zu hoffen, dass sich die Begeisterung der jungen Leute für Naturwissenschaft und Technik auch bei der Berufswahl fortsetzen wird. MINT²¹ ist somit ein wichtiger Baustein zur Förderung des Fachkräftenachwuchses in Bayern.

Konzeption

Die MINT²¹-Initiative an bayerischen Realschulen wurde im September 2010 vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus (jetzt Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) als Teil der Qualitätsoffensive Realschule 21 ins Leben gerufen. Partner der Initiative sind bayme vbm – Die bayerischen Metall- und Elektro-Arbeitsgeber, vbw – Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft sowie das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V. (bbw). Vertreten werden die Partner der Initiative durch den verantwortlichen Projektleiter Dr. Andreas Hochholzer vom Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft. Inhaltlich und wissenschaftlich wird das Gesamtprojekt vom ISB begleitet.

In derzeit 68 speziell geförderten MINT-Schulen werden verschiedene Maßnahmen im MINT-Bereich durchgeführt und erweitert. Im Schuljahr 2014/15 wurden weitere 18 Realschulen in die MINT²¹-Initiative aufgenommen. In der Wahl ihrer Maßnahmen sind die Schulen frei. Im Zuge der Erprobung einzelner Maßnahmen in den Schulen, haben sich bestimmte Projektmodelle etabliert. Diese Modelle geben wertvolle Tipps und Anregungen für die Planung eines Projekts.

Die Vielzahl der MINT-Projekte lässt sich zu bestimmten Formaten zusammenfassen:

1. Naturwissenschaftliches Arbeiten
 - z. B. selbsttätiges Experimentieren und Entdecken ohne Notendruck
2. Profilklassen
 - z. B. Forscherklassen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit Zusatzstunden im MINT-Bereich

3. Genderspezifischer Unterricht
 - z. B. spezielle Wahlfächer für Mädchen, getrennter Unterricht in MINT-Fächern
4. Robotik
 - z. B. Wahlfachangebot am Nachmittag
5. Teilnahme an einschlägigen Wettbewerben
6. MINT-Tag
 - z. B. öffentlichkeitswirksame Schulveranstaltung zur Präsentation der MINT-Maßnahmen
7. Kooperationen
 - z. B. mit anderen Schulen, Fachoberschulen, Universitäten, aber auch wirtschaftlichen Betrieben

Die durchgeführten Maßnahmen werden von den Schulen dokumentiert und evaluiert. Auf der Seite des Bayerischen Realschulnetzes werden die Maßnahmen der Schulen für alle Interessierten veröffentlicht (<https://www.realschulebayern.de/realschule/realschule21/mint21/mint-dbl/>).

Zielsetzungen

Ziel von MINT²¹ ist die inhaltliche Bereicherung und Ergänzung des MINT-Unterrichts an bayerischen Realschulen. Insbesondere wird der Bezug zur Praxis- und Arbeitswelt hergestellt, um dadurch Impulse für die berufliche Orientierung zu geben. Das eigentätige Entdecken und Experimentieren ist eine wesentliche Methode innerhalb der Initiative MINT²¹, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Fächer Mathematik, Informationstechnologie, Biologie, Chemie und Physik zu stärken.

Neben der qualitativen Verbesserung des Unterrichts wird eine Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler in der Wahlpflichtfächergruppe I (mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich) angestrebt. Besonders der Anteil an Mädchen sollte sich in dieser Wahlpflichtfächergruppe erhöhen. Grundsätzlich sollen Mädchen wie Jungen frühzeitig und kontinuierlich für die MINT-Fächer begeistert werden.

Evaluation

Im Dezember 2013 wurde der Abschlussbericht der Evaluation von Dr. Bernd Schaal (Grundsatzabteilung des ISB) vorgelegt. Nach Auswertung aller Daten kann als Fazit im Wesentlichen festgehalten werden:

- ◆ MINT²¹-Maßnahmen führen zu einer Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler in der Wahlpflichtfächergruppe I.
- ◆ Die Erhöhung des Anteils der Mädchen konnte bisher noch nicht festgestellt werden.
- ◆ Der Erfolg der MINT²¹-Maßnahmen ist von der Laufzeit des Projekts abhängig. Im ersten Jahr waren noch keine be-

¹ Studie Arbeitslandschaft 2030, Prognos AG im Auftrag des vbw, September 2011

deutlichen Auswirkungen feststellbar, im zweiten Jahr zeigt sich eine Trendwende beim Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler zugunsten der Wahlpflichtfächergruppe I an MINT²¹-Schulen.

- ◆ Lehrkräfte und Schülerschaft beurteilen MINT²¹-Maßnahmen als sehr positiv und gewinnbringend für ein lebendiges Schulleben.

Projektbeispiel

Um die Kreativität der Netzwerkschulen anzuerkennen, wurden in den Jahren 2011, 2012 und 2013 Förderpreise für sehr gelungene Projekte ausgelobt (seit 2014 MINT²¹-Preis). Diese wurden in einer Feierstunde im Haus der Bayerischen Wirtschaft überreicht. Aus jedem Aufsichtsbezirk wurde je eine herausragende MINT²¹-Maßnahme ausgezeichnet.

Exemplarisch sei an dieser Stelle ein Projekt genannt, das 2012 ausgezeichnet wurde. Es handelt sich hierbei um eine MINT-Maßnahme der Staatlichen Realschule Bessenbach (Unterfranken) zum Thema „Rund um den Apfelbaum“:

„Im MINT-Unterricht begleitet die Klasse 5a ein ganzes Schuljahr lang das Wachstum eines Apfelbaums, der von der Gemeinde Bessenbach zur Verfügung gestellt wird. Passend zu den Jahreszeiten können sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Schülerexperimenten aus Biologie, Chemie und Physik dem Thema Apfelbaum nähern. Das Projekt bietet somit Raum für vielfältiges und selbsttätiges naturwissenschaftliches Arbeiten und Forschen. Integriert werden auch Erfahrungen aus „Biologie im Kontext“ des IPN Kiel zum naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess.

Die Themen im Einzelnen:

- ◆ Apfelernte und Saftherstellung, Eindampfen des Nektars und Berechnung des Zuckergehalts
- ◆ Dörrobst herstellen
- ◆ Gärungsversuche verstehen
- ◆ Apfelwein brennt nicht, das Destillat schon
- ◆ Woher stammen die Farben des Herbstlaubes?

- ◆ *Wie wirkt Streusalz auf Pflanzen?*
- ◆ *Bau einer Apfelbatterie und deren grundlegende Funktionsweise*
- ◆ *Was geschieht bei der Verbrennung?*
- ◆ *Papierrecycling verstehen*
- ◆ *Baumbestimmungsübungen an Knospen*
- ◆ *Untersuchung von Apfelblüten und Herstellung von selbstgebastelten Blütenmodellen*
- ◆ *Teilnahme am Klimaforschungsprojekt „Apfelblütentagebuch“ von planet-wissen (WDR)*
- ◆ *Keimungsversuche mit Kresse als Modellorganismus*

Das Projekt der Realschule in Bessenbach ermöglicht einen lebendigen Zugang zu naturwissenschaftlichen wie ökonomischen Sachverhalten bei einer engen Verbindung von Theorie und Praxis. Von den 28 Schülerinnen und Schülern der Klasse entschieden sich im Folgejahr 10 für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig in der Realschule.“

Fazit

Das Projekt MINT²¹ hat sich an den Realschulen in Bayern gut bewährt und etabliert. Bleibt zu hoffen, dass sich auch in Zukunft viele Schülerinnen und Schüler durch MINT²¹ für die interessante Welt von Natur und Technik begeistern lassen.

Weiterführende Hinweise

www.bildunginbayern.de

Andreas Noll
Abteilung Realschule

Mathematik

QUALITÄTSSICHERUNG IN DEN SEMINAREN DER GYMNASIALEN OBER- STUFE – EIN AUFGABEN- BEREICH DER SCHUL- ENTWICKLUNG

Manuel Streubert

Die Qualitätssicherung in den Seminaren der Oberstufe wird von einem Bewusstsein für Qualität profitieren, das weiterhin von individuell fachlichen Themenschwerpunkten geprägt ist, aber auch verstärkt durch fach- und themenunabhängige Kompetenzen charakterisiert werden muss. Gerade für diese allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen sinnhafte, verlässliche und vor allem vergleichbare Ziele vor der Erstellung der Seminarkonzepte entwickelt und vereinbart werden, da auf zentrale Vorgaben durch Lehrpläne bewusst verzichtet wird. Solche Entwicklungsprozesse setzen eine abgestimmte Zusammenarbeit voraus, einen gemeinsamen Weg zu vereinbarten Seminarzielen und einen damit verbundenen Qualitätskonsens. Einigungen können in erster Linie über die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer Schule erzielt werden. Das ISB bietet über das Oberstufenportal für diese Absprachen thematische Anregungen und Unterstützung in Form von Planungshilfen und anderen konkreten Materialien an. Diese erleichtern Diskussionen und das Zustandekommen von Übereinkünften bei fachunabhängigen Kompetenzen im Rahmen der Schulentwicklung und leisten somit einen Beitrag zur Qualitätssicherung.

Seminare definieren sich vorwiegend fachthematisch

„Ländliche Siedlungen und städtische Räume“ oder „Dialekte untersuchen und vor Ort erforschen“ oder vielleicht doch lieber „Physik in Wald und Flur“? Jedes Jahr stehen den Schülerinnen und Schülern der kommenden Oberstufe zahlreiche Seminare mit unterschiedlicher Themenstellung zur Wahl. Eine Entscheidung für ein bestimmtes oder gegen ein anderes Seminar muss verbindlich getroffen werden und ist zumeist stark abhängig vom fachlichen Gegenstand. Dies ist verständlich, da vor allem über das Seminarthema eine subjektive Bedeutsamkeit für Schülerinnen und Schüler entsteht. Der konkrete Fachbezug schafft Sinnhaftigkeit und legt infolgedessen den Grundstein für ein motiviertes langfristiges Arbeiten und ein damit in diesem Bereich qualitativ überzeugendes Ergebnis.

Ein anderer zentraler Aspekt der Sinnhaftigkeit und damit auch der Qualität eines Seminars wird bei dieser Argumenta-

tion wenig berücksichtigt: Mit fach- und themenabhängigen Möglichkeiten des Wissens- und Kompetenzerwerbs sind stets methodische, soziale und personale Lernmöglichkeiten verbunden, welche unabhängig von einem bestimmten Fach oder Thema sind. Für die Ausbildung einer Studierfähigkeit und einer Berufswahlkompetenz kommt auch diesen fachunabhängigen Kompetenzen entscheidende Bedeutung zu. Auch sie sind wesentlicher Teil der Sinnhaftigkeit der Seminare und müssen deshalb sichtbar deren Konzeption beeinflussen. Hier ist eine deutliche Einbindung und Gewichtung der fachunabhängigen Kompetenzen im jeweiligen Seminarkonzept gefordert, um so den Qualitätsanspruch wegweisend mitzubestimmen.

Seminare brauchen auch fachunabhängige Kompetenzen als Qualitätsmerkmal

Schüler und Schülerinnen sollen die fachunabhängigen Fähigkeiten schon vor der Wahl des Seminars klar erkennen und ihnen eine subjektive Bedeutung beimessen können. Somit muss ein gesteigertes Bewusstsein für fachunabhängige Kompetenzen bei den Lehrkräften bereits in der Konzeptionsphase eines Seminars vorhanden sein, um ein tragfähigen, stimmigen und verständlichen Entwurf für ein Seminar zu konzipieren, der sehr deutlich Lernmöglichkeiten unabhängig von Fach und Thema darlegt.

Die Herausforderung, die es für Lehrkräfte infolgedessen anzunehmen gilt, ist es, allgemeine Kompetenzen jenseits der Grenzen des eigenen Faches zu erkennen und zu definieren. Sie müssen in weiteren Schritten in einem fachlichen Konzept und später in den Seminareinheiten im Unterricht umgesetzt werden. Hilfestellungen leisten hierbei weder zentrale Prüfungen noch Vorgaben durch Lehrpläne; vielmehr bedarf es der Bereitschaft und der Eigeninitiative der jeweiligen Lehrkraft. Vor allem sind aber auch Erfahrungen und Evaluationsergebnisse aus bereits abgeschlossenen Seminaren von Bedeutung. Daher greifen exemplarische Evaluationsbögen des Oberstufenportals (www.isb-oberstufegym.de) diese wichtigen Elemente für eine Seminarkonzeption auf und bieten sich als Hilfe für Kolleginnen und Kollegen an. In diesem Themenportal finden sich darüber hinaus weitere Anregungen, um die in abgeschlossenen Seminaren gemachte Erfahrungen gezielt zu reflektieren. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Fachlichkeit, sondern vielmehr auf einer allgemeinen Studierfähigkeit und Berufsorientierung. Exemplarische Checklisten, Hinweise zur Anlage von Portfolios und andere Unterrichtsmaterialien des Oberstufenportals bieten zusätzliche Impulse für den Reflexionsprozess und liefern zugleich einen Anlass zum fachunabhängigen Erfahrungsaustausch unter den Seminarlehrkräften. Denn in letzter Konsequenz zielen die Materialien auch darauf ab, gewonnene Erkenntnisse in anempfohlenen Treffen mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren und weiterzuentwickeln.

Fachunabhängige Richtlinien werden gemeinsam definiert

Alle Bemühungen um allgemeine Kompetenzen, die Wissenschaftspropädeutik, Studierfähigkeit und Berufswahlentscheidungen befördern, führen an einer Schule besonders dann

zu einer sinnstiftenden Qualität, wenn sie in Absprache und Koordination mit Kollegen erfolgen, gemeinsam umgesetzt werden und dabei eine Vergleichbarkeit angestrebt wird. Ohne Absprachen und Übereinkünfte unterscheiden sich innerhalb einer Schule die Möglichkeiten des allgemeinen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzerwerbs möglicherweise stark und es entsteht eine Heterogenität bei der Ausbildung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für die Themenbereiche der Studien- und Berufsorientierung sowie der fachunabhängigen Wissenschaftspropädeutik können und sollen Richtlinien zwar ohne Lehrplanvorgaben selbstbestimmt getroffen werden, aber dennoch vergleichbar sein. Die nötige Übereinstimmung und das damit einhergehende Qualitätsbewusstsein kann nur über Absprachen und Abstimmungen angebahnt werden. Somit sollten in kollegialen Diskussionen Kriterien definiert werden, welche bei Regelfächern über zentrale Vorgaben oder Prüfungsformen bereits festgelegt sind.

Die vom ISB angebotenen Planungs- und Umsetzungshilfen berücksichtigen thematisch vor allem die wesentlichen fachunabhängigen Aspekte der beiden verschiedenen Seminartypen in Form von konkreten Materialien und Vorschlägen, z. B. im Bereich der Beratung der Schülerinnen und Schüler, aber auch im Bereich der Prüfung und Bewertung, um Fachlehrkräften, Oberstufenkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie Schulleitungen vor allem Diskussionsgrundlagen für Vereinbarungen bereitzustellen. Da es sich dabei um veränderbare Vorschläge handelt, erlauben und erfordern die exemplarischen Umsetzungshilfen im Ergebnis noch immer individuelle Seminare mit fachlichen Charakterzügen, die aber einer gemeinsamen Seminaridee Rechnung tragen. Auf diese Weise bieten sie Schulen gute Möglichkeiten und Anlässe, einen (Diskussions-)Prozess zu beginnen oder weiterzuentwickeln und auf diese Weise zu gemeinsamen Richtlinien, einer angestrebten Vergleichbarkeit und einer gesicherten Qualität in den Seminaren zu kommen.

Vereinbarungen sind anpassungsfähig

Als Diskussionsgrundlage liefern sie neben den Impulsen zu gemeinsamen Vereinbarungen auch einen Anlass bei diesen Absprachen, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs oder einer Region, einer Ausbildungsrichtung, einem Schulprofil oder einfach nur den Besonderheiten der räumlichen Situation in geeigneter Form Rechnung zu tragen. Dass dabei in einem Fall Inhalte und Anforderungen für eine bei den Schülerinnen und Schülern auszubildende Selbstorganisation im Vordergrund stehen und in einem anderen Fall verstärkt das passende Zeitmanagement zum Thema der Vereinbarungen gemacht werden können, ist ebenso möglich, wie es z. B. den Vorstellungen der Lehrkräften überlassen ist, sich auf Übereinkünfte bezüglich der Darstellung und Präsentation experimenteller Arbeiten zu einigen. Schulinterne Richtlinien erleben keine Einschränkung durch zentrale Vorgaben und sollen diese auch nicht durch die Umsetzungshilfen erfahren. Vielmehr verstehen sie sich als Anlass, einen überfachlichen Konsens anzustoßen und dabei das Maximum an Gestaltungsspielraum zu nutzen, um aus der fachunabhängigen Vergleichbarkeit fachgebundene Ziele passgenau abzuleiten. So kann in optimalem Zusammen-

spiel von fachgebundenen UND fachunabhängigen Zielen eine subjektive Bedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler entstehen.

Richtlinien müssen langfristig angepasst werden – im Rahmen der Schulentwicklung

Die Qualität der Seminare und ihre Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler unterliegt auf Grund der sich unablässig ändernden Einflussfaktoren einem ständigen Wandel und erfordert kontinuierliche Anpassungen und ein fortlaufendes Qualitätsstreben, das bedarfsorientierte und schulspezifische Schwerpunkte berücksichtigt. Damit wird die Reflexion der abgeschlossenen Seminare zum festen Bestandteil der Schulentwicklung, da so die aktuellen Rahmenbedingungen permanent hinterfragt und neu bewertet und die selbstbestimmten Richtlinien flexibel angepasst werden. Die im Oberstufenportal vorgeschlagenen Reflexionsbögen, Prüfungsmodalitäten und anderen Unterrichtshilfen erlauben und erfordern auch diesen spezifischen Anpassungsprozess und sind damit Anregung zur nachhaltigen Qualitätssicherung als Schulentwicklungsprozess.

Qualitätssicherung braucht Verantwortliche

Mit den Unterrichtshilfen des Oberstufenportals kann zwar jede Fachlehrkraft eigenverantwortlich handeln und seinen Beitrag zur Qualitätssicherung in den Seminaren und zu einem wichtigen Schulentwicklungsprozess leisten. Um diesen Prozess als Teilbereich der Schulentwicklung ernst zu nehmen, bedarf es aber vor allem der Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen, Oberstufenkoordinatorinnen und -koordinatoren und auch der Schulleitung. Wenn eine echte Zusammenarbeit und Einigkeit besteht, werden Veränderungen und neue Ziele gemeinsam gestaltet und können Schülerinnen und Schüler in ihren Seminaren wirklich vergleichbare und sinnstiftende Lernerfahrungen machen, die eine Qualität besitzen, die sich sowohl über thematische, fachliche aber auch fachunabhängige Kompetenzen der Studierfähigkeit und Berufswelterfahrung definiert. Daher braucht diese Qualitätsentwicklung im Bereich der Seminare wie in anderen Bereichen der Schulentwicklung auch neben den engagierten Seminarlehrkräften Initiatoren und Verantwortliche, die den Prozess abstimmen und vorantreiben. Es gilt sich nun auf diesen Qualitätsentwicklungsprozess als Schulentwicklungsprozess einzulassen, sei es als Lehrkraft in einem Seminar oder Verantwortlicher für diesen Bereich.

Manuel Streubert
Abteilung Gymnasium

Gymnasiale Oberstufe

Konstant ist nur der Wechsel

Arnulf Zöller/Dr. Karin E. Oechslein

Ja, man kann sicherlich von einem Aderlass sprechen, wenn mehr als zwei Dutzend hochqualifizierte Kolleginnen und Kollegen das Haus verlassen. Exakt 25 Damen und Herren sind zwischen Februar und Oktober 2015 und heute ausgeschieden, um entweder den verdienten Ruhestand anzutreten oder um an Schulen, Universitäten und in der Schulaufsicht ihre beruflichen Karrieren fortzusetzen. Betroffen waren letztendlich alle Abteilungen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität.

Jede erfolgreiche Bewerbung unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zu der wir ganz herzlich gratulieren, ist auch Anerkennung für die hervorragende Arbeit, die von den Damen und Herren in ihrer Position am ISB geleistet wurde, und zeigt auch, dass die Expertise unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Schulen geschätzt wird.

Neben dem lachenden Auge verfolgen wir diese Abschiede immer auch mit einem weinenden, denn bei aller Freude bleiben Lücken, bezogen auf die persönliche Zusammenarbeit, und natürlich hinterlässt jede Kollegin, jeder Kollege auch eine schmerzhaft fachliche Lücke.

Mit **Klaus Hollmann** hat das ISB seinen langjährigen Verwaltungsleiter in den Ruhestand verabschiedet. Klaus Hollmann hat seine Tätigkeit am ISB immer als seriöser „Ermöglicher“ verstanden, seine Sachkenntnis und seine unaufgeregte Arbeitsweise und Kommunikation, verbunden mit einem hintergründigen Humor und dem gestrengen Blick eines „Haushälters“, haben das Schiff ISB stets in ruhigem Wasser gehalten. Sein Beitrag zur hohen Qualität unserer Arbeit und insbesondere zur Zufriedenheit unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ebenfalls in den Ruhestand eingetreten sind **Anette Achatz** und **Hannelore Marschik**, zwei langjährige Verwaltungsangestellte, die in unterschiedlichen Abteilungen gewirkt haben.

Den Pensionisten wünschen wir Gesundheit und erfüllte weitere Jahre; wir danken ihnen ganz herzlich für die engagierte Arbeit für das ISB und die bayerische Schullandschaft.

Weitere Damen und Herren haben 2015 das ISB verlassen, darunter langjährige Kollegen wie **Karl Rauscheder**, der den Fachbereich Deutsch für die Mittelschulen verantwortet hat, sowie **Thomas Miller**, unser Personalratsvorsitzender, der den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei den Förderschulen betreut hat. **Aus der Abteilung Gymnasium** wechseln gleich **neun Kolleginnen und Kollegen** in verantwortungsvolle schulische Positionen. Sie alle haben in den letzten Jahren wichtige Arbeit im Zusammenhang mit der Entwicklung von LehrplanPLUS geleistet und können ihre institutsinternen Produkte jetzt als aktive Multiplikatoren aufgreifen und umsetzen.

Allen namentlich genannten ebenso wie den nicht genannten Kolleginnen und Kollegen ist das ISB zu großem Dank verpflichtet. Sie haben sich in ihren ISB-Jahren mit viel Engagement und Sachverstand ihren spezifischen Aufgaben gewidmet und waren anerkannte fachliche Experten. Wir hoffen auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit und wünschen ihnen allen Erfolg und Zufriedenheit in der neuen Aufgabe.

Dem Abschied verdienter Kolleginnen und Kollegen stehen 37 Zugänge gegenüber. Verdiente Kräfte wurden durch neue Experten ersetzt, die wiederum spezifische Expertise und neue Ideen in das ISB mitbringen. Mit **Renate Baier-Kimmig** hat das ISB eine neue Verwaltungsleitung bekommen. Sie kann auf eine langjährige Berufserfahrung in ähnlicher Position zurückgreifen und steht damit für Kontinuität in der Verwaltung im ISB. Personellen Zuwachs erhielt die Grundsatzabteilung insbesondere im Referat Ganztag/Serviceagentur und im Referat Medienbildung (Projekt mebis). Auch die „Wissenschaftlermannschaft“ der Grundsatzabteilung wurde durch drei neue Kräfte verstärkt. Auf den folgenden Seiten können Sie sich über die „Neuen am ISB“ informieren, denen wir einen guten Start wünschen und bei denen wir uns auf eine kollegiale und zielgerichtete Zusammenarbeit freuen. Gut aufgestellt geht das ISB damit in eine neue Arbeitsperiode.

Arnulf Zöller
Stellv. Direktor

*Leiter der
Grundsatzabteilung*



Dr. Karin E. Oechslein

Direktorin des ISB



Auf Wiedersehen ...

ABSCHIEDE	
Direktorat/Zentrale Dienste Klaus Hollmann	Abt. Realschule Hannelore Marschik Elisabeth Mehrl
Grundsatzabteilung Annette Achatz Dr. Günter Förchner Dr. Doris Holzberger Michael Koch Markus Schiele	Abt. Gymnasium Dr. Holger Falk Gerd Flemmig Thomas Gottfried Oliver Jordan Josef Koller Bettina Nitsch-Lehmann Jürgen Rotschedl M. A. Bernhard Saueremann Ansgar Stich
Abt. Grund-, Mittel- und Förderschulen Simon Arneth Thomas Miller Daniela Pischetsrieder Karl Rauscheder Miriam Sauter Stefan Schaaf	Abt. Berufliche Schulen Jürgen Gleixner
	Qualitätsagentur Edmund Rieger

Herzlich willkommen ...

Renate Baier-Kimmig
Zentrale Dienste

*Haushalt und Finanzen;
Personal, Beschaffungswesen*

Jonas Eisner
Zentrale Dienste

*Auszubildender
Zentrale IT*



Franz Dippl
Grundsatzabteilung

*Digitales Lernen Bayern,
mebis*



Pippa Gschwind M. A.
Grundsatzabteilung

*Wiss. Begleitungen, Evaluationen
u. empir. Erhebungen*

Christian Höhbauer
Grundsatzabteilung

*Digitales Lernen Bayern,
mebis*



Franziska Hübler
Grundsatzabteilung

*Digitales Lernen Bayern,
mebis*



Julia Kaufhold
Grundsatzabteilung

Ganztag



Caroline Magister
Grundsatzabteilung

Wiss. Begleitungen, Evaluationen
u. empir. Erhebungen



Cornelia Praschl
Grundsatzabteilung

Ganztag



Dr. Silke Schiffhauer
Grundsatzabteilung

Wiss. Begleitungen, Evaluationen
u. empir. Erhebungen



Corinna Storm
Grundsatzabteilung

Pädagogische
Grundsatzfragen

Ruth Wallner
Grundsatzabteilung

Ganztag



Dr. Heidrun Wondra
Grundsatzabteilung

QmbS



Sonja Wunderlich
Grundsatzabteilung

Ganztag



Bartholomäus Zenderowski
Grundsatzabteilung

Digitales Lernen Bayern,
mebis



Nicola Fuchs
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

Hören, Sehen

Dr. Gabriele Loibl
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

Mathematik,
SINUS an Grundschulen

Maja Savaşman
Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

Deutsch Mittelschule



Stefan Schlögel

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

*Berufliche Bildung
an Förderschulen*



Evi Wagner

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

Berufsorientierung



Ruth Weisenberger

Abt. Grund-, Mittel- u. Förderschulen

*Körperlich-motorische
Entwicklung*



Simone Eder

Abt. Realschule

*Werken,
Musisch-ästhetische Bildung*



Anke Goertz-Sehrbrock

Abt. Realschule

Sekretariat

Dr. Bernhard Brunner

Abt. Gymnasium

Geschichte



Katja Bühler

Abt. Gymnasium

Italienisch

Alexandra Eberhardt

Abt. Gymnasium

Deutsch



Stefan Grabrucker

Abt. Gymnasium

*Sozialkunde, Sozialprakt. Grundbildung,
Sozialwiss. Arbeitsfelder*



Dr. Christiane Ostermeier

Abt. Gymnasium

Spanisch



Philipp Rieger

Abt. Gymnasium

Sport



Manuela Seßner

Abt. Gymnasium

*Projektleitung
DELTAplus Bayern*



Stefan Zieroff
Abt. Gymnasium

Kath. Religionslehre



Antje Zühlke
Abt. Gymnasium

Russisch

Christine Buchner
Abt. Berufliche Schulen

*Ernährung,
Hauswirtschaft, Chemie*

Alexandra Zirkler
Abt. Berufliche Schulen

*Sozial- und
Gesundheitswesen*



Ulrike Lohmöller
Qualitätsagentur

*Externe und interne
Evaluation der Einzelschule*



Martina Weiß
Qualitätsagentur

*Externe und interne
Evaluation der Einzelschule*





Impressum

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstraße 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
Internet: www.isb.bayern.de

Redaktion:

Susanne Grupp-Robl, ISB

Satz:

PrePress-salumae.com

Titelfoto:

© ClipDealer

Druck:

Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH, Stamsried
www.voegel.com

