

Die Wirksamkeit von Parallelarbeiten als Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

Eine empirische Studie an Münsteraner
Grundschulen, Hauptschulen und Gymnasien

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster

Vorgelegt von:

Nicola Münder

aus Berlin

2007

1. Gutachter: Prof. Dr. E. Terhart

2. Gutachter: Prof. Dr. W. Böttcher

Tag der mündlichen Prüfung: 20.02.2007

Für Marco, Nina, Nick und Nils

Ich danke Prof. Dr. Terhart für die stets freundliche und konstruktive Unterstützung während der Entstehung dieser Arbeit.

Des Weiteren danke ich Dr. Pfeiffer für die Unterstützung bei der statistischen Auswertung.

Inhaltsverzeichnis

KONTEXT	1
1. DER QUALITÄTSBEGRIFF: HERKUNFT UND KON- ZEPTTE	6
2. DER QUALITÄTSBEGRIFF IM BILDUNGSWESEN	11
2.1 Die Schule als „Betrieb“? – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit ökonomischer Prinzipien.....	11
2.1.1 Der Schüler als „Kunde“?	12
2.1.2 Bildung als „Produkt“?	13
2.2 Ökonomie versus Pädagogik.....	16
2.3 Der Qualitätsbegriff im Visier der Bildungswissenschaftler	17
3. VON DER THEORIE ZUR PRAXIS- QUALITÄT SCHU- LISCHER ARBEIT	22
3.1 Der Qualitätsbegriff in Nordrhein-Westfalen.....	23
3.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	25
3.3 Die Evaluation als wichtigste Methode der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	26
3.3.1 Methoden der internen Evaluation.....	29
3.3.2 Methoden der externen Evaluation	31
3.4 Entwicklung der Qualitätsdiskussion und Stand der Qualitäts- initiativen in der Bundesrepublik Deutschland zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung.....	33
3.5 Entwicklung der Qualitätsdiskussion und Stand der Qualitäts- initiativen in Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt der vorlie- genden Untersuchung	38
4. PARALLELARBEITEN ALS INSTRUMENT DER QUA- LITÄTSSICHERUNG UND –ENTWICKLUNG	44
4.1 Parallelarbeiten – Versuch einer Begriffsannäherung.....	44
4.1.1 Konzeptionelle Varianten	45
4.1.2 Funktionelle Varianten	47

4.2	Verpflichtende Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Handhabung von Parallelarbeiten.....	50
4.2.1	Allgemeine Regelungen zur Handhabung von Parallelarbeiten und den Aufgabenbeispielen.....	50
4.2.2	Einsatz der Parallelarbeiten und der Aufgabenbeispiele in den verschiedenen Schulformen.....	51
4.2.3	Zuständigkeiten der verschiedenen Schulgremien	51
4.2.3.1	Die Fachkonferenzen	52
4.2.3.2	Die Schulleitung	53
4.2.3.3	Die Schulaufsicht.....	53
4.3	Empfehlungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Handhabung von Parallelarbeiten.....	53
4.4	Die Aufgabenbeispiele	54
4.4.1	Die Funktionen der Aufgabenbeispiele	54
4.4.2	Vom Aufgabenbeispiel zur Parallelarbeit.....	56
4.4.3	Von der Parallelarbeit zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	59
4.4.3.1	Die Qualitätssicherung.....	59
4.4.3.2	Die Qualitätsentwicklung	60
5.	FORSCHUNGSFRAGEN UND FORSCHUNGSMETHODEN	62
5.1	Forschungsfragen.....	62
5.2	Forschungsmethoden.....	66
5.2.1	Stichprobengewinnung	67
5.2.1.1	Vorbereitung und Terminierung der Untersuchung.....	67
5.2.1.2	Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern und den Fachleiterinnen und Fachleitern	69
5.2.1.3	Verteilung der Fragebögen und Organisation des Rücklaufs	69
5.2.2	Erhebungsinstrument	70
5.2.2.1	Gliederung des Fragebogens.....	70
5.2.2.2	Auswahl der Fragetypen	72
5.2.3	Auswertungsmethoden.....	72
6.	ERGEBNISSE UND AUSWERTUNGEN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	75
6.1	Ergebnisse und Analyse untersuchungsrelevanter Aspekte	75
6.1.1	Reaktionen der Schulen	75
6.1.2	Rücklauf der Fragebögen.....	78
6.2	Ergebnisse und Analyse der personen-, schul- und fachbezogenen Daten	78

6.3	Ergebnisse des Fragenkomplexes „Vorbereitung“	82
6.4.	Ergebnisse des Fragenkomplexes „Auswertung“	96
6.5	Ergebnisse des Fragenkomplexes „Evaluation und Dokumentation“	104
7.	ANALYSE DER ERGEBNISSE AUF DER GRUNDLAGE DER ERKENNTNISLEITENDEN FRAGESTELLUNGEN	114
7.1	Inwieweit existieren an den untersuchten Schulen Konzepte für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten und in welchem Maße werden dabei die Materialien des Kultusministeriums berücksichtigt?	114
7.2	Welche Vorgaben des Ministeriums werden in den Schulen in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit umgesetzt und in welchem Umfang?	117
	7.2.1 Phase der Vorbereitung.....	118
	7.2.2 Phase der Auswertung	120
	7.2.3 Phase der Evaluation und Dokumentation.....	121
7.3	Wie bewerten die Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Engagement und das ihrer Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Phasen?	122
7.4	Wie hat sich die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen untereinander entwickelt?.....	125
7.5	Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer persönlich den Nutzen der Parallelarbeiten im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung?	128
8.	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND AUSBLICK	130
9.	NACHTRAG: PARALLELARBEITEN – EIN AUSLAUFMODELL	136
9.1	Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland	136
9.2	Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Nordrhein-Westfalen und die neue (Neben-)rolle der Parallelarbeiten	139
9.3	Rückblick und Ausblick	141

LITERATURVERZEICHNIS.....	143
TABELLENVERZEICHNIS.....	152
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	155
ANHANG	156

Kontext

Vor dem Hintergrund der unbefriedigenden Ergebnisse von TIMSS¹ und PISA² ist das öffentliche Interesse an dem, was und wie in deutschen Schulen gelehrt und gelernt wird enorm gestiegen. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Ausbildungsbetriebe, Hochschulen und auch die Lehrerinnen und Lehrer sehen die schulische Arbeit heute mit kritischeren Augen und fragen - nicht ganz unberechtigt - nach den Gründen für das schlechte Abschneiden im internationalen Vergleich. Als Konsequenz wird von allen Seiten gefordert, das deutsche Bildungssystem, einschließlich der frühkindlichen Erziehung, der Berufsausbildung sowie der Lehreraus- und -weiterbildung, grundlegend zu überdenken und Maßnahmen zu ergreifen, die, zumindest mittelfristig, zu einem zukunftsfähigen Bildungsangebot führen, welches die deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Wettbewerb wieder konkurrenzfähiger machen kann. Man ist sich einig, dass der Bildungsstandort Deutschland gerettet werden muss.

Schon die Ergebnisse der TIMS-Studie aus dem Jahre 1997 zeigten deutliche Defizite der deutschen Schülerinnen und Schüler im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 ist es nun offensichtlich, dass mit dem stark sozial-selektiven deutschen Schulsystem in der heutigen Zeit eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler nicht geleistet werden kann. Weder die schlechten noch die guten Schüler profitieren von dem früh selektierenden Schulsystem. In kaum einem anderen Land klafft eine derartige Schere zwischen guten und schlechten Schülern wie in der Bundesrepublik Deutschland. Des Weiteren sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede und der kausale Zusammenhang zwischen Herkunft und vorgezeichnetem Bildungsweg alarmierend. Von Chancengleichheit kann in Deutsch-

¹ TIMSS: *Third International Mathematics and Science Study*. Die „Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie“ ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* durchgeführt wurde. Die Leitung des Projektes in Deutschland liegt in den Händen von Prof. Dr. Jürgen Baumert. Vgl. hierzu z.B.: Baumert, J. et al (Hrsg.) (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich.

² PISA: *Programme for International Student Assessment*. Eine ausführliche Darstellung der Testkonzeption und eine detaillierte Auswertung findet man in: Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, J. u.a.) (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

land keine Rede sein. Die Ursachen für diese Problemfelder sind vielfältig und lassen sich nicht direkt aus der PISA-Studie ableiten. Offensichtlich ist jedoch, dass sich das deutsche, früh selektierende, dreigliedrige Schulsystem im internationalen Vergleich qualitativ nicht bewährt hat und die deutschen Schülerinnen und Schüler mit ihren Leistungen in das untere Drittel aller an der PISA-Studie teilnehmenden Länder, sogar noch unter den OECD-Schnitt, verwiesen wurden.

In einer wirtschaftlich schwierigen Zeit, mit hohen Arbeitslosenzahlen, Finanzkrisen und Sparmaßnahmen in allen Bereichen, wie wir sie gerade erleben, erreicht die aktuelle Bildungskrise ihren Höhepunkt zu einem ungünstigen Zeitpunkt. Zusammenhänge zwischen fehlenden Ausbildungsplätzen, der zunehmenden Arbeitslosigkeit, der Verarmung von bestimmten sozialen Gruppen und der Misere im Bildungssystem sind schnell hergestellt. Die Bereitstellung finanzieller Mittel allein stellt jedoch sicherlich nicht den rettenden Ausweg aus der heutigen Situation dar. PISA hat gezeigt, dass sich durch höhere finanzielle Investitionen nicht unbedingt bessere Leistungen erzielen lassen. Während Deutschland mit den Ausgaben nur unwesentlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt, schneiden Länder mit deutlich geringeren Bildungsausgaben, wie z.B. Korea oder Irland, im Leistungsvergleich wesentlich besser ab als die deutschen Schülerinnen und Schüler.

Konsequenzen sind nun gefordert, um den „Rohstoff Bildung“, der Jahrzehnte lang international anerkannt und importiert wurde, wieder konkurrenzfähig zu machen. Im schulischen Bereich sind intensive Evaluationsmaßnahmen, die Klärung der entsprechenden Zuständigkeiten, auch im politischen Bereich, und die Entwicklung zukunftsfähiger Maßnahmen unbedingt notwendig. Des Weiteren sind auch Maßnahmen im außerschulischen Bereich notwendig. Dazu gehören die Intensivierung der frühkindlichen Erziehung durch die Bereitstellung entsprechender Einrichtungen und qualifiziertem Personal, die optimale Vorbereitung der Jugendlichen auf Ausbildung oder Studium und die Verbesserung der Lehreraus- und -weiterbildung.

Während andere Bundesländer noch geschockt über mögliche Konsequenzen nachdachten, wurde in Nordrhein-Westfalen auf die Forderung der Öffentlichkeit nach Transparenz und Rechenschaftslegung der Vorgänge an den Deutschen Schulen schnell reagiert. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) unter dem Vorsitz der damaligen Bildungsministerin Gabriele Behler stellte schon 1997 das Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“³ vor, welches 1998 durch das Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“ mit dem Thema „Qualität als gemein-

³ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (Hrsg.) (1997): ...und sie bewegt sich doch! Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Frechen: Ritterbach.

same Aufgabe“⁴ ergänzt wurde. Im gleichen Jahr wurde die verbindliche Einführung von Parallelarbeiten⁵ zum Schuljahr 1999/2000 als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Schulen beschlossen. Mit der Einführung erster Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen setzte Nordrhein-Westfalen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz um.

Die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an Münsteraner Grund- und Hauptschulen sowie an Gymnasien von Februar bis Juli 2003. Zu diesem Zeitpunkt lag die Einführung der Parallelarbeiten drei Jahre zurück und die betroffenen Personen konnten bereits auf erste Erfahrungen zurückblicken.

Die Einführung der Parallelarbeiten stellte eine erste Maßnahme dar, qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Aspekte in die schulische Arbeit zu integrieren und damit einen Überblick darüber zu erhalten, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erbringen. Die so gewonnenen Daten sollen dann die Grundlage für eine konsequente Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule dienen.

In zahlreichen Untersuchungen wurden schon Erkenntnisse darüber gesammelt, wie Parallelarbeiten am besten gelingen und welche Wirkungen sie haben können. Dabei standen vorwiegend die Belange der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die vorliegende Untersuchung rückt nun die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer als unmittelbar Betroffene und eigentliche Träger dieses Konzepts in den Blickpunkt. Durch die Befragung soll untersucht werden, ob mit der Durchführung von Parallelarbeiten – aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – ein sinnvoller Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung geleistet werden kann, d.h. inwieweit das Konzept in der schulischen Praxis die Kriterien der Effizienz und der Praktikabilität erfüllt. Diese Untersuchung ist von großer Bedeutung, da das Gelingen des gesamten Konzepts in erster Linie von der Kooperation und dem Engagement der beteiligten Personen – insbesondere der Lehrerinnen und Lehrer – abhängig ist. Sind diese nicht vom Nutzen der Parallelarbeiten überzeugt, ist zu

⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Frechen: Ritterbach.

⁵ Abweichend von der allgemein verwendeten Bezeichnung „Vergleichsarbeiten“, wird in Nordrhein-Westfalen der Begriff „Parallelarbeiten“ gebraucht. Hintergrund dieses unterschiedlichen Sprachgebrauchs ist die Tatsache, dass keine Einigkeit über die primäre Funktion der Vergleichsarbeiten besteht. Die Verwendung des Begriffs „Parallelarbeiten“ soll ausdrücken, dass es nicht in erster Linie um den Leistungsvergleich und die Erstellung von Rankings geht, sondern um eine diagnostische Beurteilung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der geforderten Leistungen. In der folgenden Abhandlung wird im allgemeinen der Begriff „Vergleichsarbeiten“ verwendet. Abweichend davon wird in den Ausführungen die Nordrhein-Westfalen betreffend der Begriff „Parallelarbeiten“ verwendet. Weitere Bezeichnungen für Parallelarbeiten sind z.B. Orientierungsarbeiten, Diagnosearbeiten oder auch zentrale Klassenarbeiten.

bezweifeln, dass dieses Konzept einen sinnvollen Beitrag zu der dringend benötigten Qualitätsentwicklung leisten kann.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

In *Kapitel 1* erfolgt eine sprachliche und inhaltliche Annäherung an den Qualitätsbegriff, die zeigt, dass es sehr schwierig ist, diesen Begriff präzise zu bestimmen. Zunächst wird die Herkunft des Qualitätsbegriffs aus dem Wirtschaftsbereich nachgezeichnet und an Hand von Beispielen erörtert. Eine weitere Annäherung an den Begriff „Qualität“ erfolgt außerdem über die verschiedenen Bedeutungszusammenhänge, die die deutsche Sprache zu dem Wort bietet.

An Hand des in der Wirtschaft schon lange etablierten Systems der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wird versucht, die Notwendigkeit von Qualitätskontrollen im Bildungswesen abzuleiten.

Das *Kapitel 2* beschäftigt sich mit dem Qualitätsbegriff im Bildungswesen allgemein. Ist es sinnvoll, Konzepte aus der Wirtschaft auf den Bildungsbereich zu übertragen? Welche Möglichkeiten ergeben sich aus der Übertragung ökonomischer Prinzipien auf die Schule und wo sind Grenzen zu setzen? Dabei wird deutlich, dass eine Annäherung zwischen Ökonomen und Pädagogen mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden ist. Um den Begriff „Qualität“ in die Bildungswissenschaften übertragen zu können, sind zahlreichen Anpassungen notwendig.

Kapitel 3 überträgt die eher theoretischen Vorüberlegungen auf die schulische Praxis, wobei in erster Linie die Vorgaben und Maßnahmen, die in Nordrhein-Westfalen Gültigkeit haben, im Vordergrund stehen. Welcher Qualitätsbegriff wird in Nordrhein-Westfalen den Maßnahmen und Initiativen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu Grunde gelegt? Der Schwerpunkt liegt hier auf der Evaluation, die die wichtigste Form der Qualitätssicherung und -entwicklung darstellt.

Ein Überblick über die Entwicklungen der qualitätssichernden und qualitätswickelnden Maßnahmen sowohl in Deutschland als auch im untersuchungsrelevanten Bundesland Nordrhein-Westfalen bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung, informiert über die bildungspolitische Situation. Eine ausführliche Erläuterung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit schließt das Kapitel ab.

Die Parallelarbeiten als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung in Nordrhein-Westfalen stehen im *Kapitel 4* im Blickpunkt. Darin werden zunächst die in der Bundesrepublik verbreiteten konzeptionellen und funktionellen Varianten der Parallelarbeiten vorgestellt und die damit verbundenen begrifflichen

Schwierigkeiten erörtert. Danach werden die für Nordrhein-Westfalen gültigen Regelungen im Einzelnen vorgestellt.

Die Kapitel 5 bis 8 bilden den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. In *Kapitel 5* werden zunächst die Forschungsfragen und -methoden näher erläutert. *Kapitel 6* stellt die Ergebnisse und Auswertungen der empirischen Untersuchung im Einzelnen vor, die in *Kapitel 7* auf der Grundlage der erkenntnisleitenden Fragestellungen ausgewertet und analysiert werden. Das *Kapitel 8* bildet die abschließende Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse und diskutiert diese u.a. an Hand der bildungspolitischen Situation in Deutschland.

Nach der Durchführung und Auswertung der vorliegenden Untersuchung ist es in Deutschland, und damit auch in Nordrhein-Westfalen, zu bedeutsamen bildungspolitischen Neuerungen gekommen, die auch für die zukünftige Rolle der Parallelarbeiten von Bedeutung sind. Im *Kapitel 9* werden diese Veränderungen als Nachtrag aufgegriffen.

Die durchgeführte Untersuchung ist Teil eines Dissertationsprojekts zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Münsteraner Grundschulen, Hauptschulen und Gymnasien. Dieses Dissertationsvorhaben wird von Herrn Prof. Dr. E. Terhart, Institut für Schulpädagogik und Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, betreut.

1. Der Qualitätsbegriff: Herkunft und Konzepte

*„Qualität ist die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“
(DIN 553550, Teil 11)*

Produzieren, handeln und tauschen praktizieren die Menschen schon seit Urzeiten. Und schon lange bevor Begriffe wie „Qualität“⁶ oder „Güte“ sprachlich gebraucht wurden, achteten die Menschen darauf, dass sie für ihre angebotenen Waren oder Tauschobjekte entsprechende Gegenleistungen bekamen. Seit Aristoteles⁷ hat die Beschaffenheit eines Gegenstandes einen Namen: „Qualität“. Zunächst verstand man unter dem Begriff nur eine Kategorie, die es möglich machte, die wesentlichen - meist sinnlich wahrgenommenen – Eigenschaften eines Gegenstandes einzuordnen. Im Laufe der Zeit spezifizierte sich der Begriff darauf, die besonderen Eigenschaften eines Gegenstandes, die ihn auszeichnen und von anderen unterscheiden, darzustellen. Je mehr exklusive Merkmale einem Gegenstand zugeordnet werden konnten, als desto wertvoller und begehrenswerter wurde er eingeschätzt und erzielte damit auf dem Markt einen höheren Handelswert.

Die Prinzipien, die schon vor Tausenden von Jahren den Handel bestimmten, haben sich bis heute kaum verändert. Was sich jedoch stark verändert hat, sind die Bedingungen unter denen der Handel mit Gütern stattfindet. War es früher selbstverständlich seine Waren direkt beim Erzeuger zu kaufen und den Preis je nach augenscheinlicher Güte auszuhandeln, wechseln im Zeitalter der Globalisierung die Waren gegen Bezahlung den Besitzer, ohne dass die Produkte zuvor von den Käufern in Augenschein genommen worden sind. Und auch der Kunde bezahlt den vom Händler geforderten Preis meist ohne den Wert der Ware genau zu kennen. Doch warum kostet das eine Produkt mehr als das andere? Der Verkäufer wird den höheren Preis u.a. mit der besseren Qualität des Produktes begründen. Aber woran misst sich denn nun die Qualität eines Produktes? Es muss gewisse Kriterien erfüllen, die ihm eine hohe Qualität bescheinigen. Durch die Festlegung bestimmter Kriterien wurde es möglich, eine gewisse Verlässlichkeit in Hinblick

⁶ Qualität: Das Wort wurde im 16. Jahrhundert von dem lateinischen Wort „qualitas“ – Beschaffenheit, Verhältnis, Eigenschaft – entlehnt.

⁷ Aristoteles: Griechischer Philosoph, Schüler Platons, 384 v. Chr. – 322 v. Chr.

auf die Beschaffenheit und Güte einer Ware herzustellen, die den Handel auch über größere Entfernungen sicherer machte.

Dies führt zurück zu den Wurzeln der Metrologie – der Lehre von den Maßeinheiten – die im Rahmen der Standardisierung von Maßen, Gewichten und Zahlungsmitteln entstand. Doch so einfach lässt sich selbst im ökonomischen Sinne der Begriff „Qualität“ nicht fassen. Zunächst ist ein Blick auf die Verwendung des Wortes „Qualität“ in der deutschen Sprache notwendig. Umgangssprachlich wird das Wort in drei verschiedenen Bedeutungszusammenhängen verwendet.

I. Qualität als Beschaffenheit

„*Qualität als Beschaffenheit*“ beschreibt die Eigenschaften eines bestimmten Gegenstandes in ihrer vom Betrachter wahrgenommenen Weise. Dabei handelt es sich meist um eine sehr individuelle Einschätzung von meist sinnlichen Wahrnehmungen, die naturgemäß nur schwer in objektiver vergleichbarer Weise beschreibbar sind, da sie von persönlichen Erfahrungen und Vorlieben beeinflusst sind. TIMMERMANN spricht dabei von der sogenannten „subjektiven Qualität“⁸. Somit ist es auch nur schwer möglich einheitliche Kriterien für die Beschaffenheit eines Gegenstandes vorzugeben, da damit zwar vielleicht eine annähernde Qualitätsbestimmung möglich, jedoch das Individuum in seiner persönlichen Wahrnehmung nur unvollkommen berücksichtigt wäre. Trotz dieser diffizilen Begrifflichkeit, wird der Begriff „Qualität“ in diesem Zusammenhang in der alltäglichen Sprache ganz selbstverständlich gebraucht.

II. Qualität als Güte

„*Qualität als Güte*“ steht der subjektiv beschreibenden „*Qualität als Beschaffenheit*“ als objektiv wertende Dimension gegenüber. Hier wird ein Gegenstand oder z.B. auch eine Dienstleistung hinsichtlich der jeweiligen Güte eingeschätzt und eingestuft. Um eine objektive Einschätzung zu ermöglichen, muss man hier die Frage nach einer einheitlichen Ausgangsbasis und entsprechenden Qualitätskriterien stellen. Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit ein Objekt als hochwertig eingestuft werden kann und damit einer bestimmten Güte entspricht? Oder welche Kriterien veranlassen den Beurteilenden ein Objekt als qualitativ minderwertig einzustufen? Dies leitet über zu der dritten Variation von „Qualität“.

⁸ Timmermann, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 48, S. 327–333.

III. Qualität als Wert

„Qualität als Wert“ bestimmt, im Gegensatz zur „Qualität als Güte“, nicht nur das Niveau eines Objektes im allgemeinen Sinne, sondern stellt klar die besonders hoch zu bewertenden Eigenschaften eines Objektes heraus. Dabei kann es sich um eine einzelne besondere Eigenschaft oder auch mehrere besonders hervorragende Eigenschaften handeln. Auch in diesem Fall müsste es für eine einheitliche Qualitätsbestimmung für alle gleichartigen Objekte eine festgelegte Bezugsbasis und entsprechende Bewertungskriterien geben.

Schon an Hand der vorangegangenen Beschreibungen der in der Umgangssprache gebräuchlichen Variationen des Begriffs Qualität lässt sich erkennen, dass es sowohl inhaltlich als auch sprachlich nahezu unmöglich ist, eine verlässliche Übereinstimmung zu erzielen. HARVEY/GREEN kommen zu dem Schluss: „Letzten Endes ist Qualität ein philosophischer Begriff.“⁹ Und auch viele andere Experten¹⁰ sind zu der Einsicht gekommen: „Es ist Zeitverschwendung, Qualität definieren zu wollen.“¹¹ Somit erscheint es ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit unmöglich, eine allgemeingültige Definition vorzulegen. Nichts desto trotz wird heutzutage in nahezu allen gesellschaftlichen und auch privaten Bereichen des Lebens die Qualitätsfrage gestellt. Infolgedessen ergibt sich schließlich doch die Notwendigkeit, sich mit einer Art „Notlösung“ der Thematik anzunähern. Eine Hilfe findet man im wirtschaftlichen Bereich, aus dem der Begriff „Qualität“ erwachsen ist: der Normung und Standardisierung von Objekten und deren Produktion zur Erlangung von Produkten gleicher Güte. Dort ist der Begriff Qualität seinerseits durch eine Definition genormt: „Qualität ist die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN 553550, Teil 11). Sowohl in der Mikro- als auch in der Makroökonomie spielte der Qualitätsbegriff schon immer eine wichtige Rolle. Beim Anbieten von Produkten oder Dienstleistungen entscheiden auf dem freien Markt zum einen die Qualität und zum anderen der Preis über den Verkaufserfolg.

Daraus folgt, dass sich eine der wichtigsten betriebswirtschaftlichen Fragen nicht allein auf die Qualität des Endproduktes richtet, sondern auch auf die Effektivität und die Effizienz der Herstellung des jeweiligen Produkts oder der Bereit-

⁹ Harvey, L.; Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 17–40.

¹⁰ Vgl. z.B. Moodie, G. C. (Hrsg.) (1986): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson oder Dochy, F. J. R. et. al. (1990): Preliminaries to the Implementation of a Quality Assurance System based on Management Information and Performance Indicators. In: Dochy, F. J. R. et. al.: Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue. Assen/Maastricht: Van Gorcum. S. 69–94.

¹¹ Vroeijsenstijn, A. I. (1991): External Quality Assessment: Servant of two Masters? Vorlage vorgetragen auf der Konferenz „Quality Assurance in Higher Education“ vom 15.–17. Juli 1991 in Hongkong.

stellung einer bestimmten Dienstleistung. Kann die Herstellung so optimiert werden, dass immer das qualitativ gleichwertige Produkt entsteht und möglichst kein Ausschuss produziert wird, spricht man dabei von einer effektiven Produktion. Kann dieses qualitativ hochwertige Produkt auch noch möglichst kostengünstig hergestellt und angeboten werden, erreicht man auch noch eine hohe Effizienz.

Und genau an dieser Stelle kommt in der Ökonomie die Qualitätskontrolle ins Spiel. Sie bezieht sich hier nicht mehr nur auf das Endprodukt, welches gewissen Qualitätsmerkmalen entsprechen soll, sondern auch auf den Prozess der Produktion. Denn nur wenn der Produktionsvorgang an sich Schritt für Schritt überwacht wird, können Fehlerquellen gezielt aufgedeckt und beseitigt werden. Für diese Annäherung an den Optimalzustand in der Produktion werden für jeden einzelnen Produktionsgang Qualitätsmerkmale definiert, deren Einhaltung dann stets überwacht werden muss. Diese Überwachung hat sich in den letzten Jahren zu einem neuen Dienstleistungszweig der neueren Managementwissenschaften entwickelt: Den Firmen wird eine externe Qualitätsüberwachung durch eine unabhängige Instanz angeboten, um die Effektivität und die Effizienz der betriebsinternen Vorgänge zu überprüfen und gegebenenfalls zu optimieren. In diesem Bereich sind verschiedene Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren erarbeitet worden, die je nach Einsatzort eher technisch (vgl. z.B. Normreihe DIN EN ISO 9000¹²), ökonomisch (vgl. z.B. Investors in People¹³, Balanced Scorecard¹⁴) oder marktorientiert sein können. Die Qualitätssicherung und -entwicklung bezieht sich dabei meistens nicht nur auf Produkte, sondern auch auf das Personal und die Betriebsführung.

Auch in der Wissenschaft hat der Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Waren die qualitätsbezogenen Forschungsbereiche der einzelnen Wissenschaftszweige (z.B. Wirtschaftswissenschaften, Umweltwissenschaften, Ingenieurwissenschaften) zunächst meist einer untergeordneten Teildisziplin des jeweiligen Wissenschaftsbereich zugeordnet, schlossen sich diese Anfang der 90er Jahre zu den sogenannten „Qualitätswissenschaften“ zusammen¹⁵. Nach und nach rückten in immer mehr Bereichen, die mit den ursprünglichen „Herkunftsdisziplinen“ nichts mehr zu tun hatten, die Qualitätsfrage in den Blickpunkt. Dazu gehört auch das Bildungswesen.

Bis zu dieser Zeit – insbesondere in den 60er und 70er Jahren – lag der Schwerpunkt der Schulentwicklung auf dem Ziel, eine einheitliche, qualitativ hochwertige, für alle zur Verfügung stehende Bildungslandschaft zu schaffen. Entsprechen-

¹² Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (1999): E DIN EN ISO 9000: 1999-05: Qualitätsmanagement-Systeme, Grundlagen und Begriffe. Berlin.

¹³ Investors in People (Hrsg.) (1998): Investors in People – A People Standard worldwide. London.

¹⁴ Balanced scorecard wurde von zwei amerikanischen Betriebswirtschaftlern entwickelt. Vgl. Kaplan, R. S.; Norton, D. P. (1997): Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Peter Horváth, Beatrix Kuhn-Würfel und Claudia Vogelhuber. Stuttgart.

¹⁵ Vgl. z.B.: Kamiske, G. F.; Brauer, J.-P. (1999): Qualitätsmanagement von A bis Z. München.

de Maßnahmen wurden zu dieser Zeit jedoch in erster Linie durch verstärkten Einsatz von Ressourcen – zu dieser Zeit auf Grund des allgemeinen wirtschaftlichen Aufschwungs noch möglich – realisiert. Diese Zeit der Bildungsreform, in der sich auch der Wandel von der bis dahin geisteswissenschaftliche orientierten Pädagogik zu einer eher empirisch-analytisch orientierten Erziehungswissenschaft vollzog, war geprägt durch eine deutliche Expansion im Bildungsbereich.

Lange Zeit war dieser Bereich mehr oder weniger tabu für Fragen nach Effektivität und Effizienz, da die Leistungen dieser Systeme in unserem Land als selbstverständlich angesehen wurden. Die Ausgaben in diesem Bereich unterlagen immer staatlichen Institutionen und deren Legitimation wurde nie ernsthaft angezweifelt. Doch heute, in einer Zeit, in der auf Grund hoher Arbeitslosenzahlen und stagnierender Wirtschaftslage auch in den öffentlichen Bereichen die Ausgaben eingeschränkt werden müssen, hat sich die Einstellung gegenüber diesen, bisher unantastbaren Bereichen grundlegend verändert. Darum drängen Politik und Administration darauf, die Bildungsleistungen des Staates in allen Bereichen einer grundlegenden Prüfung auf Effektivität und Effizienz zu unterziehen. Notwendige Veränderungen, Verbesserungen oder Expansionen im Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung können nicht mehr ohne weiteres finanziert werden; sie sind daher durch den effizienteren Einsatz bereits vorhandener Ressourcen zu bewerkstelligen. Während im Bereich der Weiterbildung schon seit Anfang der 90er Jahre mit qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Methoden gearbeitet wird¹⁶, befinden sich diese Maßnahmen im Schulbereich noch in der Entwicklungsphase.

Im folgenden Kapitel wird untersucht, inwieweit die zu Beginn dieses Kapitels dargestellten marktwirtschaftlichen Prinzipien zur Überprüfung von Effektivität und Effizienz auf den Bildungsbereich übertragbar sind und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

¹⁶ Vgl. z.B.: Arnold, R. (Hrsg.) (1996): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske & Budrich oder Arnold, R. (1999): *Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung: erste Tendenzen und Interpretationen*. Forschungsbericht von Rolf Arnold unter der Mitarbeit von Uwe Wieckenberg, Kaiserslautern. Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Universität Kaiserslautern (Hrsg.).

2. Der Qualitätsbegriff im Bildungswesen

2.1 Die Schule als „Betrieb“? – Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit ökonomischer Prinzipien

Nach der bitteren Erkenntnis, dass das vielgerühmte deutsche Schulsystem weit hinter den bisher vermuteten Leistungen zurückbleibt, stellt sich nun die Frage nach den Konsequenzen. Im privatwirtschaftlichen Bereich würde man wahrscheinlich über die Schließung des Unternehmens „Schule“ nachdenken. Der Betrieb „Schule“, mit insgesamt mehr als 800.000 Mitarbeitern (Lehrerinnen und Lehrer) in deutschlandweit etwa 50.000 Filialen, arbeitet weder effektiv noch effizient und das Produkt „Bildung“ entspricht nicht den Erwartungen der „Kunden“. Trotzdem ist eine jährliche Investition von über 45 Milliarden Euro notwendig, um den „Betrieb Schule“ zu erhalten¹⁷. In der Wirtschaft würde nun nach bestimmten Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren an einer Sanierung des Betriebes gearbeitet werden. Aber lassen sich diese marktwirtschaftlichen Prinzipien so ohne weiteres auf die Schule als öffentliche Einrichtung übertragen? Viele Experten haben gezeigt, dass weder eine kritiklose Übernahme von Konzepten aus der Ökonomie noch ein konsequentes Ablehnen jeglicher betriebswirtschaftlich angehauchter Vorschläge zu einer sinnvollen Lösung führen wird¹⁸. Sicherlich erscheint es auf den ersten Blick reizvoll, die in der Wirtschaft bewährten Konzepte auf die Schule zu übertragen, doch auf den zweiten Blick gibt es jedoch Aspekte die verdeutlichen, dass diese nicht problemlos auf ein staatliches, steuerfinanziertes System übertragbar sind.

¹⁷ Die Daten wurden 1996 vom Statistischen Bundesamt in Zusammenarbeit mit den Ausschuss „Schuldaten“ der Kultusministerkonferenz und der Arbeitsgruppe „Bildungsfinanzierung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit Hilfe eines Schätzverfahrens ermittelt. Demnach werden pro Jahr 8.200 DM für jeden Schüler aufgewendet. Neuere Daten zeigen ähnliche Werte: so ermittelte das Statistische Bundesamt 1999 einen Pro-Kopf-Wert von €4.200.

¹⁸ Vgl. z.B.: Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.

2.1.1 Der Schüler als „Kunde“?

Die Schule als Institution unterliegt in Deutschland in erster Linie dem Staat. Dieser hat es sich zur Pflicht gemacht, jedem Kind in Deutschland den kostenlosen Schulbesuch zu ermöglichen und dort entsprechende Abschlüsse zu erwerben. Damit sichert der Staat im Interesse der Gesellschaft die Aufrechterhaltung einer gewissen Grundordnung, die Vermittlung wichtige Aspekte des sozialen Zusammenlebens, ein demokratisches Bewusstsein und nicht zuletzt die qualifizierte Ausbildung der nachfolgenden Generationen. Neben dieser Pflicht seitens des Staates besteht jedoch auch für die Schülerinnen und Schüler eine Schulpflicht, d.h. jedes Kind in Deutschland muss eine Schule besuchen. Somit werden die Bildungsangebote des Staates, im Gegensatz zu anderen Dienstleistungen, die man aus eigenem Antrieb in Anspruch nimmt, nicht unbedingt freiwillig und aus großem Interesse in Anspruch genommen. Und – der wichtigste Aspekt – die Schülerinnen und Schüler haben keine andere Wahl: Sie müssen das Bildungsangebot annehmen, auch wenn die Qualität dessen zweifelhaft ist. Aufgrund der fehlenden Marktkonkurrenz im Schulbereich können die Schülerinnen und Schüler nicht einfach eine andere Art der Bildung wählen¹⁹. Das in der Marktwirtschaft wichtige Element der Kundenorientierung zur Befriedigung der Kundenzufriedenheit ist somit hier nicht vorhanden. Während Kunden im privatwirtschaftlichen Bereich ein schlechtes oder nicht zufrieden stellendes Produkt meiden würden, sind die Schülerinnen und Schüler dazu gezwungen, das ihnen angebotene „Produkt“ Bildung im Großen und Ganzen so hinzunehmen wie es ist.

Seit einigen Jahren ist jedoch besonders auf diesem Gebiet ein deutlicher Wandel zu erkennen. Immer mehr Eltern und Schüler beschäftigen sich intensiver mit dem Thema „Bildung“ und hinterfragen zunehmend die Leistungen der Schulen. Bildung erscheint zurzeit wichtiger denn je. In der heutigen Zeit kann nur der im Konkurrenzkampf bestehen, der in jeder Hinsicht den Anforderungen der Wissensgesellschaft gewachsen ist. Die Schulbildung bzw. die erreichten Abschlüsse entscheiden über Weiterbildungsmöglichkeiten und damit auch über die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Viele Eltern haben dies erkannt und sind sehr daran interessiert, dass die Schule ihren Kindern durch ein umfassendes und qualitativ hochwertiges Bildungsangebot die maximalen Chancen bietet, eine exzellente Ausbildung zu erlangen. In den Köpfen vieler Menschen überträgt sich das marktwirtschaftliche Denken auch auf die Schule und führt dazu, dass massiv gefordert wird, die Schule „kundenorientierter“ zu gestalten. Erfahrungen in ande-

¹⁹ Es besteht in Deutschland für jede Schülerin und jeden Schüler die Möglichkeit, an Stelle einer öffentlichen Schule eine Schule in privater Trägerschaft zu besuchen und dort ebenfalls staatlich anerkannte Abschlüsse zu erwerben. Insbesondere Privatschulen unterliegen einem starken Konkurrenzkampf und sind somit noch am ehesten mit einem Betrieb zu vergleichen. Auf Grund des teilweise erheblichen Schulgeldes sind die Schülerinnen und Schüler bzw. die Eltern tatsächlich „zahlende Kunden“. Auch wenn der Anteil an Schülerinnen und Schüler, die eine private Schule besuchen, stetig ansteigt, wird in den folgenden Überlegungen das staatliche System im Vordergrund stehen.

ren Ländern, insbesondere in den USA und in England²⁰, haben gezeigt, welche Auswirkungen Konkurrenz unter Schulen auf die allgemeine Qualitätsentwicklung hervorrufen kann. Durch ein attraktives und qualitativ hochwertiges Bildungsangebotes werben Schulen um „gute Schülerinnen und Schüler“ – Kinder von Eltern, die die finanziellen Mittel besitzen und auch bereit sind, diese in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Diese Schulen müssen sich kaum mit problematischen Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen, da diese, meist auf Grund fehlender finanzieller Mittel, eine der anderen Schulen besuchen müssen, die ein weniger attraktives und auch qualitativ nicht so gutes Angebot bereitstellen können. Diese Bipolarität führt erwiesenermaßen nicht zu einer allgemeinen Erhöhung der Qualität, sondern nur zu einem partiellen Zuwachs an Qualität an den „guten Schulen“. Sehr problematisch ist bei dieser Art der Konkurrenz der Schulen untereinander, dass soziale Aspekte wie Herkunft und finanzielle Mittel noch stärker selektierend wirken, als das ohnehin in unserem Schulsystem der Fall ist. Die Schülerinnen und Schüler im marktwirtschaftlichen Sinne zu „Kunden“ zu machen, die ihre Bildung „kaufen“ können, erscheint höchst unsozial und, zumindest in dieser Form, für Deutschland nicht akzeptabel.

2.1.2 Bildung als „Produkt“?

Oft wird im Hinblick auf die Leistung einer Schule das „Produkt“ Bildung – meist sind damit die Anzahl der von den Schülerinnen und Schülern erreichten Abschlüsse gemeint – als Ausgangsbasis für die Qualitätsbeurteilung herangezogen. Doch kann man das, was die Schule leistet, auf die marktwirtschaftliche Terminologie übertragen, wirklich als „Produkt“ bezeichnen? Viele Argumente sprechen dagegen. Das Produkt einer Herstellung erfüllt bestimmte Vorgaben: es wird nach einem ganz bestimmten festgelegten Verfahren hergestellt, welches garantiert, dass am Ende immer das gleiche, hochqualitative Produkt entsteht, welches den Kunden optimal zufrieden stellt und zu einem guten Preis verkauft werden kann. Bei der Herstellung von Produkten z.B. in Fabriken werden meist Materialien von Maschinen bearbeitet und gefertigt, wobei Menschen in dem eigentlichen Produktionsvorgang nur noch eine untergeordnete Rolle spielen.

Im Bildungsbereich sind die Voraussetzungen jedoch ganz andere. In den Schulen stehen keine einheitlichen Technologien zur Verfügung, die Bildung herstellen könnten, sondern Menschen die diese schwierige Aufgabe übernehmen. Zudem verbirgt sich hinter dem Begriff „Bildung“ keineswegs ein klar definierbares Produkt. Bildung setzt sich aus den verschiedensten Facetten zusammen, die weit

²⁰ Der sogenannte „Educational Reform Act“, der unter der konservativen Regierung von THATCHER bereits 1988 verabschiedet wurde, eröffnet einen pädagogischen und marktwirtschaftlichen Wettbewerb der Schulen untereinander, der zu einer Verbesserung der qualitativen Standards führen sollte.

über das, was in der Schule im Unterricht vermittelt wird, hinaus reichen. Persönlichkeitsbildung, die Entwicklung verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten gehören zu den Aspekten, die sich nicht nur in der Schule entwickeln. Auch das „Ausgangsmaterial“, nämlich die Schülerinnen und Schüler, ist nicht immer dasselbe.

Der Begriff Bildung lässt sich zudem auf zweierlei Arten verwenden. Zum einen sagt die Bildung einer Person etwas über deren momentanen Stand an Wissen aus, auf der anderen Seite ist auch der lebenslangen Prozess der Wissensanhäufung gemeint.

Auf Grund dieser Faktoren erscheint es sehr unwahrscheinlich, jemals gleichartige „Produkte“ herstellen zu können. Abgesehen davon, muss man den Bildungsvorgang eher als eine Gemeinschaftsleistung aller Beteiligten sehen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und z.B. auch externe Einrichtungen sind zu einem, teilweise nicht unerheblichen Anteil am Bildungsvorgang der Schülerinnen und Schüler beteiligt.

Zusammenfassend lässt sich unterstreichen, dass sich die Übertragung ökonomischer Prinzipien auf das Schulsystem als problematisch erweist²¹. Sicherlich können die in der Ökonomie verwendeten Qualitätssysteme wertvolle Hinweise erbringen, wie auch ein staatliches System effizienter gestaltet werden kann²². Möglicherweise können bereits vorhandene Qualitätssysteme mit einigen Abwandlungen auf den Schulbereich übertragen werden.

Eine erste Empfehlung für eine mögliche Übertragung findet man in einer Expertise, die im Rahmen des Bund-Länder-Kommission-Modellprojekts „Qualität in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS) erstellt wurde. Hier kommen die Experten zu dem Schluss, dass eine professionelle und angepasste Form von Qualitätssicherung für den Schulbereich vier Qualitätsdimensionen zu berücksichtigen hat, die mit Hilfe von noch auszuarbeitenden Qualitätssystemen zu sichern sind.

²¹ Weiter Hinweise auf die Grenzen der Übertragbarkeit findet man z.B. bei: Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Sabine Groenewold Verlage und bei: Nüßle, W. (2000): Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 831-850.

²² Eine umfangreiche Darstellung und Analyse technischerorientierter, marktorientierter Ansätze, von Ansätzen mit staatlichem oder gesetzlichen Einfluss, ökonomisch orientierter Modelle, von Modellen umfassender Qualitätsmanagements zur Vergabe von Qualitätspreisen sowie pädagogischer und erwachsenenpädagogischer Ansätze findet man in: Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Fortbildung und Beratung für die Schulen in Rheinland-Pfalz. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz. Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Friedrich-Verlag. Die Expertise untersucht die genannten Ansätze im Hinblick auf vorher festgelegte Beurteilungskriterien auf mögliche Anknüpfungspunkte mit schulischer Qualitätsentwicklung.

Einige Experten bieten über die simple Übertragung von ökonomischen Prinzipien weitere Lösungsansätze, wie z.B. FEND²³. Er spricht sich für einen „wohlfahrtstaatlichen Markt“ im Bildungsbereich aus, bei dem auf der einen Seite Bildung für alle mit gleicher Qualität zur Verfügung steht, auf der anderen Seite jedoch eine stärkere Orientierung an den „Kunden“ zu besseren Mitentscheidungs- und Wahlmöglichkeiten führt.

BÖTTCHER plädiert für eine Reform der Schule auf der Grundlage der Neuen Bildungsökonomie²⁴.

„Sowohl eine Analyse der Schule als Organisation als auch der aktuellen Qualitätsdiskussion liegen betriebswirtschaftliche Überlegungen zugrunde. In maßgeblichen schultheoretischen Erörterungen und schulpolitischen Aktivitäten konkretisieren sie sich im Konzept der Neuen Steuerung des Schulsystems.“²⁵

BÖTTCHER stellt dazu ein „ökonomisches Programm“ vor.

„Mit den vier „E“ des ökonomischen Programms – Orientierung an Zielerreichung (Effektivität), dem Beleg von (Evidenz), Kosten-Wirkungsansätze (Effizienz) und Anreizsysteme, die zielorientiertes Handeln interessant machen (Erfolgsorientierung) – sind die Fundamente einer ökonomisch basierten, „rollenden“ Schulreform im Rahmen einer „avantgardistischen“ Dezentralisierung bezeichnet: Die Kosten und Nutzen pädagogischer Aktivitäten müssen verglichen werden; Organisationen brauchen klare und relevante Belohnungen für gute Leistungen; Programme müssen systematisch evaluiert werden, damit wir über Informationen darüber verfügen, was funktioniert und was nicht.“²⁶

Ob und in welcher Weise BÖTTCHERS „ökonomisches Programm“ eine realisierbare Möglichkeit zur Verbindung pädagogischer und ökonomischer Interessen darstellen kann, wird sich in naher Zukunft zeigen.

²³ Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 55–72.

²⁴ Vgl. z.B. Böttcher, W.; Weishaupt, H.; Weiß, M. (Hrsg.) (1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München: Juventa.

²⁵ Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.

²⁶ Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa. S. 304.

2.2 Ökonomie versus Pädagogik

Neben den bereits erwähnten Schwierigkeiten bei der Übertragung ökonomischer Prinzipien auf den Bildungsbereich, bleibt ein nicht unerhebliches Problem zu berücksichtigen. Wiederholt konnte festgestellt werden, dass es besonders in der Einführungsphase von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen zu erstaunlich heftigen ablehnenden Reaktionen seitens der Lehrerschaft gekommen ist²⁷. Doch warum stehen die Pädagoginnen und Pädagogen den Hilfsmaßnahmen der Qualitätsexperten so negativ gegenüber? Es besteht kein Zweifel das hier zwei Welten aufeinander prallen: die Ökonomen, für die Effizienz und Profitdenken rein rational betrachtet selbstverständliche Elemente eines funktionierenden Systems sind, und die Pädagogen, deren komplexes Arbeitsfeld eine sehr ideelle Berufsauffassung notwendig macht und daher eine Anzweiflung der eigenen Professionalität kaum zulässt. Sie stellen nicht ganz unberechtigt die Fragen: Kann man pädagogische Kompetenzen überhaupt messen? Beide Seiten tun sich schwer, aufeinander zu zugehen, aber die bekannten Gründe machen eine Zusammenarbeit dringend notwendig.²⁸

Eine Untersuchung zu den Gründen für das Auftreten von Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung findet man bei ALTRICHTER²⁹. An Hand von zwei Fallbeispielen³⁰ werden hier die wichtigsten Konfliktfelder aufgezeigt. Ein weit verbreiteter Vorbehalt gegenüber Qualitätsinitiativen bezieht sich auf die damit verbundene Offenlegung des eigenen Unterrichts. Lehrerinnen und Lehrer lassen sich erfahrungsgemäß nicht gern in den eigenen Unterricht und die eigenen Lehrmethoden blicken, weder im kollegialen Umfeld noch gegenüber Außenstehenden. Ursachen dafür sind zum einen, dass der Einblick in den Unterricht als indirekte Kontrolle empfunden wird, die die bisher geleistete Arbeit kritisch in Frage stellt und scheinbar entwertet. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer reagieren daher oft besonderes negativ auf Qualitätsinitiativen. Eine weitere Befürchtung vieler Lehrerinnen und Lehrer bezieht sich auf die Verwertung der durch die Evaluation gewonnenen Informationen. Werden die aus den Unterrichtshospitationen gewonnen Ergebnisse und die zur Verfügung gestellten Daten wirklich nur zur anonymen Auswertung verwendet oder gelangen eventuell diskreditierende In-

²⁷ Vgl. z.B.: Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 93-110.

²⁸ Vgl. z.B.: Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.

²⁹ Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 93-110.

³⁰ 1. Fallbeispiel: Qualitätsmanagement an einer Höheren Technischen Lehranstalt; 2. Fallbeispiel: Qualitätsentwicklung an einer Handelsakademie.

formationen in die Hände von vorgesetzten Personen? Verständlicherweise fürchten die Lehrerinnen und Lehrer persönliche und berufliche Konsequenzen für den Fall, dass Ergebnisse von Qualitätsuntersuchungen negative Aspekte ans Licht bringen.

Die Inhalte und Methoden der Qualitätsinitiativen erscheinen den Pädagoginnen und Pädagogen häufig auf Grund deren Komplexität und der Verwendung von fachfremden Begriffen, u.a. aus dem ökonomischen Bereich, unübersichtlich und erzeugen damit Unsicherheit.³¹

Ein nicht ganz unerheblichen Anteil an der allgemeinen Reserviertheit gegenüber Qualitätsinitiativen entsteht auch dadurch, dass die Initiativen in den meisten Fällen nicht von den Lehrerinnen und Lehrern selber ins Leben gerufen worden sind, sondern von „oben“ und/oder von „außen“ verordnet wurden. Maßnahmen aller Art, wie z.B. die Anwendung bestimmter Lehr- und Lernmethoden, Durchführung von standardisierten Tests, Einhaltung festgelegter Zeitpläne, Dokumentationen, oder sogar das Auftreten schulfremder Personen, empfinden viele Pädagogen als massiven Eingriff in ihre sonst recht autonome Tätigkeit. Auch der teilweise erhebliche Mehraufwand für die neu eingeführten qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen erweckt den Widerstand der Kolleginnen und Kollegen³².

Eine Annäherung der beiden Parteien, Ökonomen und Pädagogen, zu Gunsten einer effizienteren Nutzung von Ressourcen im Schulbereich und einer – zumindest mittelfristigen – Qualitätssteigerung erscheint als ein schwieriger und langwieriger Prozess, der mit viel Flexibilität und Offenheit auf beiden Seiten beschritten werden muss.

2.3 Der Qualitätsbegriff im Visier der Bildungswissenschaftler

Bisher wurde untersucht, welche qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Ansätze aus dem Wirtschaftsbereich an den Bildungsbereich herangetragen werden und welche Auswirkungen diese auf die Institution Schule haben könnten bzw. welche Reaktionen bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern zu erwarten sind.

³¹ Mit den möglichen Argumenten der Pädagogen gegen ökonomische Aspekte bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung befasst sich ausführlich: Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa. S. 304ff.

³² Vgl.: Altrichter, H. (1999): Portrait des Qualitätsentwicklungsprojekts an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Altrichter, H.; Posch, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck. S. 130–167.

Wie in Kapitel 1 bereits ausführlich beschrieben, erscheint auf Grund der benannten Ursachen, die begriffliche und inhaltliche Präzisierung des Begriffs „Qualität“ nahezu unmöglich. Kann man sich im technischen oder wirtschaftlichen Bereich an der Qualitätsdefinition aus dem Bereich der Normung und Standardisierung orientieren, lässt sich diese nicht so ohne weiteres auf den Bildungsbereich übertragen. Veränderungen und Ergänzungen sind notwendig, um eine Ausgangsbasis für eine weitere Qualitätsdiskussion zu finden. Eine ganze Reihe von namenhaften Pädagogen haben sich daher intensiv mit dem Qualitätsbegriff auseinandergesetzt, um daraus eine pädagogische Interpretation ableiten zu können. Nach TERHART³³ lassen sich innerhalb des Bildungsdiskurses vier verschiedene Zugangsweisen zur Bestimmung von Qualität unterscheiden, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

I. Normative Bestimmungsversuche

Bevor eine fachliche Diskussion über Qualitätssicherung und –entwicklung überhaupt sinnvoll geführt werden kann, muss Klarheit darüber herrschen, welche Voraussetzungen, Ziele und Absichten als Richtlinien für die Bewertung von hoher Qualität verwendet werden sollen. In Bezug auf die Bildungsqualität geht es in erster Linie um die Frage: Was macht eine „gute Schule“ aus? Diese Frage lässt sich nicht nur an Hand empirisch ermittelter Daten beantworten. Eine große Rolle spielen dabei auch die normativ³⁴ geprägten Vorstellungen darüber, welche Absichten und Ziele eine „gute Schule“ erfüllen muss. Normative Vorstellungen können den verschiedensten Bereichen entstammen:

„Die Quellen für solche normativen Setzungen können Traditionen, allgemein- und sozialpolitische Überzeugungen, sozial- und bildungstheoretische Erwägungen und Entscheidungen, können normative Menschenbildannahmen sowie globale Zielvorstellungen über Personen-, Gesellschafts- oder gar Menschheitsentwicklung generell sein.“³⁵

TERHART weist darauf hin, dass es für den normativen Bereich kennzeichnend ist, zunächst den Blick auf eine Art „übergeordnetes Ziel“ zu richten, ohne andere Überlegungen mit einzubeziehen. Dadurch kommt es oft zu Problemen in der praktischen Umsetzung. Für normative Bestimmungsversuche von Qualität ist es jedoch unbedingt notwendig, den „historischen-gesellschaftlichen Wert- und Problemwandel“ und auch die empirischen Grundlagen zu berücksichtigen.

³³ Vgl.: Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 809–830.

³⁴ Normativismus: Lehre vom Vorrang des „Sollens“ gegenüber dem „Sein“.

³⁵ Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Sabine Groenewold Verlage. S. 52–53.

II. Analytische Bestimmungsversuche

Analytische Bestimmungsversuche spielen in der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff eine wichtige, nicht zu vernachlässigende Rolle. Obwohl sie eigentlich keinen inhaltlichen Beitrag zur Qualitätsbestimmung leisten, bilden sie die begriffliche Ausgangsbasis für die Qualitätsdiskussion. In dieser Disziplin werden die verschiedenen Begriffsvarianten und die damit verknüpften Denkweisen untersucht und hinsichtlich ihrer Begrifflichkeit differenziert, um sprachlichen Missverständnissen vorzubeugen und um überhaupt erst eine klare Auseinandersetzung möglich zu machen. Innerhalb der analytischen Bestimmungsversuche gibt es zahlreiche Versuche, die verschiedenen sprachlichen Varianten zu differenzieren und zu kategorisieren.

TIMMERMANN³⁶ z.B. unterscheidet zwischen „objektiver Qualität“ und „subjektiver Qualität“. Er geht davon aus, dass es sich bei der „objektiven Qualität“ um die beobachtbaren Eigenschaften eines Objektes handelt. Demgegenüber impliziert die „subjektive Qualität“ bereits eine Bewertung der beobachteten Eigenschaften durch eine Person, die von der jeweiligen subjektiven Sichtweise der entsprechenden Person geprägt ist. Dieser Differenzierung jedoch widerspricht HEID, der behauptet, Qualität ist...

„... keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes.“³⁷

HARVEY/GREEN³⁸ haben sich sehr ausführlich mit diesem Forschungsthema beschäftigt und eine sehr umfangreiche Gliederung zu den verschiedenen Begriffs-differenzierungen erarbeitet. Sie unterscheiden fünf Hauptkategorien. Ihrer Auffassung nach kann Qualität verstanden werden als Ausnahme, als Perfektion, als Zweckmäßigkeit, als adäquater Gegenwert und als Transformation.

Qualität als Ausnahme impliziert, dass Qualität als etwas Besonderes verstanden wird. Das *traditionelle Verständnis von Qualität* geht dabei von etwas exklusiven³⁹ aus, während auch das Einhalten (*Übereinstimmung mit Standards*) oder sogar übertreffen von hohen Standards (*Exzellenz I*) eine besondere Qualität rechtfertigen.

³⁶ Vgl. Timmermann, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 48, S. 327–333.

³⁷ Vgl. Heid, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 41–54.

³⁸ Harvey, L.; Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 17–40.

³⁹ Vgl. Pfeffer, D.; Coote, A. (1991): Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Service. Institut of Public Policy Research (Eds.). London.

Qualität als Perfektion bezeichnet zum einen das Streben nach *Fehlerlosigkeit*, die dadurch erreicht werden kann, dass man „die richtigen Dinge in richtiger Weise“ tut und damit die gesetzten Standards – unabhängig davon, ob die Standards hoch oder niedrig sind – erreichen kann (*Exzellenz II*). Zum anderen impliziert die Perfektion auch die Verantwortlichkeit aller Beteiligten am Prozess für das „Gelingen“ der Qualität (*Kultur der Qualität*).

Qualität als Zweckmäßigkeit erfüllt den Begriff „Qualität“ mit einer ganz anderen Bedeutung. In diesem Sinne wird ein Produkt oder eine Dienstleistung schon dadurch zu einem Qualitätsprodukt, in dem es den vorgesehenen Zweck erfüllt. Je nach dem ob man dabei den Konsumenten in den Mittelpunkt stellt (*Zweckmäßigkeit I: Anforderungen der Konsumenten*) oder den Produzenten (*Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institutionen*) können sich unterschiedliche Sichtweisen über den Sinn und Zweck eines Produktes oder einer Dienstleistung ergeben.

Qualität als adäquater Gegenwert betrachtet nur das Preis-Leistungs-Verhältnis (*value for money*) eines Objektes oder einer Dienstleistung. Dabei bedeutet Qualität, dass z.B. ein Produkt den adäquaten Gegenwert zu dem investierten Geld darstellt. Dabei spielt es keine Rolle, wie hochwertig oder minderwertig das Produkt ist.

Qualität als Transformation definiert Qualität – insbesondere im Bildungsbereich – als einen Entwicklungsprozess der den „Empfängern“ von Bildung eine zunehmende Selbstbestimmung über ihren eigenen Lernprozess zuspricht. HARVEY/GREEN unterscheiden darüber hinaus zwei Varianten des transformativen Konzeptes: die *Weiterentwicklung des Teilnehmers* (enhancing) und die *Ermächtigung der Teilnehmer* (empowerment).

III. Empirische Bestimmungsversuche

Das Ziel von *empirischen Bestimmungsversuchen* ist es, den eigentlichen Zweck, den Bildungs- und auch Sozialeinrichtungen erfüllen sollten, mit den tatsächlich erreichten Zielen und Wirkungen in Beziehung zu setzen. Damit kann ermittelt werden, ob ein System vor dem Hintergrund einer Kosten-Nutzen-Relation wirkungsstark oder wirkungsschwach arbeitet. Die Schwierigkeit bei empirischen Untersuchungen im Bildungs- und Sozialbereich liegt darin, dass es auf Grund ihrer Vielschichtigkeit quasi unmöglich ist, diese Systeme in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu analysieren. Eine Untersuchung der Wirkung von Bildung z.B. wirft Fragen im Hinblick auf die zu berücksichtigenden Aspekte und letztendlich auf die Auswahl einer entsprechenden Vergleichsbasis, auf. Da sich viele Aspekte, wie z.B. die verschiedensten Sozialisationswirkungen oder die Auswahl eines geeigneten Untersuchungszeitraums, kaum in kontrollier- und damit überprüfbare Systeme einordnen lassen, ist eine Erhebung sehr schwierig. Ein

aussagekräftiges Ergebnis auf empirischer Basis lässt sich am ehesten durch eine Fokussierung auf einen ganz bestimmten Teilaspekt erreichen.

IV. Qualität als operatives Problem

Qualität erscheint immer dann als *operatives Problem*, wenn es um konkrete Maßnahmen und Instrumente zur Erlangung und Sicherung eines besonders hohen Maßes an Qualität geht. Sollen zunächst nur die negativsten Beispiele aufgedeckt und verbessert werden, um die Gesamtlage zu stabilisieren oder sollen die besten Beispiele herausgearbeitet werden und als Vorbild für alle anderen dienen? Das Bestreben beider Strategien ist es, die Qualität des gesamten Systems möglichst effizient zu erhöhen und dabei gleichzeitig die Streubreite zu reduzieren.

Bezogen auf den Schulbereich ist z.B. das traditionelle Instrument der Input-Kontrolle zu nennen, bei der durch detailliert vorgegebene Lerninhalte und -methoden festgelegt wird, was bis zum Ende einer jeden Klassenstufe gelernt werden muss. Eine Kontrolle über die tatsächlich erworbenen Fähigkeiten und deren Qualität ist dabei nicht vorgesehen. Somit sind Zweifel an der Homogenität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse durchaus berechtigt. Zunehmend wird nun die traditionelle Input-Steuerung durch eine stärker auf die tatsächlich erreichten Ergebnisse fokussierte Output-Steuerung abgelöst. Durch weniger umfangreiche und detaillierte Vorgaben (input) wird die Eigenverantwortung der Schulen und damit auch der Gestaltungsraum für den Lehr- und Lernprozess erheblich vergrößert. Die Kontrolle der tatsächlich erreichten Ziele muss dann durch eine unabhängige, übergeordnete Ebene erfolgen. Auf diese Weise ist es möglich, regelmäßig empirische Daten über die Qualität der Bildung zu erhalten und im Falle einer Abweichung der Ergebnisse zum negativen hin sofort Maßnahmen ergreifen zu können.

3. Von der Theorie zur Praxis- Qualität schulischer Arbeit

Während die Bildungswissenschaftler sich in eher theoretischen Abhandlungen mit dem Begriff „Qualität“ beschäftigen, muss nun auch für den schulischen Handlungsrahmen eine inhaltliche und sprachliche Übereinkunft gefunden werden, die es ermöglicht, entsprechende qualitätssichernden und qualitätsentwickelnde Maßnahmen darauf aufzubauen. Oft verwendete Begriffe wie „Bildungsqualität“, „Schulqualität“ und „Unterrichtsqualität“ weisen schon darauf hin, dass mit den Begriffen „Qualität“ und „Schule“ verschiedene Assoziationen verbunden sind. FEND⁴⁰ - und seinen Vorstellungen schließen sich viele an - unterscheidet zwischen drei Gestaltungsebenen, die, in Abhängigkeit voneinander, verschiedene Optimierungskriterien und damit auch unterschiedliche Qualitätsvorstellungen haben. Er unterscheidet zwischen der Unterrichtsebene, der Schulebene und der Systemebene. Im traditionellen Verständnis würde man eine Abhängigkeit entsprechend der Hierarchie erwarten⁴¹. FEND wählt jedoch für seine Ausführungen den „induktiven Weg“ und beschreibt, wie es von der Unterrichtsebene heraus gelingen kann, Qualität in Form von verbesserten Lern- und Entwicklungsprozessen für die Schülerinnen und Schüler zu manifestieren.

KEMPFERT/ROLFF⁴² sehen die Einzelschule als Dreh- und Angelpunkt der Qualitätsentwicklung. Sie begründen ihre Ansicht mit der Auffassung, dass Qualität zu dem Zeitpunkt und an dem Ort entsteht, wo schulische Arbeit geleistet wird: in der Schule durch die pädagogische Interaktion.

⁴⁰ Vgl.: Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 55–72.

⁴¹ Vgl.: Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Fortbildung und Beratung für die Schulen in Rheinland-Pfalz. Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz. Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Friedrich-Verlag. S. 16ff.

⁴² Kempfert, G.; Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

DITTON⁴³ favorisiert die Fokussierung der Qualitätsinitiativen auf die Unterrichtsebene bzw. auf die Ebene von einzelnen Schulklassen. Er sieht u.a. eine Hauptschwierigkeit der aktuellen Bildungsdebatte darin,

„dass insgesamt unklar ist, auf welcher Ebene (Schüler und Lehrer, Unterricht, Schulsystem), mit welchen Verfahren (qualitativ vs. quantitativ; intern vs. extern), anhand welcher Bewertungsmaßstäbe und Erwartungen (ökonomisch vs. pädagogische) reliable und valide Aussagen über die schulische Qualität oder Grade der Zielerreichung getroffen werden können.“

Welche Ebene letztendlich in der Praxis als Ausgangsbasis für eine Qualitätssicherung mit anschließender Qualitätsentwicklung dient und welche Verfahren jeweils angewendet werden, ist in Deutschland von Bundesland zu Bundesland verschieden, da die Bildungsangelegenheiten Ländersache sind. Da die vorliegende Untersuchung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, soll im Folgenden das Qualitätsverständnis dieses Bundeslandes näher erörtert werden.

3.1 Der Qualitätsbegriff in Nordrhein-Westfalen

Wie auch in anderen Bundesländern, war es auch in Nordrhein-Westfalen notwendig, sich über ein einheitliches Grundverständnis von Qualität und deren Merkmale zu verständigen, um den Begriff Qualität in den Brennpunkt der Diskussion stellen zu können.

Im Mittelpunkt des Rahmenkonzepts „Qualität als gemeinsame Aufgabe“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes Nordrhein-Westfalen⁴⁴ steht ein umfassendes und komplexes Verständnis von Schulqualität.

Dieses komplexe Verständnis von Schulqualität entwickelt sich aus zwei verschiedenen Richtungen. Zum einen spielen bei der Frage nach den Kriterien für eine „gute Schule“ die Erfahrungen und Vorstellungen aller im schulischen Bereich tätiger Personen eine große Rolle. Sie erproben die Vorschriften, Lehrpläne und Richtlinien in der Praxis und orientieren ihr Handeln daran. Dieser praktischen Seite steht die eher systematische Seite der Bildungsforschung gegenüber. Auch dort hat man Leitziele für eine gute Schule entwickelt, die als Grundlage für

⁴³ Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. 73–92.

⁴⁴ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Frechen: Ritterbach.

die Erstellung von teilweise recht umfangreichen Katalogen von Merkmalen von Schulqualität dienen.

Aus den Erkenntnissen der Praxis und der Forschung ergibt sich als übergeordnetes Leitziel der schulischen Arbeit, allen Schülerinnen und Schülern eine umfassende Bildung zu ermöglichen. Weitere Leitziele sind u.a. die Ausbildung individueller Fähigkeiten, die Förderung der sozialen Kompetenzen und die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt.

Die Merkmale von Schulqualität leiten sich schließlich aus diesen Leitzielen ab.

„Diesen Leitzielen entspricht ein umfassendes und komplexes Verständnis von Schulqualität. Dieses bezieht sich sowohl auf die Ergebnisse, als auch auf die Prozesse und Strukturen der schulischen Arbeit. Diese drei Elemente müssen im Zusammenhang gesehen werden, auch wenn letztlich die Ergebnisse der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern entscheidend sind.“⁴⁵

Zu den Ergebnissen der schulischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, aus denen sich die Schulqualität ableiten lässt, gehören Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, grundlegende Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen, persönliche Identität und Stabilität sowie Werthaltungen und moralisches Urteilen und Handeln.

Zu den Qualitätsmerkmalen der Prozesse und Strukturen schulischer Arbeit gehört u.a.

„[...] eine Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die die Ansprüche von Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung gleichermaßen berücksichtigt, auf „kumulatives Lernen“⁴⁶ und den Erwerb von „intelligentem Wissen“⁴⁷ angelegt ist und verschiedene Lernformen wie selbständiges und angeleitetes, individuellen und gemeinsames, fachliches und überfachliches Lernen variabel verbindet, [...]“⁴⁸

⁴⁵ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Frechen: Ritterbach.

⁴⁶ *Kumulatives Lernen* verbindet neues Wissen und neue Fähigkeiten mit vorhandenen Wissens- und Fertigungsbeständen und integriert so die Ergebnisse vorhergehenden und aktuellen Lernens, so dass sie im Zusammenhang verfügbar sind, statt beziehungslos nebeneinander zu stehen.

⁴⁷ *Intelligentes Wissen* bezeichnet ein System von flexibel nutzbaren fachlichen, überfachlichen und lebenspraktischen Erkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie damit verbundene Wert- und Handlungsorientierungen, das durch systematischen Aufbau, Vernetzung und Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen gekennzeichnet, in diesem Sinne intelligent ist.

⁴⁸ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Frechen: Ritterbach.

Des Weiteren werden in dem Rahmenkonzept „Qualität als gemeinsame Aufgabe“ z.B. das professionelle Handeln der Lehrenden, ein lebendiges Schulleben, eine Struktur aktiver Zusammenarbeit und eine effektive Organisations- und Verwaltungsstruktur als Leistungsmerkmale für eine gute Schulqualität genannt.

Es wird betont, dass die Merkmale von Schulqualität in Abhängigkeit von gesellschaftlichem Wandel, veränderten pädagogischen Ausrichtungen und veränderten staatlichen Vorgaben zu sehen sind und damit einer kontinuierlichen Überprüfung unterworfen werden müssen. Durch die bildungspolitische Diskussion und den offenen Diskurs zwischen allen Beteiligten sollte diese Überprüfung geleistet werden.

Die Merkmale von Schulqualität sind für die Entwicklung von Qualitätsindikatoren und der Auswahl geeigneter Instrumente für die schulische Evaluation von großer Bedeutung. Sie stellen Orientierungspunkte dar, die z.B. in der Arbeit der Einzelschule im Rahmen der Schulprogrammarbeit⁴⁹ den Handlungsrahmen vorgeben. Qualitätsindikatoren können sowohl auf staatlicher Ebene, auf Länderebene oder auf Einzelschulebene festgelegt werden. Entsprechend können auch die Überprüfung (Qualitätssicherung) und Auswertung (Evaluation) der Qualitätsindikatoren auf den genannten Ebenen erfolgen. Dazu können verschiedene Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung, wie z.B. die Parallelarbeiten, eingesetzt werden.

3.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

„Qualitätssicherung“ und „Qualitätsentwicklung“ sind zwei zentrale Schlagworte der aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Nach der Veröffentlichung der enttäuschenden Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS⁵⁰ und PISA⁵¹ ist das Thema Bildung bei einer breiten Öffentlichkeit wieder einmal stärker in den Blickpunkt gerückt. Nicht nur die Eltern hinterfragen nun kritischer die Leistungen des deutschen Bildungssystems im Interesse der Zukunftschancen ihrer Kinder. Auch Lehrerinnen und Lehrer, Ausbildungsbetrie-

⁴⁹ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach.

⁵⁰ TIMSS: *Third International Mathematics and Science Study*. Die „Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie“ ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* durchgeführt wurde. Die Leitung des Projektes in Deutschland liegt in den Händen von Prof. Dr. Jürgen Baumert. Vgl. hierzu z.B.: Baumert, J. et al (Hrsg.) (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich

⁵¹ PISA: *Programme for International Student Assessment*. Eine ausführliche Darstellung der Testkonzeption und eine detaillierte Auswertung findet man in: Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, J. u.a.) (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

be, Hochschulen und nicht zuletzt die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst mischen sich in die öffentliche und zunehmend auch politisch geführte Qualitätsdiskussion ein. Nach der Analyse der PISA-Ergebnisse steht fest, dass das deutsche Schulsystem in vielerlei Hinsicht weniger leistungsfähig ist als Schulsysteme anderer Länder. Daraus lässt sich ableiten, dass die Qualität der schulischen Arbeit in Deutschland unzureichend ist, d.h. den Schülerinnen und Schülern keine umfassende Bildung ermöglicht und damit der Bildungsauftrag nicht zufriedenstellend erfüllt werden kann.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zunächst erst einmal notwendig, Initiativen zu ergreifen, die ein objektives Bild der Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler zeigen (Qualitätssicherung, Evaluation) und Ansatzpunkte für weitere Entwicklungsprozesse im Sinne einer Qualitätssteigerung (Qualitätsentwicklung) bieten. Eine Steigerung der Qualität ist im Hinblick auf die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Schul-, Ausbildungs- und Hochschulabsolventen von großer Bedeutung. Insbesondere der immer stärker werdende Konkurrenzdruck in der europäischen Gemeinschaft macht es notwendig, gewisse Qualitätsstandards zu erreichen, um u.a. im wirtschaftlichen Bereich konkurrenzfähig zu bleiben. In anderen Ländern, wie z.B. in England, Schweden und den Niederlanden, sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung schon seit langem integrierte Bestandteile der schulischen Arbeit. Diese Länder haben auch bei PISA bessere Ergebnisse erzielen können. In Deutschland wurden vor dem Jahr 2000 Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung nur auf Eigeninitiativen einzelner Schulen durchgeführt. Erst seit dem Jahr 2000 sind alle Schulen verpflichtet, aktiv an dem Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung mitzuarbeiten (vgl. hierzu Kapitel 4.2).

3.3 Die Evaluation als wichtigste Methode der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Die wichtigste Methode der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ist die Evaluation. Im Rahmenkonzept „Qualität als gemeinsame Aufgabe“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) des Landes Nordrhein-Westfalen wird der Begriff wie folgt ausgelegt:

„Evaluation ist die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen über schulische Arbeit. Sie hat das Ziel, zu gesicherten Beschreibungen zu kommen, Bewertungen nach klaren Kriterien durchzuführen und Entscheidungen über die Weiterentwicklung dieser Arbeit zu treffen. Sie ist damit zusammen mit dem Schulprogramm ein zentrales Instrument von Schulentwicklung und damit der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Evaluation muss, wenn sie wirksam sein soll, ein alltägliches Element

*der schulischen Arbeit werden. Ziel ist der Aufbau einer reflektierten Evaluationskultur in den Schulen.*⁵²

Die Voraussetzungen und Möglichkeiten für eine schulische Evaluationskultur wurden bereits im März 1997 mit dem Entwicklungskonzept „Stärkung von Schule“⁵³ geschaffen. Darin wird betont, dass die Einzelschulen die entscheidenden pädagogischen Handlungseinheiten sind und dass jede Schule in großem Maße selbst für die Qualität der schulischen Arbeit verantwortlich ist. Jede Schule ist verpflichtet, ein Schulprogramm⁵⁴ zu entwickeln⁵⁵, worin die Schule unter Berücksichtigung der verbindlichen staatlichen Vorgaben ein eigenes Profil entwickelt. Neben Aspekten wie z.B. der pädagogischen Grundorientierung der Schule, schulinterne Konzepte und Vereinbarungen für schulische Arbeitsfelder und Arbeitspläne für das laufende Schuljahr, sind auch Aussagen und Vereinbarungen über Aspekte der Qualitätssicherung und –evaluation zu berücksichtigen.

Somit bildet das Schulprogramm eine wichtige Grundlage für die Analyse und Auswertung der schulischen Arbeit für alle Beteiligten. Gleichzeitig wird damit auch eine Öffnung der Schule geschaffen, die die Transparenz und damit auch die Überprüfbarkeit der schulischen Arbeit ermöglicht.

Die Existenz eines Schulprogramms verpflichtet die Schulen nun auch, in regelmäßigen Abständen den Erfolg der schulischen Arbeit an den getroffenen Vereinbarungen und Vorgaben zu messen⁵⁶.

*„Dazu müssen Informationen über die schulische Arbeit gesammelt, verarbeitet und interpretiert werden. Solche Prozesse der Evaluation sollen zu gesicherten Beschreibungen der jeweiligen Praxis führen und Bewertungen nach klaren Kriterien ermöglichen. Sie sind damit Grundlage für gemeinsam zu treffende Entscheidungen über die Sicherung erreichter Qualitätsstandards und die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.“*⁵⁷

Damit wird deutlich, dass der Prozess der Evaluation ein systematisch vorbereiteter und durchgeführter Vorgang ist, der bestimmten Kennzeichen Rechnung tragen muss. Zu diesen gehören das Erstellen einer Datengrundlage und die Aus-

⁵² Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Frechen: Ritterbach. S. 19.

⁵³ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1997): ...und sie bewegt sich doch! Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Frechen: Ritterbach.

⁵⁴ Vgl.: Ministerium für Schule und Wissenschaft, Weiterbildung und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach.

⁵⁵ Vgl.: Ausbildungsordnung Sekundarstufe I – AO – S I § 1 Abs. 2

⁵⁶ Vgl.: Ausbildungsordnung Sekundarstufe I – AO – S I § 1 Abs. 2

⁵⁷ Vgl.: Ministerium für Schule und Wissenschaft, Weiterbildung und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach.

wertung und Analyse der gewonnenen Daten nach festgelegten Kriterien als Bezugspunkte. Die Evaluation hat für die Schule immer einen konkreten Nutzen. Neben der Möglichkeit zur Selbst- oder Fremdevaluation zur aktuellen Standortbestimmung, kann durch eine etablierte Evaluationskultur der gesamte Schulentwicklungsprozess begleitet und gesteuert werden. Natürlich kann die Evaluation auch als ein Instrument der Kontrolle von Dritten eingesetzt werden, mit dem die Leistungen einer Schule überprüft und bewertet werden.

Für Nordrhein-Westfalen werden diese Funktionen wie folgt zusammengefasst:

„Evaluation als ein wesentliches Element von Schulentwicklung und damit der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit

ermöglicht eine gesicherte Beschreibung der schulischen Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule (Selbstvergewisserung),

bereitet Entscheidungen über die bewusste Bewahrung erreichter Qualitätsstandards der schulischen Arbeit und ihrer systematischen Weiterentwicklung vor (Schulentwicklung),

dient der Rechenschaftslegung über die schulische Arbeit (Rechenschaft).⁵⁸

Ob und inwieweit die schulische Evaluation diesen Aufgaben gerecht wird und zu einer qualitätsoptimierenden Wirkung führt, müsste durch eine Metaevaluation, d.h. eine Überprüfung der Qualität des Evaluationssystems, festgestellt werden.

Abschließend stellt sich nun die Frage, welche Bereiche der schulischen Arbeit in die Evaluationsarbeit einbezogen werden sollen. Im Prinzip ist es sinnvoll, alle Bereiche der schulischen Arbeit regelmäßig zu evaluieren. Jedoch wird sich kaum ein Bereich in seiner Gänze untersuchen lassen, da dies zu einer unübersichtlichen und nicht mehr zu verarbeitenden Datenflut führen würde. Somit ist die Auswahl einer gezielten Fragestellung, die z.B. auf ein bekanntes Problemfeld fokussiert ist, sinnvoll. ROLFF⁵⁹ empfiehlt als Grundlage folgende zehn Qualitätsbereiche:

1. Fachunterricht
2. Überfachlicher Unterricht
3. Erziehungskonzept – Schülerorientierung
4. Schulkultur
5. Lehrerkooperation
6. Schulleitung
7. Schulmanagement (an dem alle beteiligt sind)

⁵⁸ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Evaluation – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. S. 15.

⁵⁹ Vgl.: Kempfer, G.; Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

8. Personalentwicklung
9. Elternarbeit
10. Außenbeziehungen

Die Evaluation der schulischen Arbeit kann in den vorgeschlagenen Bereichen sowohl mit internen (Selbsteinschätzung) als auch mit externen Methoden (Fremdeinschätzung) erfolgen. International sind die unterschiedlichsten Methoden für eine effektive und entwicklungsfördernde Evaluation entwickelt worden, wogegen in Deutschland die Methoden und Prozesse der internen und externen Evaluation noch nicht verlässlich integrierte Bestandteile der schulischen Arbeit sind. In den folgenden Kapiteln sollen die vielfältigen Formen der internen und externen Evaluation vorgestellt werden, die u.a. auch in Deutschland bzw. im untersuchungsrelevanten Bundesland Nordrhein-Westfalen zur Anwendung kommen.

3.3.1 Methoden der internen Evaluation

Die interne Evaluation bildet den Ausgangspunkt für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit.

„Interne Evaluation oder Selbstevaluation bedeutet, dass die zentrale Verantwortung für die Gestaltung und Durchführung einer Evaluation in der einzelnen Schule liegt und von Personen durchgeführt wird, die in der Schule arbeiten.“⁶⁰

Besonders in der Einführungsphase von Evaluationsarbeit ist die einzelne Schule für die Qualitätssicherung und -entwicklung die entscheidende pädagogische Handlungseinheit⁶¹. Dort muss zunächst erfasst werden, welche Qualitätsstufe schulischen Unterrichts erreicht wird, damit diese dann beschrieben und bewertet werden kann. Die verschiedenen, sich teilweise ergänzenden, Methoden der Qualitätssicherung stellen die faktische Grundlage für die sich daran anschließende Qualitätsdiskussion dar, aus der sich konsequenterweise eine effektive Qualitätsentwicklung ergeben sollte. Nur wenn mit den gewonnenen Informationen produktiv gearbeitet wird, kann die Evaluation zu einer qualitätsoptimierenden Wirkung beitragen.

⁶⁰ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Evaluation – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. S. 11.

⁶¹ Vgl. z.B.: Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 55–72 und Kempfert, G.; Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

In Deutschland, und damit auch in Nordrhein-Westfalen, ist zurzeit eine der wichtigsten Methoden zur internen Evaluation die Durchführung von Parallelarbeiten⁶². Dabei handelt es sich um schriftliche Klassenarbeiten, die innerhalb einer Schule von den Fachlehrerinnen und -lehrern eines Jahrgangs gemeinsam anhand von vorgegebenen Kriterien erarbeitet und dann in den Parallelklassen zur gleichen Zeit geschrieben werden. Anschließend werden die Arbeiten nach vereinheitlichten Kriterien ausgewertet und die Ergebnisse der Parallelklassen verglichen. Auf diese Weise soll es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht werden, u.a. Leistungsdefizite seitens der Schülerinnen und Schüler aufzudecken und wirksam zu verändern.

Es gibt jedoch auch andere Formen der internen Evaluation, die an einigen Schulen in Deutschland bereits angewendet werden. Dazu gehört zum Beispiel die Durchführung von Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen zu unterschiedlichen Aspekten der schulischen Arbeit.

Eine weitere Form der internen Evaluation stellt die Anleitung der Lehrerinnen und Lehrer zu einer intensiven Selbstreflexion der eigenen schulischen Arbeit dar. Neben der Überprüfung der verwendeten Unterrichtsmethoden und -materialien, sollten auch soziale Aspekte wie z.B. die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie den Arbeitskolleginnen und -kollegen kritisch hinterfragt werden. Als Hilfestellung könnte z.B. ein Kriterienkatalog mit den Merkmalen eines guten Unterrichts, vom Kollegium auf der Grundlage der Empfehlungen des Ministeriums für Schule und Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung erarbeitet, dienen. Wechselseitige Unterrichtshospitationen können beim Erkennen eigener Schwächen hilfreich sein, den Unterricht transparenter machen und die kollegiale Zusammenarbeit fördern. Anhand von Datenmaterial, wie z.B. den Anmeldezahlen, den erreichten Schulabschlüssen, Kurswahlen, Anzahl der Sitzbleiber und Schulwechsler, kann ein Profil der Schule erstellt werden, welches Aufschluss über Stärken und Schwächen gibt.

Es ist zu betonen, dass es sich bei der internen Evaluation um einen Prozess innerhalb einer Schule handelt, der in Deutschland nicht öffentlich gemacht wird. Für alle Beteiligten ist ein direkter Vergleich mit anderen Schulen nicht möglich. Lediglich die Schulaufsicht erhält Einblicke in die Ergebnisse der verschiedenen Schulen.

⁶² Innerhalb von Deutschland variieren die Begrifflichkeiten von Bundesland zu Bundesland. So spricht man auch von „Jahrgangsstufentests“ und „Orientierungsarbeiten“ in Bayern, von „Diagnosearbeiten“ in Baden-Württemberg und von „Vergleichsarbeiten“ in Sachsen-Anhalt. In Nordrhein-Westfalen hat man sich auf den Begriff „Parallelarbeiten“ geeinigt. Vgl. hierzu: Kapitel 4.1 Parallelarbeiten – Versuch einer Begriffsannäherung.

3.3.2 Methoden der externen Evaluation

Die externe Evaluation beinhaltet, dass die durchgeführten Maßnahmen von externen, nicht an der jeweiligen Schule beschäftigten Personen geleitet werden und damit die zentrale Verantwortung außerhalb der Schule liegt.

Mit Hilfe der externen Evaluation können Daten über die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler auch über die Einzelschulebene hinaus erhoben werden und bieten somit eine breitere empirische Basis. Es handelt sich dabei um Tests oder Prüfungen, die von einer zentralen Stelle aus, z.B. einer Behörde oder einer Bildungsinitiative, vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Damit können die erreichten Leistungsstände größerer Schülergruppen einer Schule, landesweit oder sogar weltweit erfasst werden. Begonnen hat diese Entwicklung mit den international angelegten, sogenannten Large-Scale-Assessments, d.h. Leistungstests mit großflächigem Charakter wie PISA, TIMSS oder PIRLS/IGLU⁶³. Bei PISA handelt es sich um die größte internationale Leistungsstudie, die je durchgeführt wurde. Mit dieser Studie wurden die Leistungen von Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 31 Ländern erhoben und verglichen. Zur Ergänzung und Vertiefung der internationalen Untersuchungen wurden und werden deutschlandweit (z.B. DESI⁶⁴, PISA-E⁶⁵) und bundesländerintern (z.B. LAU⁶⁶ in Hamburg, QuaSUM⁶⁷ in Brandenburg, MARKUS⁶⁸ in Rheinland-Pfalz) ergänzende Untersuchungen durchgeführt. Im Blickpunkt der Untersuchungen stehen meist

⁶³ PIRLS/IGLU: *Progress in International Reading Literacy/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*.

Vgl. z.B.: Bos, W.; Lankers, E. M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valentin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann.

⁶⁴ DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International.

Vgl. z.B.: Beck, B.; Klieme, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. *Empirische Pädagogik*, Heft 17, S. 380–395.

⁶⁵ PISA-E: durch die Erweiterung der Stichprobe werden die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich untersucht. Dabei wurden von der Kultusministerkonferenz zusätzlich thematisch fokussierte Berichte zu verschiedenen Bereichen in Auftrag gegeben, so z.B. zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen und die Rolle von Schule, Familie und Peers für fachliches und überfachliches Lernen.

⁶⁶ LAU: *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*.

Vgl. z.B.: Lehmann, R. H.; Husfeldt, V.; Peek, R. (2001): Lernstände und Lernentwicklung in im Fach Mathematik – Ergebnisse der Hamburger Untersuchung (LAU) in den Jahrgangsstufen 5 und 6. In: Kaiser, G.; Knoche, N.; Lind, D.; Zillmer, W. (Hrsg.): *Leistungsvergleiche im Mathematikunterricht*. Hildesheim: Franzbecker. S. 29–50.

⁶⁷ QuaSUM: *Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik*.

Vgl. z.B.: Lehmann, R. H.; Peek, R.; Gänsefuß, R.; Lutkat, S.; Mücke, S.; Barth, I. (2000): *Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (Quasum)*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

⁶⁸ MARKUS: *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*.

Vgl. z.B.: Helmke, A.; Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002): *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

ausgewählte Arbeitsfelder der schulischen Arbeit⁶⁹. Die Auswahl stark eingeschränkter Evaluationsbereiche soll eine Überforderung der Beteiligten verhindern und es ermöglichen, schnell und effektiv Daten zu gewinnen, die nach der Auswertung sofort für die weitere Arbeit genutzt werden können. Lange Befragungs- und Auswertungsphasen sind dabei eher hinderlich.

Neben dem Ziel, einen aktuellen Überblick über die Qualität der schulischen Arbeit zu erhalten, stehen in zunehmenden Maße auch individuelle, klassenbezogenen, schulische und außerschulische Kontextmerkmale im Vordergrund. Auf diese Weise ist es möglich, ein besseres Bild vom Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialem Umfeld zu bekommen. In Abhängigkeit von dem übergeordneten Ziel der Untersuchungen, gibt es unterschiedliche externe Evaluationsmethoden.

Im Folgenden sollen einige Formen der externen Evaluation, die auch international zur Anwendung kommen, genannt werden⁷⁰:

- Evaluation von Prozess und Ergebnis einer internen Evaluation durch die Schulaufsicht.
- Externe Evaluation durch Schulaufsichtsteams.
- Externe Evaluation durch „gemischte Teams“.
- Peer-Review-Verfahren – kollegiale externe Evaluation.
- Begleitung der internen Evaluation durch einen kritischen Freund/eine kritische Freundin.
- Erhebung zu Schulleistungen und deren Zusammenhang mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität.

Während in anderen Ländern die externe Evaluation schon seit Jahren zu einem fest integrierten Bestandteil der Evaluationskultur geworden ist, wurden in Deutschland bis heute noch keine externen Evaluationsinstrumente eingesetzt. Diese werden jedoch auch als unverzichtbar für die Sicherung und Förderung der schulischen Qualität eingestuft.

„Im Interesse der Sicherung der Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen und der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Berechtigungen müssen schulübergreifende Standards geltend gemacht werden. Dafür gibt es eine

⁶⁹ Eine Zusammenfassung der wichtigsten Gesichtspunkte zur Auswahl von Evaluationsbereichen findet sich in: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Evaluation – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. Schaubild 5, S. 18.

⁷⁰ Eine genauere Erläuterung der einzelnen Formen der externen Evaluation findet sich in: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Evaluation – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. S. 13ff.

staatliche Verantwortung: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. (Grundgesetz Artikel 7, Absatz 1)“⁷¹

Durch die Ergebnisse von TIMSS und PISA entwickelt sich auch in Deutschland zunehmend eine Bereitschaft, über die Einführung weiterer, auch externer Evaluationsinstrumente nachzudenken.

Ein umfassender Überblick über die in Zukunft geplanten Veränderung im Bereich der qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen und den damit verbundenen Evaluationsmethoden wird als Nachtrag im Kapitel 9 behandelt.

3.4 Entwicklung der Qualitätsdiskussion und Stand der Qualitätsinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung

Im Folgenden sollen zunächst die maßgeblichen Entwicklungen der Qualitätsdiskussion in Deutschland bis zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen werden (Stand: Juni/Juli 2003⁷²). Dabei stehen die Maßnahmen und Initiativen im Vordergrund, die insbesondere im Hinblick auf die Parallelarbeiten von Bedeutung sind.

Nach jahrelanger Verweigerung jeglicher Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien, stellte sich Deutschland erstmals 1997 durch die Teilnahme an den großen internationalen vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programm for International Student Assessment) einem internationalen Vergleich und leitete damit einen bildungspolitischen Wandel ein, der auch als „empirische Wende“ bezeichnet wird.

Mitte des Jahres 1997 sorgte die Veröffentlichung der Ergebnisse der TIMS-Studie in der deutschen Bildungspolitik und auch in der Öffentlichkeit für große Aufregung. Die deutschen Schülerinnen und Schüler erreichten in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der 7. und 8. Jahrgangsstufe nur unterdurchschnittlich Leistungen, während die meisten asiatischen sowie west-

⁷¹ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Evaluation – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. S. 10f.

⁷² Bis zum Juni/Juli 2003 waren alle Hauptuntersuchungen abgeschlossen. Alle weiteren bildungspolitischen Entwicklungen waren den befragten Lehrerinnen und Lehrern zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt. Die weiteren bildungspolitischen Entwicklungen der folgenden Jahre sind im Kapitel 10 nachzulesen.

nord- und osteuropäischen Staaten deutlich bessere Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler vorweisen konnten. Der bisherige Glaube der Öffentlichkeit, dass das deutsche Bildungssystem gute Arbeit leiste und den Schülerinnen und Schülern eine umfassende Bildung ermögliche, geriet von heute auf morgen ins Wanken. In schulinternen Kreisen waren diese Probleme und Defizite jedoch schon seit längerem bekannt.

Als Reaktion auf die erschreckenden Ergebnisse von TIMSS beschäftigte sich im Oktober 1997 die Kultusministerkonferenz (KMK) auf ihrer 280. Plenarsitzung in Konstanz unter dem Vorsitz des damaligen Präsidenten der KMK, Prof. Rolf Wernstedt, intensiv mit den Ergebnissen und Auswirkungen der Studie. Im Rahmen dessen stand die Frage nach daraus abzuleitenden Konsequenzen vor allem im Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Vordergrund. Es wurde über länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zur Überprüfung der Lern- und Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern diskutiert und betont, dass die Sicherung der Qualität schulischer Bildung als eine wichtige Maßnahme einzustufen ist. Im „Konstanzer Beschluss“ heißt es u.a.:

„Die Kultusministerkonferenz sieht im Hinblick auf die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik Deutschland in der Entwicklung von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung eine wichtige Aufgabe. [...]

Die Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Maßnahmen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen ist dabei eine wichtige Ergänzung der länderbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen und ermöglicht für jedes Land Rückschlüsse im Hinblick auf die jeweils gewählten Methoden und Maßnahmen zur Qualitätssicherung.“⁷³

Zunächst sollten die länderübergreifenden Vergleichsuntersuchungen auf die Sekundarstufe I beschränkt bleiben. Die Kultusministerkonferenz vereinbarte die Einsetzung einer Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“, die zusammen mit Experten aus verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen und unter der Beteiligung des Schulausschusses über die Ergebnisse der TIMS-Studie beraten und auf der Basis der gewonnenen Daten und Erkenntnisse einen Vorschlag für die Konzeption, Organisation und Finanzierung von qualitätssichernden und qualitätentwickelnden Maßnahmen erarbeiten sollte.

Am 4. Dezember 2001 wurden die Ergebnisse der internationalen OECD-Studie PISA in Berlin veröffentlicht. Obwohl von vielen auf Grund der enttäuschenden

⁷³ Kultusministerkonferenz (1997): KMK-Pressemitteilung zur 280. Plenarsitzung der KMK am 23./24. Oktober 1997 in Konstanz. <http://www.kmk.org/aktuell/pm971024.htm>

Ergebnisse der TIMS-Studie schon vermutet, war das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler erneut ein Schock für die Nation. In einer ersten Reaktion erklärte die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die baden-württembergische Kultusministerin Dr. Annette Schavan, auf der zentralen Veranstaltung der Präsentation der PISA-Ergebnisse für Deutschland in Berlin:

„Die Fakten und Erkenntnisse, die in der PISA-Studie dokumentiert sind, müssen jetzt ernst genommen werden und zügig umgesetzt werden. [...] Wir müssen die Ergebnisse von PISA nutzen, die bildungspolitische Diskussion endlich genau darauf zu lenken, wo die eigentlichen Probleme liegen, vor allem auf den Unterricht.“⁷⁴

Schon einen Tag später einigten sich die Kultusministerkonferenz, die Lehrverbände und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einem Gespräch auf vorrangig einzuleitende Maßnahmen. Auf der Plenarsitzung am 6. Dezember 2001 in Bonn wurden von der Kultusministerkonferenz sieben vorrangige Handlungsfelder⁷⁵ als Konsequenz aus PISA erarbeitet, die durch gezielte Maßnahmen und Initiativen der Länder in Angriff genommen werden sollten. Dazu gehörten auch die „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.“

Auf der Plenarsitzung Ende Februar/Anfang März 2002, unter dem Vorsitz der thüringischen Wissenschaftsministerin Prof. Dr. Dagmar Schipanski, stellten die Länder geplante bzw. schon laufende Maßnahmen vor: Neufassung von Rahmenlehrplänen, Erstellung von Schulprogrammen, Durchführung und Auswertung von Vergleichsarbeiten (auch schulübergreifend), Intensivierung der externen Evaluation, Erarbeitung von Standards in den Kernfächern und Qualitätsmanagement an Schulen.

Im Mai 2002 waren sich alle Kultusminister und Kultussenatoren der 16 Bundesländer darüber einig, dass die Einführung nationaler Bildungsstandards, die sich an sogenannten Basiskompetenzen orientieren, notwendig ist. Diese Standards sollten zum einen für die verschiedenen Schulabschlüsse, zum anderen aber auch für die Überprüfung von Kompetenzen, die bis zum Ende der einzelnen Jahrgangsstufen erreicht werden müssen, festgelegt werden und bundesweit Gültigkeit haben. Die Erarbeitung der Standards wurde durch die Amtschefkommis-

⁷⁴ Kultusministerkonferenz (2001): KMK-Pressemitteilung am 04. Dezember 2001, Bonn. <http://www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm>

⁷⁵ Kultusministerkonferenz (2001): KMK-Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der KMK am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. <http://www.kmk.org/aktuell/pm011206.htm>

sion „Qualitätssicherung in Schulen“ koordiniert. Nach deren endgültigen Festlegung sollen diese ab 2004 verbindlich sein.

Als Mittel zur regelmäßigen Überprüfung der Einhaltung der Standards werden „Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten“ genannt. Sie werden als ein

„[...] wichtiges Instrument zur Feststellung der Leistungen in bestimmten Jahrgangsstufen innerhalb einer Schule oder zwischen mehreren Schulen.“⁷⁶

bezeichnet. Die Arbeiten sollen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I durchgeführt werden. Langfristig strebt man an, einen Aufgabenpool für alle Fächer anzulegen, der Schulen und Lehrkräften aller Bundesländer gleichermaßen zur Verfügung steht. Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sollen in dem in Zukunft jährlich erscheinenden nationalen Bildungsbericht⁷⁷ einfließen.

Zu diesem Zeitpunkt deutete sich bereits ein bedeutender bildungspolitischer Wandel an: die Abkehr von dem bisher in Deutschland traditionell angewandten Prinzip der „Inputorientierung“, bei dem die Qualität von schulischer Arbeit mit Hilfe von zentral vorgegebenen Lernzielen und –inhalten erreicht werden soll. Eine Überprüfung, ob die vorgegebenen Ziele tatsächlich erreicht werden konnten, fand jedoch nur selten und dann meist auf freiwilliger und schulinterner Basis statt. TIMSS und PISA haben gezeigt, dass es notwendig ist, viel stärker als bisher das Augenmerk auf die tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichten Lernergebnisse zu richten. Mit Hilfe der Einführung von Standards, die genau definieren, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende von bestimmten Klassenstufen oder für den Erwerb eines Abschlusses erworben haben müssen, erreicht man die gewünschte Ergebnisorientierung oder auch „Output-Kontrolle“. Dies hat zum einen den Effekt, dass die Schulen durch eine erweiterte Schulautonomie in vielen Entscheidungen viel selbstständiger entscheiden können, zum anderen müssen sie regelmäßig Rechenschaft über die erzielten Ergebnisse liefern. Die Einhaltung der Standards bzw. das Erreichen der jeweiligen Kompetenzstufen kann mit Hilfe von internen oder externen Evaluationsinstrumenten, wie z.B. Vergleichs- oder Orientierungsarbeiten, überprüft werden. Die Auswertung und Analyse der PISA-Ergebnisse hat gezeigt, dass Länder, in denen es schon seit längerer Zeit eine systematische Qualitätssicherung und –entwicklung mit festgelegten Bildungszielen, zentralen Kontrollen und daraus

⁷⁶ Kultusministerkonferenz (2002): KMK-Pressemitteilung zur 298. Plenarsitzung der KMK am 23./24. Mai 2002 in Eisenach. <http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm>

⁷⁷ Der nationale Bildungsbericht, herausgegeben von der Kultusministerkonferenz, soll künftig jedes Jahr über den Zustand des deutschen Bildungssystems Auskunft geben. Der erste nationale Bildungsbericht soll Ende 2003 erscheinen.

abgeleitete Fördermaßnahmen gibt, bessere Ergebnisse vorlegen konnten als Deutschland.

Am 25. Juni 2002 stellte die zu dieser Zeit amtierende Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, das fünf Punkte umfassende Programm „Zukunft Bildung“ vor. Frau Bulmahn forderte:

„Wir brauchen eine nationale Antwort, weil wir alle Verantwortung tragen für die bestmögliche Bildung unserer Kinder und Jugendlichen. Unser Ziel muss es sein, in zehn Jahren im internationalen Vergleich nicht mehr im unteren Mittelfeld zu liegen, sondern einen Spitzenplatz unter den ersten fünf OECD-Ländern einzunehmen. [...] Was geschehen muss, muss rasch geschehen!“⁷⁸

Die damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz und thüringische Wissenschaftsministerin Dagmar Schipanski reagierte sofort auf die Forderung der Bundesministerin mit den Worten: „Der Bund ist nicht zuständig für die Bildungspolitik.“ Damit wiesen die Kultusminister der Länder die Einmischung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bei der Erarbeitung von regelmäßigen Leistungsüberprüfungen zurück. Sie fürchteten eine Einschränkung der Kulturhoheit der Länder. Einige Vertreter SPD geführte Länder standen der Einrichtung eines nationalen Bildungsrates und einem nationalen Bildungsbericht positiv gegenüber, aber die unionsregierten Länder lehnten diese Pläne konsequent ab. Somit standen und stehen auch heute noch den Reformbemühungen nur schwer überwindbare partei- und verbandspolitische Interessen sowie länderbezogene Einzelinteressen gegenüber. Ohne eine KMK-interne Einigung über ein Gesamtkonzept der Qualitätssicherung und -entwicklung und die Bereitschaft zu einer intensiven länderübergreifenden Strukturdebatte erscheint es fraglich, inwieweit die angestrebten Bildungsstandards sinnvoll eingesetzt werden können.

Immerhin hat die Kultusministerkonferenz am 18./19. Oktober 2002 zugestimmt, einen gemeinsamen Gesprächskreis mit den Lehrerverbänden einzurichten, in dem Themen wie die Sicherung der Unterrichtsqualität, die Lehrerbildung, die Bildungsfinanzierung usw. diskutiert werden können.

Am 7. März 2003 wurden in Düsseldorf die Ergebnisse von PISA-E II⁷⁹ in dem Bericht „Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland“ vorgestellt. Auch hier bestätigten sich die Ergebnisse der internationalen Studie und zeigten darüber hinaus, neben deutlichen Unterschieden zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bundesländern,

⁷⁸ Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 25.06.2002

⁷⁹ Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

auch eine weltweit einmalige Leistungsschere zwischen den stärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern allgemein auf. Es wird noch einmal deutlich, dass weder die Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler noch die Forderung der besseren Schülerinnen und Schüler mit dem früh selektierenden dreigliedrigen Schulsystem gelingt. Darüber hinaus kann von einer Vergleichbarkeit der Schulabschlüssen in den verschiedenen Bundesländern nicht die Rede sein.

Die zurzeit damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, die hessische Kulturministerin Karin Wolff, sah die Reformanstrengungen positiv. Auf einer Fachtagung zur Schulleistungsstudie IGLU⁸⁰ am 30. April 2003 in Berlin sagte Frau Wolff:

„Es geht um Vergleichbarkeit und Verlässlichkeit. Mit einer klaren Definition von Standards verbunden mit einer ergebnisorientierten Auswertung werden wir das Leistungsniveau nachhaltig verbessern.“⁸¹

Eine Debatte über die Schulstruktur hielt Frau Wolff jedoch auch weiterhin für unnötig. Ein Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Abschneiden bei PISA sei nicht zu erkennen. Trotz starker Kritik von verschiedenen Seiten hielt Frau Wolff an diesem von der Kultusministerkonferenz vertretenen „PISA-Mantra“ fest.

Am 9. Juli 2003 legten die Länder entsprechende Entwürfe für die nationalen Bildungsstandards in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss vor. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn in bestimmten Fächern erreicht haben sollten. Nach eingehenden Beratungen sollten die Standards zum Mittleren Schulabschluss im Dezember 2003 in der Kultusministerkonferenz beschlossen werden.

3.5 Entwicklung der Qualitätsdiskussion und Stand der Qualitätsinitiativen in Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung

⁸⁰ PIRLS/IGLU: *Progress in International Reading Literacy/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*. Vgl. z.B.: Bos, W.; Lankers, E. M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valentin, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.

⁷⁹ Kultusministerkonferenz (2003): KMK-Pressemitteilung am 30. April 2003, Bonn. <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/pm030430.htm>

Wie auch schon im vorangegangenen Kapitel sollen auch hier zunächst die maßgeblichen Entwicklungen der Qualitätsdiskussion in Nordrhein-Westfalen bis zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen werden (Stand: Juni/Juli 2003⁸²). Auch hier soll das Hauptaugenmerk auf die Entwicklungen, die für die Parallelarbeiten von Bedeutung sind, gerichtet werden.

Nordrhein-Westfalen hatte durch die schon sehr frühe Wahrnehmung der Veränderung von gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen und nicht zuletzt auch durch die Veröffentlichung der TIMSS-Ergebnisse Mitte des Jahres 1997 sehr schnell reagiert. Schon im März 1997 wurde das Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“⁸³ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht. Daran knüpfte Ende des Jahres 1998 das Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“ mit dem Titel „Qualität als gemeinsame Aufgabe“⁸⁴ an.

„Das Rahmenkonzept stellt Gründe für das gestiegene Interesse an der Qualität schulischer Arbeit dar und erläutert das Verständnis von Schulqualität und Unterrichtsqualität. Es gibt einen Überblick darüber, was die Schulen für die Qualität ihrer Arbeit tun sollen, wie sie dabei unterstützt werden und welche Initiativen das Land entwickelt. Hinzu kommen Aussagen zur schulübergreifenden Sicherung von Qualitätsstandards und zur Bedeutung internationaler und nationaler Vergleichsuntersuchungen.“⁸⁵

Konkret wurde von den Schulen die Erstellung eines Schulprogramms gefordert, wozu 1998 eine Handreichung erschien⁸⁶. Bis zum Ende des Jahres 2000 hatten alle Schulen in Nordrhein-Westfalen, als bundesweit erstes Flächenland, Schulprogramme erstellt. Des Weiteren wurde die Einführung der Parallelarbeiten als erste Maßnahme zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung angekündigt. Mit dem Runderlass des Ministeriums „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele“⁸⁷ wurden die Parallelarbeiten dann verbindlich zum Schuljahr 1999/2000 in allen Schulen eingeführt.

⁸² Bis zum Juni/Juli 2003 waren alle Hauptuntersuchungen abgeschlossen. Alle weiteren bildungspolitischen Entwicklungen waren den befragten Lehrerinnen und Lehrern zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt.

⁸³ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (Hrsg.) (1997): ...und sich bewegt sich doch! Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Frechen: Ritterbach.

⁸⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Frechen: Ritterbach.

⁸⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach.

⁸⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach.

⁸⁷ RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule

Die angekündigten Aufgabenbeispiele erschienen im Jahr 1998 zunächst für die Klasse 10 in den Fächern Deutsch⁸⁸, Englisch⁸⁹ und Mathematik⁹⁰. Im Jahr 2000 folgten dann die Aufgabenbeispiele für die Klasse 7, ebenfalls in den Fächern Deutsch⁹¹, Englisch⁹² und Mathematik⁹³. 2002 waren schließlich auch die Aufgabenbeispiele für die Grundschule fertiggestellt. Hier gibt es die Handreichungen für die Fächer Sprache⁹⁴ und Mathematik⁹⁵.

Im Zuge der Reformanstrengungen traten auch zum Schuljahr 1999/2000 neue Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Diese waren zuletzt im Jahr 1981 reformiert worden. Mit der Überarbeitung und Weiterentwicklung der Richtlinien und Lehrpläne soll den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten Rechnung getragen werden⁹⁶.

Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 wandte sich die damalige Bildungsministerin Gabriele Behler bei der Eröffnung der Bildungsmesse „forum bildung“ in Köln im Februar 2002 mit einem Überblick über die aktuellen Qualitätsentwicklungen in Nordrhein-Westfalen an das interessierte Publikum. Dabei betonte sie, dass Nordrhein-Westfalen die begonnenen Maßnahmen zur systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung konsequent weiter entwickeln und die Ergebnisse von PISA dazu nutzen werden, entsprechende Maßnahmen zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen.

und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

⁸⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach.

⁸⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach.

⁹⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Mathematik. Frechen: Ritterbach.

⁹¹ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch. Frechen: Ritterbach

⁹² Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Englisch (ab Klasse 5). Frechen.

⁹³ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Mathematik. Frechen: Ritterbach.

⁹⁴ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 3: Sprache. Frechen: Ritterbach.

⁹⁵ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 3: Mathematik. Frechen: Ritterbach.

⁹⁶ Vgl.: Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Gabriele Behler, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch. Frechen: Ritterbach.

Wenig später, nach der Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz im März 2002, verkündete Frau Behler im Rahmen der Vorstellung ihres Rahmenkonzeptes „Bildung und Erziehung stärken“⁹⁷, dass sie als eine Konsequenz aus den enttäuschenden PISA-Ergebnissen landesweite, zentrale Lernstandstests in der Klassenstufe 9 in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik einführen werde. Damit soll ein Instrument der internen und externen Evaluation etabliert werden, dass allen am Lehr- und Lernprozess Beteiligten Auskunft über den Ist-Zustand liefert, Transparenzen schafft und damit auch die Möglichkeiten zu Veränderungen und Verbesserungen eröffnet. Neben Leistungstests sollen auch für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik Kernlehrpläne entwickelt werden, die besser verdeutlichen, welche Leistungserwartungen zu erfüllen sind. Frau Behler leitete damit für Nordrhein-Westfalen, gestützt auf die Forderungen der Kultusministerkonferenz, eine neue Dimension der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ein. Zum Abschluss der Vorstellung des Rahmenkonzepts erklärte Frau Behler noch einmal zusammenfassend:

„ PISA ist kein Grund für Depressionen oder Hysterien, sondern eine Studie, die uns die Chance gibt, eingefahrene Wege auch selbstkritisch zu überprüfen und an entscheidenden Punkten die Weichen neu zu stellen, Dabei gibt es keine schnellen Lösungen, so sehr mancher sie auch herbeisehnen mag. Die Umgestaltung unseres Bildungssystems weg von einem weitgehend vorgaben-, hin zu einem ergebnisorientierten System wird nicht auf Knopfdruck gelingen. PISA bietet uns aber mit der breiten Aufmerksamkeit, die diese Studie erzeugt hat, die große Chance, gemeinsam den Wert von Bildung zu stärken und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit von Schulen zu stärken.“

Hier deutete sich auch in Nordrhein-Westfalen der entscheidende Wandel in der Bildungspolitik an. Das bisher durch Vorgaben gesteuerte System sollte in Zukunft immer stärker durch ein ergebnisorientiertes System ersetzt werden. Dieser Prozess wurde weiter unterstützt durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz im 2002, auf der endgültig die Einführung nationaler Bildungsstandards beschlossen wurde.

Im Juni 2002 wurde eine Kooperationsvereinbarung zwischen der nationalen Behörde für das Bildungswesen in Schweden (Skolverket) und dem nordrhein-westfälischen Bildungsministerium geschlossen. In dem Abkommen wurde eine zweijährige Zusammenarbeit bei der Entwicklung beider Schulsysteme vereinbart,

⁹⁷ Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW (2002): Pressemitteilung zur Vorstellung des Rahmenkonzepts „Bildung und Erziehung stärken“ durch die Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen, G. Behler, am 18. März 2002 in Düsseldorf.

<http://www.vbe-nrw.de>

die sich zunächst insbesondere auf die Entwicklung von Lernstandserhebungen konzentrieren sollte. Im Gegensatz zu den deutschen Schülerinnen und Schülern konnten die schwedischen Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie deutlich bessere Ergebnisse erzielen. In Schweden wurde bereits in den Jahren 1990/1991 ein „rollender“ Reformprozess eingeleitet, der durch eine Dezentralisierung und Deregulierung der bildungspolitischen Entscheidungsprozesse charakterisiert ist. Damit erhalten die Gemeinden ein hohes Maß an Eigenverantwortung, in dem sie selbst für die Organisation, das Personal und die Mittelzuweisungen zuständig sind. Das System wird permanent weiterentwickelt und kann somit immer den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen anpassen werden. Zudem verfügt Schweden über ein umfangreiches System im Bereich der schulischen Evaluation. Es gibt drei verschiedene Formen der externen Evaluation (die Schulaufsicht durch Skolverket, die Reportage durch eine Skolverket-Berufungskommission und eine Jahresreportage durch die Kommunen) und eine interne Form, die Jahresreportage durch die Einzelschule. Die jahrelangen Erfahrungen mit Lernstandserhebungen werden in Schweden sehr positiv beurteilt und können damit für Deutschland Vorbildcharakter haben.

Im März 2003 wurden die ausgearbeiteten und interpretierten Ergebnisse der nationalen Ergänzungsstudie PISA-E vorgestellt. Darin wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Bundesländer in eine Rangfolge gebracht, differenziert nach Schultyp, Migrationshintergrund und Kompetenzfeldern. Nordrhein-Westfalen belegte bei der Ergänzungsstudie einen Platz im Mittelfeld, mit dem die damalige Bildungsministerin Gabriele Behler sich durchaus zufrieden zeigte. Auf einer Veranstaltung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen am 19. März 2003 in Düsseldorf analysierte der für PISA-Deutschland verantwortliche Prof. Dr. Jürgen Baumert die PISA-E-Ergebnisse im Hinblick auf die Position Nordrhein-Westfalens⁹⁸. Dabei stellte er heraus, dass es gerade in diesem Bundesland eine besonders starke Koppelung zwischen sozialer Herkunft und dem Kompetenzerwerb gibt und auch die Selektion durch die verschiedenen Schulformen sehr stark ausgeprägt ist. Außerdem gibt es starke Überlappungen zwischen den Schulformen, was darauf hindeutet, dass die Auslese- und Zuordnungsverfahren nach der Klassenstufe 4 nicht optimal funktionieren. Obwohl es diese starken Überlappungen gibt, gelingt, nach Angaben von Prof. Dr. Baumert, nur 1,6% der Schülerinnen und Schüler eines Schuljahres ein Aufstieg in eine höhere Schulform.

Im Juli 2003 konnte die Kultusministerkonferenz, durch intensive Mitarbeit der Länder, die ersten Entwürfe für die nationalen Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorlegen.

⁹⁸ Vgl. Büttner, U.; Seiltgen, H. (2003): Bildungspolitik in NRW nach PISA. Woher des Weges...wohin...? In: neue deutsche schule, Heft 5, S. 14–16.

Auch Nordrhein-Westfalen beteiligte sich intensiv an der Erstellung der Entwürfe für die nationalen Bildungsstandards. Das Schulministerium in Nordrhein-Westfalen hatte beschlossen, die verbindlichen, nationalen Standards in Form von Kernlehrplänen (KLP) umzusetzen. Schon ab dem Schuljahr 2004/2005 sollen die Kernlehrpläne an den nordrhein-westfälischen weiterführenden Schulen erprobt werden (vgl. Kapitel 9).

Wie aus den beschriebenen Maßnahmen ersichtlich, sind in Nordrhein-Westfalen bisher vielfältige und intensive Anstrengungen unternommen worden, um die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Etablierung einer Evaluationskultur an den Schulen zu verbessern. Nachdem viele Jahre die Bildungspolitik stark unter den allgemeinen Sparmaßnahmen gelitten hatte, sollten die Reformanstrengungen nun auch durch die Bereitstellung der notwendigen Finanzmittel unterstützt werden. Mit dem Stufenplan „Verlässliche Schule 2001 – 2005“ sollten unter anderem die Ganztagsbetreuung ausgebaut werden und zukunftsorientierte Schulformen, wie z.B. das Berufskolleg, gefördert werden.

4. Parallelarbeiten als Instrument der Qualitätssicherung und –entwicklung

Die Parallelarbeiten als Instrument der Qualitätssicherung und –entwicklung in Nordrhein-Westfalen stehen im Kapitel 4 im Mittelpunkt. Nach dem Versuch einer Begriffsannäherung werden zunächst die in der Bundesrepublik verbreiteten konzeptionellen und funktionellen Varianten der Parallelarbeiten vorgestellt und die damit verbundenen begrifflichen Schwierigkeiten erörtert. Danach werden die Empfehlungen und verpflichtenden Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Handhabung von Parallelarbeiten im Einzelnen vorgestellt.

4.1 Parallelarbeiten – Versuch einer Begriffsannäherung

Für den Begriff „Parallelarbeit“ oder „Vergleichsarbeit“ gibt es, bedingt durch den unterschiedlichen Einsatz der Arbeiten und der ebenfalls unterschiedlichen Auffassung über die eigentliche Funktion der Arbeiten in den verschiedenen Bundesländern, keine einheitliche Definition. Hinter Begriffen wie z.B. „Diagnosearbeiten“ (Baden-Württemberg), „Orientierungsarbeiten“ (Bayern) oder auch „Erprobungsarbeiten“ (Sachsen) verbergen sich ähnliche Initiativen. Den Versuch einer allgemeingültigen Definition findet man z.B. bei ORTH:

„Vergleichsarbeiten in dem am weitesten verbreiteten Verständnis sind eine besondere Form von schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung (Klassenarbeiten). Im Rahmen einer Vergleichsarbeit werden Schülerinnen und Schüler von den sie unterrichtenden Lehrkräften Aufgaben gestellt, die in einer klar vom laufenden Unterricht abgegrenzten Leistungssituation mit im Kern gleicher Aufgabenstellung und begrenzter, aber gegebenenfalls variabler Zeit der Erledigung individuell zu bewältigen sind. Die im Rahmen von Vergleichsarbeiten vorgenommenen Bewertungen der Schülerleistungen gehen in die Gesamtbeurteilung der Leistungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch die unterrichtenden Lehrkräfte ein.“⁹⁹

⁹⁹ Vgl.: Orth, G. (2002): Vergleichsarbeiten. In: Rolff, H.-G.; Schmidt, J. (Hrsg.): Schulaufsicht und Schulleitung Deutschland. Neuwied: Luchterhand. S. 204–208.

Diese Definition beinhaltet auch alle Aspekte, die das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen in ihren Handreichungen zur Schulentwicklung erörtert hat.

Einen weiteren Versuch einer Definition findet man im Zusammenhang mit dem Projekt VERA¹⁰⁰ (Vergleichsarbeiten in der Grundschule) in Rheinlandpfalz:

„Es handelt sich um schriftliche Arbeiten, die in einer größeren Anzahl von Schulen (ggf. landesweit) auf der Basis einer vorgegebenen Aufgabenstichprobe eingesetzt werden mit dem Ziel, die Leistungen der Schüler an einer klassen- und schulübergreifenden sozialen und/oder kriterialen Bezugsnorm zu messen.“¹⁰¹

Allen Definitionsversuchen gemein ist die Auffassung, dass es sich bei der Parallelarbeit um eine besondere Arbeit handelt, die, anders als eine normale Klassenarbeit, nach besonderen Kriterien konzipiert und ausgewertet werden soll. In der Bundesrepublik haben sich in den letzten Jahren in den Bundesländern verschiedene Varianten der Parallelarbeiten entwickelt, die sich in ihrer Konzeption und Funktion teilweise erheblich unterscheiden.

Im Folgenden sollen zunächst die konzeptionellen, danach die funktionellen Varianten näher betrachtet werden.¹⁰²

4.1.1 Konzeptionelle Varianten

Neben den verschiedenen Begrifflichkeiten variieren auch die Konzepte, die hinter den Vergleichsarbeiten stehen. In Hinblick auf den Verpflichtungscharakter, die ausgewählten Fächer und Klassenstufen und die Zuständigkeiten für Konzeption, Bezugsnormen und Auswertung gibt es von Bundesland zu Bundesland Unterschiede. Im Folgenden sollen einige Varianten vorgestellt werden. Eine ausführliche Darstellung der konzeptionellen Varianten findet man z.B. bei ORTH.¹⁰³

¹⁰⁰ Das Projekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule) wurde in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, von Prof. Dr. Helmke und Juniorprof. Dr. Hosenfeld entwickelt. Das Projekt ist zunächst auf fünf Jahre ausgelegt und wird von den zuständigen Bildungsministerien finanziert.

¹⁰¹ Helmke, A.; Hosenfeld, I. (2003): Das Projekt Vergleichsarbeiten (VERA) in Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung Rheinland-Pfalz, Heft 3.

¹⁰² Eine sehr ausführliche Darstellung der verschiedenen Initiativen der Bundesländer (Stand: März 2004) findet man bei: Ackeren, I. van; Bellenberg, G. (2004): Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Rolff, H.-G.; Holtappels, H. G.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim und München. S. 136ff.

¹⁰³ Orth, G. (2002): Vergleichsarbeiten. In: Rolff, H.-G.; Schmidt, J. (Hrsg.): Schulaufsicht und Schulleitung Deutschland. Neuwied: Luchterhand. S. 204–208.

In einigen Bundesländern, so z.B. auch in Nordrhein-Westfalen, ist die Durchführung von Parallelarbeiten verpflichtend. Hier wurde bereits im Jahr 1999 ein systematisches Konzept für die Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten erstellt. Ziel der Parallelarbeiten ist

„ ..., dass die Lehrerinnen und Lehrer sich anhand der Feststellung von Lernergebnissen über die konkret zu stellenden Anforderungen verständigen. Diese Verständigung soll zu einer reflektierten und abgestimmten Praxis der Leistungsbewertung und zu einer Gestaltung des Unterrichts führen, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, den Anforderungen gerecht zu werden.“¹⁰⁴

Auch in Rheinland-Pfalz sind im Rahmen des Projektes Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA)¹⁰⁵ seit dem Schuljahr 2003/2004 Parallelarbeiten in der Klassenstufe 4 im Fach Mathematik, seit Schuljahr 2004/2005 auch im Fach Deutsch, verpflichtend. Das Projekt ist zunächst auf fünf Jahre angelegt. Seit 2004 beteiligen sich neben Rheinland-Pfalz auch Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein an dem Projekt (vgl. Kapitel 9.1).

In anderen Bundesländern wird die Durchführung der Parallelarbeiten lediglich empfohlen, es gibt jedoch noch keine Verpflichtung dazu. In Berlin z.B. befinden sich die Konzepte noch in der Erprobungsphase. Dort wurde im Schuljahr 2001/2002 ein Probelauf mit Vergleichsarbeiten in der Klassenstufe 10 durchgeführt. Die Schulen konnten sich auf freiwilliger Basis an dem Probelauf beteiligen. Ziel dieser Erprobung war zum einen die Überprüfung der Eignung der Aufgabenmuster in Hinblick auf die Leistungsfeststellung und zum anderen die Erprobung des Verfahrens an sich.¹⁰⁶

Des Weiteren gibt es auch Unterschiede in bezug auf die ausgewählten Fächer und Klassenstufen. Bei den Fächern handelt es sich in allen Bundesländern in erster Linie um Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch). Darüber hinaus gibt es auch Parallelarbeiten in weiteren Sprachen, wie z.B. Russisch und Spanisch, und im naturwissenschaftlichen Bereich. Alle Klassenstufen ab der 3. Klasse werden für Parallelarbeiten genutzt. In den meisten Fällen werden drei oder vier Klassenstufen aus dem Grundschul- und dem Sekundarbereich I ausgewählt. In Nordrhein-Westfalen sind die Klassenstufen 3, 7 und

¹⁰⁴ RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

¹⁰⁵ Helmke, A.; Hosenfeld, I. (2003): Das Projekt Vergleichsarbeiten (VERA) in Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung Rheinland-Pfalz, Heft 3.

¹⁰⁶ Wendt, W. (2002): Probelauf Vergleichsarbeiten: Rückmeldungen aus den Schulen. Zentrale Ergebnisse. Unveröffentlichte Kopie.

10 als besonders relevant eingestuft worden. Zusätzlich wurden in Nordrhein-Westfalen „abgestimmte Klausuren“ für alle Fächer der Oberstufe verbindlich festgelegt. In welcher Phase der Oberstufe die Klausuren geschrieben werden, kann schulintern entschieden werden.

In Hamburg und Nordrhein-Westfalen z.B. werden die konkreten Aufgabenstellungen von den einzelnen Schulen auf Grundlage der zentral definierten Standards und den daraus entwickelten Aufgabenbeispielen selbstständig festgelegt, wogegen in anderen Bundesländern auch die Möglichkeit einer zentral geregelten Aufgabenstellung durch das Ministerium, die Schulaufsicht oder, wie in Mecklenburg-Vorpommern, über das pädagogische Landesinstitut möglich ist.

Das Projekt VERA aus Rheinland-Pfalz sieht vor, dass die Hälfte der Aufgaben zentral vom Ministerium ausgewählt wird, während die anderen Aufgaben von den einzelnen Schulen einem vorgegebenen Aufgabenpool entnommen werden.

Auch für die Auswertung und Evaluation der Ergebnisse gibt es zentrale (z.B. Mecklenburg-Vorpommern) und dezentrale (z.B. Nordrhein-Westfalen, Hamburg) Varianten.

In der Vorbereitung der Parallelarbeiten muss vor allem die Frage nach den zu Grunde gelegten Bezugsnormen gestellt werden. In Nordrhein-Westfalen werden diese Bezugsnormen zentral über die vom Kultusministerium definierten Standards in den Aufgabenbeispielen festgelegt. Diese Aufgabenbeispiele dienen der Klärung der fachlichen Standards und sollen den Schulen als Grundlage für die schulinterne Entwicklung der Aufgaben dienen.

4.1.2 Funktionelle Varianten

Entsprechend der konzeptionellen Vielfalt der Parallelarbeiten, differieren auch die Auffassungen über die eigentlichen Funktionen der Parallelarbeiten in den verschiedenen Bundesländern.

Nach ORTH¹⁰⁷ haben Vergleichsarbeiten in erster Linie folgende Funktionen:

1. Vergleichsarbeiten fördern den Diskurs über grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens und der fachlichen Arbeit.
2. Vergleichsarbeiten dienen der konkreten Klärung von Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler bewältigen sollen, und damit von fachlichen Standards.

¹⁰⁷ Orth, G. (2002): Vergleichsarbeiten. In: Rolff, H.-G.; Schmidt, J. (Hrsg.): Schulaufsicht und Schulleitung Deutschland. Neuwied: Luchterhand. S. 206–208.

3. Vergleichsarbeiten fördern eine abgestimmte Praxis von Leistungsbewertung.
4. Vergleichsarbeiten können dabei helfen, Entscheidungen über die Zuweisung in unterschiedliche Schullaufbahnentscheidungen und über die Vergabe von Abschlüssen sicherer zu machen.
5. Vergleichsarbeiten können Projekte und Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität anstoßen.

In Nordrhein-Westfalen ist die Bedeutung und Funktion der Parallelarbeit im Runderlass „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele“¹⁰⁸ festgehalten. Dort findet man eine Beschreibung der Zielperspektive der Parallelarbeit:

„Das Ziel der Maßnahme ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich anhand der Feststellung von Lernergebnissen über die konkret zu stellen Anforderungen verständigen. Diese Verständigung soll zu einer reflektierten und abgestimmten Praxis der Leistungsbewertung und zu einer Gestaltung des Unterrichts führen, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, den Anforderungen gerecht zu werden. [...] Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele dienen der Verbesserung des Unterrichts. Ihre Verwendung darf nicht die bisher üblichen pädagogischen und fachlichen Prozesse der Entscheidung über die Schullaufbahnen abkürzen oder ersetzen. Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele sind ein Instrument der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht in den Händen der einzelnen Schulen und der Schulaufsicht.“

Aus diesen Ausführungen geht eindeutig hervor, dass es sich hier um einen schulinternen Vorgang handeln soll, der lediglich durch die Schulaufsicht überwacht wird. Der Charakter der Arbeiten wird in Nordrhein-Westfalen bewusst durch die Verwendung des Begriffes „Parallelarbeit“ – anstatt des sonst üblichen Begriffes „Vergleichsarbeiten“ – unterstützt¹⁰⁹. Vergleiche zwischen verschiedenen Schulen im Sinne eines Leistungsvergleiches oder mit der Absicht der Erstellung eines Rankings sind hier nicht vorgesehen. Es wird jedoch auch ein fachlicher Austausch mit anderen Schulen empfohlen. Bei der Auswertung der Parallelarbeiten stehen in Nordrhein-Westfalen eindeutig die Verbesserung des Unterrichts und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Parallelarbeit wie eine normale Klassenarbeit gewertet. Eine Verwendung darüber hinaus ist nicht

¹⁰⁸ RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

¹⁰⁹ Vgl. auch Fußnote 5.

vorgesehen. Damit entspricht die Handhabung der Parallelarbeiten in Nordrhein-Westfalen – bis auf Punkt 4 – den von ORTH genannten Funktionen.

Im Gegensatz zu der Praxis in Nordrhein-Westfalen, wo die Zielperspektive eindeutig auf die Verbesserung des Unterrichts durch die Lehrerinnen und Lehrer gerichtet ist, werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in anderen Bundesländern durchaus stärker gewichtet.

In Rheinland-Pfalz z.B. werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in der 4. Jahrgangsstufe (Projekt VERA) für jeden Schüler individuell ausgewertet und die Eltern der Schülerinnen und Schülern über die Ergebnisse informiert. Zusätzlich werden die Ergebnisse auch für die Empfehlung einer Schulform der Sekundarstufe I herangezogen. Begründet wird diese Praxis mit einem besonderen Interesse der Eltern an ergänzenden Informationen über den Leistungsstand ihrer Kinder. Trotzdem wird auch hier noch einmal explizit auf den ergänzenden Charakter der Ergebnisse hingewiesen.

„Als alleinige Entscheidungsgrundlage für die Grundschulempfehlungen ist das Ergebnis einer Vergleichsarbeit aus methodischen und inhaltlichen Gründen jedoch unzureichend; es kann und soll lediglich ergänzenden Charakter haben.“¹¹⁰

In Mecklenburg-Vorpommern wurde Ende 2001 ein Rechtschreibdiktat in den 5. Klassen der Haupt- und Realschulen durchgeführt, welches zentral gestellt und ausgewertet wurde. Diese Form einer Vergleichsarbeit entspricht jedoch eher einem zentralen Leistungstest, der über eine schulinterne, diagnostische Funktion weit hinausgeht.

¹¹⁰ Helmke, A.; Hosenfeld, I. (2003): Das Projekt Vergleichsarbeiten (VERA) in Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung Rheinland-Pfalz, Heft 3.

4.2 Verpflichtende Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Handhabung von Parallelarbeiten

Die wichtigsten Elemente der Parallelarbeiten sind im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen¹¹¹ festgelegt. Die meisten Aspekte sind für die Durchführung der Parallelarbeiten verpflichtend, wogegen es jedoch auch Empfehlungen gibt, deren Berücksichtigung als sinnvoll erachtet wird. Im Folgenden sollen zunächst die verpflichtenden Vorgaben des Ministeriums erläutert werden.

4.2.1 Allgemeine Regelungen zur Handhabung von Parallelarbeiten und den Aufgabenbeispielen

Seit dem Schuljahr 1999/2000 sind alle öffentlichen Schulen zur Durchführung von Parallelarbeiten in den Fächern Mathematik, Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch bzw. dem Fach Sprache in der Grundschule verpflichtet. Die Arbeiten sollen jeweils im zweiten Halbjahr eines Schuljahres geschrieben werden. Bei der Vorbereitung und Gestaltung der Parallelarbeiten müssen sich die Fachkolleginnen und -kollegen an den vom Ministerium erarbeiteten Aufgabenbeispielen orientieren. In Bezug auf die Aufgabenbeispiele heißt es:

„Um die fachlichen Anforderungen zu beschreiben und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu sichern, gibt das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Aufgabenbeispiele heraus, die die jeweils erforderliche Anspruchshöhe und sachgerechte Beurteilungskriterien verdeutlichen.“¹¹²

Die Aufgabenbeispiele für die Klassenstufe 10 für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5 sind schon Ende des Jahres 1998 erschienen und standen somit zur Einführung der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000 zur Verfügung.

Im November 2000 erschienen dann auch die Aufgabenbeispiele für die Klassenstufe 7, ebenfalls für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch als erste Fremdsprache ab Klasse 5.

¹¹¹ RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

¹¹² RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

Die Aufgabenbeispiele für die Klassenstufe 3 für die Fächer Mathematik und Sprache wurden erst im Juni 2002 veröffentlicht.

4.2.2 Einsatz der Parallelarbeiten und der Aufgabenbeispiele in den verschiedenen Schulformen

Alle Schulformen in Nordrhein-Westfalen¹¹³ sind verpflichtet, in den vom Ministerium ausgewählten Jahrgangsstufen 3, 7 und 10 jeweils im zweiten Halbjahr eines Schuljahres Parallelarbeiten in den Fächern Mathematik, Deutsch bzw. das an den Grundschulen unterrichtete Fach Sprache und Englisch als erste Fremdsprache zu schreiben. Je nach Schulform müssen die Aufgabenbeispiele an die verschiedenen Leistungsniveaus der Lerngruppen angepasst werden. So muss z.B. an Hauptschulen zwischen Klassen Typ A und Klassen Typ B unterschieden werden. Zusätzlich sind Gymnasien und Gesamtschulen dazu verpflichtet, während der Schullaufbahn in der Sekundarstufe II in jedem Fach mindestens einmal eine „abgesprochene Klausur“ zu schreiben. Auch dazu sind Aufgabenbeispiele für die verschiedenen Fächer der Sekundarstufe II erschienen.

Besonderheiten in Bezug auf die Handhabung der Aufgabenbeispiele und der Durchführungsmodalitäten finden sich u.a. bei Abendrealschulen, vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs und Sonderschulen.

Den Ersatzschulen wird ebenfalls die Durchführung von Parallelarbeiten empfohlen.

4.2.3 Zuständigkeiten der verschiedenen Schulgremien

Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Parallelarbeiten werden durch die verschiedenen Schulgremien getragen. Durch die enge Verknüpfung der verschiedenen Institutionen soll eine möglichst intensive Kommunikation und Kooperation ermöglicht werden, so dass die Arbeit an der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nicht nur in den Händen einzelner Kolleginnen und Kollegen liegt. Die Entscheidungen sollen im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit gemeinsam getroffen und getragen werden.

¹¹³ Folgende Schultypen sind in Nordrhein-Westfalen zulässig: Grundschule, Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Abendgymnasium, Abendrealschule, Berufskolleg und weitere Einrichtungen der Weiterbildung, die Schulabschlüsse durchführen. Die Vorgaben des MSWWF gelten für alle staatlichen Schulen. Den Schulen in Trägerschaft anderer Institutionen wird jedoch ebenfalls die Durchführung von Parallelarbeiten empfohlen.

4.2.3.1 *Die Fachkonferenzen*

Eine besondere Rolle kommt dabei den Fachkonferenzen zu. Diese müssen die schulinternen Maßnahmen¹¹⁴ durch entsprechende Beschlüsse rechtzeitig vorbereiten. Die verabschiedeten Beschlüsse regeln verschiedene inhaltliche, methodische und didaktische Aspekte. Der Fachkonferenz obliegt es auch, die genaue Terminierung der Arbeiten in Abstimmung mit den anderen Fachkonferenzen und der Schulleitung vorzunehmen. Eine weitere wichtige Funktion der Fachkonferenzen ist die Abstimmung der Parallelarbeiten mit den anderen qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen der Schule. Dazu gehört z.B. die Integration der Parallelarbeiten als fester Bestandteil in das Schulprogramm und die Entwicklung der schulinternen Lehrpläne. Die Fachlehrerinnen und Fachlehrer sind an die Beschlüsse der Fachkonferenzen gebunden.¹¹⁵

Für die Planung, Durchführung und Auswertung einer bestimmten Parallelarbeit sollten von der Fachkonferenz oder dem Fachkonferenzvorsitzenden sogenannte Jahrgangsteams zusammengestellt werden. Dabei handelt es sich um die Kolleginnen und Kollegen, die in einer Jahrgangsstufe ein bestimmtes Fach unterrichten. Werden die Jahrgangsteams bereits zu Beginn des Schuljahres eingerichtet, können eine Kooperation und eine inhaltliche und organisatorische Koordinierung im Hinblick auf die Parallelarbeit schon in einem frühen Stadium des Schuljahres erfolgen.

Die Kolleginnen und Kollegen des jeweiligen Jahrgangsteams entwickeln, begleitet durch den Fachkonferenzvorsitzenden, an Hand der Aufgabenbeispiele des Ministeriums die Parallelarbeit und führen diese gemäß den Vorgaben durch. Nach der, durch fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen unterstützten, individuellen Auswertung werden die Ergebnisse von dem Fachkonferenzvorsitzenden dokumentiert. Es schließt sich eine ausführliche Analyse der Ergebnisse in der Fachkonferenz an, in der inhaltliche, didaktische und organisatorische Aspekte erörtert und die aktuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bestimmt werden sollen. Ausgehend davon sollten, in Absprache mit allen Mitgliedern der Fachkonferenz, in Bereichen, in denen noch keine optimalen Ergebnisse erzielt werden konnten, Maßnahmen eingeleitet werden, die zu einer Verbesserung der Situation führen sollten.

Daraus könnten sich möglicherweise für die Fachkonferenz auch Konsequenzen für die zukünftige Handhabung der Parallelarbeiten ergeben.

Die fachbezogene Auseinandersetzung mit den Kolleginnen und Kollegen eröffnet zusätzlich allen Beteiligten die Möglichkeit zur Selbstreflexion.

¹¹⁴ Vgl.: § 7 Abs. 3 Nummer 1 SchuMG (Bass 1-3)

¹¹⁵ Vgl.: § 3 Abs. 2 Satz 1 SchMG (Bass 1-3)

4.2.3.2 Die Schulleitung

Der Schulleitung kommt in erster Linie eine überwachende und informierende Funktion zu. Die Beschlüsse der Fachkonferenzen werden der Schulleitung mitgeteilt und deren Einhaltung von dort aus überwacht. Der Schulleiterin oder dem Schulleiter obliegt es, am Ende des Schuljahres die Lehrerkonferenz und die Schulkonferenz über den Stand der Qualitätsarbeit in den einzelnen Fachkonferenzen zu informieren.

Über die schulinterne Arbeit hinaus, kann über den Schulleiter oder die Schulleiterin in Absprache mit der oberen Schulaufsicht eine Kooperation mit anderen Schulen angestrebt werden, um sich über Erfahrungen, eventuelle Schwierigkeiten und Ergebnisse austauschen zu können.

4.2.3.3 Die Schulaufsicht

Die ordnungsgemäße Durchführung der Parallelarbeiten an den Schulen wird durch die Schulaufsicht überwacht. Diese prüft durch Einsicht in die Unterlagen, inwieweit die Bestimmungen erfüllt werden.

Über die Schulaufsicht sollen auf Kontakte zu anderen Schulen hergestellt werden. In Dienstbesprechungen mit den jeweiligen Fachvorsitzenden können Ergebnisse, aber auch Fragen, die die Planung, Durchführung oder Auswertung der Parallelarbeiten betreffen, besprochen werden.

4.3 Empfehlungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Handhabung von Parallelarbeiten

Neben den überwiegend verpflichtenden Vorgaben gibt es auch seitens des Ministeriums eine Reihe von Empfehlungen, wie die Qualitätssicherung und -entwicklung durch zusätzliche Maßnahmen intensiviert werden kann. Dazu gehören z.B. zusätzliche Lernstandserhebungen über die Parallelarbeiten hinaus, die ergänzende Daten über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler liefern. Weiterhin werden u.a. die Anlage von Aufgabensammlungen, das Veranstalten schulinterne Wettbewerbe und eine generell intensivere Kooperation aller am Lehr- und Lernprozess Beteiligten empfohlen. Immer wieder wird betont, dass der Austausch von Klassenarbeitssätzen, Zweitkorrekturen und gegenseitige Hospitationen der Qualitätssicherung und -entwicklung dienen können.

4.4 Die Aufgabenbeispiele

4.4.1 Die Funktionen der Aufgabenbeispiele

Im Kapitel II der Materialien zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung¹¹⁶ werden fünf Funktionen der Aufgabenbeispiele angeführt:

1. Die Aufgabenbeispiele dienen der Klärung von fachlichen Standards

In den Aufgabenbeispielen werden auf der Grundlage der Lehrpläne und Richtlinien entwickelte Materialien und sogar konkrete Arbeitsaufträge vorgestellt, die veranschaulichen sollen, welche fachlichen Ziele, Inhalte und Kompetenzen in den entsprechenden Jahrgangsstufen zu erwarten sind. Anhand derer lassen sich somit Standards ablesen, die die in den Parallelarbeiten zu stellenden Leistungsanforderungen im Hinblick auf die entsprechende Jahrgangsstufe konkretisieren und als Grundlage für die innerschulische und schulübergreifende Qualitätsdiskussion, insbesondere für die Verständigung über fachliche Standards, dienen sollen.

Neben geltenden Richtlinien und Lehrplänen werden darüber hinaus auch die „Standards der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Schulabschluss“¹¹⁷ und eine Empfehlung des Landesausschusses für Berufsbildung mit dem Titel „Welche Anforderungen stellt das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem an Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die eine Berufsausbildung aufnehmen?“¹¹⁸ berücksichtigt.

2. Die Aufgabenbeispiele fördern den Diskurs über grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens und der fachlichen Arbeit

Mit Hilfe der Aufgabenbeispiele ist eine gezielte Auseinandersetzung mit den Fachkolleginnen und -kollegen über grundlegende pädagogische und fachdidaktische Fragen des Lehrens und Lernens möglich. Es bietet sich die Möglichkeit, bestehende Lehr- und Lernmethoden anhand der neusten Ergebnisse der fachdi-

¹¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach. S. 19–21.

¹¹⁷ Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache, Beschluss der KMK vom 12.05.1995, in: Vereinbarungen über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I/Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, hg. Vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn o.J.

¹¹⁸ Basisqualifikationen, die Grundlage jeder weiterführenden Bildung, Informationsschrift des ehemaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 1997.

daktischen Diskussion zu überdenken und gegebenenfalls zu optimieren. Dass die Kolleginnen und Kollegen eines Faches verstärkt zur Kommunikation und Kooperation angeregt werden sollen, steht dabei im Vordergrund. Die Aufgabenbeispiele können dabei den Ausgangspunkt bilden bzw. als Diskussionsgrundlage dienen.

3. Die Aufgabenbeispiele liefern Modelle für die schulinterne Entwicklung von Aufgaben

Hier wird noch einmal die Selbstständigkeit und auch Selbstverantwortlichkeit der Schulen bezogen auf die „dauerhafte Verbesserung der Wirksamkeit von Unterricht und einer erhöhten Vergleichbarkeit der Anforderungen und der Bewertung“¹¹⁹ betont. Dazu sollen die Aufgabenbeispiele als grundlegende Orientierung für die einzufordernden Leistungen der einzelnen Jahrgangsstufen dienen, wobei die Schulen letztendlich im Rahmen ihrer Eigenverantwortung und dem aktuellen Stand der innerschulischen Qualitätsentwicklungen selbstständig über die Aufgaben der Parallelarbeiten entscheiden können.

Da sich die Voraussetzungen in den Lerngruppen aus den verschiedensten Gründen voneinander unterscheiden können, so z.B. durch den Schultyp, die angewandten Lernmethoden, die Unterrichtsvoraussetzungen etc., stehen jeweils mehrere Aufgabenbeispiele¹²⁰ zur Verfügung, aus denen die Kolleginnen und Kollegen das am besten zum Konzept der Schule passende Aufgabenbeispiele auswählen können.

4. Die Aufgabenbeispiele fördern eine abgestimmte Praxis von Leistungsbewertung

Im direkten Zusammenhang mit der gemeinsame Erarbeitung und Vorbereitung der Parallelarbeiten steht auch die Auseinandersetzung mit Bewertungskriterien und Korrekturvereinbarungen, die zu einer abgestimmten Praxis der Leistungsbewertung führen sollten, die auch über die Parallelarbeit hinaus für eine Jahrgangsstufe angewendet werden kann. Auf diesem Wege wird eine Basis für eine Vergleichbarkeit der Leistungen geschaffen.

¹¹⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (Hrsg.) (1997): ...und sich bewegt sich doch! Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Frechen: Ritterbach. S. 25.

¹²⁰ Für die Klasse 10 (Englisch ab Klasse 5) z.B. stehen elf verschiedenen Aufgabenbeispiele zur Verfügung.

5. Die Aufgabenbeispiele stoßen konkrete Projekte und Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität an

Mittels der Durchführung und Auswertung der Parallelarbeiten ist es möglich zu erkennen, inwieweit die bereits vorhandenen Qualitätsstandards an einer Schule von denen durch die Aufgabenbeispiele vorgegebenen abweichen. Eine Übereinstimmung oder sogar Übererfüllung der Standards sollte die Schule in ihrem Bestreben und Handeln bestätigen und ermutigen. Sollte es zu einer deutlichen Unterschreitung kommen, liefern die Aufgabenbeispiele konkrete Hinweise auf vorhandene Mängel, an denen dann durch umfassende qualitätsverbessernde Maßnahmen gearbeitet werden kann. Dazu werden verschiedene Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung vorgeschlagen:

- Verbesserung der Rahmenbedingungen von Unterricht (z.B. Bildung und Zusammensetzung von Lerngruppen, Studentafeln, wirksame Nutzung von Lernzeiten)
- Allgemeine Anliegen der Lernförderung (z.B. Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben führen und sie ihren individuellen Lernzuwachs erfahren lassen, um Lernfreude und Leistungszuversicht zu stärken)
- Prinzipien und Ansprüche des fachlichen Lernens, deren Betrachtung in den Aufgabenbeispielen vorausgesetzt wird (z.B. für den Englischunterricht eine frühzeitige systematische Anleitung zum Schreiben von Texten).

Über die Parallelarbeiten hinaus sollen alle qualitätsverbessernden Bestrebungen und Vereinbarungen auch auf andere Bereiche des Unterrichts angewendet werden, da die Parallelarbeiten letztendlich nur einen kleinen Ausschnitt der schriftlichen Schülerleistungen darstellen und keineswegs ein Urteil über die gesamte Leistung eines Schülers in einem Schuljahr zu lassen.

4.4.2 Vom Aufgabenbeispiel zur Parallelarbeit

Die Aufgabenbeispiele sollen als Ausgangspunkt für die Konzeption der schulinternen Aufgaben der Parallelarbeiten dienen. Der Entwicklungsprozess bis hin zur einsatzfähigen Parallelarbeit lässt sich in verschiedene Handlungsschritte unterteilen, die sowohl zeitlich als auch verantwortlich voneinander zu unterscheiden sind. Im Folgenden sollen die einzelnen Handlungsschritte kurz erläutert werden.

1. Handlungsschritt: Lernvoraussetzungen reflektieren und konkretisieren

Bevor eine Parallelarbeit konzipiert werden kann, müssen sich alle beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrer über die bestehenden Lernvoraussetzungen in den verschiedenen Parallelgruppen austauschen. Um ein objektives und aussagekräftiges Ergebnis der Parallelarbeiten zu erhalten, ist es unbedingt notwendig, eine gemeinsame Basis zu schaffen. Sind die Lernvoraussetzungen nahezu identisch, kann die Parallelarbeit auch unabhängig von der vorhergehenden Unterrichtseinheit gestaltet werden. Ist eine Übereinstimmung der Lernvoraussetzungen nicht gegeben, sollte versucht werden, über eine der Parallelarbeit vorgeschaltete, gemeinsam geplante und durchgeführte Unterrichtseinheit, diese zu parallelisieren. Dabei ist jedoch unbedingt zu beachten, dass die Parallelarbeit am Ende des Jahres über den Lernerfolg des ganzen Jahres Auskunft geben soll. Die Aufgaben sollen also nicht so konzipiert sein, dass sie nur aktuell eingeübtes Wissen abfragen, sondern vielmehr allgemein methodisch und inhaltlich erworbene Fähigkeiten des entsprechenden Schuljahres beinhalten.

2. Handlungsschritt: Prüfung und Auswahl der Aufgabenbeispiele

Die Fachkolleginnen und -kollegen sind verpflichtet, sich mit den Aufgabenbeispielen auseinander zu setzen und gemeinsam ein Beispiel auszuwählen, das als Grundlage für die schulintern formulierten Aufgaben dient. Für jedes Fach stehen eine ganze Reihe von Beispielen (Englisch Klasse 10 z.B. 11 Aufgabenbeispiele) zur Verfügung. In denen vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW herausgegebenen Materialien zur „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“¹²¹ findet man zur Auswahl des passenden Aufgabenbeispiels folgende Hilfestellung für das Fach Englisch :

*„Welches Aufgabenbeispiel eignet sich, weil es unseren **Richtlinien und Lehrplänen** sowie **schulspezifischen Lernausgangslagen** entspricht, es unsere **didaktischen, methodischen, pädagogischen Traditionen** berücksichtigt, es die **Kultur unserer fachlichen Arbeit** widerspiegelt und ihr **neue Impulse** gibt, die betroffenen **Schülerinnen und Schüler** sich mit den*

- **Themen,**
- **Textsorten der Ausgangs- und Zieltexte,**
- **fachlichen Inhalten,**
- **geforderten Arbeitsformen,**
- **methodischen Fertigkeiten**

¹²¹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I – Englisch. Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“ –Entwurf 2001.

*angemessen auseinandersetzen konnten und die erwarteten
- Operationen und Bearbeitungsschritte
leisten können?“¹²²*

Wenn die beteiligten Fachkolleginnen und -kollegen ein Aufgabenspiel ausgewählt haben, wird dieses der Fachkonferenz vorgelegt, beraten und verabschiedet.

3. Handlungsschritt: Anforderungen und Voraussetzungen konkretisieren

An Hand des ausgewählten Aufgabenbeispiels müssen nun die gestellten Anforderungen mit den Lernvoraussetzungen der beteiligten Schülergruppen abgeglichen werden, um die notwendige Homogenität für einen Vergleich zu sichern. Diese Überprüfung sollte ebenfalls mit der Fachkonferenz abgesprochen werden.

4. Handlungsschritt: Konzeption der Parallelarbeit

Die Konzeption der Parallelarbeit ist nun das Resultat der vorhergehenden Beratungen und Abstimmungen der betroffenen Kolleginnen und Kollegen. Auch dazu findet man in denen vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW herausgegebenen Materialien eine Empfehlung:

*„Konzeption der Parallelarbeit durch das **Jahrgangsteam**, das die Arbeit **gemeinsam verantwortet** oder durch einzelne Kolleginnen und Kollegen mit anschließender Abstimmung im Team und in Zusammenarbeit mit der/dem **Fachkonferenzvorsitzenden** unter Beachtung der Forderung, dass die Aufgaben **nicht nur auf kurzfristig verfügbares, isoliert abfragbares Wissen zielen, die erwarteten Leistungen** in Form von **schriftlich formulierten Modell-Lösungen der Zietexte konkretisiert werden, die schulformspezifischen Richtlinien und Lehrpläne sowie deren Vorgaben zum Thema „Leistung und ihre Bewertung“** Berücksichtigung finden, die Art und Anlage der Arbeit mit explizitem Bezug auf das gewählte Aufgabenbeispiel **dokumentiert** wird, die **Fachkonferenz** Gelegenheit erhält, über das Konzept der Parallelarbeit zu beraten.“¹²³*

Neben der Konzeption der Parallelarbeit muss im Hinblick auf die Auswertung ein Erwartungshorizont erstellt werden, indem die inhaltlichen und methodischen Leistungserwartungen sowie Musterlösungen festgelegt sind. Dies kann z.B. in

¹²² Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I – Englisch. Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“ –Entwurf 2001. S. 59.

¹²³ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I – Englisch. Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“ –Entwurf 2001. S. 58.

Form eines Kriterienkatalogs erfolgen. Die Korrekturen werden ansonsten nach den Richtlinien und den schulinternen Vereinbarungen durchgeführt. Nur wenn diese Vorgaben sorgfältig und ausführlich erstellt worden sind, ist eine einheitliche und damit vergleichbare Bewertung möglich.

5. Handlungsschritt: Durchführung und Korrektur der Parallelarbeit

Nach der zeitlich parallelen Durchführung der Arbeiten müssen die Schülerleistungen nun den vereinbarten Kriterien entsprechend von den beteiligten Fachkolleginnen und Fachkollegen korrigiert werden. Vor der Rückgabe und Auswertung der Arbeiten wird empfohlen, einzelne Arbeiten oder ganze Klassensätze mit den Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und wechselseitige Korrekturen durchzuführen.

4.4.3 Von der Parallelarbeit zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

4.4.3.1 Die Qualitätssicherung

Die Auswertung der Parallelarbeiten und die damit gewonnenen Erkenntnisse über die Lernergebnisse und den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler stellen die wichtigsten Aspekte dieser Maßnahme dar. Den unterschiedlichen Fächern entsprechend bieten die Materialien vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung gezielte Hinweise darauf, wie eine Auswertung zu vollziehen ist und welche Konsequenzen daraus abzuleiten sind. An dieser Stelle soll auf der Grundlage der Ministeriumsvorgaben ein allgemeingültiges Verfahren zur Auswertung und Evaluation der Parallelarbeiten vorgestellt werden:

Nach der Korrektur der Parallelarbeiten sollte es zunächst schon einmal zu einem Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Kolleginnen und Kollegen kommen, bei dem Fragen bezüglich der formalen und inhaltlichen Korrektur und des Austausches von einzelnen Schülerarbeiten oder ganzen Klassensätzen geklärt werden sollen. Der Fachkonferenzvorsitzende erstellt eine Dokumentation über die Planung, Durchführung und Auswertung der Parallelarbeit, die dem Schulleiter vorgelegt wird.

Nach Rückgabe der Arbeiten erfolgt die Planung einer Fachkonferenz, auf der die Evaluation der Ergebnisse mit anschließender Beratung über eventuell erforderliche Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung stattfinden soll.

In den veröffentlichten Aufgabenbeispielen wird darauf hingewiesen, dass die Zensuren allein keine ausreichende Aussagekraft besitzen, um daran die Qualität des Unterrichts zu bemessen.

„Gefordert ist vielmehr die strukturierte qualitative Auswertung durch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Diese bedarf – [...] – eines differenzierten Inventars von Indikatoren, mit deren Hilfe sich die Qualität des Lernens in der unterrichtlichen Arbeit ermitteln und zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und auch mit den Schülerinnen und Schülern diskutieren lässt. Die Einigung auf einen gemeinsamen Satz von Indikatoren für die Qualität fachlicher Arbeit und Leistung ist damit der erste Schritt auf dem Weg zu gemeinsamen jahrgangs- und schulbezogenen Vorhaben der Qualitätsentwicklung“¹²⁴

Diese geforderten Indikatoren beziehen sich somit nicht direkt auf eine bestimmte Parallelarbeit, sondern stecken einen allgemeinen Anforderungsrahmen ab, an dem die in der jeweils speziellen Parallelarbeit erbrachten Leistungen gemessen werden können. Bezogen auf den Englischunterricht z.B. werden folgende Leistungsbereiche als Ausgangspunkt für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung vorgegeben:

- Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeit, Texte zu verstehen
- Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und Sprachwissen
- Textproduktion

Zu diesen Leistungsbereichen sollen nun Indikatoren erstellt werden, die dann die Diskussionsgrundlage bilden. Die Auswertung der Ergebnisse kann damit auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Es können sowohl die Ergebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler erfasst und bewertet werden als auch die Leistungen ganzer Klassen oder sogar Jahrgänge. Zusätzlich können die einzelnen Leistungen in jeder Hinsicht miteinander verglichen werden. Im Hinblick auf eine Schulklasse könnte man z.B. auch Rückschlüsse auf die schulische Arbeit des entsprechenden Kollegen ziehen.

4.4.3.2 Die Qualitätsentwicklung

An die Auswertungsphase schließt sich unmittelbar die Evaluationsphase bzw. die Phase, in der nach den Ursachen der Probleme geforscht wird und Überlegun-

¹²⁴ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätssicherung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach, S. 98.

gen über das weitere Vorgehen in Bezug auf die Qualitätsarbeit an der Schule besprochen werden müssen, an. In den Aufgabenbeispielen wird vorgeschlagen, an Hand der Indikatoren Lernstärken und Lernschwächen herauszuarbeiten und zu präzisieren, welche Ursachen, z.B. im unterrichtsorganisatorischen, allgemein-pädagogischen oder didaktisch-methodischen Bereich, für die Defizite in Frage kommen. Sind die Ursachen lokalisiert, lassen sich auch entsprechende Maßnahmen ergreifen. Diese können sich auf einzelne Schülerinnen und Schüler, Schülergruppen, Jahrgänge oder auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer oder Lehrergruppen beziehen. Auch allgemeine Rahmenbedingungen, wie z.B. zu kleine oder schlecht ausgestattete Fachräume oder das Fehlen bestimmter Unterrichtsmaterialien, können als Ursachen für gewisse Defizite sein in Frage kommen. Je nach dem können entsprechende Konsequenzen für die schulische Arbeit gezogen werden. Diese werden in den Aufgabenbeispielen ausführlich dargestellt. Einige Beispiele sollen im Folgenden ausgeführt werden:

Betroffene	ermittelte Ursache	mögliche Konsequenzen
einzelne Schülerinnen und Schüler	Grundlegende Defizite in bestimmten Kompetenzbereichen	Individuelle Förderung in Absprache mit der Schule und den Eltern
Schülergruppe	Soziale Konflikte behindern den Lernprozess	Soziale Beratung, eventuell Trennung der Gruppe
Klasse	Häufiger Unterrichtsausfall, kein stetiges Lernen möglich	Vermeidung von Unterrichtsausfall durch bessere Kooperation und Koordination
einzelne Lehrerinnen und Lehrer	Es ist nicht gelungen, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren	Lehrerfortbildungen in Anspruch nehmen, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen suchen
Lehrergruppe	Fachspezifische Vereinbarungen konnten nicht eingehalten bzw. erfüllt werden	Evaluation der Situation und Neuorientierung
...

Wie bei allen Schritten auf dem Weg der erfolgreichen Durchführung einer Parallelarbeit, ist auch hier - und insbesondere hier – die interessierte und engagierte Mitarbeit aller betroffenen Kolleginnen und Kollegen von großer Bedeutung. Denn nur, wenn sich alle an den Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung beteiligen, wird sich letztendlich ein Erfolg einstellen.

5. Forschungsfragen und Forschungsmethoden

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden verschiedene Aspekte der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung erläutert.

Im folgenden Kapitel werden nun im ersten Abschnitt (Kapitel 5.1) die zentralen Fragestellungen für die empirische Untersuchung der Lehrerinnen und Lehrer, die u.a. aus dem Runderlass und den Materialien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) abgeleitet wurden, vorgestellt. Im zweiten Abschnitt (Kapitel 5.2) werden die für die Erhebung eingesetzten Forschungsmethoden erläutert.

5.1 Forschungsfragen

Seit der Einführung der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000 sind nun schon drei Jahre vergangen. Entsprechend wird das Konzept nun auch schon seit dieser Zeit von den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen umgesetzt, sodass es nun möglich ist, ein erstes Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer über ihre Erfahrungen im Umgang mit Parallelarbeiten zu erstellen und das Konzept im Hinblick auf Effizienz und Praktikabilität zu überprüfen. Kann mit den Parallelarbeiten wirklich ein sinnvoller Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung geleistet werden oder ist dies in Frage zu stellen? Wie stehen die Lehrerinnen und Lehrer als unmittelbar Betroffene zu diesem Konzept? Wie gestaltet sich die Umsetzung in den Schulen? Dies sind alles Fragen, denen mit der vorliegenden Untersuchung an den Münsteraner Schulen nachgegangen werden soll.

Eine solche Untersuchung ist meines Erachtens insofern besonders von Bedeutung, da der Erfolg dieses qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Instruments in erster Linie von der Mitarbeit und dem Engagement aller beteiligten Personen abhängig ist. Werden die verbindlichen Regelungen und die Empfehlung nicht oder nur teilweise umgesetzt, sind Erfolge in Hinblick auf die Qualitätsverbesserung nicht zu erwarten.

Seit der Einführung der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000 gibt es erste Untersuchungen zu den allgemeinen Gelingensbedingungen¹²⁵, dem Konzept an sich¹²⁶, den Auswertungsmöglichkeiten¹²⁷ und über die Veränderung der Unterrichtsqualität durch Vergleichsarbeiten¹²⁸. Es liegen auch erste Erfahrungsberichte vor. So wurde z.B. in Berlin – dort sind die Parallelarbeiten noch nicht verbindlich eingeführt – ein Probelauf auf freiwilliger Basis durchgeführt. Die Auswertung dieses Projektes erfolgte in Form einer schriftlichen Befragung der Schulen¹²⁹.

Prinzipiell werden die Parallelarbeiten von den Experten als ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung und –entwicklung beurteilt. Damit es auch gelingt, die Möglichkeiten, die sich durch die Durchführung der Parallelarbeiten ergeben, insbesondere der sich anschließenden Entwicklungsarbeit im Sinne der Qualitätsverbesserung, optimal auszunutzen, ist es notwendig, dass die Maßnahmen vor allem bei **den** Personen einen hohen Grad an Akzeptanz und Zustimmung finden, die unmittelbar an diesem Prozess beteiligt sind: den Lehrerinnen und Lehrern. Gerade sie sind durch den doch erheblichen zeitlichen Mehraufwand durch Vorbereitungen, Nachbereitungen und zusätzliche Konferenzen die eigentlichen Leistungsträger dieses Projekts. Bisher wurde lediglich im Rahmen einer Schulprogrammevaluation im Jahr 2001 eine Repräsentativbefragung durchgeführt, bei der sich auch ein spezieller Teil direkt an die von Parallelarbeiten betroffenen Lehrerinnen und Lehrer wandte. In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Vorgaben – aus welchen Gründen auch immer – nur in unzureichendem und unbefriedigendem Maße umgesetzt wurden¹³⁰.

In der vorliegenden Arbeit werden nun explizit die Sichtweisen der betroffenen Lehrkräfte untersucht und evaluiert.

Die folgenden erkenntnisleitenden Fragestellungen dienen als Grundlage für die Erstellung und Auswertung des für die Befragung verwendeten Fragebogens sowie für die Analyse der sich daraus ableitenden Ergebnisse.

¹²⁵ Haenisch, H.; Müller, S. (2005): Wann gelingen Parallelarbeiten und was bewirken sie? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 303-314.

¹²⁶ Vgl. z.B. Frankenfeld, F. (2000): Vergleichsarbeiten – eine geeignete Maßnahme zur Verbesserung unterrichtlicher Qualität? Ein Erfahrungsbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: Deutschunterricht, Heft 6, S. 405-416.

¹²⁷ Vgl. z.B. Höhle, G.; Kohlhoff, W.; Kratz, H.; Niehaus, H. (2000): Zur Auswertung der Parallelarbeiten in der Schulkonferenz. Vorschlag einer Arbeitsgruppe der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter im Regierungsbezirk Münster. In: Schulverwaltung NRW, Heft 12.

¹²⁸ Willborn, K. (2003): Unterrichtsqualität durch Vergleichsarbeiten. Entlastung und Standardsicherung für Lehrkräfte und Einzelschulen. In: Schulmanagement, Heft 34. Hierbei handelt es sich um einen Erfahrungsbericht einer Ganztags Hauptschule, die selbständig, vor der Einführung der Parallelarbeiten, ein Konzept für die Durchführung und Korrektur von Leistungsüberprüfungen erstellt hat und damit erfolgreich arbeitet.

¹²⁹ Vgl.: Wendt, W. (2002): Probelauf Vergleichsarbeiten: Rückmeldungen aus den Schulen. Zentrale Ergebnisse. Unveröffentlichtes Skript.

¹³⁰ Burkhard, C.; Kanders, M. (2002): Parallelarbeiten aus der Sicht von Lehrkräften. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: Schulverwaltung NRW, Heft 12, S. 328-329.

1. Inwieweit existieren an den untersuchten Schulen Konzepte für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten und in welchem Maße werden dabei die Materialien des Kultusministeriums berücksichtigt?

Seit dem Schuljahr 1999/2000 ist die Durchführung von Parallelarbeiten in den Schulen verpflichtend. Somit müssten zum Zeitpunkt der Untersuchung im Jahr 2003 in jeder relevanten Klassenstufe mindestens drei Parallelarbeiten durchgeführt worden sein. Die Frage nach dem Vorhandensein eines Konzeptes für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten soll klären, ob und wieweit sich an den entsprechenden Schulen in den verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen die Parallelarbeiten als Bestandteil der schulischen Arbeit etabliert haben. Wichtiger Bestandteil der Maßnahme ist die Einbeziehung der Materialien des Kultusministeriums, in denen die verpflichtenden sowie die empfohlenen Elemente erörtert werden. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Einbeziehung der Aufgabenbeispiele gelegt, an denen sich die beteiligten Personen bei der Erstellung der Parallelarbeit orientieren müssen, um die Anspruchshöhe der zu stellenden Anforderungen sowie fachgerechte Bewertungskriterien ableiten zu können. Voraussetzung für die Arbeit mit den Materialien des Ministeriums ist zum einen das Vorhandensein entsprechender Materialien und zum anderen die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen. Auch diesen Fragen wird bei der schriftlichen Erhebung nachgegangen.

2. Welche Vorgaben des Ministeriums werden in den Schulen in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit umgesetzt und in welchem Umfang?

Während sich die erste Frage in erster Linie auf das Vorhandensein eines Konzeptes an sich bezieht, werden in der zweiten Frage bestimmte Aspekte der Vorbereitung, der Auswertung sowie der Evaluation und Dokumentation herausgegriffen und kritisch hinterfragt.

3. Wie bewerten die Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Engagement und das ihrer Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Phasen?

Mit Blick auf den inhaltlichen und pädagogischen Erfolg der Parallelarbeiten ist es von großer Bedeutung, dass sich alle an dieser Aufgabe Beteiligten auf ihre Rolle einlassen und mit Engagement auf ein Gelingen der Parallelarbeiten hinarbeiten. Dazu gehören z.B. die Teilnahme an den vor- und nachbereitenden Konferenzen, die Übernahme bestimmter Aufgaben und auch die gewissenhafte Vorbereitung der eigenen Lerngruppe auf die Parallelarbeit anhand der vereinbarten Unterrichtsinhalte und -methoden. Diesen Aspekten wird durch entsprechende Fragen nachgegangen. Die Fragen nach der Einschätzung des eigenen Engage-

ments und dem der Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit berühren einen sensiblen Bereich (vgl. Kapitel 5.2.1), geben jedoch entscheidende Hinweise darauf, wie intensiv sich die Betroffenen selbst auf das neue Konzept der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einlassen und wie sie im Vergleich dazu das Engagement der Kolleginnen und Kollegen einschätzen.

4. *Wie hat sich die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen untereinander entwickelt?*

In dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalens heißt es:

„Das Ziel der Maßnahme ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich anhand der Feststellung von Lernergebnissen über die konkret zu stellen Anforderungen verständigen. Diese Verständigung soll zu einer reflektierten und abgestimmten Praxis der Leistungsbewertung und zu einer Gestaltung des Unterrichts führen, die die Schülerinnen und Schüler befähigt, den Anforderungen gerecht zu werden.“¹³¹

Um dieses Ziel erreichen zu können, ist es also unbedingt erforderlich, dass sich die beteiligten Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit den methodischen und inhaltlichen Aspekten der Parallelarbeiten auseinandersetzen. Im Sinne der erfolgreichen Umsetzung der Maßnahme wäre eine deutliche Zunahme der Kooperation zwischen den Beteiligten in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit zu erwarten. Um dieser Frage genau nachgehen zu können, werden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, eine Selbsteinschätzung zu ihrer eigenen Kooperationsbereitschaft abzugeben und auch die Kolleginnen und Kollegen zu beurteilen. Auch mit dieser Frage wird ein sensibler Bereich angeschnitten, der jedoch für die Gesamteinschätzung wichtige Informationen liefert und darum in den Fragenkatalog aufgenommen wurde (vgl. Frage 3).

5. *Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer persönlich den Nutzen der Parallelarbeiten im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung?*

Davon ausgehend, dass die Parallelarbeiten im vorgegebenen Rahmen des Ministeriums durchgeführt wurden, sollten sich nach der Auswertung und Analyse

¹³¹ RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 1.12.1998 – 721.32-70/0 Nr. 277/98 im Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 1/99.

der Ergebnisse sowohl für die Arbeit in der Fachkonferenz als auch für den einzelnen Pädagogen im Hinblick auf die zukünftige Arbeit positive Aspekte ergeben haben. Ob und wieweit dieses Ziel erreicht werden konnte, soll erfragt werden. Eng verknüpft mit der Frage nach dem persönlichen Nutzen ist auch die Effizienzfrage. Die Durchführung von Parallelarbeiten stellt unumstritten eine zusätzliche Arbeitbelastung dar, wodurch die Betroffenen in diesem Zusammenhang sicherlich abwägen, ob der Nutzen den Aufwand rechtfertigt. Darum soll erfragt werden, ob die durch die Parallelarbeit erreichbare Qualitätsverbesserung diese Mehrarbeit rechtfertigt. Die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich dieser Frage geben somit auch Aufschluss über die allgemeine Akzeptanz der Parallelarbeiten.

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Aspekte soll analysiert werden, ob aus der Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Parallelarbeiten als eine effiziente und im Schulalltag praktikable Methode zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu beurteilen sind und damit ein für die Zukunft weiter zu praktizierendes Instrumentarium darstellen.

5.2 Forschungsmethoden

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, durch die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, die bereits an der Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten partizipiert haben, Informationen darüber zu gewinnen, ob und inwieweit die Vorgaben und Vorschläge des Ministeriums in der schulischen Praxis tatsächlich umgesetzt werden. Darüber hinaus soll ein Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer darüber Auskunft geben, wie diese den tatsächlichen Nutzen in Hinblick auf die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einschätzen und welche persönlichen Erfahrungen sich mit den Parallelarbeiten verknüpfen.

Nach der Festlegung der Ziele und den daraus abgeleiteten Fragen stellte sich die Frage nach einer geeigneten Untersuchungsmethode. Persönliche Interviews mit den Probandinnen und Probanden kamen auf Grund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Forschungskapazitäten nicht in Frage, zudem ein großer Teil der Daten ohne Verlust an Aussagekraft auch durch eine schriftlichen Befragung mit Hilfe eines Fragebogens gewonnen werden konnten. Einen hohen Stellenwert nimmt in der vorliegenden Untersuchung der Bereich an Fragen ein, die Einschätzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer zu teilweise recht heiklen Themen, wie z.B. der Kooperationsbereitschaft von Kolleginnen und Kollegen, bedürfen. Bei diesen Fragen ist davon auszugehen, dass die Betroffenen in einem Fragebogen, der anonym ausgewertet wird, eher wahrheitsgemäß antworten, als in einer persönlichen Befragung, bei der eventuell die Befürchtung besteht, dass die Inhalte des Gesprächs zum Nachteil der betroffenen Person ausgelegt werden.

Für die Untersuchung sollten an 15 Gymnasien, 8 Hauptschulen und 15 Grundschulen insgesamt etwa 300 Lehrerinnen und Lehrer der für die Parallelarbeiten relevanten Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch bzw. Sprache mit Hilfe eines Fragebogens zu ihren persönlichen Erfahrungen mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten, drei Jahre nach deren Einführung, befragt werden.

5.2.1 Stichprobengewinnung

Münster in Nordrhein-Westfalen hat eine hervorragende Bildungslandschaft. Neben Deutschlands zweitgrößter Universität, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, zahlreicher Fachhochschulen und Studienseminaren, gibt es insgesamt über 100 Schulen. Davon sind etwa die Hälfte Grundschulen, 15 Gymnasien und acht Hauptschulen. Die verbleibenden Schulen sind Gesamtschulen, Realschulen und andere Schulformen. Alle für die Untersuchung ausgewählten Schulen befinden sich im Stadtgebiet und den Außenbezirken Münsters.

In die schriftliche Datenerhebung wurden alle Gymnasien und alle Hauptschulen einbezogen. Von den Grundschulen wurden insgesamt 15 Schulen zufällig ausgewählt. Auf Grund der beschränkten Forschungskapazitäten wurde von einer Befragung der Realschulen und Gesamtschulen abgesehen.

5.2.1.1 Vorbereitung und Terminierung der Untersuchung

Im Rahmen der Vorbereitung wurde zunächst der Fragebogen (vgl. Kapitel 5.2.2) entworfen und durch Gespräche mit unbeteiligten Lehrerinnen und Lehrern und intensive Literaturrecherche formal und inhaltlich korrigiert und ergänzt. Im Dezember 2002 wurde der Fragebogenentwurf in einer Voruntersuchung (Pretest) an einer Schule außerhalb Münsters auf sprachliche Unklarheiten und inhaltliche Mängel getestet. Nach erneuter Korrektur stand der Fragebogen nun für die Hauptuntersuchung an den Münsteraner Schulen zur Verfügung¹³². Es wurde ein Anschreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter¹³³ sowie für die Lehrerinnen und Lehrer verfasst¹³⁴. Die Untersuchung wurde nun nach folgendem Zeitplan durchgeführt (vgl. Tabelle 1):

¹³² siehe Anhang 1: Fragebogen: Qualitätsentwicklung und –sicherung durch Parallelarbeiten

¹³³ siehe Anhang 2: Anschreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter

¹³⁴ siehe Anhänge 3 bis 5: Anschreiben an die Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schulformen

Tabelle 1: Übersicht über den zeitlichen und inhaltlichen Verlauf der Untersuchung

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
Untersuchungsabschnitt	Entwurf und Überarbeitung des Fragebogens durch Gespräche und Literaturrecherche	Pretest mit Fragebogen-	Hauptuntersuchung Grundschulen: – Anschreiben der SchulleiterInnen – Anschreiben der LehrerInnen – schriftliche Befragung	Hauptuntersuchung Hauptschulen: – Anschreiben der SchulleiterInnen – Anschreiben der LehrerInnen – schriftliche Befragung	Hauptuntersuchung Gymnasien: – Anschreiben der SchulleiterInnen – Anschreiben der LehrerInnen – schriftliche Befragung
Stichprobengröße	ca. 10 Lehrerinnen und Lehrer	ca. 10 Lehrerinnen und Lehrer	ca. 100 Lehrerinnen und Lehrer	ca. 100 Lehrerinnen und Lehrer	ca. 100 Lehrerinnen und Lehrer
Zeitraum	Dezember 2002 bis Januar 2003	Januar 2003	Februar und März 2003	April und Mai 2003	Juni und Juli 2003

Wie aus der Tabelle 1 zu ersehen ist, wurde die Erhebung aus organisatorischen Gründen in drei Phasen, entsprechend den drei Schultypen, durchgeführt. Die Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der ausgewählten Grundschulen und Hauptschulen erfolgte erst ab Februar 2003, unter der Berücksichtigung, dass zu diesem Zeitpunkt die Vorbereitungen für die Zeugnisse abgeschlossen waren. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der ausgewählten Gymnasien wurden erst im Juni und Juli mit der Untersuchung konfrontiert, nachdem das Abitur an den meisten Schulen abgeschlossen war. Die Intention dieser Terminierung war die Vermutung, dass die Lehrerinnen und Lehrer zu diesen ausgewählten Zeitpunkten eher bereit sein werden, einen Fragebogen zu bearbeiten, als in Zeiten, wo die Arbeitsbelastung schon durch schulische Aktivitäten extrem hoch ist.

5.2.1.2 Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern und den Fachleiterinnen und Fachleitern

Als erster Schritt erfolgte die schriftliche Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern. In einem persönlichen Anschreiben wurden sie über das Untersuchungsvorhaben informiert und um die Bereitschaft zur Mitarbeit bei der Befragung gebeten. Anbei erhielten sie sowohl das geplante Anschreiben an die Lehrerinnen und Lehrer als auch den Fragebogen. Etwa eine Woche nach Zugang des Schreibens wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter, wie im Anschreiben bereits angekündigt, telefonisch kontaktiert, um für eventuelle Rückfragen zur Verfügung zu stehen und gegebenenfalls einen Termin für ein ausführliches Gespräch zu vereinbaren bzw. die Zu- oder Absage zu erhalten. Die Verteilung der Fragebögen an die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen der Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch bzw. Sprache sollte dann über die Fachvorsitzenden der jeweiligen Fächer erfolgen.

Nach Zustimmung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters erfolgte die persönliche Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Fachvorsitzenden der Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch bzw. Sprache. Diese wurden gebeten, die Fragebögen an die betroffenen Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Fächer zu verteilen und wenn möglich, auf den nächsten Fachkonferenzen noch einmal explizit auf die Untersuchung hinzuweisen.

5.2.1.3 Verteilung der Fragebögen und Organisation des Rücklaufs

Die Verteilung der Fragebögen erfolgte durch die Fachvorsitzenden der ausgewählten Fächer. Jede Lehrerin und jeder Lehrer bekam ein Anschreiben mit beiliegendem Fragebogen und einem Briefumschlag, in den der Fragebogen nach der

Beantwortung anonym verschlossen werden konnte. In dem Anschreiben wurden die Lehrerinnen und Lehrer darum gebeten, den ausgefüllten Fragebogen innerhalb einer bestimmten Frist im Sekretariat der Schule zu hinterlegen, damit die Umschläge dort wieder abgeholt werden konnten.

Nach Ablauf der vorgegebenen Frist wurden die Fragebögen an den Schulen abgeholt. Die verschlossenen Umschläge wurden geöffnet und jeder Fragebogen mit einer laufenden Nummer versehen. Zur Einhaltung des Datenschutzes wurden die Schulnamen gegen andere Namen ausgetauscht. Somit ist eine Zuordnung der Fragebögen zu einer bestimmten Schule nicht mehr möglich. Im Rahmen der Auswertung ist es jedoch notwendig, alle Fragebögen einer Schule bzw. einer Schulform zusammenfassen zu können.

5.2.2 Erhebungsinstrument

Für die schriftliche Befragung von Personen ist der Fragebogen ein geeignetes Erhebungsinstrument. Gegenüber einer zeitaufwändigen persönlichen Befragung von Probandinnen und Probanden, erlaubt die schriftliche Befragung die Erfassung einer umfangreicheren Stichprobe, die zwar keinen repräsentativen Charakter hat, aber zumindest teilweise recht aussagekräftige Ergebnisse liefert. Für die vorliegende Untersuchung musste ein geeigneter Fragebogen entwickelt werden, mit dem zum einen quantitative Daten abgefragt werden können, zum anderen aber auch bei speziellen Fragen die Möglichkeit zu einer qualitativen Vertiefung besteht.

5.2.2.1 Gliederung des Fragebogens

Die Gliederung des Fragebogens¹³⁵ folgt inhaltlich und strukturell nicht den leitenden Fragestellungen der Untersuchung (vgl. 5.1). Zur besseren Übersichtlichkeit für die Probandinnen und Probanden sind die Fragen durch die Zuordnung zu den Phasen Vorbereitung, Auswertung, Evaluation und Dokumentation dem logischen Aufbau einer Parallelarbeit angepasst. Die Konzeption des Fragebogens erfolgt analog dem Trichterprinzip¹³⁶. Zunächst werden eher allgemeinere, zum Thema führende Aspekte behandelt, bevor detaillierteren Fragen gestellt werden.

Der Fragebogen enthält vier Teilbereiche, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

¹³⁵ siehe Anhang 1: Fragebogen: Qualitätsentwicklung und –sicherung durch Parallelarbeiten

¹³⁶ Friedrichs, J. (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.

I. Angaben zur Person, zur Schule und zum Fach (6 Items): Im ersten Teil des Fragebogens werden persönliche Daten, wie z.B. das Geschlecht und das Alter der Person, abgefragt. Zusätzlich werden untersuchungsrelevante Daten, wie Schultyp, Fächerkombination, Anzahl der bereits durchgeführten Parallelarbeiten und Informationen zur letzten durchgeführten Parallelarbeit, abgefragt.

II. Vorbereitung (14 Items): In diesem Teil werden zunächst Fragen (Items 1 bis 4) gestellt, die sich auf die Phase beziehen, in der die Parallelarbeiten an den Schulen eingeführt wurden. So richtet sich das Interesse u.a. darauf, ob den Lehrerinnen und Lehrern die entsprechenden Materialien des Ministeriums zur Vorbereitung der Parallelarbeiten an den Schulen zur Verfügung gestellt wurden und ob eine Auseinandersetzung mit den Materialien seitens der Lehrerinnen und Lehrer, bzw. der entsprechenden Schulgremien im Vorfeld der Parallelarbeiten stattgefunden hat. Bei allen folgenden Fragen werden die Lehrerinnen und Lehrer explizit darum gebeten, sich bei ihrer Beantwortung nur auf die letzte von ihnen durchgeführte Parallelarbeit zu beziehen. Dieser direkte Bezug auf eine bestimmte Arbeit erscheint sinnvoll, da somit eine gezieltere Auswertung nach Fach und Klassenstufe möglich ist. Falls eine Lehrerin oder ein Lehrer schon mehrere Parallelarbeiten vielleicht sogar in unterschiedlichen Fächern gestellt hat, ist die Fokussierung auf eine bestimmte Arbeit für die Beantwortung der Fragen hilfreich. Neben methodischen und inhaltlichen Fragen werden auch Fragen zur Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft sowie des eigenen Engagements gestellt. Darüber hinaus sollen die Lehrerinnen und Lehrer auch ihre Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich dieser Aspekte einschätzen. Fragen dieser Art sind kritisch, da viele Menschen naturgemäß eine gewisse Scheu davor haben, andere Personen einzuschätzen und zu beurteilen, insbesondere wenn es sich dabei um Kolleginnen und Kollegen handelt. Aus diesem Grund sind diese Fragen an das Ende des zweiten Befragungsabschnittes gestellt worden, damit die Probandin oder der Proband schon einige allgemeine, unverfängliche Fragen beantwortet hat und somit möglichst keine Abwehrhaltung gegenüber dem gesamten Fragebogen entsteht. Im Rahmen der leitenden Fragestellungen zum Aspekt Engagement und Kooperationsbereitschaft ist es jedoch unbedingt notwendig, auch diese Bereiche abzufragen, um einen Eindruck über das subjektiv empfundene Arbeitsklima der Lehrerinnen und Lehrer an den einzelnen Schulen zu bekommen. Bei der Auswertung muss natürlich berücksichtigt werden, dass es sich bei solchen Aussagen nur um subjektive Empfindungen und Einstellungen der Befragten handeln kann.

III. Auswertung (8 Items): Die Fragen dieses Komplexes beziehen sich auf die Vorgehensweise bei der Auswertung der Parallelarbeiten. An dieser Stelle soll u.a. überprüft werden, welche Vorgaben des Ministeriums in dieser Phase der Parallelarbeit in welchem Umfang umgesetzt werden. Auch hier gibt es, analog zu den Fragen bei der Vorbereitung, Fragen zur Einschätzung der eigenen Person und der Kolleginnen und Kollegen.

IV. Evaluation und Dokumentation (10 Items): Zum Schluss werden Fragen zur Praxis der Evaluation und Dokumentation gestellt, die sich vor allem auch auf den Umgang mit den Parallelarbeiten in den verschiedenen Schulgremien bezieht (Fachkonferenz, Lehrerkonferenz, Schulkonferenz). Die Fragen 8 bis 10 stellen eine abschließende Bewertung seitens der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf eine mögliche Qualitätsverbesserung durch Parallelarbeiten, den Grad der Akzeptanz von Mehrarbeit und dem allgemeinen Kooperationsverhalten dar.

5.2.2.2 Auswahl der Fragetypen

Bei dem größten Teil der Fragen handelt es sich um standardisierte, geschlossene Fragestellungen, bei denen die Antwortmöglichkeiten ausformuliert vorgegeben sind. Bei sechs dieser Fragestellungen wird durch eine offene Nachfrage die Möglichkeit zur eigenen, reaktiven Meinungsäußerung ermöglicht, womit auch qualitative Aspekte erfasst werden können. Etwa zu einem Drittel der Fragen werden Likert¹³⁷-Skalen vorgegeben, die das Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung erfassen. Je nach Fragestellung wird mit drei-, vier- und fünfstufigen Skalen gearbeitet. Generell ist es möglich, bei allen Fragen, zu denen eine Auswahl an Antwortmöglichkeiten vorgegeben ist, gegebenenfalls mehrere Antworten anzukreuzen. Auf die Verwendung von offenen Fragestellungen wird aus organisatorischen Gründen verzichtet.

5.2.3 Auswertungsmethoden

Die quantitative Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS für Windows, Version 11. Für die Auswertung wurden verschiedenen Methoden der deskriptiven Statistik verwendet, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

Zunächst wurden die Daten der einzelnen Fragen gemäß der Häufigkeitsverteilung ausgewertet. Dazu wurden die Methoden der univariaten Statistik verwendet, die darstellen, wie häufig die verschiedenen Ausprägungen der Variablen aufgetreten sind. Bei den diskreten Variablen, bei denen eine genau festgelegte Anzahl von Ausprägungen vorgegeben ist, können die Ergebnisse entweder als absolute oder relative Häufigkeiten angegeben werden. Als Darstellungsform werden zum einen Tabellen, zum anderen auch Balkendiagramme genutzt.

Bei einer Antwort bestand die Möglichkeit, dass sehr viele verschiedene Variablen genannt werden. Somit handelte es sich dabei um kontinuierliche Variable, d.h. es gibt unzählige Ausprägungen dieser Variablen. Nach Auszählung der Aus-

¹³⁷ Sozialforscher Renis Lickert

prägungen konnten diese in eine diskrete Variable transformiert und entsprechend ausgewertet werden.

Bei einigen Fragen bestand für die Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, die Antwort durch eine eigene kurze Stellungnahme zu ergänzen. Diese werden an den entsprechenden Stellen der Auswertung genannt und nach Bedeutsamkeit und Häufigkeit ausgewertet. Antworten, die vom Aspekt der Frage abweichen, werden dabei nicht berücksichtigt. Zur besseren Übersicht werden in den Ausführungen die Fragennummern aus dem Fragebogen angemerkt. Es sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle Ergebnisse ausschließlich auf den Daten, die durch die Fragebögen erhoben wurden, basieren. Daher beziehen sich auch alle Ergebnisse lediglich auf die Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer.

Auch bei der Beantwortung der geschlossenen Fragen kam es hin und wieder zu Kommentaren, die, je nach Relevanz, in die Auswertung einbezogen werden. Bei insgesamt vier Fragebögen gab es längere Zusatzkommentare, die, als Zitate gekennzeichnet, an entsprechender Stelle dem interessierten Leser nicht vorenthalten werden sollen, da sie zusätzliche Einblicke in die Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer bieten.

Um Zusammenhänge zwischen zwei Variablen analysieren zu können, wurden die Methoden der bivariaten Statistik angewandt. Aus den vorhandenen Fragen ergaben sich sowohl nominal skalierte Variablen und als auch ordinal skalierte Variablen. Da man für diese Merkmale nur die Verteilung errechnen und keine mathematischen Operationen durchführen kann, können Zusammenhänge nur über den Vergleich von Häufigkeitsverteilungen ermittelt werden, die in Kontingenztabellen dargestellt werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde das Signifikanzniveau bei nominal skalierten Variablen mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests nach PEARSON bestimmt. Bei diesem Test wird die Nullhypothese durch den Vergleich der Verteilung der Häufigkeiten der Stichprobendaten mit den theoretisch erwarteten Häufigkeiten verglichen. Mit Hilfe des ermittelten Chi-Quadrat-Werts und den entsprechenden Freiheitsgraden, kann das Signifikanzniveau abgeleitet werden. Der errechnete Wert drückt die Irrtumswahrscheinlichkeit aus, wenn die Grundgesamtheit, aus der die Stichprobe stammt, verallgemeinert wird. Nur wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit weniger als 5% beträgt, kann man von einem signifikanten Zusammenhang zwischen den Variablen sprechen. Liegt der ermittelte Wert sogar unter 1%, handelt es sich sogar um einen hochsignifikanten Zusammenhang.

Die ordinal skalierten Variablen, bei denen der Abstand zwischen den Rängen unklar ist, werden die Korrelationskoeffizienten nach SPEARMAN berechnet. Liegt dieser um 0, ist davon auszugehen, dass der erwartete Zusammenhang nicht vor-

handen ist und damit die Null-Hypothese bestätigt werden kann. Können Werte über plus 0,9 oder unter minus 0,9 ermittelt werden, kann die Null-Hypothese verworfen und die Forschungshypothese stark bestätigt werden.

Zur besseren Veranschaulichung wurden viele Ergebnisse nicht nur verbalisiert, sondern in Tabellen und Graphiken dargestellt. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse, je nach Relevanz und besserer Verständlichkeit, als absolute oder relative Häufigkeiten angegeben. Die genannten Zahlen entsprechen nicht immer der Anzahl der beteiligten Personen bzw. 100%, da Fragen teilweise unbeantwortet geblieben sind oder die Antworten als ungültig¹³⁸ zu bewerten waren. Bei den meisten Fragen waren zudem Mehrfachnennungen möglich, die entsprechend in die Bewertung einbezogen wurden. Auf die Ausführung statistischer Kennwerte wurde zu Gunsten der Übersichtlichkeit ebenfalls verzichtet.

¹³⁸ Antworten werden als ungültig bewertet, wenn die Art und Weise der Beantwortung keine eindeutige Zuordnung zu einer vorgegebenen Antwortmöglichkeit des Fragebogens erkennen lässt, so z.B. durch Kreuze zwischen den Kästchen.

6. Ergebnisse und Auswertungen der empirischen Untersuchung

In den folgenden Abschnitten werden die Daten, die mit Hilfe des Fragebogens erhoben wurden, systematisch, der Fragebogenstruktur entsprechend, ausgewertet. Diese folgt inhaltlich dem logischen Vorgehen bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung einer Parallelarbeit.

Im ersten Abschnitt werden zunächst einige Aspekte thematisiert, die die Stichprobengewinnung beeinflusst haben, und somit im Hinblick auf die Analyse der Ergebnisse als untersuchungsrelevant betrachtet werden müssen (vgl. Kapitel 6.1).

Im zweiten Abschnitt werden personenbezogene sowie schul- und fachbezogene Daten ausgewertet und analysiert (vgl. Kapitel 6.2). Die Analyse der Ergebnisse wird an dieser Stelle vorgezogen, da diese für die weitere Auswertung und Analyse der Ergebnisse auf der Grundlage der erkenntnisleitenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 7) benötigt werden.

Der dritte Abschnitt beinhaltet die Auswertung der Ergebnisse zum Fragenkomplex „Vorbereitung“ (vgl. Kapitel 6.3), während sich die Abschnitte vier und fünf mit den Fragenkomplexen „Auswertung“ (vgl. Kapitel 6.4) und „Evaluation und Dokumentation“ (vgl. Kapitel 6.5) beschäftigen.

6.1 Ergebnisse und Analyse untersuchungsrelevanter Aspekte

6.1.1 Reaktionen der Schulen

An vielen Schulen gestaltete sich die erste Kontaktaufnahme mit den Schulleiterinnen und Schulleitern sehr schwierig. Diese hatten etwa eine Woche vor der telefonischen Kontaktaufnahme das Anschreiben mit den notwendigen Informationen erhalten. In etwa der Hälfte der Fälle waren die Unterlagen noch nicht bearbeitet worden. Einige der Schulleiterinnen und Schulleiter meldeten sich selbst nach einiger Zeit zurück, andere wurden nach einer Woche erneut telefonisch

kontaktiert. Bei zwei Schulen gelang es weder telefonisch noch persönlich, mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter in Kontakt zu treten¹³⁹.

Letztendlich erklärten sich nur 20 Schulleiterinnen und Schulleiter von den 38 ausgewählten Schulen zu einer Teilnahme an der Umfrage bereit (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Teilnahme und Rücklauf der ausgewählten Schulen				
		Anzahl der angeschriebenen Schulen	Anzahl der teilnehmenden Schulen	Anzahl der teilnehmenden Personen
Schul- typ	Grundschule	15 (+1)	8	49
	Hauptschule	8	6	43
	Gymnasium	14 (+1)	6	37
Gesamt		38	20	129

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mänder

Besonders viele ablehnende Gespräche gab es an den Gymnasien. Bei den Gesprächen, die schließlich in einer Absage endeten, standen vor allem pragmatische Argumente im Vordergrund wie z.B.:

„Wir nehmen an gar keinen Umfragen mehr teil. Das belastet uns zu sehr.“

„Wir haben zurzeit schon mehrere Umfragen im Umlauf.“

„Daran haben wir kein Interesse. Wir tun, was wir tun müssen.“¹⁴⁰

In diesen Fällen fanden die thematischen Aspekte dieser Untersuchung nahezu keine Beachtung. An drei Schulen wurde die Untersuchung ganz klar auf Grund der Thematik abgelehnt. Das Hauptargument gegen eine Teilnahme an der Erhebung war bei allen drei Schulen das gleiche: an den betreffenden Schulen gibt es angeblich keine Probleme mit dieser Thematik.

Ausgehend davon, dass es an diesen Schulen wirklich schon gelungen ist, eine intensive Evaluationskultur zu etablieren, hätten sie sich durch ihre Teilnahme an der Erhebung als positives Beispiel präsentieren können. Da sie sich dazu nicht entschließen konnten, bleibt die Frage nach den Gründen für die ablehnende Haltung.

¹³⁹ Diese Schulen sind in der Tabelle 1 durch (+1) in die Anzahl der teilnehmenden Schulen berücksichtigt.

¹⁴⁰ Mitschriften von Telefongesprächen mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Februar 2003.

Die Ablehnungen einiger Münsteraner Schulen gegenüber diesen Fragebogenerhebungen könnten auf mehrere Ursachen zurückzuführen sein. Zum einen sind die Kolleginnen und Kollegen aller Schultypen über das ganze Schuljahr hinweg mit Aufgaben belastet, die zusätzlich zum Unterrichtsalltag bewältigt werden müssen. Insbesondere an den Gymnasien und Hauptschulen stehen dabei im zweiten Schulhalbjahr das Abitur bzw. entsprechende Abschlussprüfungen im Vordergrund. Aus diesem Grund stehen viele Lehrerinnen und Lehrer solchen, von außen an die Schulen herangetragenen, zeitaufwändigen Untersuchungen eher ablehnend gegenüber.

Zum anderen sind natürlich gerade in der Universitätsstadt Münster die Schulen beliebte Objekte für Untersuchungen aus dem Hochschulbereich, aber auch der Studienseminare und Fachhochschulen. Viele Umfragen, Interviews und ähnliche Untersuchungen werden im Rahmen von Seminararbeiten, Studienarbeiten, Examensarbeiten etc. durchgeführt. Somit ist es nachvollziehbar, dass die Schulen die an sie herangetragenen Untersuchungen nur in einem gewissen Rahmen bewältigen können, ohne dass es zu einer unzumutbaren Mehrbelastung der Lehrerinnen und Lehrer kommt.

Bei den Gesprächen mit den Schulleiterinnen und Schulleitern, die sich gegen eine Teilnahme entschieden, sprachen diese oft von „wir“ im Sinne von „ich und meine Kolleginnen und Kollegen“, obwohl es vielfach offensichtlich war, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Schule nichts über die geplante Untersuchung erfahren hatten. Vielleicht wären die Lehrerinnen und Lehrer bei einer genaueren Vorstellung der Arbeit in ihrem eigenen Interesse an einer Teilnahme an der Untersuchung bereit gewesen.

Bei etwa der Hälfte der an der Untersuchung teilnehmenden Schulen zeigten die Schulleiterinnen und Schulleiter großes Interesse an der Fragestellung und maßen der Thematik einen hohen Stellenwert in der täglichen Arbeit in der Schule zu.

Die Gespräche über inhaltliche und organisatorische Aspekte der Umfrage fanden zum größten Teil telefonisch statt. Nur mit insgesamt sechs Schulleiterinnen und Schulleitern kam es zu einem ausführlicheren persönlichen Gespräch.

Die Planung der Untersuchung sah vor, dass nach der Zustimmung der Schulleitung jeweils direkter Kontakt zu den Fachleiterinnen und Fachleitern der untersuchungsrelevanten Fächer aufgenommen wird und eventuell sogar in den Fachkonferenzen über das Vorhaben berichtet werden kann. Dies wurde von dem meisten Schulen konsequent abgelehnt. Somit wurden die Fragebögen mit den Anschreiben größtenteils schulintern an die Fachkonferenzen bzw. die einzelnen betroffenen Lehrerinnen und Lehrer verteilt.

6.1.2 Rücklauf der Fragebögen

Organisatorisch funktionierte der Rücklauf der Fragebögen wie geplant. Sechs Fragebögen wurden nach Ablauf der Frist nachgereicht. Sie wurden den entsprechenden Schulen zugeordnet und anonymisiert. An drei teilnehmenden Schulen gab es erstaunlicherweise keinen einzigen Rücklauf. Von einer dieser Schulen wurde ein Fragebogen noch postalisch nachgereicht. Der Absender vermerkte darin, dass es an der Schule Unklarheiten über die Sammlung der ausgefüllten Fragebögen gegeben hätte. Dies ist unverständlich, da in dem Anschreiben an die Lehrerinnen und Lehrer deutlich angegeben wurde, dass der Fragebogen bis zu einem bestimmten Termin im Sekretariat abgegeben werden sollte. Durch den Rücklauf von zumindest einem Fragebogen wurde diese eine Schule dann doch noch in die Auswertung aufgenommen.

Im Durchschnitt wurden pro Schule 6 Fragebögen ausgefüllt, wobei die Rücklaufquote zwischen 1 und 11 Fragebögen schwankt. Diese Schwankung ist u.a. auch durch die unterschiedliche Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern an den verschiedenen Schulen zu erklären. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von 65%.

6.2 Ergebnisse und Analyse der personen-, schul- und fachbezogenen Daten

Mit der Fragebogenerhebung wurden insgesamt 129 Lehrerinnen und Lehrer von 20 Schulen erfasst. Davon unterrichteten 49 Personen (38%) an den Grundschulen, 37 Personen an den Gymnasien (28,7%) und 43 Personen (33,3%) an den Hauptschulen (Frage I/3). Von den 129 teilnehmenden Personen sind insgesamt 38 (29,5%) männlich und 89 (69%) weiblich (Frage I/1). Zwei Personen machen hierzu keine Angaben. Die Verteilung der Geschlechter an den verschiedenen Schultypen lässt sich der Tabelle 3 entnehmen:

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen den Geschlechtern der befragten Personen und den verschiedenen Schultypen					
		Schultyp			Gesamt
		Gymnasium	Hauptschule	Grundschule	
Geschlecht	männlich	23	14	1	38
	weiblich	14	29	46	89
Gesamt		37	43	47 ¹⁴¹	127

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mänder

¹⁴¹ An der Untersuchung nahmen insgesamt 49 Grundschullehrerinnen und Lehrer teil. Zwei von ihnen machten jedoch keine Angaben über ihr Geschlecht und blieben somit in dieser Tabelle unberücksichtigt.

Auffällig ist hier die extreme Geschlechterdifferenz an den untersuchten Grundschulen. Den 46 Lehrerinnen steht nur ein Lehrer gegenüber. Für die Grundschulen ist diese Geschlechterverteilung jedoch nicht ungewöhnlich.

Die Altersverteilung (Frage I/2) der Lehrerinnen und Lehrer an den verschiedenen Schultypen zeigt deutliche Unterschiede. Ausgehend von den teilnehmenden Personen haben an den Grundschulen deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „31 bis 40 Jahre“ an der Umfrage teilgenommen als an den anderen Schultypen. An den Hauptschulen liegt der Anteil der über 51jährigen mit 50% deutlich höher als an den Grundschulen (etwa 17%) und den Gymnasien (etwa 30%) (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und den verschiedenen Schultypen					
		Schultyp			Gesamt
		Gymnasium	Hauptschule	Grundschule	
Alter	bis 30 Jahre	5,4%	2,4%	10,4%	6,3%
	31 bis 40 Jahre	21,6%	19,0%	43,8%	29,1%
	41 bis 50 Jahre	43,2%	28,6%	29,2%	33,1%
	51 bis 60 Jahre	27,0%	33,3%	14,6%	24,2%
	über 60 Jahre	2,7%	16,7%	2,1%	7,1%
Gesamt		100%	100%	100%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Die an der Untersuchung teilnehmenden Personen unterrichten insgesamt 25 verschiedene Fächer (Frage I/4). 59 Personen unterrichten das für die Parallelarbeiten relevante Fach Deutsch, 53 Personen Mathematik und 30 Personen Englisch. Das nur an der Grundschule unterrichtete Fach Sprache erteilen 24 Personen. (vgl. Tabelle 5).

Etwa die Hälfte aller befragten Personen gab an, auch in einem dritten Fach Unterricht zu geben. Während an der Grundschule und an der Hauptschule mehr als die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer offiziell ein drittes Fach unterrichten, war es an den untersuchten Gymnasien nur eine einzige Person.

Tabelle 5: Verteilung der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Sprache in der Reihenfolge ihrer Nennung					
		1. Fach	2. Fach	3. Fach	Gesamt
Fächer	Deutsch als ...	41	17	1	59
	Mathematik als ...	36	16	1	53
	Englisch als ...	24	6	0	30
	Sprache als ...	22	1	1	24
Gesamt		123	40	3	166

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Um beurteilen zu können, über wie viel Erfahrung die befragten Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Parallelarbeiten tatsächlich verfügen, sollten diese die Anzahl der bereits von ihnen gestellten Parallelarbeiten nennen (Frage I/5).

26% der befragten Personen gaben an, erst eine Parallelarbeit durchgeführt zu haben. Insgesamt 37% der Lehrerinnen und Lehrer haben schon an zwei Parallelarbeiten teilgenommen, 28% sogar schon an drei. Eine Hauptschullehrerin gab an, bereits acht Parallelarbeiten gestellt zu haben. An dieser speziellen Schule werden auch in einigen Nebenfächern Parallelarbeiten durchgeführt, wodurch sich die große Anzahl erklären lässt.

Tabelle 6: Zusammenhang zwischen der Anzahl der bereits geschriebenen Parallelarbeiten und dem Alter der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer							
		Alter					Gesamt
		bis 30 Jahre	31 bis 40 Jahre	41 bis 50 Jahre	51 bis 60 Jahre	über 60 Jahre	
Anzahl der bereits geschriebenen Parallelarbeiten	1	62,5%	19,4%	21,6%	31,0%	22,2%	26,1%
	2	12,5%	44,4%	45,9%	31,0%	11,1%	37,0%
	3	12,5%	33,3%	27,0%	27,6%	33,3%	28,6%
	4	12,5%	0,0%	0,0%	10,3%	11,1%	4,2%
	5	0,0%	2,8%	2,7%	0,0%	11,1%	2,5%
	6	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%	0,0%	0,8%
	8	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	0,8%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Generell kann man davon ausgehen, dass alle Befragten über eine bestimmte Erfahrung im Umgang mit den Arbeiten verfügen und schon mindestens einmal an dem Prozess beteiligt waren. Ein genauerer Blick auf die Altersstruktur der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass der Großteil der bis 30jährigen erst auf die Erfahrungen einer Parallelarbeit zurückgreifen können, wogegen die meisten älteren Kolleginnen und Kollegen schon an mindestens zwei oder drei Arbeiten beteiligt waren (vgl. Tabelle 6).

Die weiteren Fragen der Untersuchung in den Themenbereichen II bis IV beziehen sich zum größten Teil auf die letzte geschriebene Parallelarbeit. Darum sollten die Befragten Auskünfte darüber geben, in welchem Fach, in welcher Jahrgangsstufe und zu welchem Zeitpunkt die letzte Parallelarbeit durchgeführt wurde (Frage I/6). Diese Frage dient vor allem der gedanklichen Fokussierung der Befragten auf die letzte durchgeführte Parallelarbeit. Damit soll verhindert werden, dass, je nach Einstellung der Person, nur die positiven oder negativen Elemente oder Ereignisse von verschiedenen Parallelarbeiten vermischt werden und sich das Ergebnis in die eine oder andere Richtung verschiebt.

Den Angaben der Beteiligten nach, wurden jeweils 32% der letzten Parallelarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik, 19% im Fach Englisch und 14% im Fach Sprache durchgeführt. Etwa ein Drittel der Befragten gaben an, die letzte Parallelarbeit im zweiten Halbjahr des laufenden Schuljahres durchgeführt zu haben. Bei 43% liegt die letzte Parallelarbeit schon ein Schuljahr zurück.

Die Verteilung der Arbeiten auf die relevanten Jahrgangsstufen ist mit 34% in der Jahrgangsstufe 3, 29% in der Jahrgangsstufe 7 und 32% in der Jahrgangsstufe 10 sehr homogen.

Über die ministeriellen Vorgaben hinaus werden an einigen Schulen Parallelarbeiten auch in anderen Fächern und Jahrgangsstufen durchgeführt (Frage IV/7). In einer Grundschule werden z.B. in allen Klassen der Jahrgangsstufen 1 bis 3 standardisierte Diktate und Bildworttests von Sommer-Stumpfenhorst durchgeführt. In den Gymnasien werden in einigen Fällen vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern in der gymnasialen Oberstufe zusätzliche Parallelarbeiten eingesetzt. Die Antworten der Befragten hierzu sind nur bedingt glaubwürdig, da z.B. an einer Schule nur eine Person von neun Lehrerinnen und Lehrern über angebliche zusätzliche Parallelarbeiten Auskunft gab. An den Hauptschulen sieht das Bild etwas anders aus. Dort werden an zwei Drittel der ausgewählten Schulen zusätzliche Arbeiten geschrieben. Hier scheint es insbesondere von der Zusammensetzung und dem Engagement des jeweiligen Jahrgangsteams abzuhängen, inwieweit Parallelarbeiten geschrieben werden oder nicht. Im Idealfall werden in allen Klassenstufen in den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch Parallelarbeiten geschrieben. Ein Befragter gab an, dass unter „kooperativen Kolleginnen und Kollegen“ die Entwürfe ausgetauscht und die Ergebnisse verglichen werden. Generell

scheint die Zusammenarbeit und Kooperation der Kolleginnen und Kollegen an den Hauptschulen besser und intensiver zu sein, als z.B. an den Gymnasien (vgl. Kapitel 7.1).

6.3 Ergebnisse des Fragenkomplexes „Vorbereitung“

Zunächst sollte erfragt werden, ob es an den ausgewählten Schulen im Laufe der vergangenen drei Jahren zur Entwicklung einer Konzeption für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten gekommen ist (Frage II/1).

Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern gaben etwa 60% an, dass an ihrer Schule kein allgemein zugängliches Konzept für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten gibt. Über die Existenz eines solchen Konzeptes waren 36% informiert. Ein Blick auf die einzelnen Schulen zeigt, dass nur an insgesamt 9 von 21 Schulen eine einheitliche Aussage über das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Planungskonzepten gemacht wurde. An sieben Schulen ist kein Planungskonzept vorhanden, an zwei Schulen konnte die Frage bejaht werden. An den verbleibenden Schulen waren die Aussagen nicht eindeutig.

Diese nicht eindeutigen Aussagen ergeben sich durch die Tatsache, dass es in den einzelnen Fachbereichen unterschiedliche Handhabungen gibt. Die folgende Tabelle zeigt, das insbesondere im Fach Deutsch und Englisch etwa in 70% der Fälle kein Planungskonzept vorhanden ist, während in den Fächern Englisch und Mathematik immerhin die Hälfte der Befragten über die Existenz eines Planungskonzeptes berichten konnte (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Planungskonzepts und dem Fach der letzten Parallelarbeit						
		Fach der letzten Parallelarbeit				Gesamt
		Deutsch	Englisch	Sprache	Mathematik	
Es ist ein Planungskonzept vorhanden	ja	27,5%	58,3%	50,0%	30,0%	37,7%
	nein	72,5%	41,7%	50,0%	70,0%	62,3%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Ein weiterer Zusammenhang lässt sich zwischen den verschiedenen Schultypen und dem Vorhandensein eines Planungskonzeptes herstellen. Während an der Hauptschule fast 60% der Lehrerinnen und Lehrer ein Konzept erstellt haben, sind

es an den Grundschulen gut 30% und an den Gymnasien sogar nur 20% (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem Vorhandensein eines Planungskonzepts				
		Es ist ein Planungskonzept vorhanden		Gesamt
		ja	nein	
Schultyp	Gymnasium	20,6%	79,4%	100,0%
	Hauptschule	57,1%	42,9%	100,0%
	Grundschule	33,3%	66,7%	100,0%
Gesamt		37,9%	62,1%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Mit der Nachfrage (Frage II/1) sollte erfasst werden, wer an der Erstellung des Planungskonzeptes – soweit vorhanden - beteiligt gewesen ist. Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit auch mehrere Antworten anzukreuzen. Drei Viertel der befragten Personen gaben an, dass alle Kolleginnen und Kollegen der betroffenen Fächer an der Erstellung beteiligt gewesen sind. Dies entspricht den Vorgaben und ist im Sinne der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Arbeit unbedingt von Bedeutung. Die Fachkonferenzen waren in etwa der Hälfte der Fälle beteiligt. Einzelne interessierte Kolleginnen und Kollegen, der Schuldirektor, die Lehrerkonferenz und die Schulkonferenz spielen bei der Vorbereitung der Parallelarbeit in den untersuchten Kollegien nur eine untergeordnete Rolle.

Die vom Ministerium herausgegebenen Materialien stellen die Grundlage für die fachgerechte Durchführung der Parallelarbeiten dar. Somit sollten die entsprechenden Materialien an jeder Schule für alle beteiligten Personen jederzeit zur Verfügung stehen. Bei der Umfrage gaben nur 65% der Befragten an, dass ihnen bei der Einführung der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000 die entsprechenden Materialien zur Qualitätsentwicklung und –sicherung zur Verfügung gestellt wurden (Frage II/2).

Im Zuge der Einführung und Bereitstellung der Materialien sollte auch eine Vorstellung und Auseinandersetzung mit diesen in den Fachkonferenzen vorgenommen werden, um gemeinsam mit den Fachkolleginnen und -kollegen den zukünftigen Umgang mit dieser wichtigen Aufgabe abzusprechen (Frage II/4). Auch hier sind die Ergebnisse eher ernüchternd. An den Gymnasien und den Grundschulen wurden nur in gut einem Drittel der Fachkonferenzen die Vorgaben thematisiert. An den Hauptschulen sind es dagegen gut 90% (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Auseinandersetzung mit den Vorgaben in den Fachkonferenzen				
		Es gab eine Auseinandersetzung mit den Vorgaben in der Fachkonferenz		Gesamt
		ja	nein	
Schultyp	Gymnasium	33,3%	66,7%	100,0%
	Hauptschule	90,5%	9,5%	100,0%
	Grundschule	32,6%	67,4%	100,0%
Gesamt		52,4%	47,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Durchführung der Parallelarbeiten um eine verpflichtende Aufgabe handelt, sind diese Zahlen erschreckend. Ebenso die ernüchternde Bilanz, dass nur etwa die Hälfte aller Beteiligten sich im Vorfeld der Parallelarbeiten mit den Materialien auseinandergesetzt hat (Frage II/3) (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen der Bereitstellung der Materialien und der Auseinandersetzung mit diesen				
		Es gab eine Auseinandersetzung mit den Materialien		Gesamt
		ja	nein	
Bereitstellung der Materialien des Ministeriums	ja	50,4%	17,9%	68,3%
	nein	0,8%	30,9%	31,7%
Gesamt		51,2%	48,8%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Ein Blick auf die Alterstruktur der beteiligten Personen zeigt jedoch erstaunliche Unterschiede (vgl. Tabelle 11). Mit zunehmendem Alter nimmt scheinbar die Bereitschaft zu, sich mit den Neuerungen auseinander zu setzen. Während sich bei den bis 30jährigen nur 38% mit den Materialien auseinandergesetzt haben, sind es bei den 51- bis 60jährigen schon 65% und bei den über 60jährigen sogar fast 90%. Dies erweckt den Eindruck, dass sich die erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer eher auf diese Neuerung eingelassen haben, als die jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Tabelle 11: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Auseinandersetzung mit den Materialien				
		Es gab eine Auseinandersetzung mit den Materialien		Gesamt
		ja	nein	
Alter	bis 30 Jahre	37,5%	62,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	43,2%	56,8%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	39,0%	61,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	64,5%	35,5%	100,0%
	über 60 Jahre	88,9%	11,1%	100,0%
Gesamt		50,0%	50,0%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Auch ein Blick auf die verschiedenen Schultypen bringt noch einmal einen neuen Aspekt (vgl. Tabelle 12). Die Bereitschaft, sich mit den Materialien auseinander zu setzen, ist an den Hauptschulen mit über 90% deutlich höher als an den Gymnasien und Grundschulen mit jeweils 33%.

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Auseinandersetzung mit den Materialien				
		Es gab eine Auseinandersetzung mit den Materialien		Gesamt
		ja	nein	
Schultyp	Gymnasium	33,3%	66,7%	100,0%
	Hauptschule	90,5%	9,5%	100,0%
	Grundschule	32,6%	67,4%	100,0%
Gesamt		52,4%	47,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

In den Materialien enthalten sind die Aufgabenbeispiele, die eine wichtige Rolle in der Vorbereitung und Konzeption der Arbeit spielen. Hier soll eine gezielte Auseinandersetzung mit den grundlegenden pädagogischen und fachdidaktischen Fragen erfolgen und anhand der Aufgabenbeispiele eine Parallelarbeit entwickelt werden, mit welcher der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe an den geforderten Leistungsanforderungen gemessen werden kann.

Es erklärten fast 90% der befragten Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, dass die Aufgabenbeispiele des Kultusministeriums nicht als Grundlage für die Konzeption der letzten von ihnen durchgeführten Arbeit verwendet wurden (Frage II/5). Auch 81% der Grundschullehrerinnen und -lehrer nutzen die Aufgabenbeispiele nicht. Folglich ist davon auszugehen, dass die Vergleichbarkeit der Parallelarbeiten der verschiedenen Schulen im Hinblick auf die Leistungsanforderungen nicht gewährleistet ist. Die meisten Schulen orientieren sich bei der Erstellung der Arbeit an ihren eigenen Grundsätzen und Leistungsvorstellungen. Die Ursachen für die Nichtanwendung der Aufgabenbeispiele zu erforschen, wird in der Analyse der Ergebnisse thematisiert werden müssen.

Eine Ausnahme bilden dabei die Hauptschulen, an denen bei immerhin fast der Hälfte der Befragten die Aufgabenbeispiele zum Einsatz kamen (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem Einsatz der Aufgabenbeispiele				
		Die Aufgabenbeispiele wurden eingesetzt		Gesamt
		ja	nein	
Schultyp	Gymnasium	10,8%	89,2%	100,0%
	Hauptschule	46,3%	53,7%	100,0%
	Grundschule	16,7%	81,3%	100,0%
Gesamt		24,6%	74,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Bei der Beantwortung der folgenden Fragen wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, sich jeweils auf die letzte Parallelarbeit die sie gestellt haben zu beziehen. Auch bei diesen Fragen war es möglich, gegebenenfalls mehrere Antworten anzukreuzen.

Die Konzeption der Arbeiten übernahmen zu 61% die beteiligten Fachkolleginnen und -kollegen, zu 25% ein Jahrgangsteam und zu 16% eine einzelne Lehrerin oder ein einzelner Lehrer. Fachleiter konzipierten die Arbeit nur in zwei Fällen (Frage II/6).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Vorbereitung ist die langfristige Planung der auf die Parallelarbeit vorbereitenden Unterrichtseinheit. Es sollte gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen zum Zeitpunkt der Parallelarbeit über vergleichbare inhaltliche und methodische Kompetenzen verfügen und somit die Ergebnisse der Arbeit auch vergleichbar sind. Um dieses

sicher zu stellen, ist es notwendig, schon im Vorfeld vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen zu schaffen. Über diese müssen die beteiligten Kolleginnen und Kollegen möglichst schon zu Beginn des Schuljahres Absprachen vornehmen. Dies wurde in den untersuchten Schulen auch immerhin in gut 75% der Fälle mehr oder weniger intensiv versucht (Frage II/7).

Es gab verschiedene Aussagen darüber, in welcher Weise diese gemeinsamen Voraussetzungen hergestellt wurden. An erster Stelle stehen dabei bei allen Schultypen die inhaltlichen Absprachen mit 92%. Methodische Absprachen gibt es mit durchschnittlich 40% deutlich weniger (Frage II/9). Hier zeigen sich auch wieder Unterschiede bei den verschiedenen Schultypen. Während an den Gymnasien und Hauptschulen nur etwa 30% der Lehrerinnen und Lehrer derartige Absprachen treffen, sind es an den Grundschulen mit rund 60% doppelt so viele.

Von den befragten Personen wurden verschiedenen Methoden und Möglichkeiten genannt, wie versucht wurde, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen zu schaffen. Die am häufigsten genannten sollen im Folgenden aufgelistet werden:

- Verwendung von vergleichbaren Unterrichtsmaterialien
- Einsatz ähnlicher Übungs- und Aufgabenformen
- Kooperation und Austausch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern
- Prinzip der offenen Türen, Klassentausch
- Vorausgehende Unterrichtseinheit wurde parallel durchgeführt
- Langfristige Planung
- Angleichung des Niveaus
- Schwerpunktsetzung
- Individualhilfe für ausländische Schülerinnen und Schüler
- Gleiche Stundenzahl

24% der Lehrkräfte gaben an, dass es keine Versuche gab, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen herzustellen. Die meisten konnten für diese Tatsache keine Begründung finden. Einige Betroffene gaben an, die Kolleginnen und Kollegen hätten kein Interesse an der Parallelarbeit und der gemeinsamen Vorbereitung erkennen lassen, sodass es zu keiner weitergehenden Kooperation kam.

Weitere Begründungen für das Fehlen eines gemeinsamen Unterrichtskonzepts waren:

- Die Aufgabestellungen waren in den Anforderungsprofilen der Schulen schon enthalten.
- Zu unterschiedliche Gruppen, gleiche Voraussetzungen waren da nicht möglich.

- Es kam erst nach der Auswertung zu einer Diskussion.
- Das Konzept war auch unter verschiedenen Voraussetzungen durchführbar.

In die Vorbereitung und Planung der Parallelarbeiten wurden nur 16% der anderen Kolleginnen und Kollegen der Jahrgangsstufe einbezogen (Frage II/8). Es gab also nur wenig Kontakte z.B. zu anderen Fachkolleginnen und -kollegen, die eventuell schon auf fachliche Erfahrungen mit der Klasse zurückgreifen könnten oder zum Klassenlehrer, dem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern bekannt sind.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden im Folgenden danach befragt, ob sie sich auf Grund des stark auf die Parallelarbeit ausgerichteten Unterrichts im methodischen und inhaltlichen Bereich in ihrer Flexibilität im Hinblick auf die Lerngruppe eingeschränkt fühlten (Fragen II/10a und 10b).

Eine Mehrheit von 70% sah sich in Bezug auf die Auswahl der Methoden gar nicht oder nur wenig eingeschränkt (vgl. Abb.1). Dies deckt sich auch mit dem Ergebnis, dass eine methodische Abstimmung im Vorfeld der Arbeit eher vermieden wird. Bei den inhaltlichen Einschränkungen halten sich die beiden Positionen die Waage (vgl. Abb.2). Die genauen Zahlen sind in den folgenden Abbildungen gegenüber gestellt:

Abb. 1: Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im methodischen Bereich

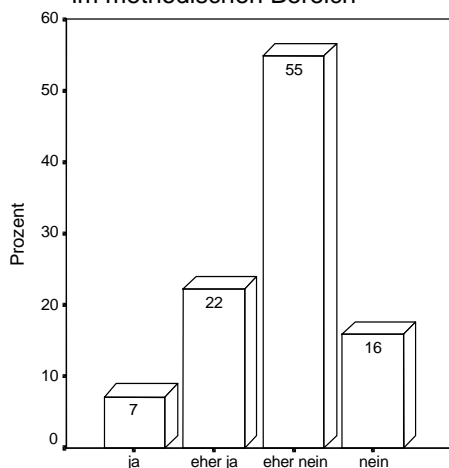
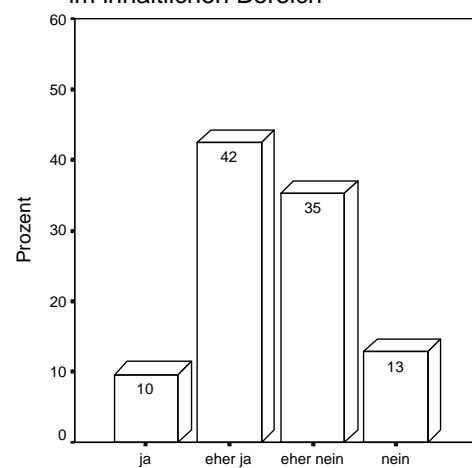


Abb. 2: Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im inhaltlichen Bereich



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münster

Bei einem Blick auf die Altersstruktur fällt auf, dass gerade bei den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern die Einschränkungen der Flexibilität im Hinblick auf die Lerngruppe sowohl im methodischen als auch im inhaltlichen Bereich als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Während sich bei den bis 30jährigen nur etwa 14% der Befragten im methodischen Bereich eingeschränkt fühlen, nimmt diese Zahl mit zunehmenden Alter der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer stetig zu.

Besonders die Altersgruppe „51 bis 60 Jahre“ fühlt sich immerhin zu 40% in ihrer methodischen Freiheit eingeschränkt (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Wahrnehmung von Einschränkung im methodischen Bereich						
		Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im methodischen Bereich				Gesamt
		ja	eher ja	eher nein	nein	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	14,3%	85,7%	0,0%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	2,7%	16,2%	62,2%	18,9%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	9,8%	22,0%	53,7%	14,6%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	13,3%	26,7%	43,3%	16,7%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
Gesamt		7,3%	21,8%	54,8%	16,1%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der altersabhängigen Betrachtung der inhaltlichen Einschränkungen. Auch dort fühlen sich die bis 30jährigen in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung ihres Unterrichts nur wenig eingeschränkt (16,7%). In den anderen Altersgruppen, ausgenommen sind hier die über 60jährigen, empfinden mehr als die Hälfte der Befragten den auf die Parallelarbeiten ausgerichteten Unterricht als Einschränkung im inhaltlichen Bereich (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Wahrnehmung von Einschränkungen im inhaltlichen Bereich						
		Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im inhaltlichen Bereich				Gesamt
		ja	eher ja	eher nein	nein	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	48,6%	29,7%	16,2%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	7,3%	43,9%	39,0%	9,8%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	23,3%	36,7%	30,0%	10,0%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
Gesamt		9,8%	41,5%	35,8%	13,0%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Ein recht ähnliches Bild liefert die Frage nach den Beeinträchtigungen bei der Vorbereitung der Parallelarbeit bezogen auf den eigenen Unterrichtsstil. Inwieweit schränken die methodischen und inhaltlichen Vereinbarungen mit den Kolleginnen und Kollegen die eigene Freiheit im Unterricht ein (Fragen II/11a und 11b)? Auch hier fühlt sich eine eindeutige Mehrheit im methodischen Bereich unbeeinträchtigt (vgl. Abb. 3), wogegen sich die Antworten für den inhaltlichen Bereich wieder die Waage halten (vgl. Abb. 4) Auch hier sind die Ergebnisse in den Abbildungen dargestellt:

Abb. 3: Die Vorbereitung auf die Parallelarbeit erzeugt Beeinträchtigungen in Bezug auf den persönlichen Unterrichtsstil im methodischen Bereich

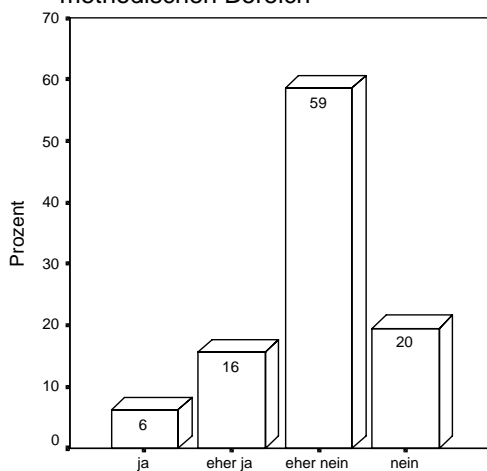
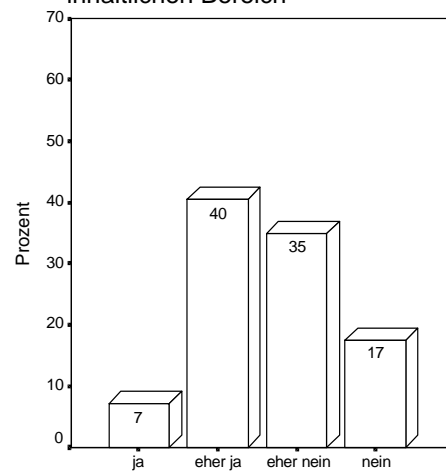


Abb. 4: Die Vorbereitung auf die Parallelarbeit erzeugt Beeinträchtigungen in Bezug auf den persönlichen Unterrichtsstil im inhaltlichen Bereich



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Ein wichtiger Aspekt, der in der Vorbereitungsphase der Parallelarbeit besprochen werden sollte, ist die Festlegung eines einheitlichen Bewertungsschemata. Dazu gehören zum einen ein einheitlicher Erwartungshorizont, der die inhaltlichen Aspekte der jeweiligen Thematik abdeckt, und natürlich auch einheitliche Bewertungskriterien, die die formalen und sprachlichen Aspekte berücksichtigen (Frage II/12).

Die Ergebnisse zeigen, dass nur 58% der Beteiligten sich im Vorfeld über einen einheitlichen Erwartungshorizont abgesprochen haben. Bei den Bewertungskriterien waren es immerhin noch fast 67%. In diesem Fall zeigt ein Blick auf die Altersstruktur, dass die Kolleginnen und Kollegen der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ (87,5%) und „über 60 Jahre“ (88,9%) am stärksten an der Erstellung einheitlicher Bewertungskriterien beteiligt waren, wogegen die 31- bis 40jährigen mit 54% deutlich unter diesem Wert bleiben (vgl. Tabelle 16).

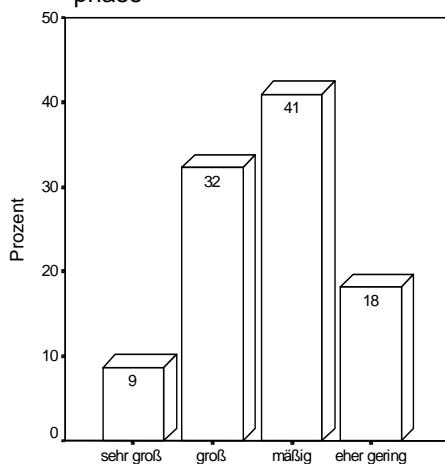
Tabelle 16: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Erstellung einheitlicher Bewertungskriterien				
		Es wurden einheitliche Bewertungskriterien erstellt		Gesamt
		ja	nein	
Alter	bis 30 Jahre	87,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	54,1%	45,9%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	65,9%	34,1%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	71,0%	29,0%	100,0%
	über 60 Jahre	88,9%	11,1%	100,0%
Gesamt		66,7%	33,3%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

In 10% der untersuchten Fälle gab es weder Absprachen über einen einheitlichen Erwartungshorizont noch erfolgte eine Festlegung auf gemeinsame Bewertungskriterien. Eine Abhängigkeit von den unterschiedlichen Fächern ließ sich bei der Auswertung nicht erkennen.

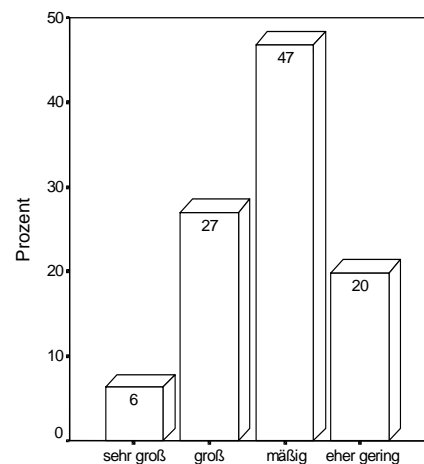
Betrachtet man diese Ergebnisse, stellt sich die Frage, wie und in welchem Umfang die beteiligten Kolleginnen und Kollegen überhaupt miteinander kooperieren und mit welchem Engagement sie sich in die Diskussion im Vorfeld der Arbeit einbringen. Zunächst wurden die Lehrerinnen und Lehrer um eine Einschätzung ihrer Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf deren Kooperationsbereitschaft und Engagement gebeten (Fragen II/13a, 13b, 14a, 14b).

Abb. 5: Beurteilung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Vorbereitungsphase



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Abb. 6: Beurteilung des kollegialen Engagements in der Vorbereitungsphase



Wie der Abbildung 5 zu entnehmen ist, stuft der Großteil der Betroffenen die Kooperationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen eher als mäßig bzw. sogar als eher gering ein. Den Aussagen nach ist nur knapp jeder Zehnte zu einer engeren Kooperation bereit. Bei der Beurteilung des Engagements des Kollegiums (vgl. Abb. 6) zeichnet sich ein sehr ähnliches Bild ab. Insgesamt 67% schätzen das Engagement der anderen als mäßig oder eher gering ein. Die Gruppe der Kolleginnen und Kollegen die sich sehr stark in die Arbeit einbringen ist mit durchschnittlich 6% stark in der Minderheit. Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung, wird deutlich, dass generell die Frauen sowohl die Kooperationsbereitschaft als auch das Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen eher etwas positiver einschätzen als ihre männlichen Kollegen.

Wie sich auch schon in den vorangegangenen Auswertungen gezeigt hat, gibt es zwischen der Kooperationsbereitschaft und dem Alter der betroffenen Personen sowie auch zwischen dem Engagement und dem Alter einen Zusammenhang. Den Tabellen 17 und 18 kann man entnehmen, dass wieder die bis 30jährigen und die über 60jährigen deutlich positiver der Kooperationsbereitschaft und dem Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen gegenüberstehen als die anderen Altersgruppen.

Tabelle 17: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	27,0%	40,5%	27,0%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	10,0%	32,5%	47,5%	10,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	16,1%	19,4%	38,7%	25,8%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Gesamt		8,8%	32,0%	40,8%	18,4%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Tabelle 18: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	27,0%	37,8%	29,7%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	5,0%	27,5%	50,0%	17,5%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	9,7%	16,1%	54,8%	19,4%	100,0%
	über 60 Jahre	12,5%	37,5%	50,0%	0,0%	100,0%
Gesamt		6,5%	26,6%	46,8%	20,2%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Bei der Beurteilung der eigenen Kooperationsbereitschaft verschiebt sich das Bild etwas in die entgegengesetzte Richtung. Obwohl auch hier eine Mehrheit zugab, sich in der Vorbereitungsphase eher mäßig bis gering kooperativ verhalten zu haben, schätzten immerhin 47% ihre Kooperationsbereitschaft als groß bzw. sehr groß ein (vgl. Abb. 7). Die gleichen Tendenzen ergeben sich für die Beurteilung des eigenen Engagements (vgl. Abb. 8).

Abb. 7: Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Vorbereitungsphase

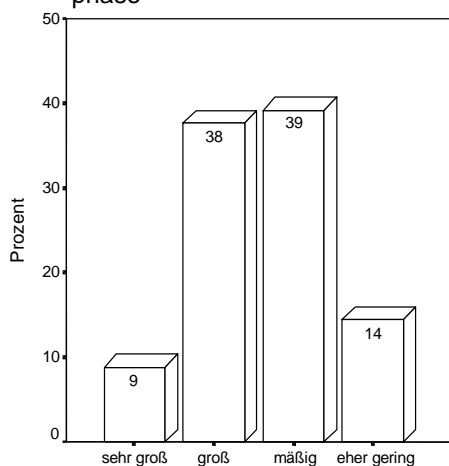
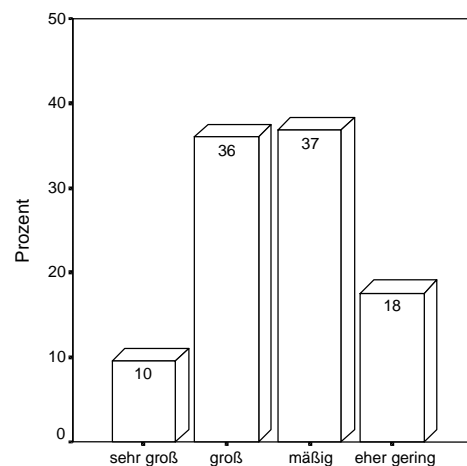


Abb. 8: Einschätzung des eigenen Engagements in der Vorbereitungsphase



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Bei der Betrachtung der Altersstruktur ergeben sich wieder die gleichen Auffälligkeiten wie bei den vorangegangenen Auswertungen (vgl. Tabellen 19 und 20).

Tabelle 19: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der eigenen Bereitschaft zur Kooperation in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	29,7%	45,9%	18,9%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	12,5%	30,0%	42,5%	15,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	13,3%	40,0%	36,7%	10,0%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Gesamt		8,9%	37,4%	39,0%	14,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Tabelle 20: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	35,1%	37,8%	21,6%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	12,5%	32,5%	32,5%	22,5%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	13,3%	30,0%	46,7%	10,0%	100,0%
	über 60 Jahre	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%
Gesamt		9,8%	35,8%	36,6%	17,9%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Einen auffälligen Zusammenhang gibt es zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit den Materialien auseinandergesetzt haben, schätzen ihr eigenes Engagement und das ihrer Kolleginnen und Kollegen deutlich höher ein, als diejenigen, die sich nicht mit den Materialien auseinandergesetzt haben (vgl. Tabellen 21 und 22).

Tabelle 21: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	14,5%	46,8%	29,0%	9,7%	100,0%
	nein	4,8%	25,4%	44,4%	25,4%	100,0%
Gesamt		9,6%	36,0%	36,8%	17,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Tabelle 22: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	11,1%	38,1%	34,9%	15,9%	100,0%
	nein	1,6%	15,9%	58,7%	23,8%	100,0%
Gesamt		6,3%	27,0%	46,8%	19,8%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit den Materialien auseinandergesetzt haben, schätzen gleichfalls die eigene und auch die kollegiale Kooperationsbereitschaft deutlich höher ein, als die uninformierten Kolleginnen und Kollegen (vgl. Tabellen 23 und 24).

Tabelle 23: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit dem Materialien und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	12,9%	50,0%	29,0%	8,1%	100,0%
	nein	4,8%	25,4%	49,2%	20,6%	100,0%
Gesamt		8,8%	37,6%	39,2%	14,4%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Tabelle 24: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit dem Materialien und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung						
		Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	15,6%	40,6%	29,7%	14,1%	100,0%
	nein	1,6%	23,8%	52,4%	22,2%	100,0%
Gesamt		8,7%	32,3%	40,9%	18,1%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

6.4. Ergebnisse des Fragenkomplexes „Auswertung“

Im dritten Teil des Fragebogens geht es um die verschiedenen Aspekte die bei der Auswertung der Parallelarbeiten von Bedeutung sind. Zunächst steht die Korrekturphase der Arbeiten im Vordergrund (Fragen III/1-3).

Während der Korrekturphase kam es, nach den Angaben der Befragten, in fast 70% der Fälle nur selten oder gar nicht zu Gesprächen zwischen den an der Arbeit beteiligten Lehrerinnen und Lehrer (Frage III/2). Jüngere Kolleginnen und Kollegen (bis 30 Jahre) geben doppelt so häufig an, dass es während der Korrekturpha-

se Gespräche unter den Beteiligten gegeben hat. Auch bei den über 60jährigen ist dieser Trend erkennbar (vgl. Tabelle 25). Analog zu den Ergebnissen aus dem Vorbereitungsteil gibt es scheinbar auch hier in den entsprechenden Altersgruppen ein erhöhtes Bedürfnis nach Kooperation und Absprache. Abweichungen durch den Schultyp bedingt sind nicht nachzuweisen.

Tabelle 25: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Kommunikationsbereitschaft während der Korrekturphase					
		Während der Korrekturphase gab es Gespräche unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen über die Parallelarbeit			Gesamt
		häufig	selten	nie	
Alter	bis 30 Jahre	62,5%	37,5%	0,0%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	21,6%	59,5%	18,9%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	30,0%	57,5%	12,5%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	32,3%	51,6%	16,1%	100,0%
	über 60 Jahre	44,4%	44,4%	11,1%	100,0%
Gesamt		31,2%	54,4%	14,4%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Entsprechend der geringen Kommunikationsbereitschaft, gaben auch nur 17% der Lehrerinnen und Lehrer an, dass Kolleginnen oder Kollegen häufig während der Korrekturphase mit Problemen bei der Bewertung der Schülerarbeiten an sie herangetreten sind (Frage III/1). Bei den verbleibenden 83% kam es nur selten oder nie zu einem Austausch über die Bewertung der Arbeiten.

Nach den Korrekturen wurden die Arbeiten bei einer Mehrheit von 61% ohne vorherige Gegenkorrektur einzelner Arbeiten oder ganzer Klassensätze zurückgegeben (Frage III/3). Nur in gut einem Drittel der Fälle wurden einzelne Arbeiten unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen zur Gegenkorrektur ausgetauscht, wobei auch hier wieder der Anteil bei den jüngeren und älteren Kolleginnen und Kollegen deutlich höher ausfällt, als in den anderen Altersgruppen (vgl. Tabelle 26). Zum Austausch von ganzen Klassensätzen kam es, unabhängig vom Schultyp und Alter, nur in Einzelfällen. Vergleicht man männliche und weibliche Personen, sind Frauen tendenziell etwas intensiver am Austausch von Schülerarbeiten interessiert.

Tabelle 26: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Kolleginnen und Kollegen und dem Austausch einzelner Arbeiten zur Gegenkorrektur				
		Unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen wurden einzelne Arbeiten zur Gegenkorrektur ausgetauscht		Gesamt
		ja	nein	
Alter	bis 30 Jahre	62,5%	37,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	29,7%	70,3%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	31,7%	68,3%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	35,5%	64,5%	100,0%
	über 60 Jahre	55,6%	44,4%	100,0%
Gesamt		35,7%	64,3%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Analog zu den Fragen im zweiten Teil des Fragebogens, die sich auf die Phase der Vorbereitung bezogen, sollten die Lehrerinnen und Lehrer nun die Kooperationsbereitschaft und das Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen in der Phase der Auswertung beurteilen (Fragen III/4a, 4b, 5a, 5b).

Die befragten Personen sagten aus, dass knapp die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen nur ein mäßiges Interesse an einer Kooperation gezeigt haben. Nur etwa ein Drittel ließ großes bzw. sehr großes Interesse erkennen (vgl. Abb. 9). Die Zahlen zum kollegialen Engagement zeigen nahezu das gleiche Bild (vgl. Abb. 10).

Abb. 9: Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Auswertungsphase

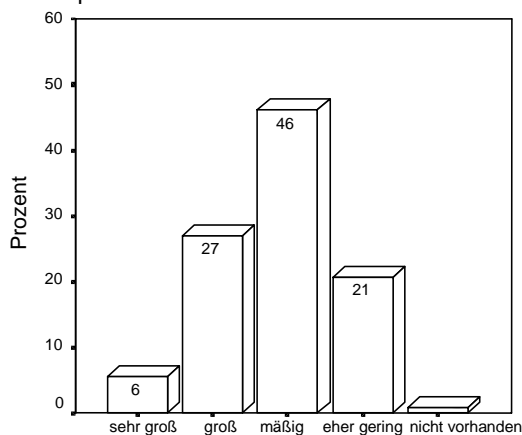
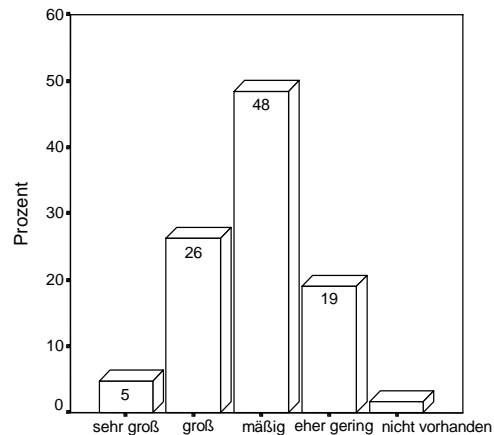


Abb. 10: Einschätzung des kollegialen Engagements in der Auswertungsphase



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Sind diese Zahlen auch unabhängig vom Schultyp und den Fächern, ergeben sich wieder Unterschiede bei der Betrachtung der Altersstruktur. Die Personen über 60 Jahre schätzen sowohl die Kooperationsbereitschaft als auch das Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen deutlich besser ein als die anderen Altersgruppen (vgl. Tabellen 27 und 28).

Tabelle 27: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung							
		Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung					Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	nicht vorhanden	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	13,5%	51,4%	29,7%	0,0%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	7,5%	32,5%	45,0%	15,0%	0,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	6,5%	25,8%	45,2%	22,6%	0,0%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	0,0%	100,0%
Gesamt		5,6%	26,6%	46,0%	21,0%	0,8%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Tabelle 28: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung							
		Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung					Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	nicht vorhanden	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	18,9%	48,6%	27,0%	0,0%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	5,0%	25,0%	55,0%	15,0%	0,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	6,5%	25,8%	45,2%	19,4%	3,2%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	0,0%	100,0%
Gesamt		4,8%	25,8%	48,4%	19,4%	1,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Im Hinblick auf ihr eigenes Engagement und ihre eigene Kooperationsbereitschaft nehmen sich die Befragten von der negativen Einschätzung nicht aus. Die Zahlen ergeben beinahe die gleiche Verteilung (vgl. Abb. 11 und 12).

Abb. 11: Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Auswertungsphase

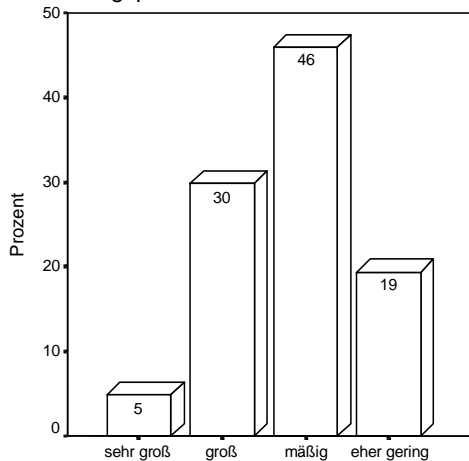
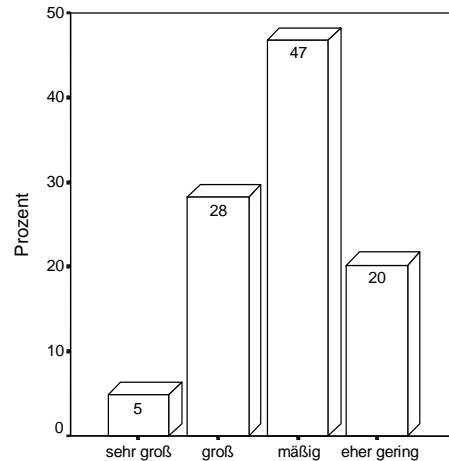


Abb. 12: Einschätzung des eigenen Engagements in der Auswertungsphase



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Auch der Blick auf die Altersstruktur führt ebenfalls nahezu zu den gleichen Verteilungen. Sowohl die bis 30jährigen als auch die über 60jährigen schätzen ihre eigene Kooperationsbereitschaft und ihr eigenes Engagement deutlich höher ein als die anderen Altersgruppen. Diese weichen in ihrer Selbsteinschätzung nur unwesentlich von der Beurteilung ihrer Kolleginnen und Kollegen ab (vgl. Tabellen 29 und 30).

Tabelle 29: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung						
		Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	21,6%	51,4%	21,6%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	5,0%	32,5%	37,5%	25,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	6,9%	20,7%	62,1%	10,3%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Gesamt		4,9%	30,3%	45,9%	18,9%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Tabelle 30: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung						
		Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	5,4%	27,0%	45,9%	21,6%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	5,0%	25,0%	45,0%	25,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	6,9%	17,2%	62,1%	13,8%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Gesamt		4,9%	28,7%	46,7%	19,7%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mänder

Wie auch schon in der Phase der Vorbereitung, lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums in der Anfangsphase und der Einschätzung des eigenen und kollegialen Engagements feststellen (vgl. Tabellen 31 und 32).

Tabelle 31: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung						
		Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung				Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	8,2%	42,6%	36,1%	13,1%	100,0%
	nein	1,6%	14,3%	57,1%	27,0%	100,0%
Gesamt		4,8%	28,2%	46,8%	20,2%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mänder

Tabelle 32: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung							
		Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung					Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	nicht vorhanden	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	7,9%	39,7%	36,5%	14,3%	1,6%	100,0%
	nein	1,6%	12,7%	60,3%	23,8%	1,6%	100,0%
Gesamt		4,8%	26,2%	48,4%	19,0%	1,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich schon von Beginn an mit den Materialien des Ministeriums auseinandergesetzt haben, beurteilen das eigene sowie auch das kollegiale Engagement deutlich positiver. Während von den informierten Kolleginnen und Kollegen etwas mehr als die Hälfte ihr eigenes Engagement groß bzw. sehr groß einschätzen, sind es bei den anderen mit nur 16% deutlich weniger. Die Ergebnisse der Frage nach der Einschätzung des kollegialen Engagements zeigen fast die gleichen Ergebnisse.

Analog zu den Ergebnissen zum eigenen und kollegialen Engagement, gibt es auch Zusammenhänge zwischen der eigenen und kollegialen Kooperationsbereitschaft und der Auseinandersetzung mit den Materialien.

Tabelle 33: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung							
		Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung				Gesamt	
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering		
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	8,2%	41,0%	39,3%	11,5%	100,0%	
	nein	1,6%	19,0%	52,4%	27,0%	100,0%	
Gesamt		4,8%	29,8%	46,0%	19,4%	100,0%	

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Tabelle 34: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung							
		Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft In der Phase der Auswertung					Gesamt
		sehr groß	groß	mäßig	eher gering	nicht vorhanden	
Auseinandersetzung mit den Materialien des Ministeriums	ja	9,5%	38,1%	34,9%	17,5%	0,0%	100,0%
	nein	1,6%	15,9%	57,1%	23,8%	1,6%	100,0%
Gesamt		5,6%	27,0%	46,0%	20,6%	0,8%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Phase der Vorbereitung mit den Materialien auseinandergesetzt haben, beurteilen auch in der Phase der Auswertung ihre eigene Kooperationsbereitschaft und die ihrer Kolleginnen und Kollegen deutlich positiver als die anderen (vgl. Tabellen 33 und 34).

Im Zusammenhang mit der Auswertung sollte in den Fragen III/6-8 nachgefragt werden, inwieweit es gelungen ist, entsprechend den in der Vorbereitung festgelegten Bewertungskriterien und dem Erwartungshorizont, die Schülerarbeiten zu bewerten.

54% der Lehrerinnen und Lehrer gelang es, die Arbeiten mit Hilfe der vorher festgelegten Kriterien zu beurteilen. 34% gaben zu, dass sie sich nicht immer daran gehalten haben und 8% war es aus verschiedenen Gründen gar nicht möglich, sich an die Kriterien zu halten (Frage III/6).

Generell bestätigte die Hälfte aller Befragten, dass es nicht immer möglich ist, die Schülerarbeiten genau nach den festgelegten Kriterien zu bewerten (Frage III/7). Fast 35% der Befragten sind in Ausnahmefällen von den Bewertungskriterien abgewichen (Frage III/8).

Nach den Aussagen der Befragten kam es am häufigsten zu Abweichen von den vereinbarten Kriterien im Zusammenhang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern und solchen, die einem „sonderpädagogischen Bedarf“ unterliegen und aus diesem Grund als besonders leistungsschwach einzustufen sind. An zweiter Stelle stehen dann die Schülerinnen und Schüler, die durch unvorhergesehene oder außergewöhnliche Lösungswege zusätzliche Antworten oder Erörterungen über den Erwartungshorizont hinaus erbrachten. Somit scheint es am häufigsten

bei besonders guten oder besonders schlechten Schülerinnen und Schülern zu Abweichungen gekommen zu sein. Außerdem kam es zu Abweichungen, da...

- die Aufgaben inhaltlich auch anderes aufgefasst werden konnten.
- die Schülerarbeit nicht die notwendige Transparenz aufwies (z.B. fehlende Zwischenrechnungen).
- es während der Arbeit zu Störungen kam, die nicht von den Schülerinnen und Schülern zu verantworten waren.
- es manchmal einfach notwendig war.
- die Liste der Kriterien zu umfangreich und zu zeitaufwändig war.
- die Bewertungskriterien zu ungenau waren.

Die eigenständigen Abweichungen von den festgelegten Bewertungskriterien wurden nur in etwas einem Drittel der Fälle unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen erörtert oder in der Fachkonferenz thematisiert (Frage III/8).

6.5 Ergebnisse des Fragenkomplexes „Evaluation und Dokumentation“

Im letzten Teil des Fragebogens sollte nun die an den Schulen übliche Praxis in Bezug auf die Evaluation und die Dokumentation der Ergebnisse der Parallelarbeiten untersucht werden.

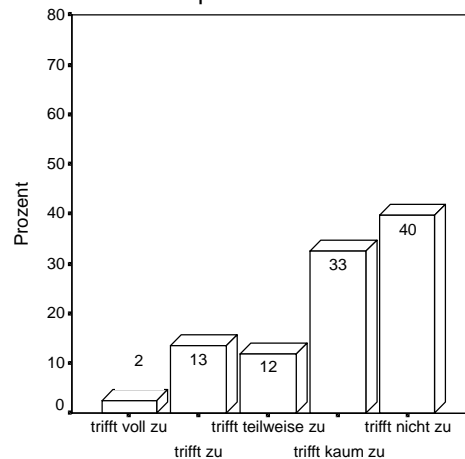
Zunächst stellte sich die Frage (Frage IV/1), welcher Personenkreis an der Dokumentation der Ergebnisse an der Schule beteiligt war. Eigentlich obliegt diese Aufgabe der Fachkonferenzvorsitzenden oder dem Fachkonferenzvorsitzenden. Wie der Tabelle 35 zu entnehmen ist, übernahmen in den ausgewählten Schulen nur 6% der Fachleiterinnen und Fachleiter diese Pflicht. In 52% der Fälle blieb es die Aufgabe einer Lehrerin oder eines Lehrers, die Dokumentation auszuarbeiten. In fast 20% der Fälle gab es gar keine Dokumentation.

Tabelle 35: Wer übernahm die Dokumentation der Lernergebnisse?	
eine/ein Lehrerin/Lehrer	52%
alle beteiligten Fachkolleginnen und Kollegen	18%
Es gab keine ausführliche Dokumentation	17%
die Fachleiterin/ der Fachleiter	6%
das Jahrgangsteam	4%
Ist mir nicht bekannt	1%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mürder

Die Ergebnisse der Parallelarbeit sollen im Hinblick auf die qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Wirkung sowohl in der Fachkonferenz (Frage IV/2a) als auch in der Schulkonferenz (Frage IV/2b) Beachtung finden. Die Auswertung des Fragebogens ergab jedoch, dass in den Fachkonferenzen in über 70% der Fälle die Ergebnisse gar nicht oder nur teilweise besprochen worden sind. Nur 15% gaben an, dass es eine ausführliche Besprechung gegeben hat (vgl. Abb. 13)

Abb. 13: Die Ergebnisse der Parallelarbeiten wurden in der Fachkonferenz ausführlich besprochen



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Entsprechend dieser geringen Resonanz wurden auch nur in 4% der Fälle als Ergebnis der Durchführung der Parallelarbeit Veränderungen beschlossen (Frage IV/4). Die Frage nach den etwaigen Veränderungen sollte im Falle der Zustimmung durch eine Erläuterung dieser Veränderungen ergänzt werden. Aus den Begründungen ergibt sich, dass zumindest an einer Hauptschule als direkte Konsequenz aus den Resultaten der Parallelarbeiten im Fach Englisch das Benotungssystem verändert, d.h. etwas „entschärft“, wurde. An einer zweiten Schule kam es zu einer Überarbeitung der Schwerpunktsetzung. Hinweise auf eine intensive fachdidaktische Diskussion, insbesondere im Hinblick auf qualitätssichernde oder qualitätsentwickelnde Aspekte, gab es in keinem Fall. Für 93% der Befragten blieb die Parallelarbeit, zumindest im Hinblick auf die Arbeit in der Fachkonferenz, ohne jegliche Konsequenz. Bei der Betrachtung der verschiedenen Schultypen fällt auf, dass die Arbeit in den Fachkonferenzen an den Grundschulen und Hauptschulen etwas intensiver ausfällt als an den Gymnasien (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Besprechung von Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen							
		Die Ergebnisse der Parallelarbeiten wurden in der Fachkonferenz ausführlich besprochen.					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
Schultyp	Gymnasium	2,8%	5,6%	8,3%	52,8%	30,6%	100,0%
	Hauptschule	0,0%	11,9%	21,4%	42,9%	23,8%	100,0%
	Grundschule	4,2%	20,8%	6,3%	8,3%	60,4%	100,0%
Gesamt		2,4%	13,5%	11,9%	32,5%	39,7%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Ein differenzierterer Blick auf die in der Untersuchung vertretenen Fächer zeigt, dass in den Fächern Deutsch und Englisch die Relevanz der Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen noch deutlich hinter denen in den Fächern Sprache und Mathematik zurückbleibt (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37: Zusammenhang zwischen den Fächern und der Besprechung von Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen							
		Die Ergebnisse der Parallelarbeit wurden in der Fachkonferenz ausführlich besprochen.					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
1. Fach	Deutsch	2,5%	10,0%	5,0%	45,0%	37,5%	100,0%
	Englisch	0,0%	4,2%	12,5%	41,7%	41,7%	100,0%
	Sprache	0,0%	19,0%	14,3%	9,5%	57,1%	100,0%
	Mathematik	5,7%	17,1%	14,3%	25,7%	37,1%	100,0%
Gesamt		2,4%	12,8%	12,0%	32,8%	40,0%	100,0%

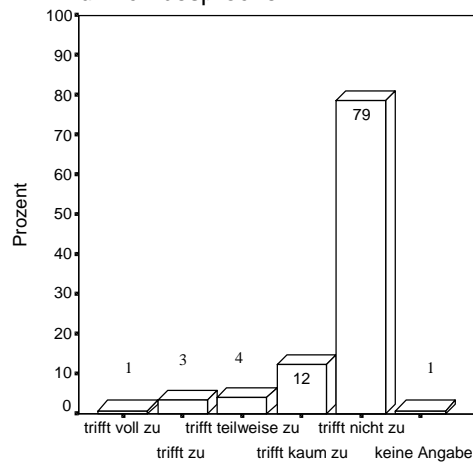
Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Generell lässt sich feststellen, dass die Personen, die im ersten Teil des Fragebogens angaben, dass ein Konzept für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Parallelarbeiten vorhanden ist, auch häufiger über eine ausführliche Besprechung in der Fachkonferenz berichteten.

Noch geringer fallen die Zahlen im Hinblick auf die Schulkonferenz aus (Frage IV/5). Nur 4% der Befragten konnten sich an eine ausführliche Besprechung der

Parallelarbeiten auf der Schulkonferenz erinnern (vgl. Abb.14). Diese Personen machten keinerlei Angaben darüber, welche Veränderungen sich daraus eventuell ergeben haben.

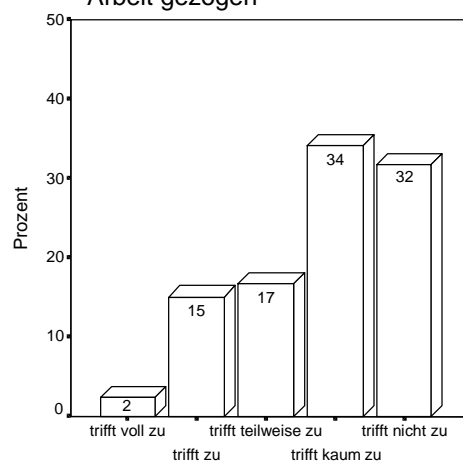
Abb. 14: Die Ergebnisse der Parallelarbeiten wurden in der Schulkonferenz ausführlich besprochen



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Auch wenn schulintern die Durchführung der Parallelarbeiten meist ohne nennenswerte Konsequenzen geblieben ist, hat doch immerhin fast ein Drittel zumindest teilweise persönliche Konsequenzen für die eigene Unterrichtsarbeit aus der Evaluation der Arbeit gezogen (Frage IV/3). An erster Stelle stehen dabei die Bewertungskriterien, die von den Lehrerinnen und Lehrern überdacht und verändert wurden. Weiterhin stehen auf den Unterricht bezogene Aspekte, wie z.B. der verstärkte Einsatz von Wiederholungssequenzen, die Förderung vernachlässigter Bereiche sowie das konsequentere Einhalten der Einsprachigkeit im Englischunterricht, im Vordergrund. Neben einer engeren Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Parallelklassen, wurden auch langfristige Veränderungen, wie z.B. die Einrichtung von Förderkursen oder die Einführung einer individuellen Lernberatung für jede Schülerin und jeden Schüler, genannt.

Abb. 15: Aus der Evaluation habe ich persönliche Konsequenzen für meine Arbeit gezogen



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Aus den Ergebnissen der vorangegangenen Fragen lässt sich vermuten, dass sich auch hier Zusammenhänge mit anderen Faktoren herstellen lassen. Ein Blick auf die Altersstruktur zeigt, dass die Kolleginnen und Kollegen der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ mit 50% am deutlichsten zum Ausdruck bringen, dass sie aus den Parallelarbeiten persönliche Konsequenzen für ihre schulische Arbeit ziehen konnten. Denen gegenüber stehen z.B. die 31- bis 40jährigen, die nur zu 24% die Möglichkeit sahen, persönlich von den Arbeiten zu profitieren (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Möglichkeit aus der Evaluation der Parallelarbeiten persönliche Konsequenzen zu ziehen							
		Aus der Evaluation habe ich persönliche Konsequenzen für meine Arbeit gezogen.					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	37,5%	12,5%	12,5%	37,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	0,0%	13,5%	10,8%	40,5%	35,1%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	7,7%	12,8%	10,3%	43,6%	25,6%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	0,0%	9,7%	32,3%	22,6%	35,5%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	22,2%	22,2%	33,3%	22,2%	100,0%
Gesamt		2,4%	14,5%	16,9%	34,7%	31,5%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Auch die Schulform scheint hierbei eine Rolle zu spielen. Vergleicht man die verschiedenen Schulformen, so stellt man fest, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Hauptschulen zu über 50% angaben, zumindest teilweise, persönliche Konsequenzen gezogen zu haben. An den Gymnasien konnten dies nur knapp 19% und an den Grundschulen 28% der Befragten von sich behaupten (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Möglichkeit aus der Evaluation der Parallelarbeiten persönliche Konsequenzen zu ziehen							
		Aus der Evaluation habe ich persönliche Konsequenzen für meine Arbeit gezogen.					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
Schultyp	Gymnasium	5,4%	5,4%	8,1%	48,6%	32,4%	100,0%
	Hauptschule	0,0%	21,4%	33,3%	33,3%	11,9%	100,0%
	Grundschule	2,1%	17,0%	8,5%	23,4%	48,9%	100,0%
Gesamt		2,4%	15,1%	16,7%	34,1%	31,7%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Da schon der schulinterne Austausch so gering ausfällt, erstaunt es nicht, dass es offensichtlich weder an einem der befragten Gymnasien noch an den Grundschulen zu einem Austausch mit einer oder mehreren anderen Schulen gekommen ist (Frage IV/6). Im Gegensatz dazu gab es an fast 60% der befragten Hauptschulen einen Austausch mit anderen Schulen (vgl. Tabelle 40). Hier ist davon auszugehen, dass die Zahl noch viel höher liegt, da die Hauptschulen über die Qualitätszirkel (siehe Kapitel 7.1) miteinander in Kontakt stehen. Generell ist hervorzuheben, dass etwa ein Drittel der Kolleginnen und Kollegen, insbesondere die der Grundschulen, sich scheinbar noch nie damit auseinandergesetzt haben, ob es in irgendeiner Form einen Austausch über die Schulgrenze hinaus gegeben hat.

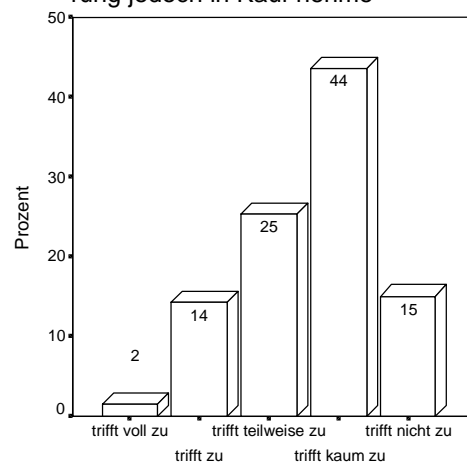
Tabelle 40: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem fachlichen Austausch mit anderen Schulen					
		Es gab einen fachlichen Austausch mit anderen Schulen			Gesamt
		ja	nein	ist mir nicht bekannt	
Schultyp	Gymnasium	0,0%	75,7%	24,3%	100,0%
	Hauptschule	57,1%	26,2%	16,7%	100,0%
	Grundschule	0,0%	55,3%	44,7%	100,0%
Gesamt		19,0%	51,6%	29,4%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Die letzten drei Fragen des Fragebogens (Fragen IV/8 bis 10) fordern von den Lehrerinnen und Lehrern noch einmal eine ganz persönliche Stellungnahme zu zentralen Aspekten im Umgang mit den Parallelarbeiten.

Zunächst sollte ermittelt werden, wie groß sich die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen darstellt, für eine mögliche Qualitätsverbesserung die Mehrarbeit, die definitiv durch die Parallelarbeiten vorhanden ist, in Kauf zu nehmen (Frage IV/8). Die Bereitschaft für die Parallelarbeiten eine Mehrarbeit in Kauf zu nehmen, ist nur bei 16% der Befragten vorhanden. Die große Mehrheit von 84% ist nur teilweise, kaum oder gar nicht zu einer Mehrarbeit zu Gunsten einer möglichen Qualitätsverbesserung bereit (vgl. Abb. 16).

Abb. 16: Die Parallelarbeit bedeutet für mich Mehrarbeit, die ich im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung jedoch in Kauf nehme



Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Bei genauerer Beachtung der Altersstruktur der beteiligten Personen ergibt sich ein differenzierteres Bild. Es lässt sich feststellen, dass die Bereitschaft zur Mehrarbeit insbesondere in der Altersgruppe der 30- bis 50jährigen bei etwa 70% der Befragten auf Ablehnung stößt (vgl. Tabelle 41). Sowohl bei den jüngeren Kolleginnen und Kollegen (bis 30jährigen) als auch bei den 51- bis 60jährigen liegt die Akzeptanz bei etwa 50%. Bei den über 60jährigen findet sich keiner, der die Mehrarbeit konsequent ablehnt. Hier nehmen sogar fast 70% der Personen die Mehrarbeit im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung in Kauf.

Tabelle 41: Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer und der persönlichen Akzeptanz der Mehrarbeit							
		Die Parallelarbeit bedeutet für mich Mehrarbeit, die ich im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung jedoch in Kauf nehme					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	25,0%	25,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	0,0%	10,8%	21,6%	54,1%	13,5%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	2,5%	5,0%	22,5%	50,0%	20,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	0,0%	16,7%	33,3%	36,7%	13,3%	100,0%
	über 60 Jahre	11,1%	55,6%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt		1,6%	14,5%	25,8%	43,5%	14,5%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Die persönliche Einschätzung der Befragten zum Nutzen der Parallelarbeit im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung (Frage IV/9) untermauert die Ergebnisse der vorangegangenen Frage. Nur 9% sehen einen hohen bzw. sehr hohen Nutzen in den Arbeiten. Knapp 30% sind von dem Nutzen nur mäßig überzeugt und eine breite Mehrheit von über 60% sieht nur einen geringen oder sogar nur einen sehr geringen Nutzen im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung. Diese Ergebnisse unterscheiden sich weder in Hinblick auf den Schultyp noch auf das untersuchte Fach in entscheidendem Maße.

Tabelle 42: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der persönlichen Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung							
		Persönliche Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung					Gesamt
		sehr hoch	hoch	mäßig	gering	sehr gering	
Alter	bis 30 Jahre	0,0%	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	0,0%	8,1%	13,5%	59,5%	18,9%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	0,0%	7,3%	26,8%	31,7%	34,1%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	3,2%	3,2%	41,9%	29,0%	22,6%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	11,1%	44,4%	33,3%	11,1%	100,0%
Gesamt		0,8%	7,9%	28,6%	38,1%	24,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Mündler

Fündig wird man wieder bei der Alterstruktur und der Geschlechterverteilung. Auch hier ist die Einstellung der bis 30jährigen und der über 60jährigen am optimistischen in Bezug auf den Nutzen der Parallelarbeiten. Fast 60% dieser Altersgruppen sehen in gewisser Hinsicht einen Nutzen in den Parallelarbeiten. In der Altersgruppe der 31- bis 41jährigen ist die Ablehnung hingegen am größten. Fast 80% sehen nur einen geringen Erfolg. Mit zunehmenden Alter verringert sich die Ablehnung stufenweise (vgl. Tabelle 42).

Generell scheinen die weiblichen Personen den Parallelarbeiten positiver gegenüberzustehen als ihre männlichen Kollegen. So sind nur etwa 24% männliche Befragte von einem sehr hohen bis mäßigen Nutzen der Arbeiten überzeugt, während es bei den weiblichen Befragten immerhin 42% sind (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit							
		Persönliche Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung					Gesamt
		sehr hoch	hoch	mäßig	gering	sehr gering	
Geschlecht	männlich	2,6%	2,6%	18,4%	47,4%	28,9%	100,0%
	weiblich	0,0%	10,2%	31,8%	35,2%	22,7%	100,0%
Gesamt		0,8%	7,9%	27,8%	38,9%	24,6%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

Ein weiterer entscheidender Aspekt, der über den Erfolg der Parallelarbeiten entscheidet, ist die Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Personen. Offensichtlich kam es durch die gemeinsame Arbeit an einer Parallelarbeit nur in 13% der Fälle zu einer deutlich intensivierten Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen (Frage IV/10). Auch hier liefert wiederum die Altersstruktur beachtenswerte Unterschiede (vgl. Tabelle 44). Insbesondere bei den bis 30jährigen führt die Parallelarbeit offensichtlich zu einer verstärkten Kooperationsbereitschaft und es wird auch eine erhöhte Kooperationsbereitschaft bei den Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen. Bei den mittleren Jahrgängen (41 bis 50 Jahre) und bei den über 60jährigen sieht nur etwa ein Drittel eine positiv veränderte Kooperationsbereitschaft.

Tabelle 44: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und dem Kooperationsverhalten im Kollegium							
		Durch die gemeinsame Arbeit an einer Parallelarbeit hat sich die unterrichtliche Kooperationsbereitschaft zwischen mir und meinen Kolleginnen und Kollegen intensiviert					Gesamt
		trifft voll zu	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu	
Alter	bis 30 Jahre	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0,0%	100,0%
	31 bis 40 Jahre	2,7%	2,7%	45,9%	24,3%	24,3%	100,0%
	41 bis 50 Jahre	5,0%	0,0%	25,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	51 bis 60 Jahre	3,2%	12,9%	29,0%	22,6%	32,3%	100,0%
	über 60 Jahre	0,0%	33,3%	0,0%	44,4%	22,2%	100,0%
Gesamt		4,0%	8,8%	29,6%	34,4%	23,2%	100,0%

Quelle: Datensatz „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch Parallelarbeiten“, N. Münder

In mehreren Fällen, insbesondere an den Grund- und Hauptschulen wird von den Befragten durch eine Zusatznotiz betont, dass auch schon vor den Parallelarbeiten eine enge Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen gegeben war:

„Mit den Kollegen, mit denen ich gut und gerne zusammengearbeitet habe, habe ich schon immer Parallelarbeiten geschrieben. Ich glaube, dass die Qualität durch Parallelarbeiten nicht gesteigert wird. Man sollte zentralgestellte Klassenarbeiten schreiben. Es sollte richtige Abschlussprüfungen geben!“¹⁴²

¹⁴² Zusatzkommentar einer Hauptschullehrerin, Fragebogennummer 112.

7. Analyse der Ergebnisse auf der Grundlage der erkenntnisleitenden Fragestellungen

Nach der Auswertung der Ergebnisse soll nun auf Grundlage der erkenntnisleitenden Fragestellungen analysiert werden, ob Parallelarbeiten als eine effiziente und für Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag praktikable Methode zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu beurteilen sind und damit ein für die Zukunft in dieser Form weiter zu praktizierendes Instrumentarium darstellen.

7.1 Inwieweit existieren an den untersuchten Schulen Konzepte für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten und in welchem Maße werden dabei die Materialien des Kultusministeriums berücksichtigt?

Die Bemühungen um eine Qualitätssicherung und -entwicklung sind nur dann erfolgsversprechend möglich, wenn diese kontinuierlich und selbstverständlich in den Schulalltag integriert werden können. Die Parallelarbeiten sollen dazu einen konkreten Beitrag leisten. In den vergangenen drei Jahren haben die Lehrerinnen und Lehrer erste Erfahrungen im Umgang mit den Parallelarbeiten sammeln können. Negative Erfahrungen sollten konsequent angegangen sein und zu positiven Veränderungen geführt haben. Es ist zu erwarten, dass es, zumindest in ersten Ansätzen, zu einer erprobten Umsetzung der verschiedenen Arbeitsschritte gekommen ist.

Dass dies aber an den meisten Schulen noch nicht der Fall ist, zeigen die Ergebnisse der Umfrage. Nur 36% der Befragten konnten auf ein Konzept für die Planung, Durchführung und Auswertung an ihrer Schule zurückgreifen. Ein genauer Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass das Vorhandensein eines Planungskonzepts sowohl von der unterrichtlichen Praxis der einzelnen Fächer als auch vom Schultyp abhängig ist. Während in dem nur in der Grundschule unterrichteten Fach Sprache und im Fach Englisch 50% bzw. fast 60% der Lehrerinnen und Lehrer ein Konzept entwickelt haben, sind es in den Fächern Deutsch und Mathematik nur 30%. Die verschiedenen Schultypen lassen eine weitere Differenzierung zu. An

den untersuchten Gymnasien wurde nur in 20% der Fälle ein Planungskonzept erstellt, während es an den Hauptschulen immerhin fast 60% waren.

Eine mögliche Erklärung für die Konzeptlosigkeit der meisten Schulen und Fachbereiche findet sich in den Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer zum Umgang mit den Materialien des Ministeriums. Diese sollten im Zuge der Einführung der Parallelarbeit in jeder Schule allen betroffenen Personen zur Verfügung gestellt und in den Fachkonferenzen entsprechend vorgestellt und bearbeitet werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden nur 65% der Befragten die Materialien tatsächlich zur Verfügung gestellt. Von diesen wiederum setzten sich nur 50% wirklich mit den Vorgaben auseinander. An den Schulen, wo die Bereitstellung der Materialien nicht erfolgte, setzten sich nicht einmal 1% der Lehrerinnen und Lehrer im eigenen Interesse mit den Materialien auseinander. Ein Blick auf die Altersstruktur verdeutlicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit zunehmendem Alter eine höhere Bereitschaft zeigen, sich mit den Materialien auseinander zu setzen. Während von den bis 30jährigen nur 38% dazu bereit waren, sind es bei den über 60jährigen fast 90%.

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei den Parallelarbeiten um eine verpflichtende Aufgabe handelt, sind diese Zahlen ernüchternd und es scheint, dass an einigen Schulen aus reiner Unwissenheit heraus in den Fachkonferenzen eine gewisse Ratlosigkeit über die Umsetzung der Vorgaben besteht und somit auch bisher noch keine nutzbaren Konzepte entwickelt werden konnten.

Aus der weit verbreiteten Unkenntnis über die eigentlichen Verpflichtungen, werden auch die Aufgabenbeispiele, an denen sich gemäß den Vorgaben des Ministeriums die in der Parallelarbeit gestellten Aufgaben orientieren müssen, nur minimal genutzt. So geben erschreckender Weise fast 90% der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer und 81% der Grundschullehrerinnen und -lehrer an, die Aufgabenbeispiele nicht für die Vorbereitung zu nutzen. Vielmehr orientieren sich die Schulen an ihren eigenen Leistungsvorstellungen, die eine Vergleichbarkeit mit anderen Schulen nahezu ausschließen und keinerlei Aussagen über die Qualität der Arbeiten der einzelnen Schulen zulassen. Dabei sollen gerade die exemplarischen Aufgaben die fachlichen Standards beschreiben und eine Vergleichbarkeit der erforderlichen Anspruchshöhe der entsprechenden Jahrgänge und deren Abschlüsse sicherstellen. Somit kann man schon auf Grund dieser Erkenntnisse den Erfolg der Parallelarbeiten im Sinne einer Qualitätsüberprüfung stark in Frage stellen.

Eine gewisse Sonderstellung nehmen die Hauptschulen ein, die sich mit einer Nutzung der Aufgabenbeispiele von fast 50% deutlich gegenüber den anderen Schulformen abheben.

Das überdurchschnittlich gute Abschneiden der Hauptschulen in vielen Bereichen lässt sich dadurch erklären, dass im Jahr 2001 für die Hauptschulen im Re-

gierungsbezirk Münster auf Schulumtsebene jeweils für die Fächer Englisch, Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften¹⁴³ Qualitätszirkel eingerichtet worden sind. Zu diesem kommen zwei bis drei Mal jährlich jeweils zwei Vertreter der Fachkonferenzen der entsprechenden Fächer aller Münsteraner Hauptschule zu einer gemeinsamen Aussprache über generelle Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie über den aktuellen Stand der Qualitätsarbeit im Hinblick auf die Parallelarbeiten zusammen. Die neusten Ergebnisse und Erfahrungen der anderen Schulen sollen somit in die Fachkonferenzen der Schulen getragen werden, damit dort die Qualitätsdiskussion durch zusätzliche Aspekte unterstützt wird.

Generell sind Hauptschulen, die die Klassen 10 Typ A und Typ B mit jeweils nur einer Klasse führen, dazu verpflichtet, mit einer benachbarten Schule zu kooperieren. Durch diese Verpflichtung sind ebenfalls enge Kooperationen von Hauptschulen untereinander entstanden. Die Aufsicht über die Kooperationen obliegt der unteren Schulaufsicht.

Diese verstärkten Bemühungen an den Hauptschulen um die Etablierung einer Evaluationskultur lassen erkennen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschulen in fast allen Bereichen deutlich intensiver mit den Vorgaben des Kultusministeriums auseinandergesetzt haben und diese in Folge dessen auch gezielter umgesetzt werden können. So wurden z.B. die Aufgabenbeispiele im Vergleich zu den anderen Schulformen überdurchschnittlich oft für die Erstellung der eingesetzten Aufgaben genutzt und die Bereitschaft, sich mit den ministeriellen Vorgaben auseinander zu setzen, liegt mit 90% dreimal so hoch wie an den anderen Schulformen. Generell lässt sich feststellen, dass in den Hauptschulen, offensichtlich durch die intensivere Qualitätsarbeit in den Qualitätszirkeln, die Etablierung der Parallelarbeiten schon weiter fortgeschritten ist, als an den Grundschulen und insbesondere an den Gymnasien.

Erstaunlicherweise zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschulen, wie ihre Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulformen auch, weder von der positiven Wirkung der Parallelarbeiten auf eine Qualitätsverbesserung überzeugt noch halten sie die damit verbundene Mehrarbeit für akzeptabel.

Doch wodurch lässt sich dieser Zustand erklären? Von der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer werden die Aufgaben, die neben den Unterrichtstätigkeiten in den Bereichen Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Organisieren und Verwalten zu bewältigen sind, als sehr umfangreich und zeitaufwändig beurteilt. So stellen die qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen wiederum eine zusätzliche Arbeitsbelastung dar, die entsprechend negativ aufgenommen wird. Immerhin 84% der Befragten lehnen es ab, für die Durchführung von Parallelarbeiten Mehrarbeit in Kauf zu nehmen. Viele sind aus diesem Grund auch

¹⁴³ Der Qualitätszirkel für die Naturwissenschaften setzt sich aus Fachleiterinnen und Fachleiter der Fächer Biologie, Chemie und Physik zusammen.

nicht dazu bereit, sich intensiver mit den Maßnahmen und Vorgaben auseinander zu setzen.

Dabei könnte wahrscheinlich durch die bessere Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen und durch den Entwurf entsprechender Planungskonzepte der zeitliche Mehraufwand für alle Beteiligten deutlich verringert werden. Insbesondere in der Phase der Nachbereitung der Arbeiten stellt eine vereinheitlichte Praxis der Evaluation einen großen Vorteil dar. An einer der untersuchten Schule ist dieses Vorgehen bereits realisiert worden. Dort sind in einem „Bericht zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ für die verschiedenen Fächer Vordrucke erstellt worden, die von allen Beteiligten vor der Fachkonferenz ausgefüllt werden. Anhand der standardisierten Fragen und den entsprechenden Antworten können dann Problemfelder schneller erkannt und bearbeitet werden. Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet das Ausfüllen des Analysebogens nur einen geringen zeitlichen Mehraufwand und auch die Besprechungen innerhalb der Fachkonferenz können so inhaltlich konzentriert und somit weniger zeitaufwändig gestaltet werden. Werden die Analysebögen der Beteiligten gesammelt und verwaltet, kann bei der nächsten Analyse einer Parallelarbeit darauf zurückgegriffen und Entwicklungen besser beobachtet werden. An der betroffenen Schule fällt die Beurteilung der Parallelarbeit in vielen Punkten deutlich besser aus als an Schulen ohne vergleichbare Konzepte.

Neben der ablehnenden Haltung der Lehrerinnen und Lehrer auf Grund der zeitlichen Mehrbelastung, zeigt die Untersuchung aber auch, dass mehr als 90% der Betroffenen den eigentlichen Nutzen der Parallelarbeiten in Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung nur als mäßig bis sehr gering einschätzen. Folglich ist davon auszugehen, dass auch aus diesem Grund bei den Lehrerinnen und Lehrern eine eher ablehnende Haltung gegenüber den Parallelarbeiten vorherrscht.

7.2 Welche Vorgaben des Ministeriums werden in den Schulen in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit umgesetzt und in welchem Umfang?

Ziel der Einführung der Parallelarbeiten ist die Verankerung einer erfolgreichen Evaluationskultur an den Schulen. Die dazu bereitgestellten Verbindlichkeiten und Empfehlungen des Ministeriums sollen die Schulen bei der erfolgreichen und effizienten Umsetzung der qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen unterstützen. Für viele Lehrerinnen und Lehrer handelt es sich bei diesem Themengebiet um unbekanntes Terrain, das bisher im Schulalltag bedeutungslos war bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielte. Umso wichtiger ist es, die betroffenen Kolleginnen und Kollegen intensiv in die neue Materie einzuführen und ihnen die konkrete Bedeutsamkeit dieser Maßnahmen für ihre eigene schulische

Arbeit und die Zukunft der einzelnen Schülerinnen und Schüler, aber auch im Hinblick auf die öffentliche Diskussion und die Reputation des deutschen Bildungssystems im In- und Ausland zu verdeutlichen. Am Ende sollte die Einsicht über die Notwendigkeit der Maßnahmen zu der Bereitschaft führen, sich an dem neuen Prozess aktiv und engagiert zu beteiligen und die Vorgaben und Empfehlungen des Ministeriums umzusetzen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass dieses Ziel in vielen Bereichen bisher noch nicht erreicht werden konnte. So wurde bereits nachgewiesen, dass mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer nicht über ein geeignetes Konzept für die Planung, Durchführung und Auswertung einer Parallelarbeit verfügen. Dies ist ein Ergebnis, welches daran zweifeln lässt, dass auch die weiteren Vorgaben in geforderter Weise umgesetzt werden. Im Folgenden soll auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse reflektiert werden, welche Vorgaben in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeit in den Schulen schon umgesetzt und welche noch vernachlässigt werden.

7.2.1 Phase der Vorbereitung

Wie bereits erörtert, sind schon bei der Einführung der Parallelarbeiten Schwierigkeiten durch die Nichtbereitstellung notwendiger Materialien und der teilweise gar nicht oder nur unzureichend geleisteten Auseinandersetzung mit diesen aufgetreten (vgl. Kapitel 7.1). Durch die weitverbreitete Unkenntnis der Betroffenen über die eigentlich verbindlichen Vorgaben, ergeben sich auch im weiteren Verlauf der Vorbereitungen für die Parallelarbeiten erhebliche Schwierigkeiten.

Zum Bereich der Vorbereitung gehört die gemeinsame Konzeption einer Unterrichtsreihe durch alle beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Nur so ist es zu erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Arbeit über vergleichbare methodische und inhaltliche Kompetenzen verfügen und somit auch die Ergebnisse der Arbeiten vergleichbar sind. Auf Grund der Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer muss man davon ausgehen, dass immerhin in 75% der Fällen versucht wurde, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen für die Parallelarbeiten in den verschiedenen Lerngruppen herzustellen. Dabei bildet die gemeinsame Konzeption einer ganzen Unterrichtsreihe eher die Ausnahme. Absprachen sind meist auf einzelne inhaltliche Aspekte, wie z.B. die gemeinsame Festlegung eines inhaltlichen Schwerpunktes oder den Austausch von Unterrichtsmaterialien, beschränkt. Im methodischen Bereich sind Absprachen, insbesondere an den Gymnasien und Hauptschulen, eher selten. Diese Erkenntnisse decken sich damit, dass sich der größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer bei der Vorbereitung einer Parallelarbeit in Hinblick auf die Flexibilität bei der Auswahl der für die Lerngruppe geeigneten Methoden nicht eingeschränkt fühlt.

An den Grundschulen spielen die methodischen Absprachen hingegen mit etwa 60% eine wichtigere Rolle, als an den untersuchten Gymnasien und Hauptschulen. Dies ist sicherlich dadurch zu begründen, dass besonders in den ersten Schuljahren die Methodenfrage deutlich vor der Inhaltsproblematik steht. Dies gilt vor allem auch für das nur in der Grundschule unterrichtete Fach Sprache.

In Hinblick auf die Vorteile einer gemeinsam vorbereiteten Unterrichtseinheit ist den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern scheinbar noch nicht deutlich geworden, dass die gemeinsame Erarbeitung zwar zunächst einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet, der sich jedoch dann in der täglichen Unterrichtsvorbereitung als arbeitsentlastend darstellt. Zudem können gut gelungene Konzepte gesammelt und in den nachfolgenden Zyklen der Parallelarbeiten als Beispiele eingesetzt werden.

24% der Lehrkräfte gaben an, dass es erst gar keine Versuche gab, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen herzustellen. Die meisten konnten für diese Tatsache keine Begründung finden. Einige Betroffene gaben an, die Kolleginnen und Kollegen hätten kein Interesse an der Parallelarbeit und der gemeinsamen Vorbereitung erkennen lassen, sodass es zu keiner weitergehenden Kooperation kam. Hier geben die Betroffenen selber einen entscheidenden Hinweis. Bei den meisten Schritten auf dem Weg zu einer erfolgreichen und aussagekräftigen Parallelarbeit sind alle Beteiligten auf das Engagement und die Kooperationsbereitschaft jedes einzelnen angewiesen. Kann das Konzept an sich nicht überzeugen, ist davon auszugehen, dass es bei vielen Kolleginnen und Kollegen auf nur geringe Akzeptanz stößt. Einen weiteren Hinweis darauf liefert auch die Aussage, dass nur 16% der anderen Kolleginnen und Kollegen in die Planung der Arbeit einbezogen wurden. Es gab also nur wenig Kontakte z.B. zu anderen Fachkolleginnen und -kollegen, die eventuell schon auf fachliche Erfahrungen mit der Klasse zurückgreifen könnten oder zum Klassenlehrer, dem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern bekannt sind.

Zu einer professionellen Vorbereitung gehört auch die gemeinsame Planung der eigentlichen Parallelarbeit, die idealer Weise den Abschluss der Unterrichtsreihe bildet. Klare Absprachen über die zu erwartenden inhaltlichen Elemente und die anzuwendenden Bewertungskriterien geben den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen verlässliche Strukturen an die Hand und machen die Arbeit auch nach außen hin transparent.

Hier zeigen die Ergebnisse der Untersuchung erneut, dass es in der Praxis Probleme mit den Absprachen und Vereinbarungen gibt. Nur etwa der Hälfte der Beteiligten gelang es, entsprechende Absprachen im Vorfeld zu treffen. Diese sprachen sich mit den Kolleginnen und Kollegen über einen einheitlichen Erwartungshorizont ab und vereinbarten einheitliche Bewertungskriterien. Ein Blick auf die Altersstruktur zeigt, dass es scheinbar insbesondere den jüngeren (bis 30jährigen) und den älteren (über 60jährigen) Kolleginnen und Kollegen wichtig

war, sich über die zu verwendenden Bewertungskriterien abzusprechen. Der Grund für dieses Ergebnis ist sicherlich, dass die jüngeren Lehrerinnen und Lehrern auf Grund geringerer Berufserfahrung eher Unterstützung bei anderen Kolleginnen und Kollegen suchen als andere. Ähnlich verhält es sich bei den über 60jährigen. Diese neigen scheinbar eher dazu, die Chance zu nutzen und ihr langjähriges und erprobtes Bewertungsraster an Hand des Austausches mit den anderen Kolleginnen und Kollegen zu überprüfen.

Die Untersuchung zeigt, dass sowohl die jüngeren als auch die älteren Lehrerinnen und Lehrer einen positiven Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung der Parallelarbeiten ausüben. Sie zeigen sich deutlich kooperativer und engagierter an dem Prozess beteiligt, als die Kolleginnen und Kollegen der anderen Altersgruppen. Gerade die jüngeren Kolleginnen und Kollegen scheinen unvoreingenommener den Neuerungen gegenüber zu stehen und bringen sich mit ihren neuen, innovativen Ideen und ihrem, durch die Phasen der Lehrerausbildung geprägten Selbstverständnis von Kooperation und Engagement, in die Arbeit ein. Gleichzeitig sind sie aber auf Grund ihrer meist geringeren Berufserfahrung noch nicht in bestimmten methodischen und inhaltlichen Rastern verwurzelt und somit offen für Vorschläge und Ideen ihrer erfahreneren Kolleginnen und Kollegen.

7.2.2 Phase der Auswertung

Auch in der Phase der Auswertung der Parallelarbeiten machen sich die schlechten Ergebnisse in den Bereichen Kooperation und Engagement deutlich bemerkbar. Der gewünschte intensive Austausch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern während und nach der Korrektur fand in über 70% nur selten oder gar nicht statt, wobei sowohl die jüngeren Kolleginnen und Kollegen (bis 30 Jahre) als auch die über 60jährigen sich am kommunikativsten zeigten. Auch im Hinblick auf den Austausch von Schülerarbeiten vor der Rückgabe sind diese Altersgruppen deutlich engagierter als die übrigen. Die Mehrzahl der Schülerarbeiten wird jedoch ohne Rücksprache mit Kolleginnen und Kollegen und ohne Gegenkorrektur zurückgegeben. Der Austausch ganzer Klassensätze bildete die Ausnahme.

Durch die fehlende Transparenz sowohl in der Phase der Vorbereitung als auch in der Phase der Auswertung kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass vorher getroffene Vereinbarungen eingehalten und umgesetzt wurden. Dies wird durch die Untersuchung bestätigt. Nur etwa die Hälfte der Befragten hielt sich an die vorher getroffenen Absprachen. Die Ursachen für die aufgetretenen Abweichungen wurden auch nur in Einzelfällen mit den Kolleginnen und Kollegen erörtert oder in der Fachkonferenz thematisiert.

7.2.3 Phase der Evaluation und Dokumentation

Die Phase der Evaluation ist in Bezug auf die Wirksamkeit der Parallelarbeiten in Hinblick auf deren qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Funktion von großer Bedeutung. In der Nachbereitung und der intensiven Auswertung und Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten kann nun der eigentliche Prozess der Qualitätsentwicklung auf den verschiedenen Ebenen eingeleitet werden (vgl. Kapitel 4.4.3.2).

An erster Stelle steht dabei die Fachkonferenz als wichtigstes Forum eines Faches. Die Ergebnisse zeigen, dass in nur 15% der Fälle die Ergebnisse der Parallelarbeiten dort ausführlich besprochen und ausgewertet wurden. Zu tatsächlichen Veränderung im Zuge der Auswertung und Analyse kam es nur bei 4% der Arbeiten. Für die Mehrheit von 93% bleibt die Parallelarbeit ohne nennenswerte Konsequenzen.

Auch die Schulkonferenz ist zu einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Parallelarbeiten verpflichtet. Nur 4% der Lehrerinnen und Lehrer konnten sich an eine ausführliche Besprechung in der Schulkonferenz erinnern. Diese blieben im Hinblick auf qualitätsentwickelnde Maßnahmen ebenso folgenlos wie die Fachkonferenzen.

Auch wenn die Durchführung der Parallelarbeiten schulintern meist ohne nennenswerte Konsequenzen geblieben ist, hat doch immerhin fast ein Drittel zumindest teilweise persönliche Konsequenzen für die eigene Unterrichtsarbeit aus der Evaluation der Arbeit gezogen. An erster Stelle stehen dabei die Bewertungskriterien, die von den Lehrerinnen und Lehrern überdacht und verändert wurden. Weiterhin stehen auf den Unterricht bezogene Aspekte, wie z.B. der verstärkte Einsatz von Wiederholungssequenzen, die Förderung vernachlässigter Bereiche sowie das konsequentere Einhalten der Einsprachigkeit im Englischunterricht im Vordergrund. Neben einer engeren Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Parallelklassen, wurden auch langfristige Veränderungen, wie z.B. die Einrichtung von Förderkursen oder die Einführung einer individuellen Lernberatung für jede Schülerin und jeden Schüler, genannt.

Die Ergebnisse aller untersuchten Phasen zeigen, dass der Sinn und Zweck der Parallelarbeiten nur in Ansätzen erkannt wird. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind noch nicht bereit, sich nach außen hin zu öffnen und sich in der Reflexion und Evaluation ihres eigenen Unterrichts mit den Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch den geforderten Kompetenzen im methodischen und inhaltlichen Bereichen, die durch Lehrpläne und Richtlinien vorgegeben werden, auseinander zu setzen. Durch ihre Offenheit und Flexibilität sind jüngere Lehrerinnen und Lehrer eher bereit, sich auf diese neue Form der Unterrichtsgestaltung und -reflexion einzulassen. Es ist zu vermuten, dass bei den etablierten Lehrkräften eine gewisse

Unsicherheit darüber herrscht, inwieweit sich der eigene Unterrichtsstil und die eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht mit denen der Kolleginnen und Kollegen decken und ob durch die Öffnung nach außen eventuell vorhandene Unzulänglichkeiten aufgedeckt werden könnten, die zu einem Imageverlust im Kollegium führen. Diese Existenzängste können einen starken Einfluss auf das Verhalten der betroffenen Personen haben, der sich z.B. durch mangelnde Bereitschaft zur Kooperation bis hin zur konsequenten Ablehnung von Neuerungen jeder Art äußert. Somit kann man davon ausgehen, dass in den meisten Fällen die Parallelarbeit in der Art und Weise, wie sie heute in der Mehrzahl der Schulen verstanden und durchgeführt wird, nicht zu den gewünschten qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Ergebnissen führen kann.

Eine Ausnahme bilden auch hier die Hauptschulen, die auf Grund ihrer Kooperation in den Qualitätszirkeln in vielen Punkten schon deutliche Fortschritte gegenüber den Grundschulen und Gymnasien erzielen konnten.

7.3 Wie bewerten die Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Engagement und das ihrer Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Phasen?

Im Hinblick auf den inhaltlichen und pädagogischen Erfolg der Parallelarbeiten ist es von großer Bedeutung, dass sich alle an dieser Aufgabe Beteiligten auf ihre Rolle einlassen und mit Engagement auf ein Gelingen der Parallelarbeit hinarbeiten. Dazu gehören z.B. die Teilnahme an den vor- und nachbereitenden Fachkonferenzen, die Übernahme bestimmter Aufgaben und auch ein im Schulalltag offener Dialog mit den Fachkolleginnen und -kollegen.

Hinweise auf das allgemeine Engagement der Lehrerinnen und Lehrer finden sich schon in der Einführungsphase der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000. Weder in den Schulen noch bei den beteiligten Personen finden die neuen Vorgaben des Ministeriums den gewünschten Eingang. Nur etwa die Hälfte der Personen setzte sich überhaupt mit den Neuerungen auseinander. Aus dieser Erkenntnis heraus verwundert es auch nicht, dass die Vorgaben des Ministeriums in den verschiedenen Phasen der Parallelarbeiten nur in unzureichender Weise umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 7.2).

Die Einschätzung des eigenen Engagements der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zeigt, dass sich in der Phase der Vorbereitung etwa die Hälfte der Befragten selbst als aktiv in dem Prozess beteiligt sehen, während die andere Hälfte sich eher als weniger engagiert einschätzt. In der Phase der Auswertung bezeichnen nur noch etwas mehr als 30% ihr Engagement als groß bzw. sehr groß. Diese Tat-

sache ist besonders erschreckend, da gerade diese Phase den entscheidenden Beitrag für die weitere Qualitätsentwicklung leisten soll.

Beim Vergleich der verschiedenen Altersgruppen fällt auch hier auf, dass insbesondere die jüngeren (bis 30jährigen) und älteren (über 60jährigen) Kolleginnen und Kollegen sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdbeurteilung deutlich positivere Einschätzungen vornahmen als die anderen Altersgruppen.

Zusätzlich gibt es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Einschätzung des eigenen und des kollegialen Engagements und der Bereitschaft, sich mit den Materialien des Ministeriums auseinander zu setzen. Die Personen, die sich mit den ministerialen Vorgaben auseinander gesetzt haben, schätzen sowohl ihr eigenes als auch das kollegiale Engagement deutlich höher ein, als die uninformierten Lehrerinnen und Lehrer.

Die vorliegenden Ergebnisse können aus den bisherigen Erkenntnissen heraus auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Die Angst vor der Öffnung des eigenen Unterrichts mit der Gefahr der Aufdeckung eigener Schwächen, Unwissenheit über den eigentlichen Sinn und Zweck der Parallelarbeit oder auch die Angst vor einer Mehrbelastung durch zusätzliche Besprechungen und Aufgaben können ursächlich zu einer passiven Haltung führen. Dass insbesondere die älteren Kolleginnen und Kollegen sowie die besser Informierteren größeres Engagement zeigen, bestätigt diese Vermutungen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass z.B. die älteren Kolleginnen und Kollegen sich intensiver als die anderen Altersgruppen mit den ministerialen Vorgaben auseinandergesetzt haben und daher auch die Chancen, die sich für die Schule, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Qualitätsverbesserung ergeben, optimistischer einschätzen. Ebenso sind sie eher als alle anderen Beteiligten bereit, Mehrarbeit in Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung in Kauf zu nehmen.

Ein Gymnasiallehrer beurteilt die Situation an seiner Schule wie folgt:

„Die Mehrarbeit durch die Evaluierung geht zum Teil auf Kosten der Unterrichtsvorbereitung. Eine Evaluierung kann im Englischunterricht nur dann die Qualität des Unterrichts nachhaltig verbessern, wenn die Rahmenbedingungen verbessert werden. Die deutliche gestiegenen Klassen- und Kursfrequenzen lassen aber eine individuelle Förderung immer seltener zu. Wenn dann auch die Zeit noch durch Verwaltungs- und Organisationsaufgaben beansprucht wird, kann auch die Förderung durch korrekturschriftliche Leistungen wie z.B. Hausaufgaben, nur noch mehr eingeschränkt geleistet werden.“¹⁴⁴

Ein weiterer Betroffener schildert die Situation noch dramatischer:

¹⁴⁴ Zusatzkommentar eines Gymnasiallehrers, Fragebogennummer 71.

„Die Schulbehörde ist eine Einrichtung, die dem Lehrer – soweit möglich – seine tägliche Arbeit mit unnötigem Bürokratismus erschwert, statt die wirklichen Probleme (überfüllte Klassen, schlechte Arbeitsbedingungen) anzugehen. Behörde und Schule entfremden sich mehr und mehr.“

„Parallelarbeiten sind eine unsinnige Arbeitsbelastung, es wäre sinnvoller, die Arbeitskraft in den Unterricht zu stecken“¹⁴⁵

Anhand der beiden vorangegangenen Kommentare zweier Lehrer eines Gymnasiums und der Auswertung der entsprechenden Fragebögen lässt sich eine große Unzufriedenheit mit dem jetzigen Zustand ablesen. Konsens beider Kommentare ist zum einen die Forderung nach besseren Rahmenbedingungen, die dann zu einer Qualitätsverbesserung führen sollen, und zum anderen die Kritik an der erhöhten Arbeitsbelastung durch die Parallelarbeiten.

Ausgehend davon, dass zurzeit auf Grund der wirtschaftlichen Situation zusätzliche Investitionen im Bildungssystem nahezu ausgeschlossen sind, müssen Veränderungen und Neuerungen mit den bereits vorhandenen Ressourcen bewerkstelligt werden. Es ist eine nicht ganz einfache Aufgabe, trotz dieser Umstände die Aufgaben engagiert anzugehen. Die Kolleginnen und Kollegen trotzdem von der Notwendigkeit der Parallelarbeiten als eine qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Maßnahme zu überzeugen, auch wenn diese, zumindest in der Anfangsphase, mit einer gewissen Mehrarbeit verbunden sind, erfordert intensive Aufklärung und Anleitung.

Dass dies an den Schulen der entsprechenden Gymnasiallehrer nicht der Fall war, bestätigen die Ergebnisse. Den Kolleginnen und Kollegen in dem betroffenen Fach wurden weder die Materialien des Ministeriums zur Verfügung gestellt noch wurden sie im Vorfeld der Parallelarbeit in irgendeiner Weise aufgegriffen. Es fand weder eine Evaluation in den entsprechenden Gremien statt noch gab es einen Bericht. Es ist zu vermuten, dass an dieser Schule, zumindest in dem betroffenen Fach auch in Zukunft kaum Anstrengungen unternommen werden, die Parallelarbeiten als eine sinnvolle Maßnahme in den Arbeitsalltag zu integrieren.

In diesem Fall ist die Schule mit der Organisation einer internen Evaluation überfordert. Hier müssten andere, stärker von außen kontrollierte Maßnahmen angewendet werden, um in dieser Schule den Evaluationsprozess in Gang zu setzen.

Wie aber beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer das Engagement ihrer Kolleginnen und Kollegen?

Bei der Einschätzung des Engagements der Kolleginnen und Kollegen zeigt sich ein noch negativeres Bild als bei der Selbsteinschätzung. Sowohl in der Phase der Vorbereitung als auch in der Phase der Auswertung belegen nur etwa ein Drittel

¹⁴⁵ Zusatzkommentar eines Gymnasiallehrers, Fragebogennummer 72.

der Befragten ihren Kolleginnen und Kollegen ein großes bzw. sehr großes Interesse. Die große Mehrheit von fast 70% sieht sich eher weniger engagierten Lehrerinnen und Lehrern gegenüber. Übertragen auf die Fachkonferenzen ergibt diese Aussage ein erschreckendes Bild. Besteht eine Fachkonferenz z.B. aus zehn Mitgliedern, sind davon nur etwa drei engagiert in dem qualitätssichernden und qualitätsfördernden Prozess involviert. Auf Grund dieser geringen Resonanz kann man davon ausgehen, dass es nicht zu einem intensiven fachlichen Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen kommen kann und dass somit auch qualitätssteigernde Effekte, zumindest auf der Schulebene, ausbleiben.

Vergleicht man die Daten der Auseinandersetzung mit den Materialien mit denen des eigenen bzw. des kollegialen Engagements, so lässt sich feststellen, dass je besser die Beteiligten über die inhaltlichen und formalen Ansprüche und Zielsetzungen informiert sind, umso größer ist auch die Bereitschaft, sich zu engagieren. Daran zeigt sich deutlich, wie wichtig eine intensive Information und Schulung aller Beteiligten im Vorfeld der Parallelarbeiten wäre. Dadurch könnten sicherlich sowohl das Engagement, als auch die generelle Einsicht in die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung gesteigert werden. Diese Vermutung stimmt auch mit der Beobachtung überein, dass die besser informierten Lehrerinnen und Lehrer den Nutzen der Parallelarbeiten insgesamt höher beurteilen.

7.4 Wie hat sich die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen untereinander entwickelt?

Die umfangreichen Belastungen während des Schultages, wie z.B. Pausenaufsichten, Raumwechsel, Kopierarbeiten, Schülergespräche etc., lassen oft nur wenig Zeit für kollegiale fachliche Gespräche, die die Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation darstellen. Auch nach einem anstrengenden Schultag ergeben sich auch nicht oft Gelegenheiten für fachlichen Austausch. Somit bleiben oft nur die Fachkonferenzen, bei denen fachspezifische Fragen ausführlicher besprochen werden können. Leider finden diese Konferenzen oft nur zwei bis drei Mal pro Halbjahr statt und damit viel zu selten. Daher ist oft eine engere Kooperation nur unter befreundeten Kolleginnen und Kollegen verbreitet:

„Mit den Kollegen, mit denen ich gut und gerne zusammenarbeite, habe ich schon immer Parallelarbeiten geschrieben.“¹⁴⁶

Die Kommunikation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern stellt jedoch die Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation dar. Die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten erfordert einen intensiven Austausch zwischen

¹⁴⁶ Zusatzkommentar einer Hauptschullehrerin, Fragebogennummer 112

allen Beteiligten, um fachliche, didaktische und organisatorische Aspekte zu klären. Dazu gehören sowohl die Absprachen über den Zeitplan für die Terminierung der einzelnen Phasen der Parallelarbeit im Schuljahr als auch klare fachliche Absprachen über die inhaltlichen und methodischen Aspekte der vorbereitenden Unterrichtseinheit sowie die Bewertungskriterien und den Erwartungshorizont der eigentlichen Parallelarbeit.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte festgestellt werden, dass, insbesondere an den Gymnasien und den Grundschulen, schon bei der Einführung der Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen diese neue Aufgabe und die damit verbundenen Konsequenzen nicht ausreichend thematisiert wurde und somit die Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperation, z.B. in Hinblick auf die Erstellung entsprechender Planungskonzepte, in vielen Schulen nicht gegeben waren. Die Ergebnisse der Hauptschulen zeigen, dass dort durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Vorgaben in den Fachkonferenzen wesentlich bessere Ergebnisse bei der Arbeit mit den Parallelarbeiten erzielt werden konnten als an den anderen untersuchten Schulformen.

Für die Planung der Parallelarbeit ist es z.B. notwendig, dass sich die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer im Vorfeld über die zu der Arbeit führenden Unterrichtseinheit verständigen. Die meisten Beteiligten gaben an, sich mit den Kolleginnen und Kollegen ausschließlich über inhaltliche Fragen beraten zu haben; die methodischen Aspekte wurden meistens vernachlässigt. 24% der befragten Personen gaben sogar an, dass es überhaupt keine Bemühungen gab, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzung herzustellen. Diese Ergebnisse sprechen nicht für das Vorhandensein einer intensiven Kooperation.

Unterstützt wird dieses Ergebnis durch die Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre eigene Kooperationsbereitschaft zunächst in der Phase der Vorbereitung. Jeder zweite Befragte stufte seine Kooperationsbereitschaft nur als mäßig bzw. eher gering ein. Bei der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft sind die Befragten sogar noch kritischer. Dabei bezeichnen sogar fast 60% ihre Kolleginnen und Kollegen als nur mäßig bzw. eher gering kooperativ.

Auch während der Korrekturphase gab es nur wenig Kooperation zwischen den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. 70% der Befragten gaben an, dass es nur selten oder gar nicht zu Gesprächen zwischen den beteiligten Kolleginnen und Kollegen gekommen ist, obwohl fast die Hälfte der Befragten zugab, von den vorher vereinbarten Bedingungen aus verschiedenen Gründen abgewichen zu sein und damit eigentlich Gesprächsbedarf vorhanden sein müsste. Das eigenständige Abweichen von den Kriterien wurde sogar nur in einem Drittel der Fälle nach Abschluss der Arbeit unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen besprochen oder in der Fachkonferenz thematisiert.

Auch in der wichtigsten Phase der Parallelarbeiten, der Auswertung, bleiben die Ergebnisse weit hinter den Erwartungen zurück. Die Vorgaben des Ministeriums sehen vor, dass durch die intensive Auseinandersetzung mit den Arbeitsergebnissen sowie einer ausführlichen Analyse in den Fachkonferenzen qualitätsentwickelnde Maßnahmen beschlossen werden, die dann zukünftig einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten. Die Tatsache, dass eine ausführliche Besprechung nur in 15% der Fälle stattgefunden hat, untermauert die Feststellung, dass u.a. die mangelnde Kooperationsbereitschaft dazu führt, dass die Parallelarbeiten an den meisten Schulen wirkungslos geblieben sind.

Wie schon in der Vorbereitungsphase, werden diese Ergebnisse auch hier durch die Angaben der befragten Personen zur eigenen und kollegialen Kooperationsbereitschaft gestützt. 65% der befragten Personen schätzen ihre eigene Kooperationsbereitschaft nur als mäßig bzw. eher gering ein. Auch die Beurteilung der kollegialen Kooperationsbereitschaft fällt fast ebenso erschreckend aus. Analog zu den Ergebnissen in der Phase der Vorbereitung, sind auch hier unterschiedliche Einschätzungen in Abhängigkeit vom Alter und der Auseinandersetzung mit den ministerialen Materialien festzustellen.

Aus den alarmierenden Ergebnissen ergibt sich die Frage nach den eigentlichen Ursachen für die insgesamt eher zurückhaltende Kooperationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer. Ausgehend von den Aussagen der befragten Kolleginnen und Kollegen, die Aufschluss geben über deren Einstellungen und Verhaltensweisen, muss man davon ausgehen, dass hier, wie bei der Frage nach dem Engagement der Beteiligten auch, die geringen Akzeptanz dieser qualitätssichernden und qualitätsentwickelnder Maßnahme, dazu führt, dass nur wenige Lehrerinnen und Lehrer zu einer intensiveren Kooperation und damit zu einer Mehrarbeit bereit sind. Bestätigt wird dieser Eindruck durch die Tatsache, dass nur etwas mehr als 10% der Befragten angaben, dass sich die unterrichtliche Kooperation zwischen ihnen und den Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Parallelarbeiten verstärkt hat. Die Mehrheit sieht sich nur geringen oder gar keinen Veränderungen gegenüber.

Dieses Ergebnis ist jedoch nicht allein auf die allgemein schlechte Akzeptanz der Parallelarbeiten zurückzuführen. Generell sind viele Lehrerinnen und Lehrer eher weniger kooperativ und lassen sich ungern von Kolleginnen und Kollegen in den eigenen Unterricht und die eigenen Lehrmethoden blicken. Ursache dafür ist häufig die Angst, vor den kritischen Augen der Kolleginnen und Kollegen nicht bestehen zu können und dadurch einen Respektsverlust zu erleiden. Eigene Unsicherheiten und Probleme werden eher verschwiegen als diese vor den anderen zuzugeben. Daraus ergibt sich häufig eine widersinnige Situation: inmitten von vielen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern ist der einzelne Lehrer in einer isolierten Position. Aus diesem Grund wird der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit, manchmal nicht ganz unberechtigt, ein „Einzelkämpfertum“ nach-

gesagt, das dem Erziehungsauftrag der Schule entgegensteht. Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern soziale Kompetenzen, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Teamfähigkeit, vermitteln, wenn sie selber gegenteiliges Vorleben?

Bei näherer Betrachtung und intensiver Kommunikation sollte jedoch klar werden, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig vom eigenen Unterrichtsstil und der eigenen Professionalität, sich im Grunde mit den gleichen Problemen auseinandersetzen müssen und daher eine innerschulische Zusammenarbeit in allen Bereichen sowohl arbeitserleichternd als auch motivierend wirken kann.

7.5 Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer persönlich den Nutzen der Parallelarbeiten im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung?

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Parallelarbeit und den Ergebnissen der Befragung hat immer wieder gezeigt, dass die erfolgreiche Durchführung einer Parallelarbeit mit den entsprechenden qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Konsequenzen nur dann möglich ist, wenn alle beteiligten Personen sich engagiert an dem Prozess beteiligen. Dazu ist es notwendig, dass die Betroffenen von Anfang an die Bedeutung der Parallelarbeiten im Hinblick auf ihre qualitätssichernde und qualitätsentwickelnde Wirkung erkennen und eine Bereitschaft entwickeln, sich auf diesen Prozess einzulassen. Unterstützungsangebote durch die verschiedenen Schulgremien und Hilfestellungen von außen, z.B. durch Fortbildungen oder Informationsmaterial des Ministeriums, müssen wahrgenommen werden.

Die verschiedenen Aspekte der Untersuchung haben gezeigt, dass auf Grund der unzureichenden Wahrnehmung der ministerialen Vorgaben und den damit verbundenen Intentionen schon von Anfang an ein Scheitern der Parallelarbeiten voraussehen war. Die Parallelarbeiten wurden an vielen Schulen von Anfang an „irgendwie“ durchgeführt und konnten dann natürlich in ihrer qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Wirkung nicht überzeugen. Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen in den Parallelarbeiten zudem nur eine weitere Maßnahme des Ministeriums, deren Durchführung zusätzliche Zeit und Arbeit in Anspruch nimmt, die man nicht bereit ist zu investieren (vgl. Zitate zweier Gymnasiallehrer in Kapitel 7.3).

Daher erstaunt es auch nicht, dass eine breite Mehrheit von 90% entweder nur mäßig oder gar nicht von einem Nutzen der Parallelarbeiten im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung überzeugt ist.

Ein Hauptschullehrer gibt entscheidende Hinweise auf eine mögliche Veränderung der Durchführungspraxis:

„Ich bin sicher, dass sich die angestrebte (und notwendige) Qualitätsverbesserung durch die Parallelarbeiten in der heutigen Form nicht erreichen lässt. Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bedarf es zentral gestellter Vergleichsarbeiten, deren Durchführung kontrolliert wird. Nur dadurch können Lehrerinnen und Lehrer die „Helferrolle“ übernehmen, die ihre Arbeit für Lehrerinnen und Lehrer fruchtbar macht.

Zum Abschluss noch ein Zitat.

„Stellen Sie doch ne leichte Arbeit oder sagen Sie uns was drankommt. Dann ist uns und Ihnen geholfen.“¹⁴⁷

Das abschließende Zitat gibt einen weiteren Hinweis auf eine mögliche Ursache für die so geringe Akzeptanz der Arbeiten. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer sehen die Parallelarbeiten als eine Art Wettkampf, bei dem beide Parteien gegenüber den anderen Teilnehmern möglichst gut abschneiden möchten. Bei diesen Personen steht also die Frage im Vordergrund: Wie schaffen wir (Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer) es, einen möglichst guten Notendurchschnitt für unsere Lerngruppe zu erhalten, damit sich für uns daraus möglichst **keine** Konsequenzen ergeben?

Diese Einstellung steht dem eigentlichen Sinn und Zweck der Parallelarbeiten klar entgegen und verdeutlicht, mit welchen negativen Wahrnehmungen diese Arbeiten belegt sind. Im Sinne einer objektiven Leistungsbestimmung müssten sich alle Beteiligten zunächst einmal den vom Ministerium geforderten Leistungsanforderungen stellen und mit Hilfe der Auswertung und Analyse der Parallelarbeit ein Leistungsprofil erstellen. An Hand dessen lassen sich dann konkrete Maßnahmen entwickeln, mit deren Hilfe vorhandene Defizite kurz- oder langfristige aufgearbeitet werden können. Eine effektive Selbstevaluation durchführen zu können, setzt allerdings Kompetenzen voraus, die bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern nicht oder nur in Ansätzen vorhanden sind. Anleitung und Weiterbildung sind hier von entscheidender Bedeutung, um eine positivere Wahrnehmung bei allen Beteiligten zu erzeugen.

In der Praxis sieht die Handhabung von Parallelarbeiten leider häufig anders aus. Zunächst orientieren sich die Leistungsanforderungen der einzelnen Schulen meistens nicht an denen des Ministeriums, sondern werden von den Lehrerinnen und Lehrern an dem gegebenen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst. Die Arbeiten verlaufen dann meist wie gewöhnliche Klassenarbeiten. Danach werden die Notendurchschnitte der Parallelklassen miteinander verglichen, ohne genauere Betrachtung einzelner Problemfelder. Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass der Nutzen der Parallelarbeiten bei fast allen Beteiligten als gering eingestuft wird.

¹⁴⁷ Zusatzkommentar eines Hauptschullehrers, Fragebogennummer 118

8. Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Parallelarbeiten in der Form, in der sie zum Zeitpunkt der Untersuchung vom Ministerium von den Schulen gefordert wird, sich in den drei Jahren nach der Einführung an den meisten Schulen bisher nicht in der gewünschten Form und mit den gewünschten Erfolgen etablieren konnten. Grundsätzlich muss man davon ausgehen, dass der Einführung einer anspruchsvollen und verantwortungsvollen Aufgabe wie dieser, eine längere Anlaufphase zugestanden werden muss, ehe sich diese in den Schulalltag vollständig und vor allem selbstverständlich integriert hat. Auf der Basis der gesammelten Erkenntnisse lassen sich jedoch schon jetzt erste Prognosen über den weiteren Erfolg der Parallelarbeiten im Hinblick auf eine mögliche Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung ableiten.

Bei der Auswertung der Ergebnisse wird deutlich, wo die grundsätzlichen Probleme dieses Instruments liegen. Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ist, aus unterschiedlichen Gründen heraus, von der Effizienz der Parallelarbeiten nicht überzeugt und somit auch nicht bereit, zusätzliche Zeit und Arbeit dafür aufzuwenden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die bereits vorliegenden Untersuchungen z.B. von Haenisch und Müller¹⁴⁸. Viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben in dieser Best-Practice-Studie an, dass die Durchführung von Parallelarbeiten viel zusätzliche Arbeit bedeutet, sie aus den Ergebnissen der Parallelarbeiten aber keinen Nutzen für ihren eigenen Unterricht ziehen können. Auch in der Repräsentativbefragung von Burkhard und Kanders¹⁴⁹ stimmte die Hälfte der Befragten der Aussage zu, dass der Aufwand für die Auseinandersetzung mit den Aufgabenbeispielen und für die Durchführung von Parallelarbeiten in keinem vernünftigen Verhältnis zum Nutzen steht.

Die Ursachen für die ablehnende Haltung liegen offensichtlich zum einen in der weit verbreiteten Unkenntnis über den eigentlichen Sinn und Zweck der Parallelarbeiten und zum anderen in einer gewissen Unwilligkeit und Resignation der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer. Auch Haenisch und Müller konnten feststel-

¹⁴⁸ Haenisch, H.; Müller, S. (2005): Wann gelingen Parallelarbeiten und was bewirken sie? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 302–314.

¹⁴⁹ Burkhard, C.; Kanders, M. (2002): Parallelarbeiten aus der Sicht von Lehrkräften. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 12, S. 328–329.

len, dass es gerade in der Einführungsphase stark vom Vermittlungsgeschick der Schulleitung abhängig war, wie die Parallelarbeiten von den Lehrerinnen und Lehrern angenommen wurden.

„Da Parallelarbeiten ein von außen an die Schule herangetragenes Anliegen darstellen ist es wichtig, dass den Lehrkräften von Anfang an klar ist, was damit bezweckt werden soll und welchen Nutzen es für Schule und Unterricht hat.“¹⁵⁰

Die fehlende Transparenz in die Zielsetzungen der Parallelarbeiten und deren Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung ergibt sich auch aus dem an vielen Schulen anscheinend nur langsamen Informationsfluss. So zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die entscheidenden Materialien häufig nicht rechtzeitig oder gar nicht zur Verfügung standen und dementsprechend keine Beachtung fanden. Seitens der Schulleitung und der zuständigen Fachkonferenzen gab es offensichtlich nur selten kompetente Unterstützung für die Lehrerinnen und Lehrer der entsprechenden Fächer. Planungen ohne entsprechende Kenntnisse und Materialien blieben dadurch oft ziellos und ineffektiv. Wenig Kooperationsbereitschaft und fehlendes Engagement der Betroffenen sind die logischen Folgen dieser Vorgehensweise. An dieser Stelle wäre es empfehlenswert, die Arbeit der Fachkonferenzen zu stärken, die sich als eine Art „Schaltstelle“ für alle das Fach betreffenden Angelegenheiten verstehen sollten. Geleitet und koordiniert von einem engagierten und durch Fortbildungen kompetenten Fachkonferenzvorsitzenden sollte hier stetig die Optimierung der Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Die qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Maßnahmen müssten in diesem Gremium ausführlich bearbeitet und allen Beteiligten transparent gemacht werden. Nur wenn von Anfang an ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entsprechender Maßnahmen erzeugt werden kann, ist mit einer angemessenen Bereitschaft zur Durchführung dieser bei den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern zu rechnen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass gerade in dieser wichtigen Anfangsphase viele Versäumnisse zu beklagen sind. Die wichtige Rolle der Fachkonferenzen und die Notwendigkeit der Fortbildung der Fachkonferenz-Vorsitzenden erweist sich auch in der Untersuchung von Haenisch und Müller von großer Bedeutung.

Entsprechend der allgemein geringen Akzeptanz der Parallelarbeiten konnte auch die kollegiale Kooperation nur in geringem Maße verbessert werden. Die Ergebnisse von Van Ackeren und Bellenberg¹⁵¹ konnten diese Feststellung bestä-

¹⁵⁰ Haenisch, H.; Müller, S. (2005): Wann gelingen Parallelarbeiten und was bewirken sie? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 312.

¹⁵¹ Ackeren, I. van; Bellenberg, G. (2004): Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Rolff, H.-G.; Holtappels, H. G.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim und München. S. 125–159.

tigen. Auch in dieser Untersuchung führten die Parallelarbeiten zu kaum einer Veränderung im Bereich der unterrichtlichen Kooperation und Kommunikation.

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass an der Mehrheit der untersuchten Schulen die Durchführung der Parallelarbeiten nicht der vom Ministerium geforderten Form entspricht. Dementsprechend konnten sich auch nicht die erwarteten qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Erfolge einstellen. Damit unterstützt die Untersuchung die Ergebnisse der Repräsentativbefragung von Burkhard und Kanders, die im Sommer 2001 im Rahmen der Schulprogrammevaluation an 181 Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Burkhard und Kanders ziehen auch ein eher negatives Fazit:

„Parallelarbeiten – so lässt sich schlussfolgern – sind bislang ein wichtiges und geeignetes Instrument, um die Diskussion über Leistungsanforderungen und Grundlagen der Leistungsbewertung in Fachkonferenzen zu intensivieren. Noch gering sind dagegen die Impulse und Anstöße, die von ihnen für konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität ausgehen. Hier bedarf es weiterer Beispiele und Unterstützungsangebote für Schulen, die zeigen, wie Parallelarbeiten in längerfristige Maßnahmen zur Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung eingebunden werden können.“¹⁵²

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass es durchaus auch positive Erfahrungen mit der Durchführung von Parallelarbeiten gibt. Die Ganztags Hauptschule Montanusschule in Hückeswagen im Oberbergischen Kreis etablierte schon vor der Einführung der Parallelarbeiten ein umfangreiches Programm zu Lern- und Bewertungsstandards. Kolleginnen und Kollegen erarbeiteten gemeinsam über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren ein Konzept, das für alle Jahrgänge in den Hauptfächern die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Klassenarbeiten vorsieht. Durch entsprechende Materialien gelang es, eine Kontinuität des Fachunterrichts zu gewährleisten und den Leistungsstand paralleler Lerngruppen zu vereinheitlichen. Die Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen dieser Schule konnten in einem Zeitraum von vier Jahren den Vorteil der gemeinsamen Arbeit erkennen und stand somit auch der verpflichtenden Einführung der Parallelarbeiten eher positiv gegenüber. Klaus Willborn, Schulleiter der Montanusschule in Hückeswagen zieht ein positives Fazit:

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass vor allem die Auswertung der Parallelarbeiten innerhalb des Kollegiums hilft, Schwachstellen im System aufzudecken und einen einheitlichen Anforderungsstandard zu entwickeln. Zugleich resultiert aus der Verankerung von Vergleichsarbeiten auch eine

¹⁵² Burkhard, C.; Kanders, M. (2002): Parallelarbeiten aus der Sicht von Lehrkräften. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 12, S. 328–329.

Entlastung für die einzelne Lehrkraft. Nicht zuletzt wurde auf diese Weise der Vereinzelung im Kollegium entgegen gewirkt. ¹⁵³

Oft wird kritisiert, dass die für die Bildung zuständigen Gremien und Politiker es in den letzten 30 Jahren versäumt haben, die Personen, die alles betrifft, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler, in ihre bildungspolitischen Entscheidungen mit einzubeziehen. Bildungspolitische Entscheidungen und Reformen sind bisher meist über die Köpfe der Betroffenen hinweg von oben verordnet statt von unten entwickelt worden. Dadurch ergibt sich bei den Lehrerinnen und Lehrern eine gewisse Unwilligkeit und Trägheit, sich immer wieder auf neue Erlasse, Empfehlungen und Verordnungen einstellen zu müssen, die in vielen Bereichen als überflüssig und lediglich zeitaufwändig betrachtet werden. Paul Pfeffer, Studienrat und nebenberuflicher Schriftsteller aus dem hessischen Kronberg, wählte treffende Worte in seinem Artikel in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft:

„Evaluatoren und Evaluierte leben auf verschiedenen Planeten und reden bestenfalls aneinander vorbei.“ ¹⁵⁴

In eine ganz ähnliche Richtung geht der Kommentar eines Gymnasiallehrers, der an der durchgeführten Untersuchung teilgenommen hat.

„Den Beruf des Lehrers heute möchte ich mal mit dem eines Möbeltischlers vergleichen, der den Auftrag bekommt, einen Schrank zu bauen. Ihm werden der elektrische Bohrer, die elektrische Säge und der elektrische Hobel genommen. Trotzdem wird von ihm verlangt, dass der Schrank, den er bauen soll, immer höheren Ansprüchen genügt. Um das zu gewährleisten, zwingt man den Schreiner jeden Tag Berichte über seine Arbeit zu schreiben, Kontrolleure schauen ihm über die Schulter und ändern jeden 3. Tag seine Arbeitsanweisungen.

Vielleicht wäre es sinnvoll, den Schreiner mal zu fragen, was wirklich für den Bau von Schränken sinnvoll wäre, anstatt immer nur über seinen Kopf zu entscheiden. ¹⁵⁵

Auch in dieser Aussage wird deutlich, dass sich der Lehrer von den Erlassen, Empfehlungen und Vorschriften in seiner Funktion als Lehrender übergangen und bevormundet fühlt. In der Tat äußern sich diese Maßnahmen im Schulalltag meist

¹⁵³ Willborn, K. (2003): Unterrichtsqualität durch Vergleichsarbeiten. Entlastung und Standardsicherung für Lehrkräfte und Einzelschulen. In: Schulmanagement, Heft 34

¹⁵⁴ Pfeffer, P. (2002): Wer motiviert die Motivateure? In: Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 10.

¹⁵⁵ Zusatzkommentar eines Gymnasiallehrers, Fragebogennummer 72.

in Form von zusätzlicher Arbeit, die neben den bereits vorhandenen Aufgaben bewältigt werden muss. Im Zusammenhang mit immer neuen Zusatzaufgaben, Erhöhung der Wochenarbeitsstunden und dem allgemein wenig anerkannten Berufsbild des Lehrers in der Öffentlichkeit sind Unwilligkeit und Resignation nicht verwunderlich. Hier muss unbedingt eine Annäherung zwischen der Bildungspolitik und den eigentlichen Akteuren stattfinden, um zu einer effizienten Zusammenarbeit zu finden, die das erreicht, was im Vordergrund stehen muss: eine umfangreiche, qualitativ hochwertige und zukunftsrelevante Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation wird von den zuständigen Politikern und der Kultusministerkonferenz erwartet, dass endlich die schon lange geforderte Strukturdebatte geführt wird, in der es nicht wie bisher nur um kleine „Schönheitskorrekturen“ geht, sondern das gesamte Bildungssystem, angefangen bei der frühkindlichen Erziehung bis hin zur Lehrerbildung, grundsätzlich überprüft werden muss. Die Daten der PISA-Studie müssen systematisch ausgewertet und analysiert werden, um daraus effektive und zukunftsweisende Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem zu ziehen. Dabei spielt, neben anderen Aspekten, die Qualitätsdiskussion eine besonders wichtige Rolle. Nur durch die Ermittlung des gegenwärtigen Qualitätsniveaus in allen relevanten Bereichen der Bildung mit Hilfe von vereinheitlichten Kriterien lässt sich eine Basis schaffen, an der effektiv gearbeitet werden kann. Die Parallelarbeit als Instrument zur Feststellung des Qualitätsniveaus hat sich im Rahmen dieser Untersuchung in der Form, wie sie heute an der Mehrzahl der untersuchten Schulen in Münster praktiziert wird, als nicht effizient und praktikabel erwiesen, u.a. auch auf Grund fehlender verbindlicher, länderübergreifender Bildungsstandards. Eine Optimierung des Verfahrens erscheint dringend notwendig, wenn zumindest mittelfristig bessere Ergebnisse erreicht werden sollen. Somit stellt sich die Frage, in welcher Form eine Verbesserung dieser an sich sicherlich sinnvollen Methode in Betracht zu ziehen ist. Neben den bereits genannten Aspekten wie z.B. die Notwendigkeit einer intensiveren und professionelleren Vorbereitung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer sowie der zuständigen Schulgremien und einer konsequenten Anhörung und Einbeziehung der Betroffenen in bildungspolitische Entscheidungen, sind noch andere Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Dazu gehört in erster Linie die Erarbeitung von länderübergreifenden Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz bereits am 25. Juni 2003 einstimmig beschlossen wurden. Neben der bereits beschlossenen Einführung von deutschlandweit geltende Prüfungsanforderungen für Abschlüsse jeglicher Art, sollen gemeinsame verbindliche Bildungsstandards erarbeitet werden, die festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. In Verbindung mit den ebenfalls neu zu entwickelnden Kernlehrplänen findet hier eine Abkehr von der bisherigen sogenannten Input-Steuerung, bei der vor allen anspruchsvolle Lernziele und Lerninhalte formuliert wurden, hin zu einer Output-

Steuerung statt, bei der in erster Linie die zu erreichenden Kompetenzstufen definiert werden, die überprüfbar sind.

Auf der Grundlage dieser bundesweit vereinheitlichten Bildungsstandards können dann auch länderinterne und länderübergreifende Lernstandserhebungen durchgeführt werden, die ein realistisches und vor allem vergleichbares Bild vom Zustand der Bildungsqualität in den einzelnen Bundesländern, den einzelnen Regionen und sogar den einzelnen Schulen geben können. Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist die Einrichtung von Supervisionssystemen, die die ordnungsgemäße Durchführung und Auswertung der Arbeiten und die sich anschließende pädagogische und fachdidaktische Diskussion professionell begleiten. Dabei sollte möglichst vermieden werden, dass die so gewonnenen Ergebnisse zu einer Art „Schulranking“ wie z.B. in England missbraucht werden. Im Vordergrund sollte immer stehen, dass es in erster Linie um die realistische Einschätzung der Bildungsqualität in Deutschland geht. Die Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsqualität muss als Voraussetzung für eine internationale Vergleichbarkeit gesehen werden. Eine weitere Teilnahme an internationalen Leistungsstudien wird in der Zukunft zeigen, welche Wirkung die eingeleiteten Maßnahmen auf die Qualität des deutschen Schulsystems ausüben.

9. Nachtrag: Parallelarbeiten – ein Auslaufmodell

Zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung waren bereits einige wichtige Entscheidungen auf den Weg gebracht worden, wie z.B. die Einführung von nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch). Daher war absehbar, dass sich in näherer Zukunft weitere neue Maßnahmen anschließen würden.

Im folgenden Nachtrag werden zunächst (Kapitel 9.1) die bildungspolitischen Ereignisse auf Bundesebene zusammenfassend vorgestellt, die nach Abschluss der Untersuchung erfolgt sind. Diese haben zwar nicht die Ergebnisse der Untersuchung beeinflusst, sind dennoch von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung der Qualitätsdiskussion. Dabei steht das Thema der neuen nationalen Bildungsstandards im Mittelpunkt. Im Kapitel 9.2 wird speziell auf die Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Nordrhein-Westfalen eingegangen. Den Abschluss bildet ein Blick auf die zukünftige Rolle der Parallelarbeiten, die – nach den Ergebnissen dieser Arbeit nicht ganz unberechtigt – eher als Nebenrolle zu bezeichnen ist.

9.1 Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland

Der von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Bildungsbericht 2003¹⁵⁶ wurde am 1. September 2003 vorgestellt. Ein Konsortium, unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), hatte eine erste Situationsanalyse des deutschen Schulsystems erarbeitet. Einen Schwerpunkt bildete dabei die systematisierte Darstellung der Maßnahmen der einzelnen Länder zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, da dies auf Grund mangelnder Vergleichbarkeit des Datenmaterials bisher noch nicht ge-

¹⁵⁶ Avenarius, H.; Ditton, H.; Döbert, H.; Klemm, K.; Klieme, E.; Rürup, M.; Tenorth, H.-E.; Weishaupt, H.; Weiß, M. (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). Federführung: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main/Berlin.

lungen war. Die Daten des Konsortiums wurden durch standardisierte Erhebungen ermittelt und sind somit vergleichbar. In Zukunft soll durch die regelmäßige Durchführung entsprechender Erhebungen ermittelt werden, ob durch die verschiedenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Bundesländern ein Erfolg im Sinne der Qualitätsverbesserung zu erkennen ist. Der vorliegende erste Bildungsbericht hat u.a. zu folgenden Ergebnissen geführt:

- In allen Bundesländern sind Initiativen zu erkennen, mit denen die von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagenen sieben Handlungsfeldern (vgl. Kapitel 3.4) mehr oder weniger intensiv abdeckt werden. In der Form der Realisierung der Maßnahmen gibt es in den Bundesländern große Abweichungen. Diese lassen sich dadurch erklären, dass meist landesspezifische Probleme vorrangig behandelt werden.
- Viele Maßnahmen und Initiativen befinden sich zurzeit noch in der Vorbereitung oder in der Erprobungsphase.
- Länderübergreifende Prioritäten sind u.a. die Entwicklung und Anwendung von Instrumenten zur Leistungsermittlung sowie die Durchführung schulübergreifender Vergleichsarbeiten und die Erarbeitung von Standards in den Hauptfächern.

Auch wenn von vielen Seiten kritisiert wird, dass die dringend benötigten Reformen nur schleppend in Gang kommen und nicht umfangreich genug sind, zeigt der Bildungsbericht, dass zumindest ein Anfang gefunden worden, auf dem in Zukunft aufgebaut werden kann.

Fünf Monate nach der Vorlage der Entwürfe für die nationalen Bildungsstandards in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss, wurden diese am 4. Dezember 2003 endgültig verabschiedet. Sie treten ab dem Schuljahr 2004/2005 verbindlich in Kraft. Weitere Entwürfe für Bildungsstandards waren bereits in Vorbereitung.

Die scheidende Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, die hessische Staatsministerin Karin Wolff, zog eine sehr positive Bilanz ihrer Präsidentschaft. Sie betonte bei der Präsidentschaftsübergabe an die neue Vorsitzende der KMK für das Jahr 2004, die rheinland-pfälzische Staatsministerin Doris Ahnen, dass mit der Verabschiedung der ersten nationalen Bildungsstandards weitreichende Fortschritte gemacht worden sind. Auch die neue Vorsitzende rief dazu auf, die Reformanstrengungen entschlossen und zügig weiter zu verfolgen.

Im Grundschulbereich konnte im Jahr 2004 eine Kooperation mit dem in Rheinland-Pfalz 2002 ins Leben gerufenen Projekt VERA (**V**ergleichs**a**rbeiten in der

Grundschule)¹⁵⁷ geschlossen werden. Bei diesem Projekt werden in allen vierten Klassen der kooperierenden Bundesländern¹⁵⁸ und der deutschen Auslandsschulen¹⁵⁹ zeitgleich Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch geschrieben.

Ein weiterer richtungsweisender Schritt war die Gründung des „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Wissenschaftlicher Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (IQB) im Juni 2004 unter der Präsidentschaft der rheinland-pfälzischen Staatsministerin Doris Ahnen. Dieses Institut stellt eine Kooperation zwischen der Kultusministerkonferenz und der Humboldt-Universität zu Berlin dar. Das IQB soll auf wissenschaftlicher Ebene zur Verbesserung der Qualität an Deutschlands Schulen beitragen und auch mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen kooperieren. Eine zentrale Aufgabe des IQB stellt die Überprüfung und Normierung der Bildungsstandards dar. Des Weiteren ist die Schaffung eines Aufgabenpools in Planung, der zur besseren Vergleichbarkeit von Schülerleistungen beitragen soll. An die Spitze dieses Institutes wurde Prof. Dr. Olaf Köller berufen, der aus dem Bereich der Bildungsforschung kommt und gemeinsam mit Prof. Dr. Baumert bereits an verschiedenen Schulleistungstudien gearbeitet hat.

Im Oktober 2004 wurden von der Kultusministerkonferenz nun auch die Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jgst. 9) und für den Primarbereich (Jgst. 4) verabschiedet. Sie sollen zum Schuljahr 2005/2006 verbindlich in Kraft treten.

Die Ergebnisse der PISA II-Studie¹⁶⁰ (oder auch PISA 2003), die Anfang Dezember 2004 veröffentlicht wurden, zeichnen ein ambivalentes Bild der deutschen Schülerleistungen. Insgesamt sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld anzusiedeln, eine Tatsache, die manche darin bestätigt, dass die eingeleiteten Maßnahmen schon eine erste Wirkung gezeigt haben. Bei einer näheren Betrachtung wird deutlich, dass lediglich die Gymnasiasten ein besseres Leistungsniveau erzielen konnten. Der Abstand zu den Hauptschulen hingegen hat sich vergrößert. In einem Interview mit der Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft

¹⁵⁷ Das Projekt VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule) wurde in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, von Prof. Dr. Helmke und Juniorprof. Dr. Hosenfeld entwickelt. Das Projekt ist zunächst auf fünf Jahre ausgelegt und wird von den zuständigen Bildungsministerien finanziert.

¹⁵⁸ Neben Rheinland-Pfalz gehören seit 2004 folgende Bundesländer zur Kooperation: Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein.

¹⁵⁹ Zu dem Netzwerk der Deutschen Auslandsschulen gehören Schulen z.B. in Äthiopien, China, Iran, Kolumbien, Serbien und Venezuela.

¹⁶⁰ Vgl.: Prenzel, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Lehmann, R.; Leutner, D.; Neubrand, M.; Pekrun, R.; Rolff, H.-G.; Rosst, J.; Schiefele, U. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

GEW¹⁶¹ äußert der Essener Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm die Befürchtung, dass sich die Leistungsschere zwischen Kindern aus Akademikerfamilien und Kindern aus den unteren sozialen Schichten sowie Migrantenkindern in Zukunft noch vergrößern wird. Damit steht Deutschland weiterhin vor dem bereits bekannten Problem der großen Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg. Die Bewertung der zweiten PISA-Studie spaltet die Nation in zwei Lager. Die Kultusministerkonferenz, die Presse und auch einige Verantwortliche des PISA-Konsortiums sehen einen deutlichen Aufwärtstrend, wogegen z.B. der OECD-Koordination Andreas Schleicher, die Bundesbildungsministerin Buhlmann, der Bundeselternrat und die GEW davor warnen, Erfolge da zu sehen, wo keine sind. Auch wenn in einigen Bereichen etwas bessere Ergebnisse erzielt werden konnten, kommen die deutschen Schülerinnen und Schüler nicht über ein Mittelmaß hinaus. Auf der 309. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 11.03.2005 wurde beschlossen, die Qualitätsentwicklung an den Schulen, insbesondere mit Blick auf den bei PISA 2003 festgestellten fatalen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, voranzutreiben.

Im Juli 2005 hat das PISA-Konsortium auf besonderen Wunsch der Kultusministerkonferenz einen Vorbericht über die Ergebnisse des im Rahmen von PISA 2003 durchgeführten Ländervergleichs (PISA 2003-E) gebeten¹⁶². Die Ergebnisse zeigen, nach Ansicht der KMK, dass sich in Deutschland eine „positive Dynamik im Bildungssystem“ entwickelt hat, die zu „z.T. eindrucksvollen Leistungszuwächsen“¹⁶³ geführt hat. So konnten in allen Ländern in fast allen Kompetenzbereichen Verbesserungen erzielt werden und auch im internationalen Vergleich konnte in Mathematik und Naturwissenschaften der OECD-Durchschnitt erreicht und teilweise sogar überschritten werden. In anderen Bereichen wie z.B. der Lesekompetenz und der für Deutschland charakteristischen Leistungsschere konnten bisher noch keine nennenswerten Verbesserungen erzielt werden. Der ausführliche Bericht des Konsortiums wird im November 2005 vorgestellt.

9.2 Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Nordrhein-Westfalen und die neue (Neben-)rolle der Parallelarbeiten

Wie die anderen Bundesländer auch, hat Nordrhein-Westfalen es sich zur Verpflichtung gemacht, die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards landesintern umzusetzen. Bisher wurden auf der Basis der von der

¹⁶¹ Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 1/2005.

¹⁶² Die öffentliche Vorstellung der Ergebnisse der PISA 2003 – Ländervergleichsstudie (PISA 2003-E) erfolgt offiziell erst am 3. November 2005.

¹⁶³ Kultusministerkonferenz (2005): KMK-Pressemitteilung zur 309. Plenarsitzung der KMK am 10./11. März 2005 in Bonn – zweiter Tag.
<http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/pm050311b.htm>

KMK verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch aller Schulformen der Sekundarstufe I und ergänzend für das Gymnasium Französisch und Latein ab Klasse 5 Kernlehrpläne entwickelt. Diese werden ab dem Schuljahr 2005/2006 stufenweise eingeführt¹⁶⁴. Im Gegensatz zu den traditionellen Lehrplänen, die durch Vorgabe von Lernzielen, Lerninhalten und der Ausgestaltung von Lernprozessen die Ergebnisse der schulischen Arbeit steuern sollten und damit auf eine Inputkontrolle angelegt waren, werden in den neuen Kernlehrplänen die fachlichen Anforderungen und Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn erreicht werden müssen, genau beschrieben. Durch die Fokussierung auf die tatsächlich erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Output- oder Ergebnisorientierung) verändern sich auch die bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten: Schulleistungen werden mess- und überprüfbar. Dem entsprechend werden in Nordrhein-Westfalen zukünftig neben den bereits bestehenden Parallelarbeiten auch zentrale Lernstandserhebungen durchgeführt. Die folgende Übersicht zeigt in welchen Jahrgangsstufen Leistungskontrollen vorgesehen sind.

Jahrgangsstufe	Lernstandsüberprüfungen
1	-
2	-
3 (2. Halbjahr)	Parallelarbeiten in der bisherigen Form, aber auf freiwilliger Basis (seit dem Schuljahr 1999/2000)
4 (1. Halbjahr)	Zentrale Lernstandserhebung (VERA) Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch (ab dem Schuljahr 2004/2005)
5	-
6	-
7 (2. Halbjahr)	Parallelarbeiten in der bisherigen Form in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch (seit dem Schuljahr 1999/2000)
8	-
9 (1. Halbjahr)	Zentrale Lernstandserhebung Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch (ab dem Schuljahr 2004/2005)
10 (2. Halbjahr)	Abschlussprüfungen der Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss, Hauptschulabschluss, Übergang in die gymnasiale Oberstufe) mit zentral gestellten Prüfungsaufgaben (ab dem Schuljahr 2006/2007)
12 ¹⁶⁵ /13 (2. Halbjahr)	Abschlussprüfung der Sekundarstufe II (Abitur) (ab dem Schuljahr 2006/2007)

¹⁶⁴ Zum Schuljahr 2005/2006 werden die Kernlehrpläne zunächst in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 eingeführt, ein Schuljahr später dann auch in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10.

¹⁶⁵ In vielen Schulen gibt es heute schon Klassen, die darauf hinarbeiten, das Abitur bereits nach 12 Schuljahren abzulegen. Ob es zu einer generellen Schulzeitverkürzung kommen wird, ist noch nicht absehbar.

Die Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 4 erfolgen in Kooperation mit dem Projekt VERA (siehe Kapitel 9.1). Daher wird die eine Hälfte der Aufgaben den Schulen zentral zugewiesen (externe Komponente), die andere Hälfte der Fragen suchen die Lehrerinnen und Lehrer selbst aus einem Aufgabenpool aus (interne Komponente). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt über ein spezielles Computerprogramm. Durch das Vorhandensein von externen und internen Komponenten nehmen die Vergleichsarbeiten des VERA-Projekts eine Zwischenstellung zwischen den Parallelarbeiten in der bisherigen Form und den Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 9, die seit dem Schuljahr 2004/2005 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden. Diese beinhalten nur zentral gestellte Aufgaben und sind somit rein externer Natur. Auch hier erfolgt die Auswertung computer-gestützt.

Die Durchführung von Parallelarbeiten in der bisherigen Form ist nur noch für die Jahrgangsstufe 7 verbindlich. Neben den nun zahlreichen extern gesteuerten Lernstandserhebungen sollen die Parallelarbeiten als ein Instrument für die interne Standardsicherung auf Schulebene erhalten bleiben. Auf freiwilliger Ebene sind Parallelarbeiten auch noch für die Jahrgangsstufe 3 vorgesehen. Insgesamt spielen Parallelarbeiten in der bisherigen Form nur noch eine untergeordnete Rolle.

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen dienen in erster Linie zur Diagnose der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Gruppe. Darüber hinaus ist es aber auch möglich, die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler herauszugreifen, falls man einen speziellen Förderbedarf vermutet. Nach der Auswertung der Ergebnisse, werden diese den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern vorgestellt und anschließend in den Fachkonferenzen und Schulkonferenzen beraten. Abschließend geht ein Bericht über die Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die schulische Arbeit an die Schulaufsicht. Es wird jedoch nicht möglich sein, im Internet Daten über die verschiedenen Schulen abzurufen, damit es nicht, wie in anderen Ländern, zu einem öffentlichen Schul-Ranking kommt.

Ab dem Schuljahr 2006/2007 werden dann auch die Abschlussprüfungen der Sekundarstufen I und II durch zentral gestellte Aufgaben standardisiert. Somit sind dann erstmals – zumindest für Nordrhein-Westfalen – Schulabschlüsse wirklich vergleichbar.

9.3 Rückblick und Ausblick

Mit der Einführung der Parallelarbeiten zum Schuljahr 1999/2000 als Instrument der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wurde nach der, von der

Öffentlichkeit sehr intensiv geführten Qualitätsdebatte nach TIMSS und PISA, ein erster Schritt in eine neue, bisher in Deutschland stark vernachlässigte Richtung getan. Wie die Untersuchung gezeigt hat, konnten die Erwartungen, die an dieses Instrument der schulinternen Evaluation geknüpft waren, nur unzureichend erfüllt werden. Einer der Hauptgründe für das Scheitern der Parallelarbeiten in dieser ursprünglichen Form ist die ablehnende Haltung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Tatsache, dass unerwünscht Einblick in die persönlichen Unterrichtsmethoden und –inhalte genommen wird und die Ergebnisse zu einer Bewertung führt, die u.U. die eigene, bisher geleistete Arbeit oder gar die eigene Professionalität in Frage stellt. Bisher waren diese Prozesse auf die einzelnen Schulen beschränkt und lediglich die Schulaufsicht konnte einen Einblick in die Ergebnisse fordern.

Die neuen, zentral konzipierten Lernstandserhebungen werden extern gesteuert und ergänzen die internen Evaluationsprozesse. Im Gegensatz zu den Parallelarbeiten, die lediglich intern konzipiert werden, entziehen sich die Lernstandserhebungen jeglicher Einflussmöglichkeiten der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Konnten bisher bestimmte Maßnahmen einfach umgangen oder sogar ignoriert werden, ist nun die Mitarbeit aller beteiligten Kolleginnen und Kollegen unumgänglich, um die Anforderungen im Sinne einer Qualitätsentwicklung und der geforderten Rechenschaftslegung erfüllen zu können. Es bleibt abzuwarten, ob und inwieweit die neue Form der Evaluation in den Schulen etabliert werden kann.

In Zukunft werden noch intensivere Maßnahmen zur Qualitätssicherung die bisherigen unterstützen. In Nordrhein-Westfalen laufen erste Vorbereitungen für Schulinspektionen, die die Rechenschaftslegung gegenüber der Schulöffentlichkeit und der Schulaufsicht noch verstärken sollen. Zehn Schulen je Bezirksregierung nehmen zurzeit auf freiwilliger Basis an einem Pilotprojekt teil, das im April 2005 begonnen hat. Die Schulaufsichtsbeamten werden gegenwärtig für ihre Aufgabe in Inspektionsteams qualifiziert und das Landesinstitut erarbeitet die notwendigen Beobachtungs- und Erhebungsverfahren. In absehbarer Zeit sollen Schulinspektionen für alle Schulen die Regelpraxis sein.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van; Klemm, K. (2000): TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: Pädagogik, Heft 12, S. 10–15.
- Ackeren, I. van (2002): Zentrale Tests und Prüfungen im Dienste der schulischen Entwicklung. In: Bildung und Erziehung, Heft 55, S. 59–85.
- Ackeren, I. van; Bellenberg, G. (2004): Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Rolff, H.-G.; Holtappels, H. G.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim und München. S. 125–159.
- Altenburg, E. (2000): Parallelarbeiten – eine Chance, die genutzt werden sollte zur Qualitätsentwicklung. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 10, S. 277–279.
- Altrichter, H. (1999): Portrait des Qualitätsentwicklungsprojekts an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: Altrichter, H.; Posch, P.: Wege zur Schulqualität. Innsbruck. S. 130–167.
- Altrichter, H. (2000): Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 93–110.
- Arnold, R. (Hrsg.) (1996): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske & Budrich.
- Arnold, R. (1999): Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung: erste Tendenzen und Interpretationen. Forschungsbericht von Rolf Arnold unter der Mitarbeit von Uwe Wieckenberg, Kaiserslautern. Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Universität Kaiserslautern (Hrsg.).

- Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Fortbildung und Beratung für die Schulen in Rheinland-Pfalz. Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz. Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement. Seelze: Friedrich-Verlag.
<http://www.bildung-rp.de>
- Arnold, K.-H. (2001): Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 117–130.
- Avenarius, H.; Ditton, H.; Döbert, H.; Klemm, K.; Klieme, E.; Rürup, M.; Tenorth, H.-E.; Weishaupt, H.; Weiß, M. (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). Federführung: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main/Berlin.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit; Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, B.; Klieme, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. Empirische Pädagogik, Heft 17, S. 380–395.

- Böttcher, W.; Weishaupt, H.; Weiß, M. (Hrsg.) (1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.
- Bos, W.; Lankers, E. M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valentin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann.
- Britz, S. (2001): Orientierungsarbeiten in den Grundschulen des Saarlandes. Qualität und Vergleichbarkeit schulischer Arbeit. In: Schulverwaltung Rheinlandpfalz, Saarland 7.
- Büttner, U.; Seiltgen, H. (2003): Bildungspolitik in NRW nach PISA. Woher des Weges...wohin...? In: neue deutsche schule, Heft 5, S. 14–16.
- Buhren, C. (1999): Indikatoren zur Evaluation von Schulqualität. In: Schulverwaltung spezial 2.
- Burkhard, C.; Kanders, M. (2002): Parallelarbeiten aus der Sicht von Lehrkräften. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 12, S. 328–329.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (1999): E DIN EN ISO 9000: 1999-05: Qualitätsmanagement-Systeme, Grundlagen und Begriffe, Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, J. u.a.) (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. 73–92.
- Dochy, F. J. R. et. al. (1990): Preliminaries to the Implementation of a Quality Assurance System based on Management Information and Performance Indicators. In: Dochy, F. J. R. et. al.: Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue. Assen/Maastricht: Van Gorcum S. 69–94.

- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 55–72.
- Frankenfeld, F. (2000): Vergleichsarbeiten – eine geeignete Maßnahme zur Verbesserung unterrichtlicher Qualität? Ein Erfahrungsbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: Deutscher Unterricht. Berlin 53, Heft 6, S. 405–416.
- Friedrichs, J. (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Haenisch, H.; Müller, S. (2005): Wann gelingen Parallelarbeiten und was bewirken sie? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 303–314.
- Haenisch, H.; Müller, S. (2004): Gemeinsam Unterricht auswerten. Eine empirische Studie zu Gelingensbedingungen und Wirkung von Parallelarbeiten. Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW (Hrsg.).
<http://www.lfs.nrw.de>
- Harvey, L.; Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 17–40.
- Heid, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 41–54.
- Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 7–14.
- Helmke, A.; Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Helmke, A.; Hosenfeld, I. (2003): Das Projekt Vergleichsarbeiten (VERA) in Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung Rheinland-Pfalz, Heft 3.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbar-
machung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Seminar, Heft 2.
- Höhle, G.; Kohlhoff, W.; Kratz, H.; Niehaus, H. (2000): Zur Auswertung der Pa-
rallelarbeiten in der Schulkonferenz. Vorschlag einer Arbeitsgruppe der Ge-
samtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter im Regierungsbezirk Münster.
In: Schulverwaltung NRW, Heft 12.
- Ilsemann, C. von (2001): Verständigung über Standards. Erprobung von Ver-
gleichsarbeiten und mündlichen Überprüfungen in Hamburg. In: Friedrich
Jahresheft 19.
- Investors in People (Hrsg.) (1998): Investors in People – A People Standard
worldwide. London.
- Jürgens, E. (2000) : Vergleichsarbeiten – eine weitere Maßnahme zur Verbesse-
rung der Schulqualität. In: Unterrichten und Erziehen, Heft 19, S. 285–286.
- Kamiske, G. F.; Brauer, J.-P. (1999): Qualitätsmanagement von A bis Z. München.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P. (1997): Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich
umsetzen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Peter Horváth, Beatrix
Kuhn-Würfel und Claudia Vogelhuber. Stuttgart.
- Kempfer, G.; Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Ar-
beitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köller, O.; Baumert, J.; Bos, W. (Hrsg.) (2001): TIMSS. Third International Ma-
thematics and Science Study: Dritte internationale Mathematik- und Natur-
wissenschaftsstudie. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schu-
len. Weinheim: Beltz. S. 270–284.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1999): Lehrerfortbil-
dung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
von Unterricht in der Sekundarstufe I – Deutsch. Materialien zu den The-
menbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssiche-
rung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen
und Parallelarbeiten“ –Entwurf. <http://www.lfs.nrw.de>

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2001): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I – Englisch. Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“ –Entwurf. <http://www.lfs.nrw.de>
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2001): Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I – Mathematik. Materialien zu den Themenbereichen „Einführung in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ und „Schulinterner Umgang mit Aufgabenbeispielen und Parallelarbeiten“ –Entwurf. <http://www.lfs.nrw.de>
- Lehmann, R. H.; Peek, R.; Gänsefuß, R.; Lutkat, S.; Mücke, S.; Barth, I. (2000): Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (Quasum). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (Hrsg.).
- Lehmann, R. H.; Husfeldt, V.; Peek, R. (2001): Lernstände und Lernentwicklungen im Fach Mathematik – Ergebnisse der Hamburger Untersuchung (LAU) in den Jahrgangsstufen 5 und 6. In: Kaiser, G.; Knoche, N.; Lind, D.; Zimmer, W. (Hrsg.): Leistungsvergleiche im Mathematikunterricht. Hildesheim: Franzbecker. S. 29–50.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) (Hrsg.) (1997): ...und sich bewegt sich doch! Entwicklungskonzept „Stärkung der Schule“. Frechen: Ritterbach. <http://www.msw.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Evaluation in der Schulpraxis. Dokumentation einer Fachtagung. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Schulprogramm – eine Handreichung. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualität als gemeinsame Aufgabe – Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswwf.nrw.de>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach.
<http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Mathematik. Frechen: Ritterbach.
<http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach.
<http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) (Hrsg.) (1998): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach.
<http://www.mswwf.nrw.de>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Mathematik. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswf.nrw.de>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Englisch (ab Klasse 5). Frechen: Ritterbach. <http://www.mswf.nrw.de>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2000): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswf.nrw.de>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 3: Mathematik. Frechen: Ritterbach. <http://www.mswf.nrw.de>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Aufgabenbeispiele Klasse 3: Sprache. Frechen: Ritterbach <http://www.mswf.nrw.de>

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK) (Hrsg.) (2004): Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Informationen zur Qualitätsentwicklung im allgemein bildenden Schulwesen in NRW. Düsseldorf. <http://www.bildungsportal.nrw.de>
- Moodie, G. C. (Hrsg.) (1986): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson.
- Nüßle, W. (2000): Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 831–850.
- Orth, G. (2002): Vergleichsarbeiten. In: Rolff, H.-G.; Schmidt, J. (Hrsg.): Schulaufsicht und Schulleitung Deutschland. Neuwied: Luchterhand. S. 203–223.
- Peek, R. (2001): Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz. S. 323–336.
- Pfeffer, D.; Coote, A. (1991): Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Service. Institut of Public Policy Research (Eds.). London.
- Pfeffer, P. (2002): Wer motiviert die Motivateure? In: Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 10.
- Prenzel, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Lehmann, R.; Leutner, D.; Neubrand, M.; Pekrun, R.; Rolff, H.-G.; Rosst, J.; Schiefele, U. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Reiß, A. (2000): Evaluation von Vergleichsarbeiten. Stufenarbeiten am der Rückert-Oberschule. In: Unterrichten und Erziehen, Heft 19.
- Schratz, M. (2003): Qualität sichern: Programme entwickeln. Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB) (Hrsg.). Seelze. <http://www.bildung-rp.de>
- Steffens, U. (2000): Vergleichsuntersuchungen und ihr möglicher Beitrag für die Qualität von Schule und Unterricht. In: Schulverwaltung Spezial 3.
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 809–830.

- Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Sabine Groenewold Verlage.
- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 91–110.
- Thürmann, E. (1999): Schulische Qualitätsarbeit – Orientierende Bemerkungen zum Stand der Diskussion (1999). Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. <http://www.lfs.nrw.de>
- Thürmann, E. (2002): Unbekanntes Land. Wie Bildungsstandards das Lernen verbessern sollen. In: forum schule, Heft 3, S. 22–25.
- Timmermann, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 48, S. 327–333.
- Triller, U. (2001): Landesweite Jahrgangsstufentests im Fach Deutsch. Konzeption, Durchführung und Ergebnisse am Gymnasium. In: Schulverwaltung Bayern, Heft 24.
- Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW (2002): Pressemitteilung zur Vorstellung des Rahmenkonzepts „Bildung und Erziehung stärken“ durch die Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW G. Behler am 18. März 2002 in Düsseldorf. <http://www.vbe-nrw.de>
- Vroeijenstijn, A. I. (1991): External Quality Assessment: Servant of two Masters? Vorlage vorgetragen auf der Konferenz “Quality Assurance in Higher Education” vom 15.-17. Juli 1991 in Hongkong.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wendt, W. (2002): Probelauf Vergleichsarbeiten: Rückmeldungen aus den Schulen. Zentrale Ergebnisse. Unveröffentlichte Kopie. B. Wendt, W. (2002): Probelauf Vergleichsarbeiten: Rückmeldungen aus den Schulen. Zentrale Ergebnisse. Berlin: unveröffentlichte Kopie.
- Willborn, K. (2003): Unterrichtsqualität durch Vergleichsarbeiten. Entlastung und Standardsicherung für Lehrkräfte und Einzelschulen. In: Schulmanagement, Heft 34.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über den zeitlichen und inhaltlichen Verlauf der Untersuchung	68
Tabelle 2: Teilnahme und Rücklauf der ausgewählten Schulen.....	76
Tabelle 3: Zusammenhang zwischen den Geschlechtern der befragten Personen und den verschiedenen Schultypen	78
Tabelle 4: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und den verschiedenen Schultypen	79
Tabelle 5: Verteilung der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Sprache in der Reihenfolge ihrer Nennung.....	80
Tabelle 6: Zusammenhang zwischen der Anzahl der bereits geschriebenen Parallelarbeiten und dem Alter der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer.....	80
Tabelle 7: Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Planungskonzepts und dem Fach der letzten Parallelarbeit	82
Tabelle 8: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem Vorhandensein eines Planungskonzepts	83
Tabelle 9: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Auseinandersetzung mit den Vorgaben in den Fachkonferenzen.....	84
Tabelle 10: Zusammenhang zwischen der Bereitstellung der Materialien und der Auseinandersetzung mit diesen	84
Tabelle 11: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Auseinandersetzung mit den Materialien.....	85
Tabelle 12: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Auseinandersetzung mit den Materialien	85
Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem Einsatz der Aufgabenbeispiele.....	86
Tabelle 14: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Wahrnehmung von Einschränkung im methodischen Bereich.....	89
Tabelle 15: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Wahrnehmung von Einschränkungen im inhaltlichen Bereich	89
Tabelle 16: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Erstellung einheitlicher Bewertungskriterien.....	91
Tabelle 17: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung.....	92

Tabelle 18: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung.....	93
Tabelle 19: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der eigenen Bereitschaft zur Kooperation in der Phase der Vorbereitung	94
Tabelle 20: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung.....	94
Tabelle 21: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Vorbereitung.....	95
Tabelle 22: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Vorbereitung.....	95
Tabelle 23: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit dem Materialien und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung.....	96
Tabelle 24: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit dem Materialien und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Vorbereitung.....	96
Tabelle 25: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Kommunikationsbereitschaft während der Korrekturphase.....	97
Tabelle 26: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Kolleginnen und Kollegen und dem Austausch einzelner Arbeiten zur Gegenkorrektur.....	98
Tabelle 27: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung.....	99
Tabelle 28: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung	99
Tabelle 29: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung	100
Tabelle 30: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung	101
Tabelle 31: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des eigenen Engagements in der Phase der Auswertung	101

Tabelle 32: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung des kollegialen Engagements in der Phase der Auswertung	102
Tabelle 33: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung.....	102
Tabelle 34: Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit den Materialien und der Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Phase der Auswertung	103
Tabelle 35: Wer übernahm die Dokumentation der Lernergebnisse?	104
Tabelle 36: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Besprechung von Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen	106
Tabelle 37: Zusammenhang zwischen den Fächern und der Besprechung von Parallelarbeiten in den Fachkonferenzen	106
Tabelle 38: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Möglichkeit aus der Evaluation der Parallelarbeiten persönliche Konsequenzen zu ziehen	108
Tabelle 39: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und der Möglichkeit aus der Evaluation der Parallelarbeiten persönliche Konsequenzen zu ziehen.....	109
Tabelle 40: Zusammenhang zwischen den verschiedenen Schultypen und dem fachlichen Austausch mit anderen Schulen	109
Tabelle 41: Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer und der persönlichen Akzeptanz der Mehrarbeit.....	111
Tabelle 42: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der persönlichen Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung	111
Tabelle 43: Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der befragten Lehrerinnen und Lehrer und der Einschätzung des Nutzens der Parallelarbeit	112
Tabelle 44: Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Lehrerinnen und Lehrer und dem Kooperationsverhalten im Kollegium	113

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im methodischen Bereich	88
Abb. 2: Der auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht erzeugt Einschränkungen im inhaltlichen Bereich	88
Abb. 3: Die Vorbereitung auf die Parallelarbeit erzeugt Beeinträchtigungen in Bezug auf den persönlichen Unterrichtsstil im methodischen Bereich	90
Abb. 4: Die Vorbereitung auf die Parallelarbeit erzeugt Beeinträchtigungen in Bezug auf den persönlichen Unterrichtsstil im inhaltlichen Bereich	90
Abb. 5: Beurteilung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Vorbereitungsphase.....	91
Abb. 6: Beurteilung des kollegialen Engagements in der Vorbereitungsphase.....	91
Abb. 7: Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Vorbereitungsphase.....	93
Abb. 8: Einschätzung des eigenen Engagements in der Vorbereitungsphase	93
Abb. 9: Einschätzung der kollegialen Kooperationsbereitschaft in der Auswertungsphase	98
Abb. 10: Einschätzung des kollegialen Engagements in der Auswertungsphase	98
Abb. 11: Einschätzung der eigenen Kooperationsbereitschaft in der Auswertungsphase	100
Abb. 12: Einschätzung des eigenen Engagements in der Auswertungsphase	100
Abb. 13: Die Ergebnisse der Parallelarbeiten wurden in der Fachkonferenz ausführlich besprochen	105
Abb. 14: Die Ergebnisse der Parallelarbeiten wurden in der Schulkonferenz ausführlich besprochen	107
Abb. 15: Aus der Evaluation habe ich persönliche Konsequenzen für meine Arbeit gezogen	107
Abb. 16: Die Parallelarbeit bedeutet für mich Mehrarbeit, die ich im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung jedoch in Kauf nehme	110

Anhang

Anhang 1: Fragebogen: Qualitätsentwicklung und –sicherung durch Parallelarbeiten.....	155
Anhang 2: Anschreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter	162
Anhang 3: Anschreiben an die Kolleginnen und Kollegen der ausgewählten Hauptschulen	163
Anhang 4: Anschreiben an die Kolleginnen und Kollegen der ausgewählten Grundschulen	164
Anhang 5: Anschreiben an die Kolleginnen und Kollegen der ausgewählten Gymnasien	165

Qualitätsentwicklung und –sicherung durch Parallelarbeiten

Fragebogen für LehrerInnen an Gymnasien, Hauptschulen und Grundschulen

Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Antworten an!

I. Angaben zur Person

1. Welches Geschlecht haben Sie?

- männlich weiblich

2. Wie alt sind Sie?

- bis 30 Jahre
 31 bis 40 Jahre
 41 bis 50 Jahre
 51 bis 60 Jahre
 über 60 Jahre

3. Zu welcher Schulform gehört Ihre Schule?

- Gymnasium
 Hauptschule
 Grundschule

4. Welche Fächer unterrichten Sie hauptsächlich?

1. Fach: _____
2. Fach: _____
3. Fach: _____

5. Wie oft haben Sie schon Parallelarbeiten gestellt? _____

6. In welchem Fach und in welcher Jahrgangsstufe haben Sie Ihre letzte Parallelarbeit gestellt?

Fach: _____

Jahrgangsstufe: _____

Schuljahr/Halbjahr: _____

II. Vorbereitung

1. An unserer Schule gibt es bereits ein Konzept für die Planung, Durchführung und Auswertung von Parallelarbeiten, welches allen Kolleginnen und Kollegen zugänglich ist.

- ja nein

Falls ja, wer war an der Erstellung beteiligt?

- alle Kolleginnen und Kollegen der betroffenen Fächer
 einzelne interessierte Kolleginnen und Kollegen
 die Fachkonferenzen
 die Lehrerkonferenz
 die Schulkonferenz
 der Schuldirektor

2. Wurden Ihnen bei Einführung der Parallelarbeiten im Schuljahr 1999/2000 die entsprechenden Materialien zur Qualitätsentwicklung und –sicherung des Kultusministeriums zur Verfügung gestellt?

- ja nein

3. Haben Sie sich im Vorfeld der Parallelarbeit mit diesen Materialien auseinandergesetzt?

- ja nein

4. Wurden die Vorgaben des Kultusministeriums in der Fachkonferenz aufgegriffen?

- ja nein

Bitte beziehen Sie sich bei den nachfolgenden Fragen auf die letzte Parallelarbeit, die Sie gestellt haben. Bitte kreuzen Sie gegebenenfalls mehrere Antworten an.

5. Wurden bei der Vorbereitung der Parallelarbeit die Beispielaufgaben des Kultusministeriums als Grundlage verwendet?

- ja nein

6. Von wem wurde die Parallelarbeit konzipiert?

- von allen beteiligten Fachkolleginnen und -kollegen
 von dem Jahrgangsteam
 von einer/einem Lehrerin/Lehrer
 von der Fachleiterin/ dem Fachleiter

7. Wurde versucht, vergleichbare Unterrichtsvoraussetzungen für die Parallelarbeit in den verschiedenen Lerngruppen herzustellen?

- ja nein

Falls ja, in welcher Weise?

Falls nein, warum nicht?

8. Wurden die anderen Kolleginnen und Kollegen der Jahrgangsstufe in die Planung mit einbezogen?

- ja zum Teil nein

9. Wie wurde die zur Parallelarbeit führende Unterrichtseinheit von Ihren Kolleginnen und Kollegen und Ihnen aufeinander abgestimmt?

- methodisch
 inhaltlich (z. B. gleiche Übungstexte, -aufgaben)
 gar nicht

10. Haben Sie den Eindruck, dass der stark auf die Parallelarbeit ausgerichtete Unterricht die Flexibilität im Hinblick auf die Lerngruppe einschränkt?

a) im methodischen Bereich

- ja eher ja eher nein nein

b) im inhaltlich Bereich

- ja eher ja eher nein nein

11. Fühlen Sie sich in Ihrem persönlichen Unterrichtsstil durch die Vorbereitung auf die Parallelarbeit beeinträchtigt?

a) im methodischen Bereich

- ja eher ja eher nein nein

b) im inhaltlichen Bereich

- ja eher ja eher nein nein

12. Für die Bewertung der Parallelarbeit wurde(n) vor der Durchführung

- ein einheitlicher Erwartungshorizont erstellt.
- einheitliche Bewertungskriterien erstellt.
- weder noch

13. Wie beurteilen Sie in der Phase der Vorbereitung**a) die Kooperationsbereitschaft Ihrer Kolleginnen und Kollegen?**

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

b) das Engagement Ihrer Kolleginnen und Kollegen?

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

14. Wie beurteilen Sie in der Phase der Vorbereitung**a) Ihre eigene Kooperationsbereitschaft?**

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

b) Ihr eigenes Engagement?

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

III. Auswertung**1. Sind Kolleginnen und Kollegen mit Problemen bei der Bewertung der Schülerarbeiten an Sie herangetreten?**

- häufig
- selten
- nie

2. Gab es während der Korrekturphase Gespräche unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen über die Parallelarbeit?

- häufig
- selten
- nie

3. Wurden unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen Arbeiten zur Gegenkorrektur ausgetauscht?

- ja, einzelne Arbeiten
- ja, ganze Klassensätze
- nein

4. Wie beurteilen Sie in der Phase der Auswertung**a) die Kooperationsbereitschaft Ihrer Kolleginnen und Kollegen?**

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

b) das Engagement Ihrer Kolleginnen und Kollegen?

- sehr groß
- groß
- mäßig
- eher gering
- nicht vorhanden

5. Wie beurteilen Sie in der Phase der Auswertung**a) Ihre eigene Kooperationsbereitschaft?**

- sehr groß groß mäßig eher gering nicht vorhanden

b) Ihr eigenes Engagement?

- sehr groß groß mäßig eher gering nicht vorhanden

6. Konnten Sie die Schülerarbeiten innerhalb der festgelegten Bewertungskriterien und des Erwartungshorizonts bewerten?

- ja nicht immer nein

7. Sind Sie der Meinung, dass es überhaupt möglich ist, die Schülerarbeiten genau nach festgelegten Bewertungskriterien zu bewerten?

- ja nicht immer nein

8. Sind Sie in Ausnahmefällen von den festgelegten Bewertungskriterien abgewichen?

- ja nein

Falls ja, welche Gründe gab es dafür?

Falls ja, wurde dies in der Fachkonferenz oder unter den beteiligten Kolleginnen und Kollegen erörtert?

- ja nein

IV. Evaluation und Dokumentation**1. Wer übernahm die Dokumentation der Lernergebnisse?**

- eine/ein Lehrerin/Lehrer
 die Fachleiterin/ der Fachleiter
 alle beteiligten Fachkolleginnen und -kollegen
 das Jahrgangsteam
 Es gab keine ausführliche Dokumentation.
 Ist mir nicht bekannt.

2. Die Ergebnisse der Parallelarbeit wurden in der**a) Fachkonferenz ausführlich besprochen.**

trifft voll zu trifft zu trifft teilweise zu trifft kaum zu trifft nicht zu

b) Schulkonferenz ausführlich besprochen.

trifft voll zu trifft zu trifft teilweise zu trifft kaum zu trifft nicht zu

3. Aus der Evaluation habe ich persönliche Konsequenzen für meine Arbeit gezogen.

trifft voll zu trifft zu trifft teilweise zu trifft kaum zu trifft nicht zu

Welche Konsequenzen waren das?

4. Wurden in der Fachkonferenz als Ergebnis der Durchführung der Parallelarbeit Veränderungen beschlossen?

ja nein

Falls ja, welche Veränderungen waren das?

5. Wurden in der Schulkonferenz als Ergebnis der Durchführung der Parallelarbeit Veränderungen beschlossen?

ja nein

Falls ja, welche Veränderungen waren das?

6. Gab es außer der schulinternen Evaluation auch einen Austausch mit einer anderen Schule/ mit anderen Schulen?

ja nein ist mir nicht bekannt

7. An unserer Schule werden über die ministeriellen Vorgaben hinaus Parallelarbeiten in anderen Klassenstufen durchgeführt.

- ja nein

Falls ja, in welchen Klassenstufen und in welchen Fächern?

8. Die Parallelarbeit bedeutet für mich Mehrarbeit, die ich im Hinblick auf eine mögliche Qualitätsverbesserung jedoch in Kauf nehme.

- trifft voll zu trifft zu trifft teilweise zu trifft kaum zu trifft nicht zu

9. Wie beurteilen Sie persönlich den Nutzen der Parallelarbeiten im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung?

- sehr hoch hoch mäßig gering sehr gering

10. Durch die gemeinsame Arbeit an einer Parallelarbeit hat sich die unterrichtliche Kooperation zwischen mir und den Kolleginnen und Kollegen intensiviert.

- trifft voll zu trifft zu trifft teilweise zu trifft kaum zu trifft nicht zu

Nicola Münder
Hensenstr. 150
48161 Münster
Tel.: 0251 – 872 48 30

Münster, _____ 2003

An die Schulleitung
der Grundschule/ des Gymnasiums/ der Hauptschule _____

Sehr geehrte Frau/Herr _____,

Mein Name ist Nicola Münder und ich führe zur Zeit im Rahmen meiner Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Didaktik bei Prof. Dr. E. Terhart eine schriftliche Umfrage bei Lehrerinnen und Lehrern an insgesamt 30 Münsteraner Schulen durch. In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit den in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 verpflichtenden Parallelarbeiten. Schwerpunkt meiner Untersuchung ist die Erstellung eines Meinungsbildes der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf Effektivität und Praktikabilität der Parallelarbeiten drei Jahren nach deren Einführung.

Die Datenerhebung erfolgt an 30 Münsteraner Grundschulen, Hauptschulen und Gymnasien. An jeder Schule erhalten alle Kolleginnen und Kollegen der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch bzw. Sprache den beiliegenden Fragebogen und werden gebeten, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Die Bestimmungen des Datenschutzes werden selbstverständlich eingehalten, die erhobenen Daten in bezug auf Personen und Schulen anonym ausgewertet und lediglich für die Erstellung meiner Dissertation verwendet.

Ich wende mich mit der Bitte an Sie, mein Vorhaben zu unterstützen und es mit zu ermöglichen, die Untersuchung auch an Ihrer Schule durchzuführen. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist es von großer Bedeutung, dass möglichst alle ausgewählten Schulen teilnehmen.

Ich werde mich in den nächsten Tagen telefonisch mit Ihnen in Verbindung setzen, um mit Ihnen einen Termin für eine persönliche Vorstellung zu vereinbaren.

Mit freundlichen Grüßen,

Nicola Münder

Anlagen: Fragebogen, Anschreiben an die Lehrerinnen und Lehrer

Nicola Münder
Hensenstr. 150
48161 Münster
Tel.: 0251 – 872 48 30

Münster, im Februar 2003

An die Kolleginnen und Kollegen
der Fächer Mathematik und Sprache
der Grundschule _____

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind zwei zentrale Schlagworte der bildungs-
politischen Diskussion, die man zur Zeit überall hört. Nach TIMSS und PISA muss nun ge-
handelt werden. Doch wie?

Eine erste Maßnahme zur schulinternen Qualitatserfassung und –verbesserung stellen die in
Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 in der Grundschule und an weiterführen-
den Schulen verpflichtenden Parallelarbeiten dar. Dieses vom Kultusministerium entwickelte
Konzept wird nun seit drei Jahren von den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen umgesetzt.

Somit ist es nun an der Zeit, ein Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer über ihre Erfah-
rungen im Umgang mit Parallelarbeiten zu erstellen und das Konzept im Hinblick auf Effek-
tivität und Praktikabilität zu überprüfen. Kann mit den Parallelarbeiten wirklich ein sinnvoller
Beitrag zur Qualitätssicherung und –entwicklung geleistet werden? Wie stehen Sie als unmit-
telbar Betroffene zu diesem Konzept? Wie gestaltet sich die Umsetzung in Ihrer Schule? Dies
sind alles Fragen, die mit Hilfe des vorliegenden Fragebogens an insgesamt 30 Münsteraner
Grundschulen, Gymnasien und Hauptschulen erhoben und ausgewertet werden sollen.

Die Untersuchung erfolgt im Rahmen der Arbeit an meiner Dissertation an der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Didaktik, Prof. Dr. E. Terhart.

Ich wende ich mich mit der Bitte an Sie, mein Vorhaben durch die Beantwortung des bei-
liegenden Fragebogens zu unterstützen. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist es von großer
Bedeutung, dass möglichst alle ausgewählten Lehrerinnen und Lehrer an der Untersuchung
teilnehmen. Die Teilnahme ist jedoch selbstverständlich **freiwillig** und **anonym**. Die Bestim-
mungen des Datenschutzes werden eingehalten und alle Daten lediglich zur Erstellung meiner
Arbeit ausgewertet.

Ich möchte Sie bitten, den Fragebogen – im verschlossenen Briefumschlag – bis spätestens
Freitag, den 7. März im Sekretariat abzugeben. Dort werden die Briefumschläge gesammelt
und von mir abgeholt.

Ich danke Ihnen für Ihre Kooperationsbereitschaft und stehe selbstverständlich für Rückfragen
jederzeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Nicola Mnder
Hensenstr. 150
48161 Münster
Tel.: 0251 – 872 48 30

Münster, im April 2003

An die Kolleginnen und Kollegen
der Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch
der Hauptschule _____

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind zwei zentrale Schlagworte der bildungs-
politischen Diskussion, die man zur Zeit überall hört. Nach TIMSS und PISA muss nun ge-
handelt werden. Doch wie?

Eine erste Maßnahme zur schulinternen Qualittserfassung und –verbesserung stellen die in
Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 in der Grundschule und an weiterführenden
Schulen verpflichtenden Parallelarbeiten dar. Dieses vom Kultusministerium entwickelte
Konzept wird nun seit drei Jahren von den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen umgesetzt.

Somit ist es nun an der Zeit, ein Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer über ihre Erfah-
rungen im Umgang mit Parallelarbeiten zu erstellen und das Konzept im Hinblick auf Effek-
tivitt und Praktikabilität zu überprüfen. Kann mit den Parallelarbeiten wirklich ein sinnvoller
Beitrag zur Qualitätssicherung und –entwicklung geleistet werden? Wie stehen Sie als unmit-
telbar Betroffene zu diesem Konzept? Wie gestaltet sich die Umsetzung in Ihrer Schule? Dies
sind alles Fragen, die mit Hilfe des vorliegenden Fragebogens an insgesamt 30 Münsteraner
Grundschulen, Gymnasien und Hauptschulen erhoben und ausgewertet werden sollen.

Die Untersuchung erfolgt im Rahmen der Arbeit an meiner Dissertation an der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Didaktik, Prof. Dr. E. Terhart.

Ich wende ich mich mit der Bitte an Sie, mein Vorhaben durch die Beantwortung des bei-
liegenden Fragebogens zu unterstützen. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist es von großer
Bedeutung, dass möglichst alle ausgewählten Lehrerinnen und Lehrer an der Untersuchung
teilnehmen. Die Teilnahme ist jedoch selbstverständlich **freiwillig** und **anonym**. Die Bestim-
mungen des Datenschutzes werden eingehalten und alle Daten lediglich zur Erstellung meiner
Arbeit ausgewertet.

Ich möchte Sie bitten, den Fragebogen – im verschlossenen Briefumschlag – bis spätestens
Mittwoch, den 28. Mai im Sekretariat Ihrer Schule abzugeben. Dort werden die Briefum-
schlge gesammelt und von mir abgeholt.

Ich danke Ihnen für Ihre Kooperationsbereitschaft und stehe selbstverständlich für Rückfragen
jederzeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Gren,

Nicola Mnder

Nicola Münder
Hensenstr. 150
48161 Münster
Tel.: 0251 – 872 48 30

Münster, im Juni 2003

An die Kolleginnen und Kollegen
der Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch
des Gymnasiums _____

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind zwei zentrale Schlagworte der bildungs-
politischen Diskussion, die man zur Zeit überall hört. Nach TIMSS und PISA muss nun ge-
handelt werden. Doch wie?

Eine erste Maßnahme zur schulinternen Qualitatserfassung und –verbesserung stellen die in
Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 in der Grundschule und an weiterführen-
den Schulen verpflichtenden Parallelarbeiten dar. Dieses vom Kultusministerium entwickelte
Konzept wird nun seit drei Jahren von den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen umgesetzt.

Somit ist es nun an der Zeit, ein Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer über ihre Erfah-
rungen im Umgang mit Parallelarbeiten zu erstellen und das Konzept im Hinblick auf Effek-
tivität und Praktikabilität zu überprüfen. Kann mit den Parallelarbeiten wirklich ein sinnvoller
Beitrag zur Qualitätssicherung und –entwicklung geleistet werden? Wie stehen Sie als unmit-
telbar Betroffene zu diesem Konzept? Wie gestaltet sich die Umsetzung in Ihrer Schule? Dies
sind alles Fragen, die mit Hilfe des vorliegenden Fragebogens an insgesamt 30 Münsteraner
Grundschulen, Gymnasien und Hauptschulen erhoben und ausgewertet werden sollen.

Die Untersuchung erfolgt im Rahmen der Arbeit an meiner Dissertation an der Westfälischen
Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Didaktik, Prof. Dr. E. Terhart.

Ich wende ich mich mit der Bitte an Sie, mein Vorhaben durch die Beantwortung des bei-
liegenden Fragebogens zu unterstützen. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist es von großer
Bedeutung, dass möglichst alle ausgewählten Lehrerinnen und Lehrer an der Untersuchung
teilnehmen. Die Teilnahme ist jedoch selbstverständlich **freiwillig** und **anonym**. Die Bestim-
mungen des Datenschutzes werden eingehalten und alle Daten lediglich zur Erstellung meiner
Arbeit ausgewertet.

Ich möchte Sie bitten, den Fragebogen – im verschlossenen Briefumschlag – bis spätestens
Montag, den 07. Juli im Sekretariat abzugeben. Dort werden die Briefumschläge gesammelt
und von mir abgeholt.

Ich danke Ihnen für Ihre Kooperationsbereitschaft und stehe selbstverständlich für Rückfragen
jederzeit zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Lebenslauf

Am 22.01.1971 wurde ich, Nicola Münder geb. Thiem, als Tochter von Axel Thiem, kaufmännischer Angestellter, und Renate Thiem, geb. Kuckuck, in Berlin-Schönberg geboren. Von 1977 bis 1983 besuchte ich die Birger-Forell-Grundschule in Berlin-Wilmersdorf. 1983 wechselte ich auf das Marie-Curie-Gymnasium, ebenfalls in Berlin-Wilmersdorf, an dem ich 1990 das Abitur ablegte. Im gleichen Jahr begann ich zum Wintersemester 1990/91 den Studiengang Amt des Studienrats mit den Teilstudiengängen Englisch und Biologie an der Technischen Universität Berlin, den ich 1999 mit der Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Studienrats erfolgreich abschloss.

Seit 1999 bin ich mit Dr. Marco Münder verheiratet. Nach der Geburt meines ersten Kindes (Nina Franziska, 29. Dezember 1999) trat ich, mit viermonatiger Verspätung, im Mai 2000 meinen Vorbereitungsdienst am Studienseminar in Rheine sowie am Gymnasium Dionysianum, ebenfalls in Rheine, an. Diesen beendete ich im Januar 2002 vorzeitig mit dem Erwerb des Zweiten Staatsexamens. Im März 2002 wurde mein zweites Kind geboren (Nick Daniel, 04. März 2002).

Zu Beginn des Wintersemesters 2002/2003 begann ich mit meinem von Prof. Dr. Terhart betreuten Promotionsvorhaben am Institut für Schulpädagogik und Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ein Jahr später, im Sommer 2003, trat ich eine zunächst befristete Stelle als Lehrerin am Kopernikus-Gymnasium in Rheine an. Im November erhielt ich dann an dieser Schule eine unbefristete Stelle und wurde verbeamtet. Im November 2004 wurde mein drittes Kind geboren (Nils Fabian, 17. November 2004). Ich entschied mich für eine zunächst zweijährige Elternzeit. Nach Fertigstellung meiner Dissertation und Ablauf der Elternzeit werde ich in den Schuldienst zurückkehren.