

Evaluationen zum Schulprogramm



Janusz-Korczak-Schule

Förderschule des Kreises Steinfurt
Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren

05459 – 80200

sekretariat@jk-schule.de

www.jk-schule.de

Inhaltsverzeichnis

1.	Vorwort	10
2.	B.A.S.E.®-Babywatching (2014-15)	11
2.1.	Vorbemerkungen zum B.A.S.E.®-Babywatching	11
2.2.	Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigten	12
2.3.	Zum Aufbau der Fragebögen	13
2.4.	Erläuterungen zum Evaluationsbogen	13
2.5.	Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler	14
2.6.	Evaluationsbogen für Eltern und Erziehungsberechtigte	15
2.7.	Ergebnisse der Elternfragebögen	16
2.8.	Schülerfragebögen	19
2.9.	Gegenüberstellung ausgewählter Ergebnisse	24
3.	Berufsorientierung Werk-Statt-Klasse (2009-10)	27
3.1.	Hintergründe zur Werk-statt-Klasse	27
3.2.	Ziel und Aufbau der Evaluation	28
3.3.	Darstellung der Indikatoren	28
3.4.	Der Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler	30
3.5.	Auswertung der Fragebögen	31
3.5.1.	Kriterium Zukunftssicherheit	31
3.5.2.	Kriterium Zufriedenheit	32
3.5.3.	Kriterium Leistungsbereitschaft	34
3.5.4.	Kriterium Vorbereitung	35
3.6.	Abschliessende Beurteilung	37
4.	Coolness-Training® (2006-07)	38
4.1.	Ablauf des Coolness-Training®	38
4.2.	Resümee	39
5.	Elterncafé (2012-13)	42
5.1.	Ergebnisse bei Teilnahme am Elterncafé	42
5.2.	Fragebögen	43
5.3.	Ergebnisse bei Nichtteilnahme am Elterncafé	46
5.4.	Handlungsempfehlungen/Fazit/Fragebögen	46
6.	Fit for Life (2009-10 bis 2016-17)	48
6.1.	Zur Evaluation	48
6.2.	Zum Fragebogen	49
6.3.	Die Fragebögen zur Evaluation	50

6.4.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	53
7.	Förderplan (2022-23)	59
7.1.	Ergebnisse	60
7.2.	Fazit	63
8.	Ganztagsbedarf in den Klassen 1 – 6 (2010-11)	64
8.1.	Ergebnisse der Befragung	64
8.2.	Fazit	66
8.3.	Der Fragebogen für Eltern und Erziehungsberechtigte	67
9.	Geschlechtersensibilität im Unterricht und im Schulmanagement (2021-22)	69
9.1.	Zur Befragung	69
9.2.	Zum Fragebogen	69
9.3.	Der Gleichstellungsplan 2019-2023	70
9.4.	Ergebnisse der Befragung	71
9.5.	Impulse für die Schulentwicklung	77
10.	Gesprächskompetenz der Lehrkräfte (2014-15)	78
10.1.	Zur Abfrage	78
10.2.	Checkliste Selbsteinschätzung der Gesprächskompetenz	79
10.3.	Ergebnisse der Untersuchung	80
11.	Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (2009-10)	87
11.1.	Informationen	87
11.2.	Allgemeines zu AVEM	89
11.3.	AVEM – Die Profile der vier Referenzmuster G, S, A und B	91
11.4.	AVEM-Ergebnisse Ihrer Schule	93
11.5.	AVEM-Profil und Musterverteilung	93
11.6.	AVEM-Ergebnisse bei Differenzierung nach Geschlecht und Alter	95
11.7.	Schlussfolgerungen für die Intervention	99
11.8.	AVEM-Ergebnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie	101
11.9.	Allgemeines zum ABC-L1	102
11.10.	ABC-L-Ergebnisse Ihrer Schule	105
11.10.1.	Ergebnisse zu den 15 Bereichen des ABC-L	105
11.10.2.	ABC-L: Mittelwerte Janusz-Korczak-Schule	106
11.10.3.	ABC-L: Mittelwerte Janusz-Korczak-Schule (Norm: Förderschule)	107
11.10.4.	Weitere Ergebnisse zu den 15 Bereichen des ABC-L	107
11.10.5.	Ergebnisse zu den Einzelmerkmalen des ABC-L	113
11.10.6.	ABC-L – Ergebnisse bei Differenzierung nach Geschlecht und Alter	120
11.10.7.	ABC-L – Ergebnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie	123
12.	Hausaufgaben - Elternbefragung (2007-08)	125

12.1.	Elternbrief	125
12.2.	Der Evaluationsbogen	126
12.3.	Ergebnisse	128
13.	Individuelle Förderung im Unterricht (2016-17)	130
13.1.	Zur Abfrage	130
13.2.	Ergebnisse	130
13.3.	Der Fragebogen	133
14.	IQB-Bildungstrend in der Sekundarstufe I (2021-22).....	134
14.1.	Grundlagen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
14.2.	Ergebnisse	Fehler! Textmarke nicht definiert.
15.	Kollegiale Teamhospitation (ab 2018-19).....	149
15.1.	Der Evaluationsbogen	149
15.2.	Grundsätzliche Anmerkungen.....	150
15.3.	Ergebnisse	150
15.4.	Fazit	155
16.	Kollegiale Unterrichtshospitation (ab 2014-15).....	156
16.1.	Grundlagen.....	156
16.2.	Der Evaluationsbogen	158
16.3.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2014-15	159
16.4.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2015-16	160
16.5.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2016-17	161
16.6.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2017-18	161
16.7.	Bewertung der kollegialen Unterrichtshospitation 2018-19.....	162
16.8.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2021-22	162
16.9.	Bewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation 2022-23	163
16.10.	Jahresgesamtauswertungen im Vergleich	163
16.11.	Jahresauswertungen der Einzelitems	164
16.12.	Fazit	168
17.	Lebens- und Betreuungssituation (ab 2003-04)	169
17.1.	Statistische Grundlagen zur Familiensituation	169
17.2.	Öffentliche Kinder- und Jugendhilfe	171
17.3.	Kinder- und Jugendpsychiatrie	174
17.4.	Eigene Erhebungen	176
17.5.	Evaluationsbogen	176
17.6.	Ergebnisse in der Übersicht.....	177
17.6.1.	Wohnformen der Schülerinnen und Schüler.....	177
17.6.2.	Schülerinnen und Schüler in Familien	177

17.6.3.	Schülerinnen und Schüler in Wohngruppen	178
17.6.4.	Betreuung durch Maßnahmen der Jugendhilfe	179
17.6.5.	Zuständigkeiten der Jugendämter.....	180
17.6.6.	Schüler/Schülerinnen aus Jugendämtern außerhalb des Kreises	182
17.6.7.	Aktuelle Kooperation mit Wohngruppen im Kreis Steinfurt	183
17.6.8.	Psychiatrische Betreuung	184
17.6.9.	Gruppenfähigkeit der Schülerinnen und Schüler	185
17.6.10.	Gruppenfähigkeit – Vergleich Primar- und Sekundarstufe.....	186
17.7.	Anmerkungen	186
18.	Lernen auf Distanz (2019-20)	188
18.1.	Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung	188
18.2.	Ergebnisse der Elternabfrage	189
18.3.	Ergebnisse der Schülerinnen- und Schülerabfrage.....	192
18.4.	Ergebnisse der Lehrkräfteabfrage.....	195
18.5.	Fazit	198
19.	Projektklasse anSchuB (2017-18 bis 2022-23)	202
19.1.	Evaluation zur Projektklasse anSchuB.....	202
19.2.	Diagnostische Instrumente	202
19.3.	Darstellung der Ergebnisse.....	204
20.	Projektwochen Entspannung (2021-22)	205
20.1.	Vorbemerkungen	205
20.2.	Ergebnisse der Befragung	207
20.3.	Auswertung der Befragung	211
21.	Psychische Belastungen im Lehrerberuf (2016-17).....	212
21.1.	Grundlegende Informationen	212
21.2.	Interpretationshinweise zu den Ergebnissen.....	212
21.3.	Auswertung	213
21.4.	Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse.....	219
21.5.	Fazit	219
22.	Psychosoziale Arbeitssituation (2013-14)	220
22.1.	Informationen für Lehrkräfte.....	220
22.2.	Ausgangslage.....	220
22.3.	Inhalte des Fragebogens und Auswertungsmethode	221
22.4.	Ergebnisse Lehrkräfte an Ihrer Schule.....	223
22.4.1.	Vergleich Ihre Schule – schulformspezifische Referenzwerte: Teil 2.....	223
22.4.2.	Freitext-Anmerkungen: Teil 3.....	226
22.5.	Ergebnisse Lehrkräfte - Berufsgruppenvergleiche:	226

22.6.	Maßnahmen	227
22.6.1.	Ableitung von Maßnahmen	227
22.6.2.	Auswertung des Schulberichts und Planung möglicher Maßnahmen	230
22.7.	Graphiken: Schulformspezifische Referenzwerte.....	231
22.8.	Dokumentation: Freitextangaben Teil F	236
22.9.	Graphiken: Externe Berufsgruppenvergleiche.....	237
22.10.	Anlage Fragebogen COPSPQ	249
23.	Psychosoziale Arbeitssituation (2020-21)	263
23.1.	Ausgangslage.....	263
23.2.	Das Verfahren	263
23.3.	Der Fragebogen	264
23.4.	Ergebnisse Lehrkräfte.....	265
23.5.	Schulformspezifische Referenzwerte	268
23.6.	Anmerkungen der Lehrkräfte zur psychosozialen Arbeitssituation	273
23.7.	Auswertung und Maßnahmen.....	274
24.	Qualitätsanalyse (2012-13).....	276
24.1.	Vorwort.....	276
24.2.	Ergebnisse der Qualitätsanalyse	278
24.2.1.	Bewertungen im Überblick	278
24.2.1.1.	Aspektbewertungen	278
24.2.2.	Kriterienbewertungen Unterricht.....	279
24.3.	Ergebnisse in den Qualitätsbereichen und Bilanzierung	280
24.4.	Angaben zur Qualitätsanalyse	285
24.5.	Wesentliche aktuelle Merkmale der Schule	285
24.6.	Daten und Erläuterungen.....	291
24.6.1.	Qualitätsbereich 1: Ergebnisse der Schule	291
24.6.2.	Qualitätsbereich 2: Lernen und Lehren – Unterricht.....	294
24.6.3.	Qualitätsbereich 3: Schulkultur	317
24.6.4.	Qualitätsbereich 4: Führung und Schulmanagement.....	321
24.6.5.	Qualitätsbereich 5: Professionalität der Lehrkräfte.....	323
24.6.6.	Qualitätsbereich 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	325
24.7.	Erläuterungen zu den Bewertungen.....	327
25.	Qualitätsarbeiten (2006-07)	329
25.1.	Einleitung und Vorgeschichte	329
25.2.	Fragestellung.....	329
25.3.	Die Indikatoren	329
25.4.	Die Indikatoren in den Fragebögen.....	330

25.5.	Die Fragebögen.....	331
25.6.	Teilnehmerinnen und Teilnehmer	335
25.7.	Durchführung und Erhebung der Daten	335
25.8.	Zu den Auswertungen und Interpretationen	336
25.9.	Zu den Auswertungen der Fragebögen der Schüler/innen.....	336
25.10.	Zu den Auswertungen der Elternfragebögen.....	338
25.11.	Zu den Auswertungen der Lehrerfragebögen.....	339
25.12.	Zusammenfassung und Ausblick	340
25.13.	Weitere Vorgehensweise - Vorschlag	341
26.	Recht auf ganztägige Förderung (2020-21)	342
26.1.	Grundlagen.....	342
26.2.	Ergebnisse	342
26.3.	Der Fragebogen	343
27.	Rückschulung nach Klasse 4 (2013-14).....	344
27.1.	Evaluationsfragebogen Rückschulung – Eltern.....	344
27.2.	Evaluationsfragebogen Rückschulung - Lehrkräfte	345
27.3.	Evaluationsfragebogen Rückschulung – Schüler	346
27.4.	Auswertung	347
27.4.1.	Zum Fragebogen für Schüler	347
27.4.2.	Zum Fragebogen für Eltern	350
27.4.3.	Zum Fragebogen für Lehrer	352
28.	Schuhgrößen Primarstufe (2014-15) ☺	355
28.1.	Zur Internen Evaluation	355
28.2.	Durchführung und Organisation	356
28.3.	Ergebnisse	356
29.	Schulinterne Fortbildung zur Nutzung digitaler Endgeräte (2021-22)	357
29.1.	Zur Fortbildung	357
29.2.	Ergebnisse der Reflexion un der Befragung	359
29.3.	Fazit	360
30.	Schülerspezialverkehr (ab 2014-15)	361
30.1.	Evaluationsbogen für die Fahrerinnen und Fahrer	361
30.2.	Evaluationsbogen für die Schülerinnen und Schüler	363
30.3.	Evaluationsbogen für Lehrkräfte	364
30.4.	Ergebnisse 2014-15 bis 2018-19	365
31.	Schüler- und Lehrgesundheit (2019-20).....	370
31.1.	Vorbemerkungen	370
31.2.	Der Fragebogen	370

31.3.	Teilnahme.....	371
31.4.	Ergebnisse	371
31.5.	Wünsche und Ideen.....	383
31.6.	Fazit	384
32.	Schulverpflegung (ab 2013-14).....	385
32.1.	Vorbemerkungen zur Schulverpflegung.....	385
32.2.	Zur Abfrage	385
33.	Soziale Gruppen – Primarstufe (2014-15 bis 2018-19)	388
33.1.	Konzeptionelles	388
33.2.	Fragebögen.....	390
33.2.1.	Evaluationsbogen für Jungen.....	390
33.2.2.	Evaluationsbogen für Eltern	391
33.2.3.	Evaluationsbogen für Lehrkräfte	392
33.2.4.	Evaluationsbogen für Mädchen.....	393
33.2.5.	Evaluationsbogen für Eltern	394
33.2.6.	Evaluationsbogen für Lehrkräfte	395
33.3.	Ausgewählte Ergebnisse 2014-15 bis 2018-19	396
33.4.	Zusammenfassung und Interpretation	400
34.	Sportförderunterricht (2010-11).....	401
34.1.	Zugang zu diesem Thema	401
34.2.	Fragestellung der Evaluation	401
34.3.	Sportförderunterricht.....	402
34.3.1.	Aufgaben und Ziele.....	402
34.3.2.	Einfluss von Bewegung auf das Wohlbefinden.....	403
34.3.3.	Zielgruppe.....	403
34.3.4.	Testinstrumente	404
34.3.5.	Körperkoordinationstest für Kinder (KTK – Kiphard und Schilling).....	404
34.3.6.	Informelle Testaufgaben	405
34.4.	Organisationsplanung des Sportförderunterrichts	406
34.4.1.	Erhebung der Daten.....	406
34.4.2.	Zusammenstellung der Sportfördergruppe	406
34.4.3.	Räumliche und zeitliche Struktur.....	407
34.5.	Testung der Ausgangslage	407
34.5.1.	Körperkoordinationstest für Kinder (KTK).....	407
34.5.2.	Informelle Testung	409
34.6.	Durchführung des Sportförderunterrichts	412
34.7.	Abschlusstestung und Auswertung nach 9 Monaten.....	415

34.7.1.	Informelle Testung	415
34.7.2.	Körperkoordinationstest für Kinder (KTK).....	418
34.8.	Zusammenfassung und Ausblick	419
35.	Supervision (2017-18).....	420
35.1.	Der Evaluationsbogen für Lehrkräfte	420
35.2.	Ergebnisse der Befragung	422
36.	Übergang Primarstufe – Sekundarstufe (ab 2012-13).....	426
36.1.	Grundlagen.....	426
36.2.	Abfrage Schuljahr 2012-13	426
36.3.	Abfrage Schuljahr 2013-14	427
36.4.	Abfrage Schuljahr 2014-15	427
36.5.	Abfrage Schuljahr 2015-16	428
36.6.	Abfrage Schuljahr 2016-17	428
36.7.	Abfrage Schuljahr 2017-18	429
36.8.	Abfrage Schuljahr 2018-19	429
36.9.	Abfrage Schuljahr 2019-20	430
36.10.	Abfrage Schuljahr 2020-21	430
36.11.	Abfrage Schuljahr 2021-22	431
36.12.	Abfrage Schuljahr 2022-23	431
36.13.	Abfrage Schuljahr 2023-24	432
36.14.	Ergebnisse in der Übersicht von 2012-13 bis 2023-24.....	432
36.15.	Fazit	433
37.	Unfälle von Schülerinnen/Schülern (ab 2017-18).....	434
38.	Vergleichsarbeiten in Klasse 8 (2022-23).....	436
38.1.	Kompetenzstufen in den Fächern	436
38.2.	Boxplots zur Anzahl gelöster Aufgaben	438
38.3.	Fazit und Ausblick	441
39.	Vielfalt fördern (2019)	442
39.1.	Zur Evaluation	442
39.2.	Fragebogen der schulinternen Evaluation.....	443
39.3.	Ergebnisse der schulinternen Evaluation	445
39.4.	Zur Moderatorenabfrage.....	453
40.	Werk-statt-Klasse (2005-06)	456
40.1.	Bericht der Schulaufsicht zum ersten Evaluationstag.....	457
40.3.	Zeitstruktur des zweiten Evaluationstages	460
40.4.	Unterrichtsstruktur des Evaluationstages.....	461
40.5.	Entstehungsgeschichte der Werk-statt-Klasse.....	462

40.6.	Schülerstruktur im Projekt Werk-statt-Klasse	463
40.7.	Rahmenstruktur der Werk-statt-Klasse	464
40.8.	Evaluation des Projektes aus Sicht der Schule	465
40.8.1.	Erfassungszeitraum der Daten.....	465
40.8.2.	Kriterien der Evaluation.....	465
40.8.3.	Indikatoren der Evaluation	466
40.8.4.	Auswertung der Daten	467
40.8.5.	Rückwirkungen auf das Sek-I-Stammsystem	473
40.8.6.	Kooperation der Projektpartner	473
40.8.7.	Zusammenfassung und Ausblick	474
40.8.8.	Schülerfragebogen zur Erfassung der subjektiven Sicht der Schüler	477

1. VORWORT

Schulinterne und schulexterne Evaluationen sind seit vielen Jahren in den Schulentwicklungsprozess unserer Schule eingebunden. Unsere Schule „nimmt so in klarer und regelmäßiger Weise ihre Abläufe wahr, überprüft und reflektiert ihre Arbeit“ (Qualitätsanalyse, 2013). Schulinterne Evaluation ist somit für uns ein Instrument der Qualitätsentwicklung, bei der Mitglieder der Schulgemeinschaft die Evaluationen selbst planen, durchführen und auswerten.

Bereiche für die schulinterne Evaluation sind u. a. der Unterricht, das Schulklima und die Schulkultur, die Professionalität der Lehrkräfte, das Schulmanagement oder die Kooperationsprojekte der Schule.

Die Schule informiert regelmäßig in Lehrer- und Schulkonferenzen alle Beteiligten über die Ergebnisse der Evaluationen und den Entwicklungsbedarf sowie die Zielsetzungen für den Entwicklungsprozess der Schule.

Zusätzlich zu schulinternen Evaluationen in unterschiedlicher Ausprägung bieten die schulexternen Evaluationen der Janusz-Korczak-Schule ebenfalls Informationen und Impulse für die weitere Schulentwicklungsarbeit.

Neben der systematischen Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen ist die Arbeit in Teamstrukturen mit kollegialen Diskussionen und Fachgesprächen ein weiteres wichtiges Instrument der regelmäßigen Evaluation, aus der neue Zielsetzungen und Überprüfungen erwachsen können.

2. B.A.S.E.®-BABYWATCHING (2014-15)

2.1. VORBEMERKUNGEN ZUM B.A.S.E.®-BABYWATCHING

Das Babywatching-Projekt wurde im Schuljahr 2011/12 erstmalig an der Janusz-Korczak-Schule durchgeführt und ist seitdem fester Bestandteil des Schwerpunktcurriculums Soziales Lernen in der Klassenstufe 5. Die Ausweitung auf andere Klassen wird zurzeit konzeptionell vorbereitet.

Das „B.A.S.E.®-Babywatching“ (BASE = **B**abywatching against **A**ggression and anxiety, for **S**ensitivity and **E**mpathy) ist ein, von dem Münchner Bindungsforscher Karl-Heinz Brisch entwickeltes, Programm zur Förderung der Empathie und Feinfühligkeit und zum Abbau von Aggressionen und Angst.

Beim „B.A.S.E.®-Babywatching“ kommt eine Mutter mit ihrem Baby einmal wöchentlich in die Klasse und lässt sich beim Spielen, Kuseln und Füttern von den Schülerinnen und Schülern beobachten. Ein in dem Programm ausgebildeter Jugendseelsorger unterstützt das Programm und regt die Schülerinnen und Schüler durch gezielte Fragestellungen dazu an, das Baby und die Mutter genau zu beobachten. Die Fragen sind das zentrale Instrument des „B.A.S.E.®-Babywatching“. Über die Art der Fragestellung kann der Jugendseelsorger die Schülerinnen und Schüler lenken und die Mutter-Kind-Interaktion aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Folgende Beobachtungsebenen sollen von den Schülerinnen und Schülern (entsprechend ihrer emotionalen und kognitiven Fähigkeiten) eingenommen werden:

Verhaltensebene:	Was macht das Baby? Was macht die Mutter?
Motivationsebene:	Warum verhält sich das Baby so? Warum verhält sich die Mutter so?
Gefühlsebene:	Wie fühlt sich das für das Baby an? Wie fühlt sich das für die Mutter an?
Identifikationsebene (Handlung):	Was würde ich machen, wenn ich das Baby wäre? Was würde ich machen, wenn ich die Mutter wäre?
Empathieebene (Gefühle):	Wie würde es sich für mich anfühlen, wenn ich jetzt Baby wäre? Wie würde es sich für mich anfühlen, wenn ich jetzt Mutter wäre?

Das „B.A.S.E.®-Babywatching“ stellt eine gute Möglichkeit dar, den Schülerinnen und Schülern der Janusz-Korczak-Schule ein positives Verhaltensmodell von einer feinfühligem, empathischen Mutter sowie einer sicheren Bindung zwischen Mutter und Kind in der Schule verfügbar zu machen.

Ziele des B.A.S.E.®-Babywatching sind u.a.:

Anhand der gezielten Beobachtung und Beschreibung des Verhaltens der Mutter und des Babys soll die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

- Durch den liebevollen Umgang zwischen Mutter und Kind soll eine positive Stimmung bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden.
- Den Schülerinnen und Schülern soll ein positiver Umgang zwischen Mutter und Kind als Modell verfügbar gemacht werden.
- Förderung der Empathiefähigkeit
- Erkennen der Gefühlslage des Gegenübers
 - mehr Sicherheit im Umgang mit Mitmenschen
 - Abbau von aggressivem und Aufbau von prosozialem Verhalten

„Durch das „B.A.S.E.®-Babywatching“ werden den Schülerinnen und Schülern korrigierende emotionale Erfahrungen ermöglicht, die es einerseits erleichtern, mögliche angestaute Aggressionen aus Bindungserfahrungen mit den Eltern und anderen Bezugspersonen zu verstehen und andererseits Einfühlung zu lernen und neue Bindungserfahrungen zu machen, die eventuell korrigierenden Einfluss haben könnten“ (Brisch 2000, 271).

Quellenangabe: Brisch, K.H.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 3. Auflage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2000.

2.2. INFORMATIONEN FÜR ELTERN UND ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

seit dem Schuljahr 2012/2013 führen wir mit allen Fünftklässlern an der Janusz-Korczak-Schule das „B.A.S.E.®-Babywatching“ (**BASE** = **B**abywatching gegen **A**ggressionen und **A**ngst für **S**ensibilität und **E**mpathie) durch. Dafür kommt einmal wöchentlich eine Mutter mit ihrem Baby in die Klasse. Die Schülerinnen und Schüler schauen der Mutter und ihrem Baby bei alltäglichen Dingen, wie dem gemeinsamen Spielen, Kuseln und Füttern, zu und beobachten, wie die Kommunikation zwischen der Mutter und ihrem Kind abläuft.

Begleitet wird das Projekt „B.A.S.E.®-Babywatching“ seit dem Jahr 2012 von dem Schulseelsorger Christoph Moormann und den jeweiligen Klassenlehrerteams der 5.Klasse. Das „B.A.S.E.®-Babywatching“ fördert nachweislich das Einfühlungsvermögen der Schülerinnen und Schüler und soll dazu führen, mögliche Aggressionen und Angst abzubauen (Brisch, 2000).

Mit Ihrer Hilfe möchten wir das „B.A.S.E.®-Babywatching“ an der Janusz-Korczak-Schule gerne genauer untersuchen, bewerten und es gegebenenfalls weiterentwickeln. Wir bitten Sie daher, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen und ihn Ihrem Kind ausgefüllt wieder mit zur Schule zu geben. Die ersten Schülerinnen und Schüler, die am „B.A.S.E.®-Babywatching“

teilgenommen haben, sind mittlerweile in der 8.Klasse. Um möglichst viele Meinungen und Einschätzungen mit einzubeziehen, bitten wir daher auch Sie, die Eltern und Erziehungsberechtigten, deren Kinder schon in der 6.,7.oder 8.Klasse sind, den Fragebogen auszufüllen. Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

2.3. ZUM AUFBAU DER FRAGEBÖGEN

Die Fragebögen beinhalten 4 Kategorien mit insgesamt elf Fragen zu den Bereichen:

- Empathie und Sozialkompetenz
- Sprache
- ängstliches und aggressives Verhalten
- Spielverhalten

2.4. ERLÄUTERUNGEN ZUM EVALUATIONSBOGEN

- für **Schülerinnen und Schüler**, die **ehemals** am B.A.S.E.®-Babywatching teilgenommen haben
- für **Schülerinnen und Schüler**, die **aktuell** am B.A.S.E.®-Babywatching teilnehmen

Das B.A.S.E.®-Babywatching ist ein für Schulen und Kindergärten entwickeltes Programm zur Förderung der Empathie und Feinfühligkeit sowie der Minderung von Aggressionen und Angst. Das B.A.S.E.® - Babywatching wurde im Jahr 2012 an der Janusz-Korczak-Schule eingeführt und findet inzwischen jährlich in der 5. Wir möchten dich bitten, die unten aufgeführten Fragen zu lesen. Kreuze die Antwort an, die auf dich zutrifft. Vielen Dank!

- für **Eltern bzw. Erziehungsberechtigte**, deren Kinder **ehemals** am B.A.S.E.®-Babywatching teilgenommen haben
- für **Eltern bzw. Erziehungsberechtigte**, deren Kinder **aktuell** am B.A.S.E.®-Babywatching teilnehmen

Das B.A.S.E.®-Babywatching ist ein für Schulen und Kindergärten entwickeltes Programm zur Förderung der Empathie und Feinfühligkeit sowie der Minderung von Aggressionen und Angst. Die Schülerinnen und Schüler der Janusz-Korczak-Schule zeigen alle besondere Bedürfnisse im Bereich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung.

Aus diesem Grund wurde B.A.S.E.® - Babywatching im Jahr 2012 an der Janusz-Korczak Schule eingeführt und findet inzwischen jährlich in der 5.Klasse statt.

Wir möchten Sie bitten, die unten aufgeführten Fragen zu lesen. Markieren Sie die Antwort, die am ehesten auf ihr Kind während der Babybeobachtungsphase zutrifft. Vielen Dank!

2.5. EVALUATIONSBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Zutreffendes bitte ankreuzen!	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Empathie und Sozialkompetenz				
Es war schön, eine Mama und ihr Baby zu beobachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seit dem Babywatching kann ich die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seit ich beim Babywatching mitgemacht habe, sehe ich Babys positiver als vorher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Babywatching habe ich gesehen, wie eine Mutter mit ihrem Kind umgehen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Babywatching habe ich mich wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sprache				
Ich kann seit dem Babywatching besser über meine Gefühle sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne seit dem Babywatching mehr Wörter (fröhlich, stolz, ängstlich, ...), um meine Gefühle auszudrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wende mich vermehrt an andere (Eltern / Lehrer / Erzieher).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ängstliches und aggressives Verhalten				
Ich verhalte mich nicht mehr so aggressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verhalte mich positiver gegenüber anderen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Spielverhalten				
Ich kooperiere seit dem Babywatching stärker mit anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Spielverhalten hat sich im gemeinsamen Spielen positiv verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

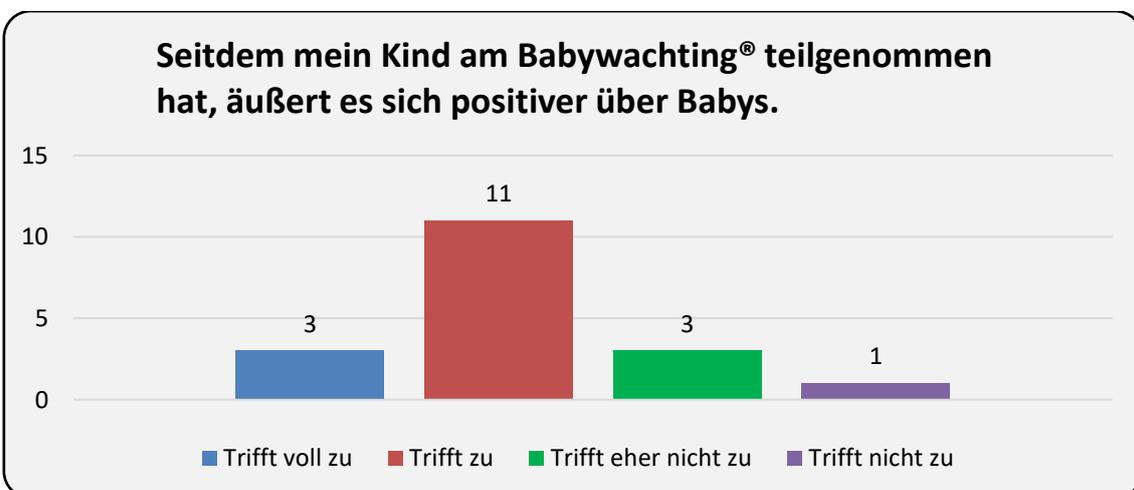
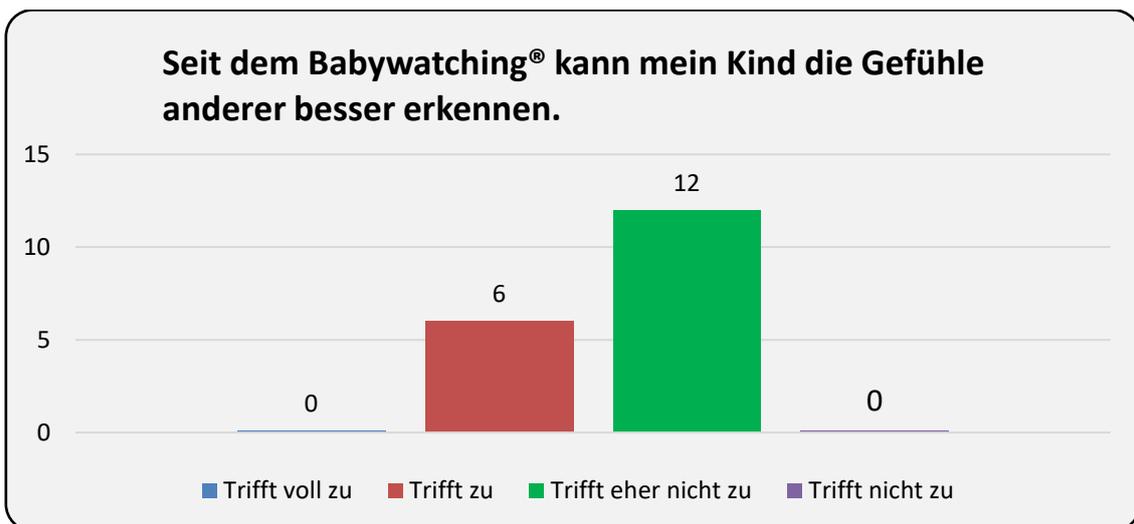
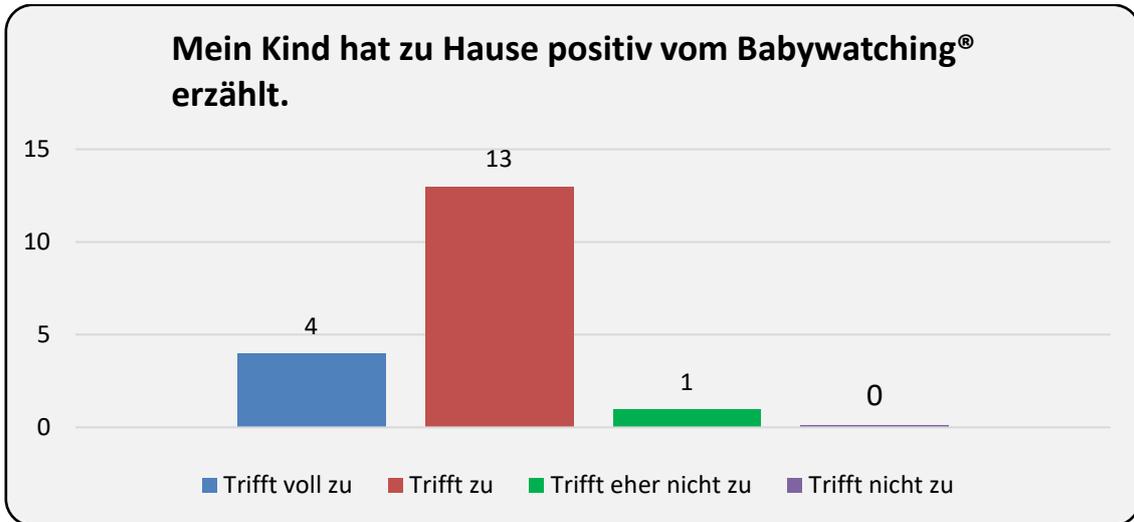
2.6. EVALUATIONSBOGEN FÜR ELTERN UND ERZIEHUNGSBERECHTIGTE

Zutreffendes bitte ankreuzen!	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Empathie und Sozialkompetenz				
Mein Kind erzählt zu Hause positiv vom Babywatching.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Babywatching kann mein Kind die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seitdem mein Kind am Babywatching teilnimmt, äußert es sich positiver über Babys.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Babywatching geht mein Kind anders mit seinen Geschwistern / Mitbewohnern um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kann seit dem Babywatching besser seine eigenen Bedürfnisse benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sprache				
Der <u>emotionale Wortschatz</u> meines Kindes hat sich durch das Babywatching erweitert (z.B. vergnügt, ängstlich, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind nimmt <u>vermehrt</u> verbal Kontakt zu anderen (Kinder/Eltern/Pädagogen) auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ängstliches und aggressives Verhalten				
Das aggressive Verhalten meines Kindes ist in den Hintergrund getreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind verhält sich positiver gegenüber anderen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Spielverhalten				
Mein Kind kooperiert seit dem Babywatching stärker mit anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Spielverhalten meines Kindes hat sich im gemeinsamen Spielen positiv verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

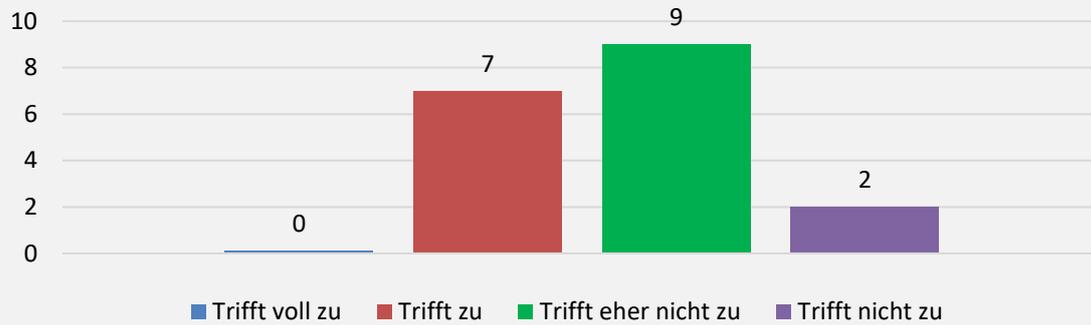
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

2.7. ERGEBNISSE DER ELTERNFRAGEBÖGEN

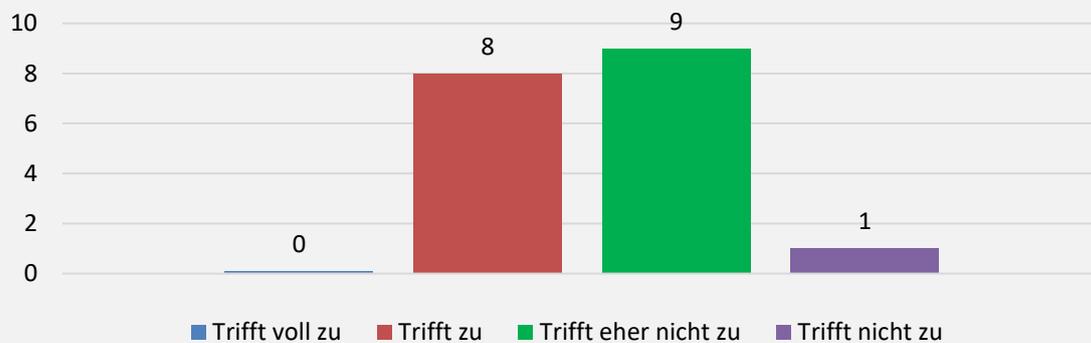
Empathie und Sozialkompetenz



Durch das Babywatching® geht mein Kind anders mit seinen Geschwistern/Mitbewohnern um.

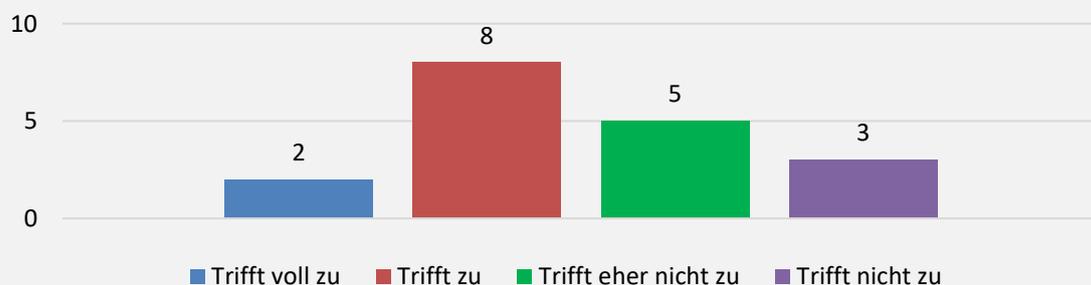


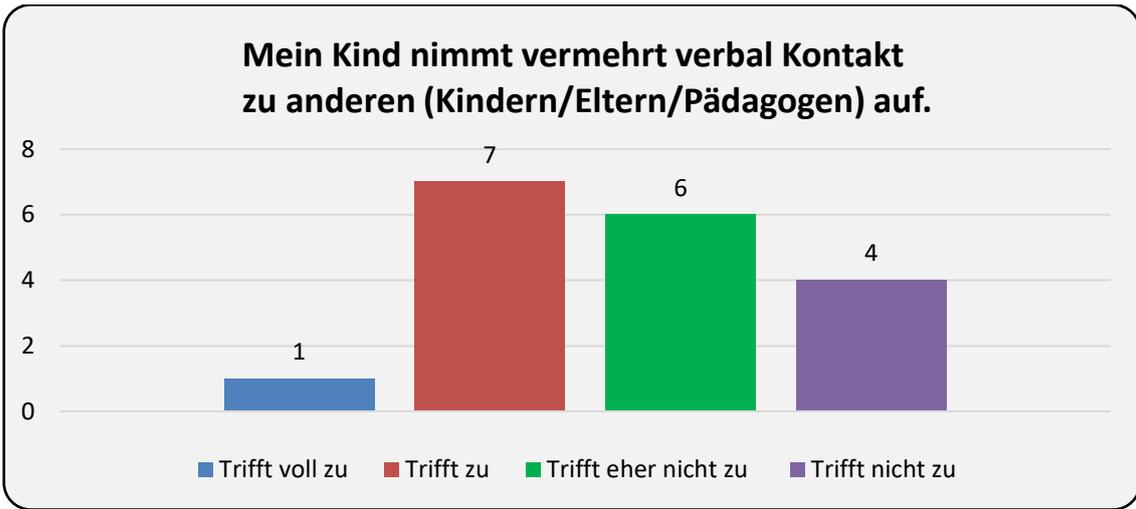
Mein Kind kann seit dem Babywatching® besser seine eigenen Bedürfnisse benennen.



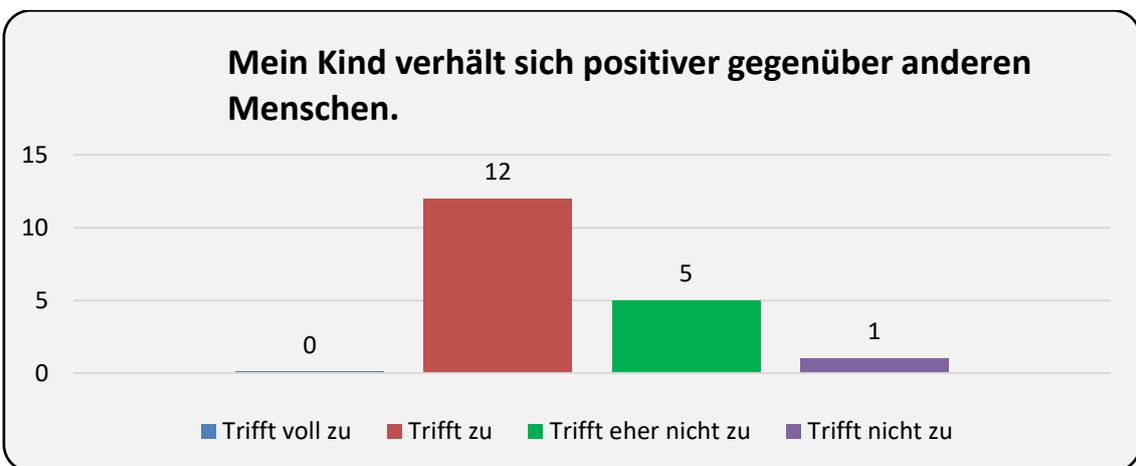
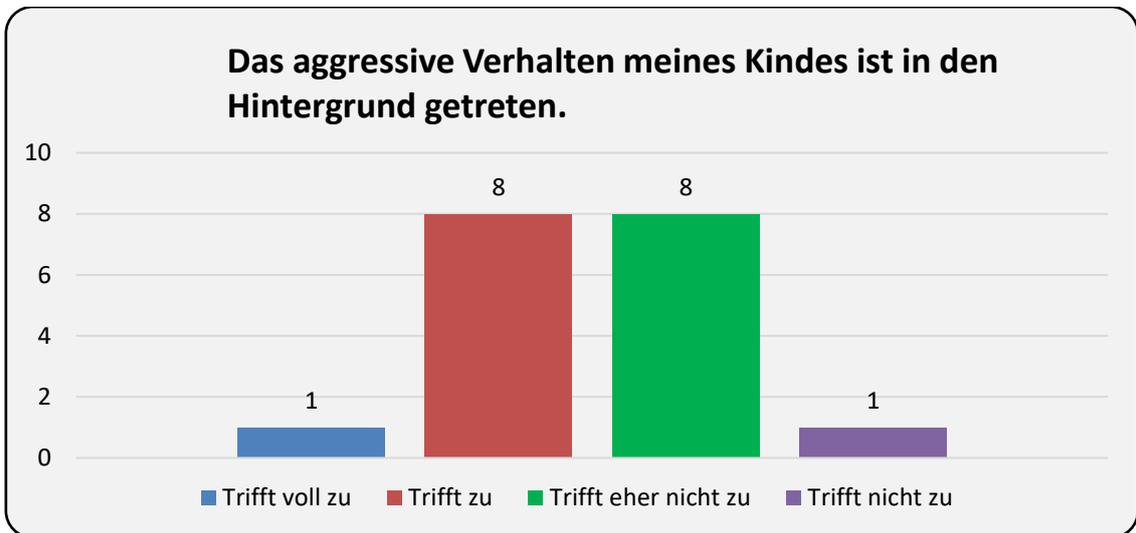
Sprache

Der emotionale Wortschatz meines Kindes hat sich durch das Babywatching® erweitert (z.B. vergnügt, ängstlich, verärgert, enttäuscht, ärgerlich).

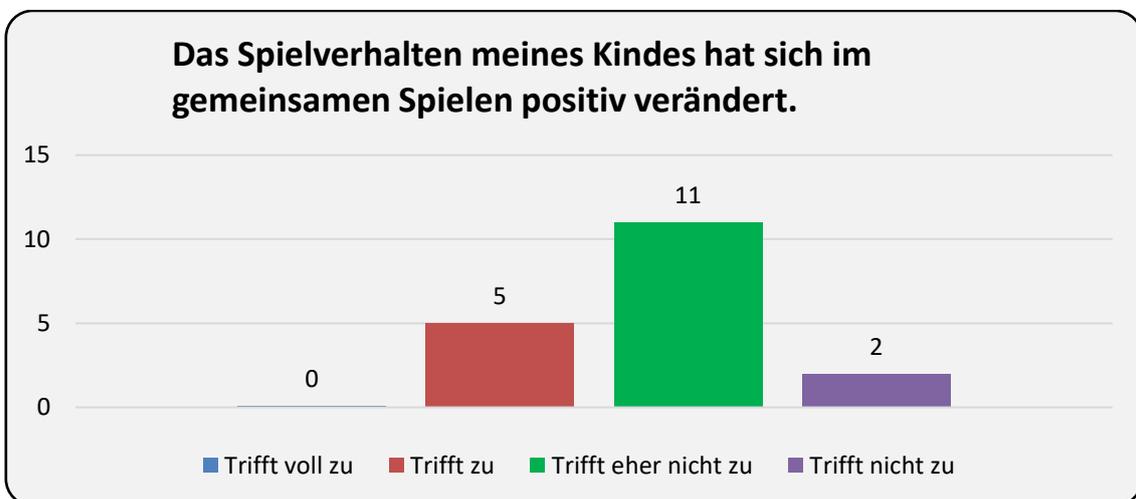
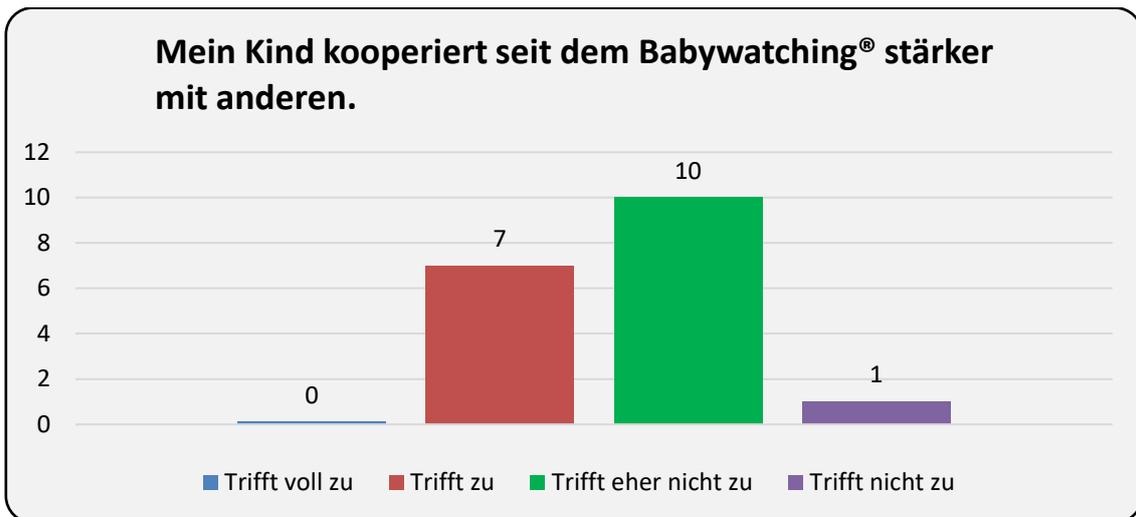




Ängstliches und aggressives Verhalten

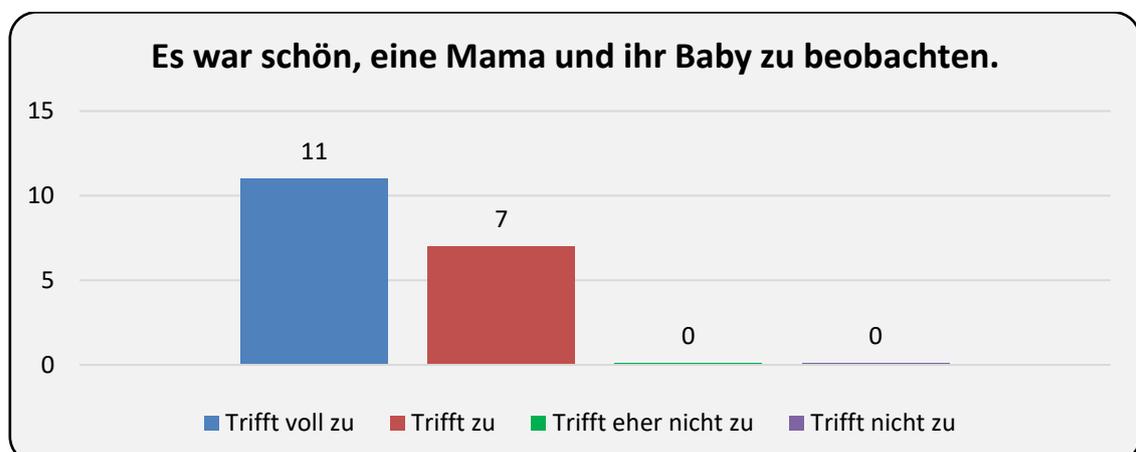


Spielverhalten

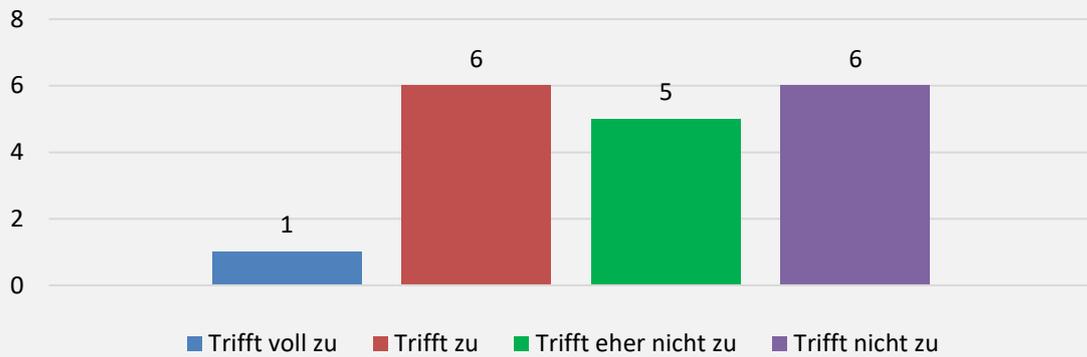


2.8. SCHÜLERFRAGEBÖGEN

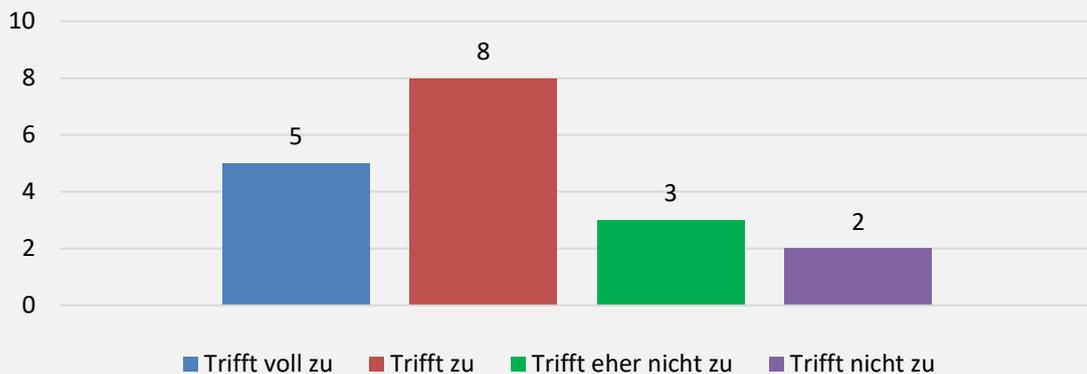
Empathie und Sozialkompetenz



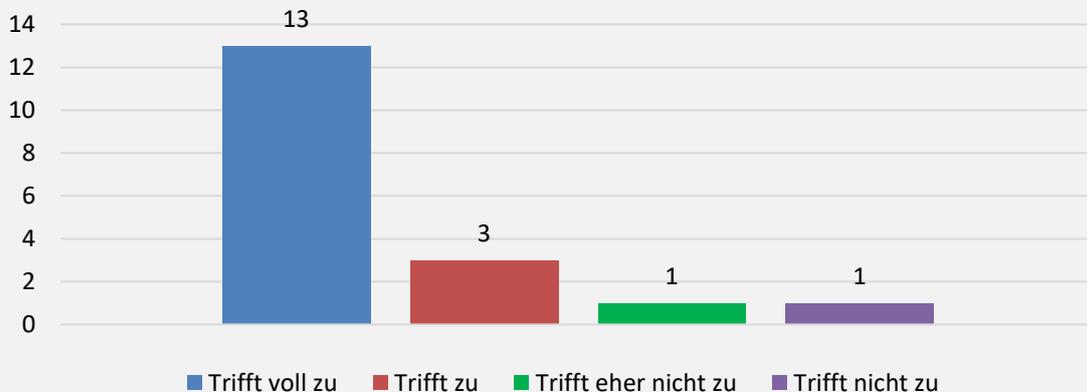
Seit dem Babywatching® kann ich die Gefühle anderer besser erkennen.

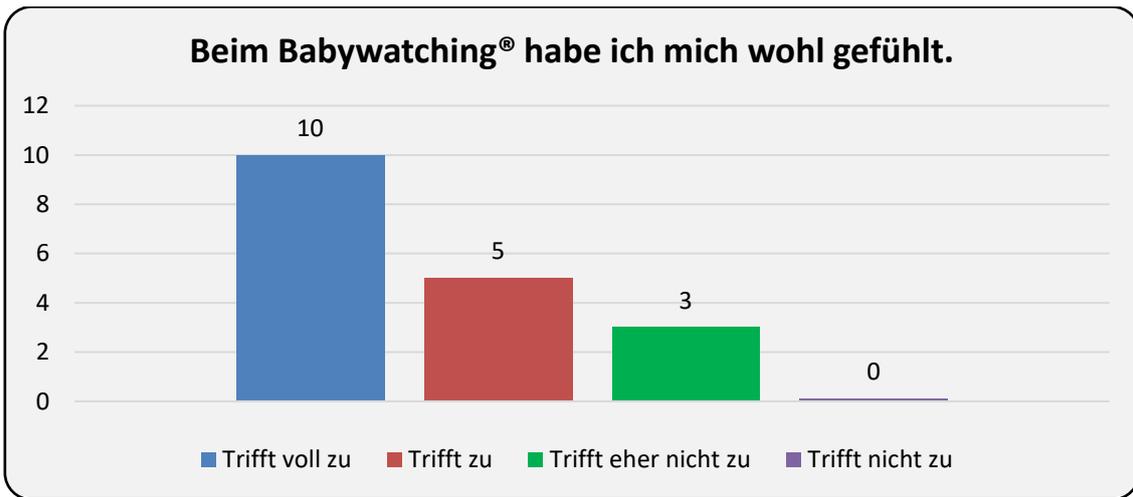


Seitdem ich beim Babywatching® mitgemacht habe, sehe ich Babys positiver als vorher.

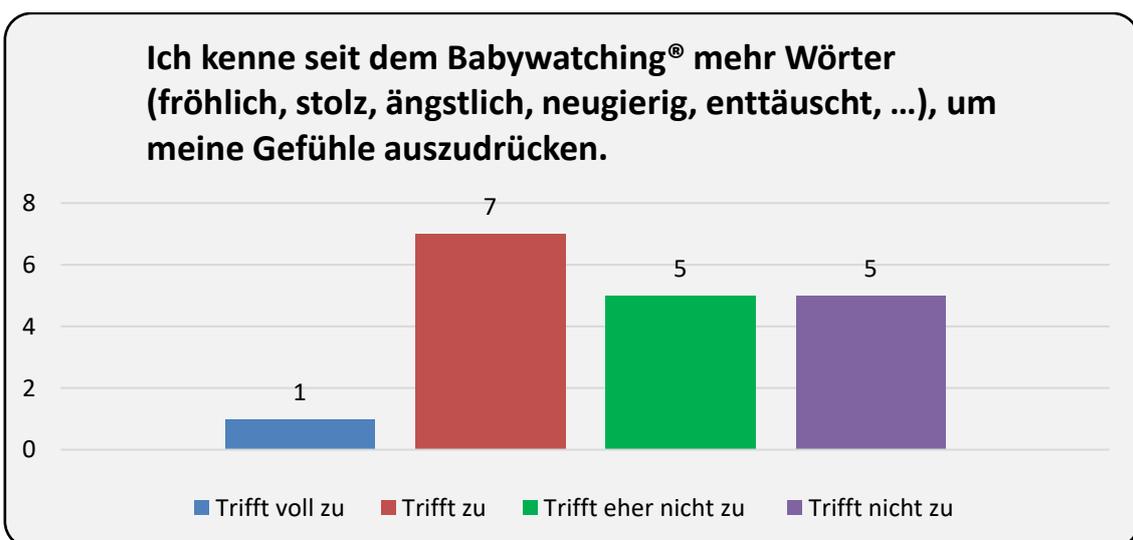
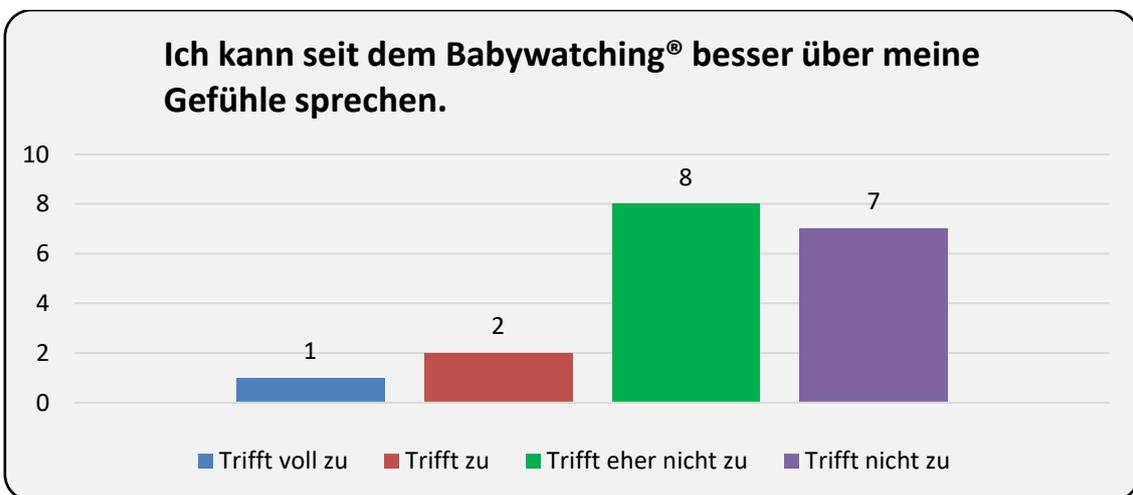


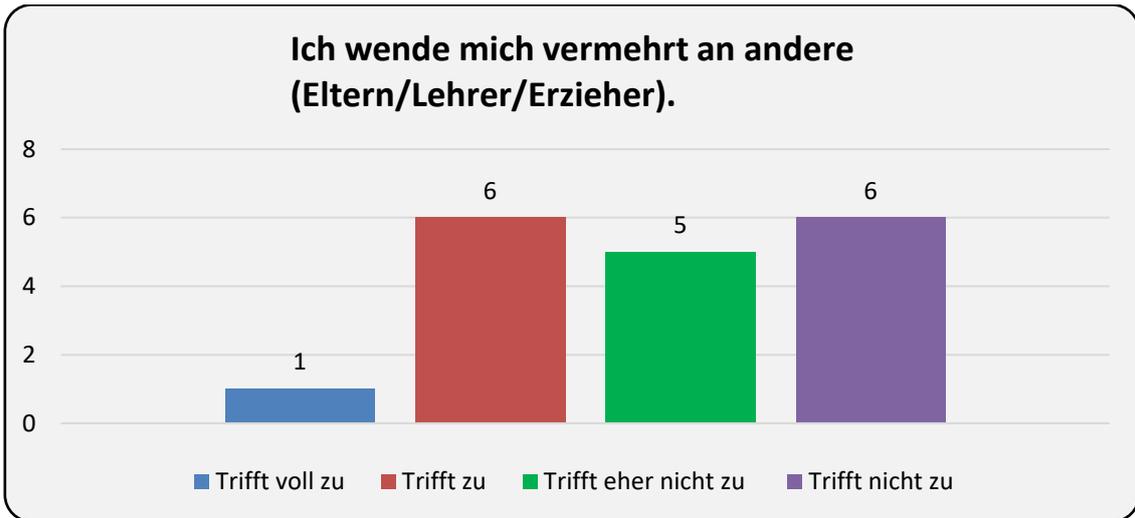
Durch das Babywatching® habe ich gesehen, wie eine Mutter mit ihrem Kind umgehen sollte.



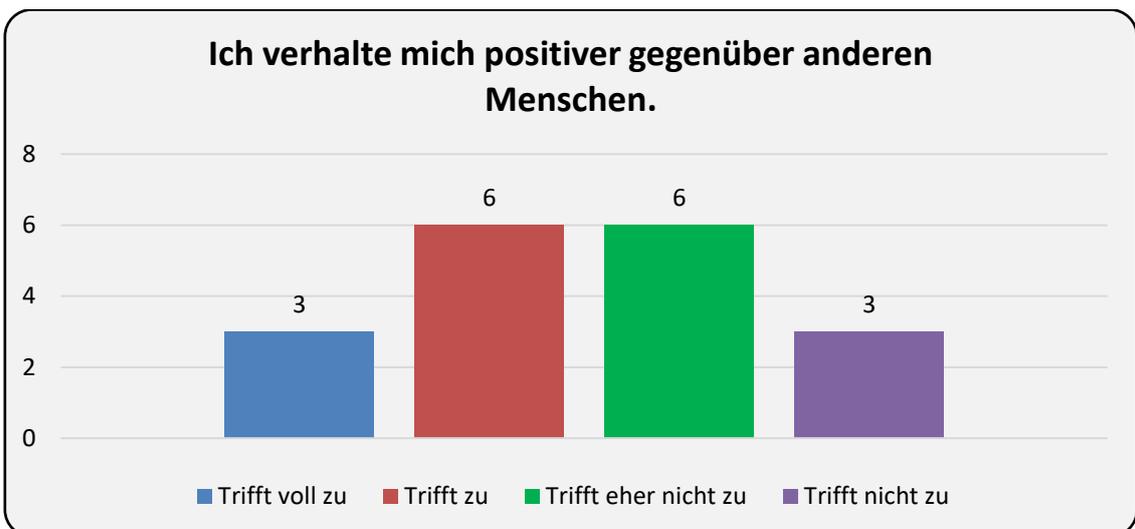
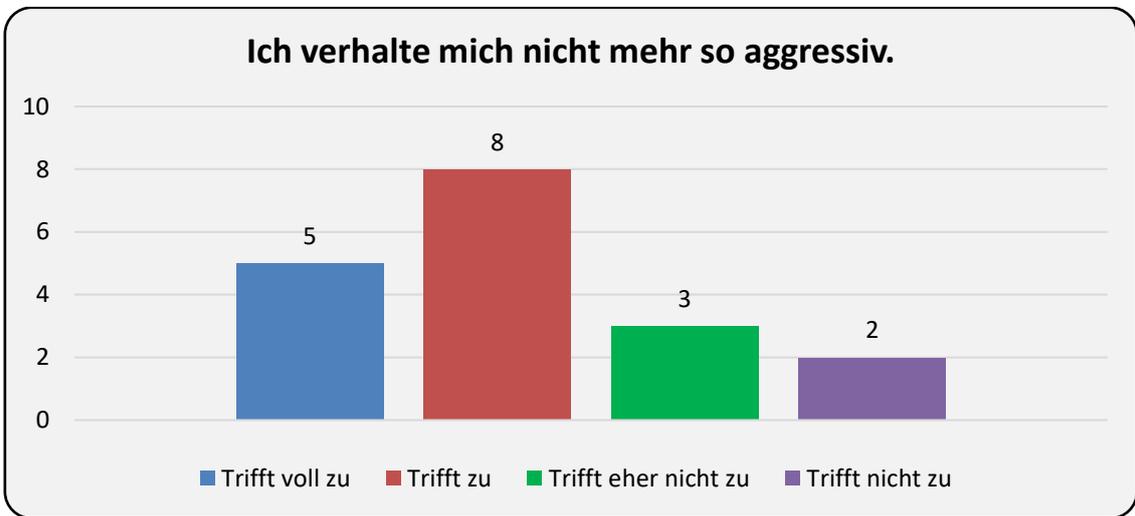


Sprache

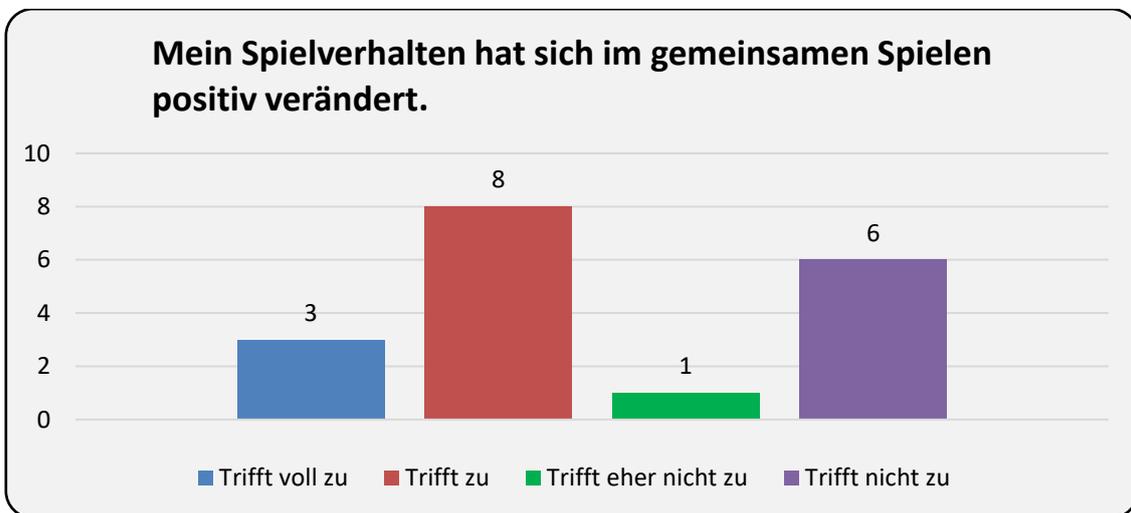
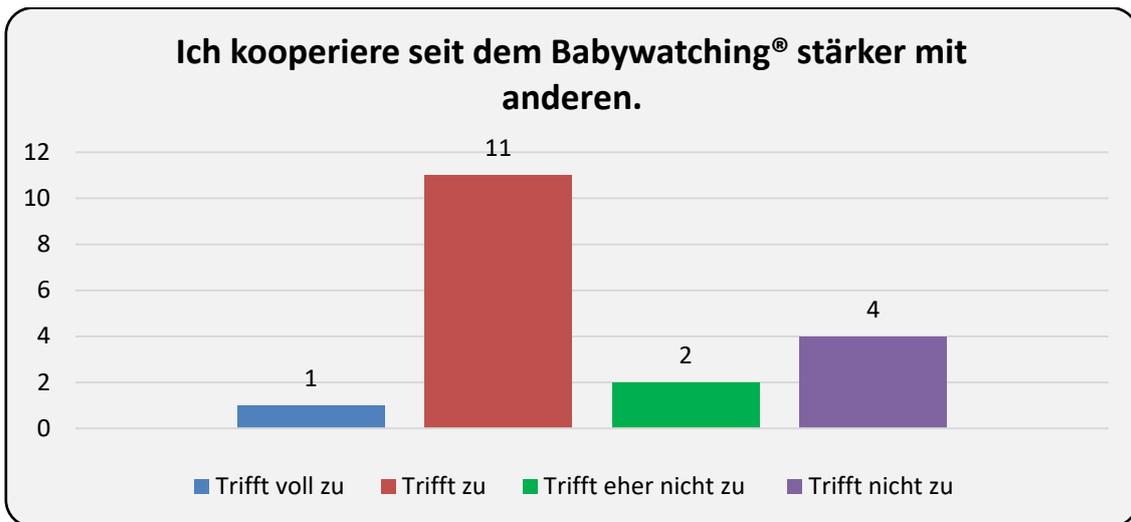




Ängstliches und aggressives Verhalten

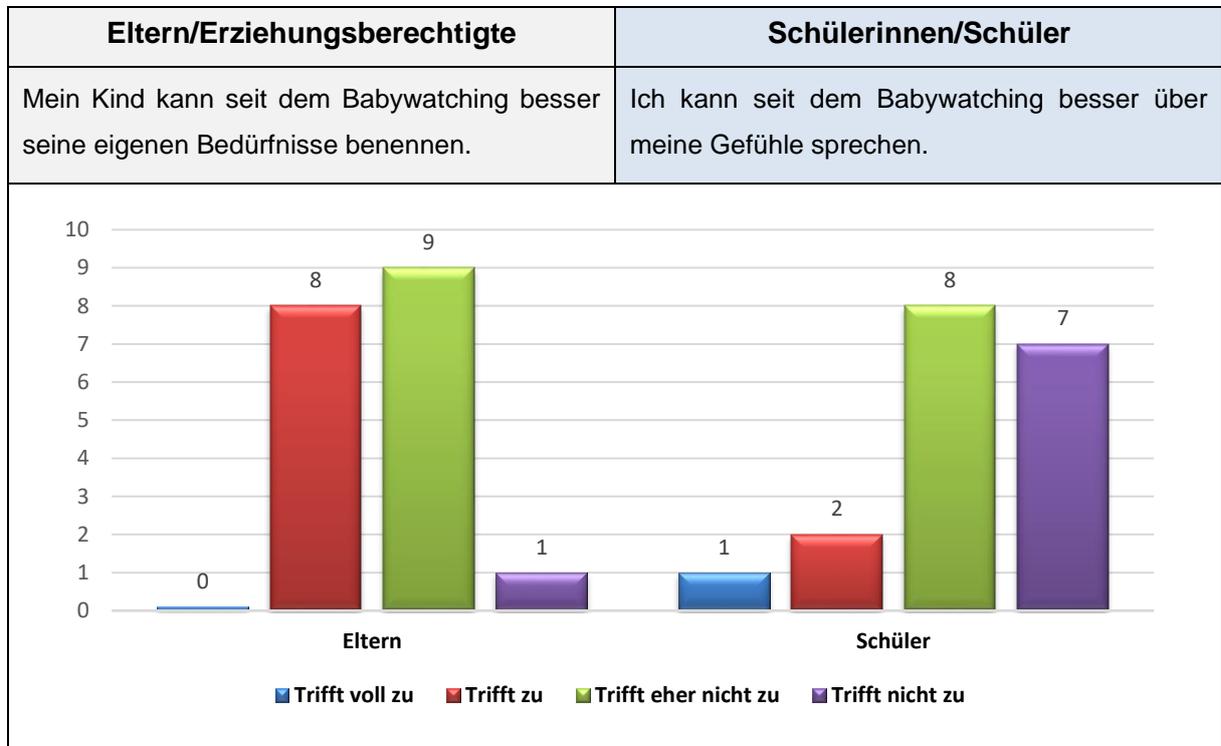


Spielverhalten

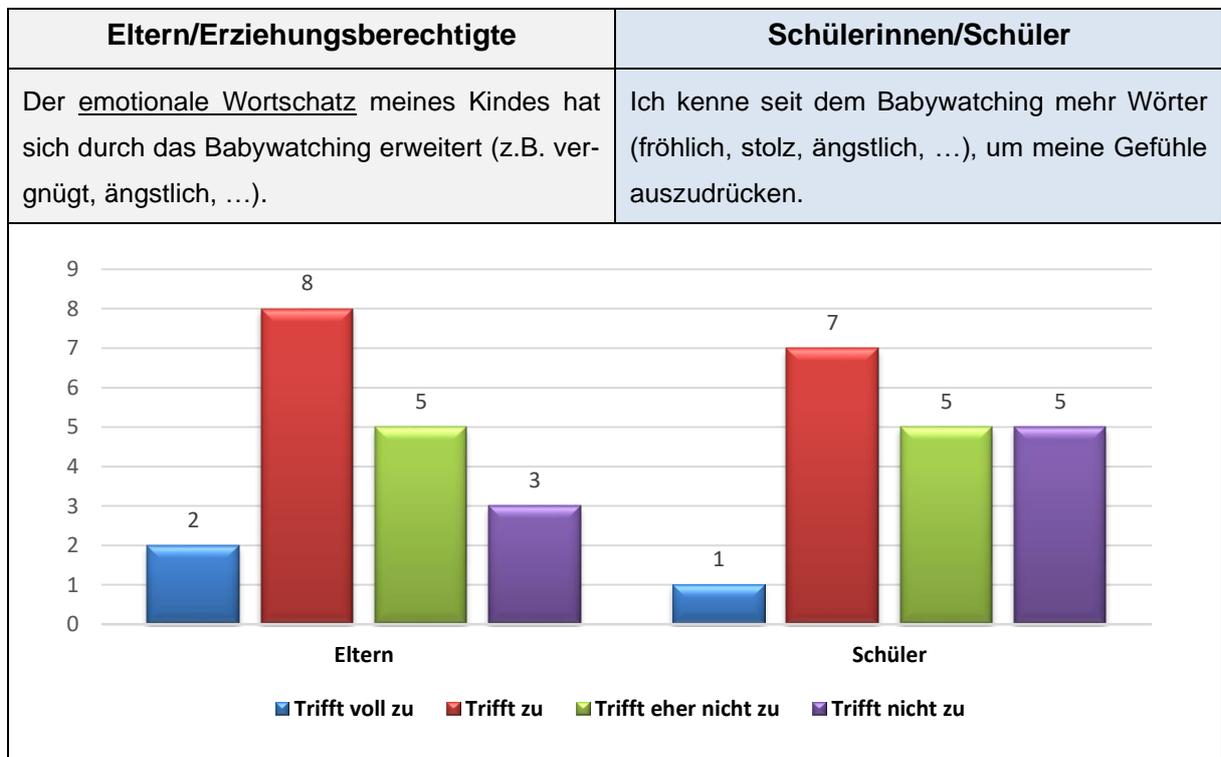


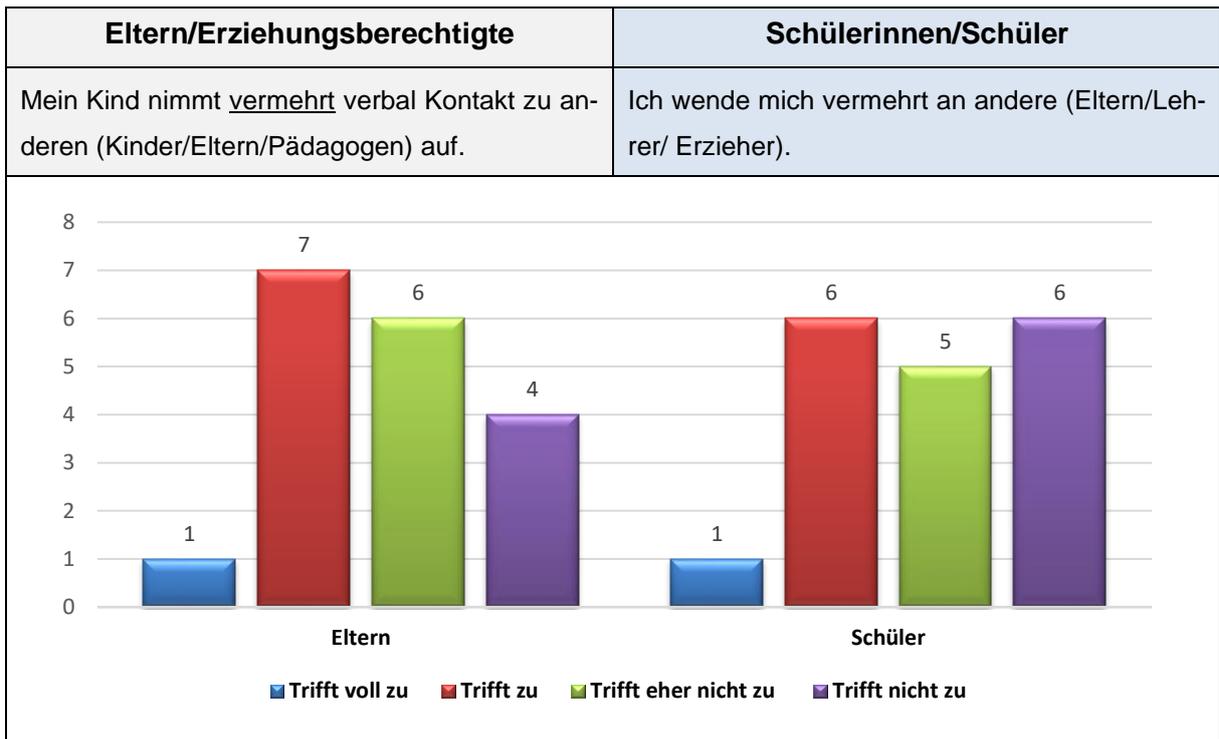
2.9. GEGENÜBERSTELLUNG AUSGEWÄHLTER ERGEBNISSE

Empathie und Sozialkompetenz / Sprache

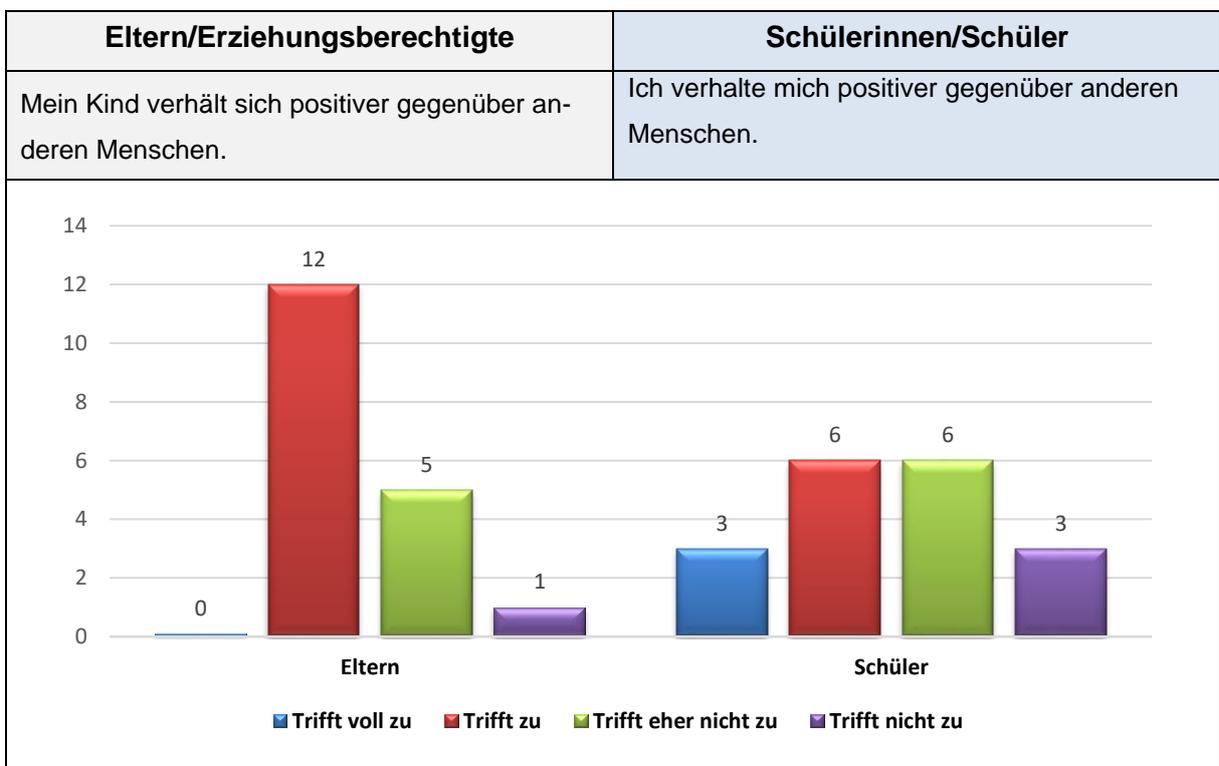


Sprache

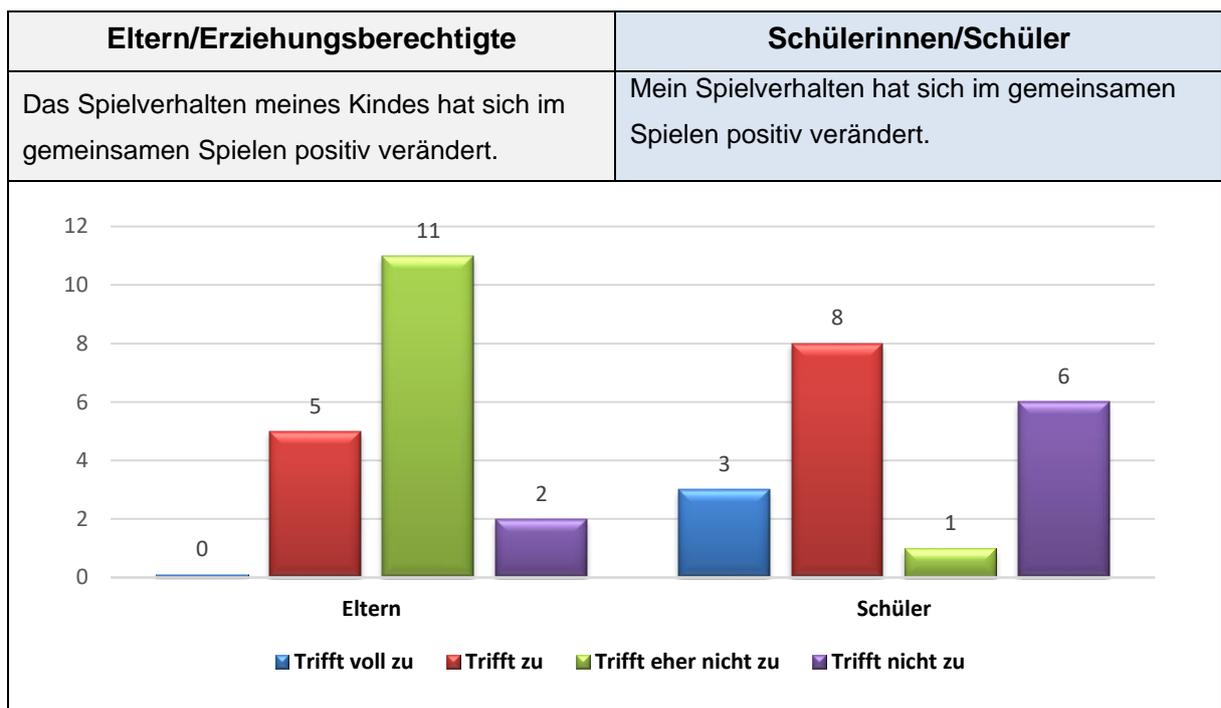
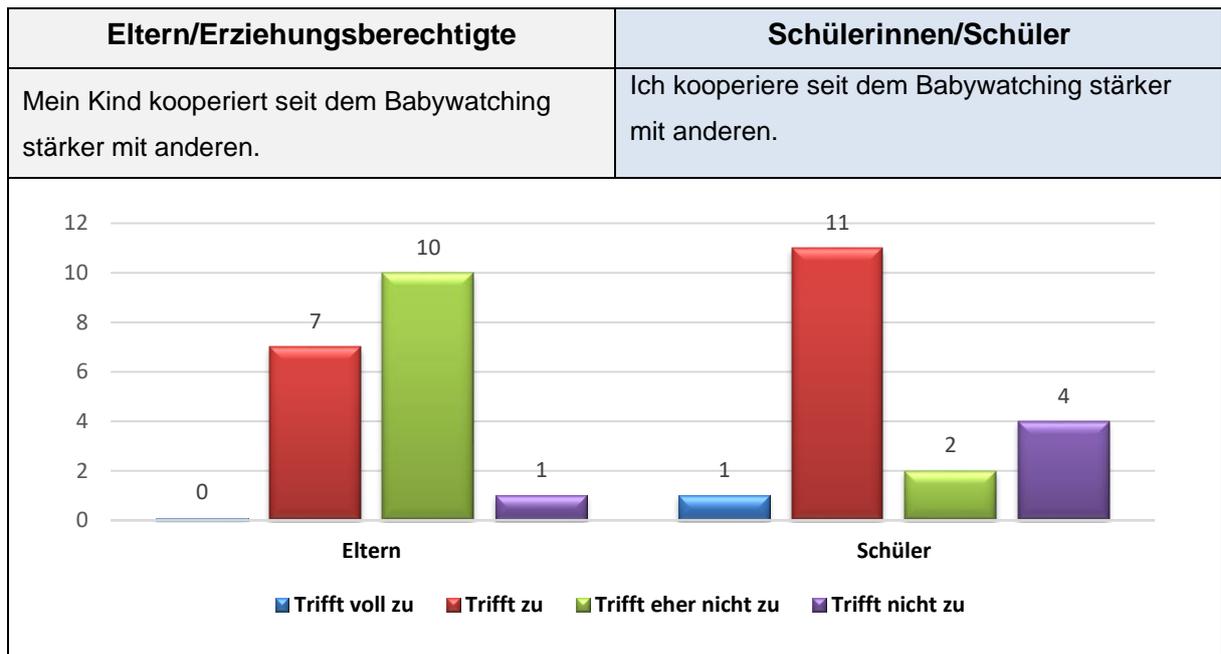




Ängstliches und aggressives Verhalten



Spielverhalten



3. BERUFSORIENTIERUNG WERK-STATT-KLASSE (2009-10)

3.1. HINTERGRÜNDE ZUR WERK-STATT-KLASSE

Die Werk-statt-Klasse besteht seit dem Schuljahr 2005/06 als Kooperationsprojekt zwischen der Janusz-Korczak-Schule Ibbenbüren, der Josefsschule Wettringen und den Caritas Ausbildungsstätten in Rheine. Diese Klasse wird in den Räumlichkeiten der Caritas Ausbildungsstätten unterrichtet und nutzt neben zwei Unterrichtsräumen auch die Werkstätten auf dem Gelände. Die Werk-statt-Klasse bietet Belegplätze für 20 Schüler (15 Belegplätze der Janusz-Korczak-Schule, 5 Belegplätze der Josefsschule). Bei Bedarf werden die Belegplätze durch Schüler von Hauptschulen oder Förderschulen Lernen ergänzt.

Die Schülerschaft der Werk-statt-Klasse zeichnet sich dadurch aus, dass sie im normalen Rahmen des allgemeinen Schulsystems, einer Förderschule Lernen oder einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung nicht mehr hinreichend gefördert werden konnte. Schulumüdigkeit, Motivationslosigkeit und die sich gegenseitig bedingenden immer wiederkehrenden Frustrationserlebnisse sind für das Erleben von Schule maßgebend.

Die Schüler befinden sich im letzten oder vorletzten Schulbesuchsjahr und haben aufgrund ihrer Schullaufbahn keine Aussicht auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die daraus entstehende Perspektivlosigkeit, die durch die wirtschaftliche Situation Deutschlands und die geringen Chancen auf einen Ausbildungsplatz noch gesteigert wird, prägt das Denken und Handeln im negativen Sinne. Der Schulvormittag der Schüler ist - wenn sie ihn überhaupt voll durchhalten können - geprägt von erheblichen Konflikten mit Mitschülern und Lehrkräften. Das erschwert das Unterrichten erheblich und beeinflusst auch das Lernen der anderen Mitschüler negativ.

Über das Angebot von praktischer Arbeit unter fachlicher Leitung in den Werkstätten oder durch begleitete Praktika im ersten Arbeitsmarkt will die Werk-statt-Klasse bei diesen schulmüden Schülern wieder Motivation schaffen und ihnen eine neue Perspektive bieten. Der Sinn des Lernens und Leistens soll wieder neu entdeckt und damit Lust auf die Schule entwickelt werden.

Die Werk-statt-Klasse bietet zum einen die Hinführung zur Nichtschülerprüfung zum Erwerb des Hauptschulabschlusses. Zum anderen soll durch die Zusammenarbeit mit der Arbeitsagentur das Erlernen handwerklicher Grundfertigkeiten innerhalb der Werkstätten der Caritas-Ausbildungsstätten und durch begleitete Berufspraktika eine berufliche Orientierung und eine „echte“ Perspektive geschaffen werden.

In der Werk-statt-Klasse werden die Schüler in zwei Leistungsgruppen eingestuft und unterrichtet. Dies ist zum einen die Gruppe AB, die auf die Nichtschülerprüfung zum Hauptschulabschluss vorbereitet wird. Die Schüler der zweiten Leistungsgruppe CD haben aufgrund ihrer

Schullaufbahn und ihrer bislang erworbenen schulischen Voraussetzungen keine Möglichkeit diese Prüfung zu bestehen. Dementsprechend erhalten die Schülerinnen und Schüler der Gruppe AB an drei Tagen Unterricht Schule und arbeiten an zwei Tagen in den Werkstätten, die der Gruppe CD an zwei Tagen Unterricht und arbeiten drei Tage in den Werkstätten.

3.2. ZIEL UND AUFBAU DER EVALUATION

Das Ziel dieser Evaluation ist es zu überprüfen, ob die WKL es geschafft hat, die Schüler wieder an schulisches Lernen heranzuführen und über verschiedene berufsorientierende Maßnahmen und Kontakte zur Arbeitsagentur eine Berufsorientierung und klare berufliche Perspektive zu bieten.

In Form von je einem Fragebogen für Eltern und Schüler sollen vier Indikatoren auf den Erfolg der Berufsvorbereitung an der WKL hin überprüft werden. Diesen vier Indikatoren sind innerhalb des Fragebogens vier bis fünf Items zugeordnet. Einigen Fragen sind zwei Indikatoren zuzuordnen, da die Grenzen und Übergänge fließend sind. Im Folgenden werden die vier Indikatoren und die zugeordneten Fragen dargestellt. Die Fragen sind dem Fragebogen der Schüler entnommen, finden sich aber im Elternfragebogen ebenso wieder.

3.3. DARSTELLUNG DER INDIKATOREN

Zukunftssicherheit

Konzeptionell ist das Schaffen einer beruflichen Perspektive eines der Hauptziele der WKL. Dies zeigt sich zum einen in dem Wissen, wie es nach der WKL weitergeht, zum anderen darin, ob die eigenen handwerklichen Fähigkeiten entdeckt werden konnten oder andere beruflichen Felder in das Interesse gerückt sind.

Zufriedenheit

Zufriedenheit wird als ein Ergebnis der pädagogischen Arbeit in der WKL verstanden, die dann entsteht, wenn ein Schüler sich in der Schule wohl fühlt, einen positiven Kontakt zu den Lehrern pflegt und eine klare Perspektive für die Zeit nach der WKL hat. Dies kann sich darin ausdrücken, dass die Schüler gerne zur Schule kommen, Leistungsbereitschaft zeigen und über ihre bisherigen Leistungen hinausgewachsen sind.

Leistungsbereitschaft

Ob durch die Maßnahmen der WKL eine positive Veränderung in der Leistungsbereitschaft festzustellen ist, soll mit diesem Indikator überprüft werden. Leistungsbereitschaft zeigt sich in der regelmäßigen Teilnahme am Unterricht und damit geringeren Fehltagen, dem Erledigen von Hausaufgaben und einem insgesamt besseren Durchhaltevermögen. Insbesondere soll

der Zusammenhang von schulischem Lernen und dem Erreichen beruflicher Ziele als Ziel der WKL beleuchtet werden.

Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Inwieweit die Maßnahmen der WKL auf die Arbeitswelt vorbereitet haben und ob die Maßnahmen hierfür auch richtig gewählt wurden, soll durch diesen Indikator überprüft werden. Durch das Zeigen von Arbeitstugenden, Erlernen berufsspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, der Kontaktaufnahme zu Firmen und Betrieben und einem gesteigerten Durchhaltevermögen, wird dies von den Schülern und Eltern erfragt.

3.4. DER EVALUATIONSBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

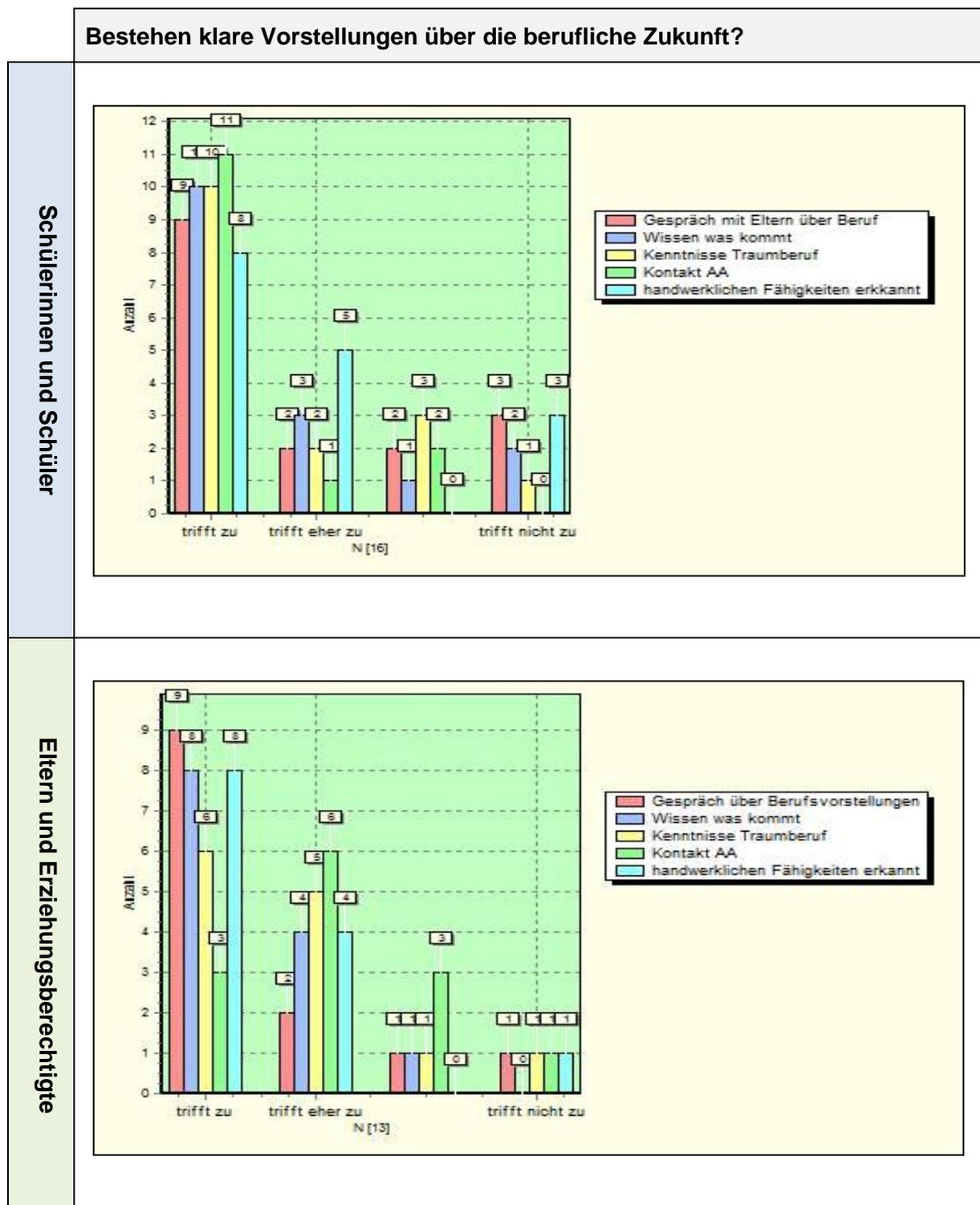
Zutreffendes bitte ankreuzen!	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Bestehen klare Vorstellungen über die berufliche Zukunft? (Zukunftssicherheit)				
Ich spreche mit meinen Eltern über meine beruflichen Vorstellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß was ich nach der Schule machen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Voraussetzungen für meinen Traumberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige Interesse an Terminen mit der Agentur für Arbeit und nehme sie wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit in der Werkstatt hat meine handwerklichen Fähigkeiten aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Haben die geschaffenen Perspektiven zu einer positiven Veränderung des Verhaltens beigetragen? (Zufriedenheit)				
Ich fühle keine „Null-Bock-Stimmung“ mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine schulischen Fehltage sind weniger geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige notwendige Arbeitstugenden (z.B. Pünktlichkeit/Abmeldung Krankheit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht eine entspanntere Atmosphäre im häuslichen Bereich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erzähle über Erfolge oder Misserfolge in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mehr Lust auf die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ist den Schülern deutlich geworden, dass zur Erreichung beruflicher Ziele schulische Leistungen notwendig sind? (Leistungsbereitschaft)				
Meine schulischen Fehltage sind weniger geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Schulnoten sind besser geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beschäftige mich auch zu Hause mit schulischen Inhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ärgere mich über schlechte Noten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige deutlich gesteigertes Durchhaltevermögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hat die Werk-statt-Klasse auf die beruflichen Anforderungen vorbereitet? (Vorbereitung)				
Ich zeige notwendige Arbeitstugenden (z.B. Pünktlichkeit/Abmeldung Krankheit.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne Voraussetzungen für meinen „Traumberuf“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Arbeit in der Werkstatt hat meine handwerklichen Fähigkeiten aufgezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Kontakt zu Firmen auf, die meinem Berufsbild entsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich zeige deutlich gesteigertes Durchhaltevermögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

3.5. AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN

Im Folgenden werden die Fragebögen nach den entsprechenden Indikatoren ausgewertet. Die Angaben der Schüler werden denen der Eltern gegenübergestellt. Die Beantwortung der Fragebögen war freiwillig.

3.5.1. Kriterium Zukunftssicherheit



Die Darstellung oben macht sehr deutlich, dass drei Viertel aller Schüler dieses Jahrganges klare Vorstellungen über ihre berufliche Zukunft haben. Diese Sichtweise konnten auch die Eltern bestätigen. Innerhalb der unterschiedlichen Angebote in den Werkstätten konnten viele Schüler ihre speziellen handwerklichen Fähigkeiten erkennen und so Kenntnisse über ihren Beruf erwerben. Gespräche zu Hause gemeinsam mit den Eltern, als auch die Kontakte zur Agentur für Arbeit ließen diese Erfahrungen dann in eine konkrete Perspektive münden. Berücksichtigt man hier, dass viele Schüler in die Werk-statt-Klasse besuchen, weil sie als schulmüde bezeichnet wurden, die daraufhin keine Perspektive entwickeln konnten, ist es schon beachtlich, dass ein so großer Teil der Schüler über die Kombination Arbeit und Lernen neu angesprochen werden konnte. Die handwerklichen Tätigkeiten und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse führten dazu, wie im Vorfeld erhofft, dass einige Schülern diese positiven Erfahrungen auf den schulischen Bereich übertrugen und auf der Basis eines neuen Selbstbewusstseins wieder Sinn und Notwendigkeit schulischen Lernens entwickeln konnten.

3.5.2. Kriterium Zufriedenheit

Die neu geschaffene Perspektive bei vielen Schülern konnte bei einer ähnlich hohen Zahl an Schülern (wiederum fast drei Viertel aller Schüler) zu einer positiveren Grundstimmung und einem deutlich konstruktiveren Verhalten führen. Perspektive schafft Kraft und Bereitschaft, sich einzusetzen. Dieses wird an der deutlich verringerten „Null-Bock-Stimmung“ und den klar reduzierten Fehltagen erkennbar. Auch die Atmosphäre zu Hause entspannte sich im Laufe des Jahres zunehmend, da sich eine positivere Grundstimmung aufgrund geringerer schulischer Konflikte aufbauen konnte. Eine neue Lust auf Schule wurde geweckt und stabilisiert. Dieses ist zudem ein wichtiger Aspekt bei der Vorbereitung auf die Berufsschule. Neues Selbstvertrauen ist eine solide Basis um den Übergang in die Berufswelt zu schaffen. Diese so wichtigen Ziele konnten jedoch bei ca. einem Viertel der Schüler nicht erreicht werden.

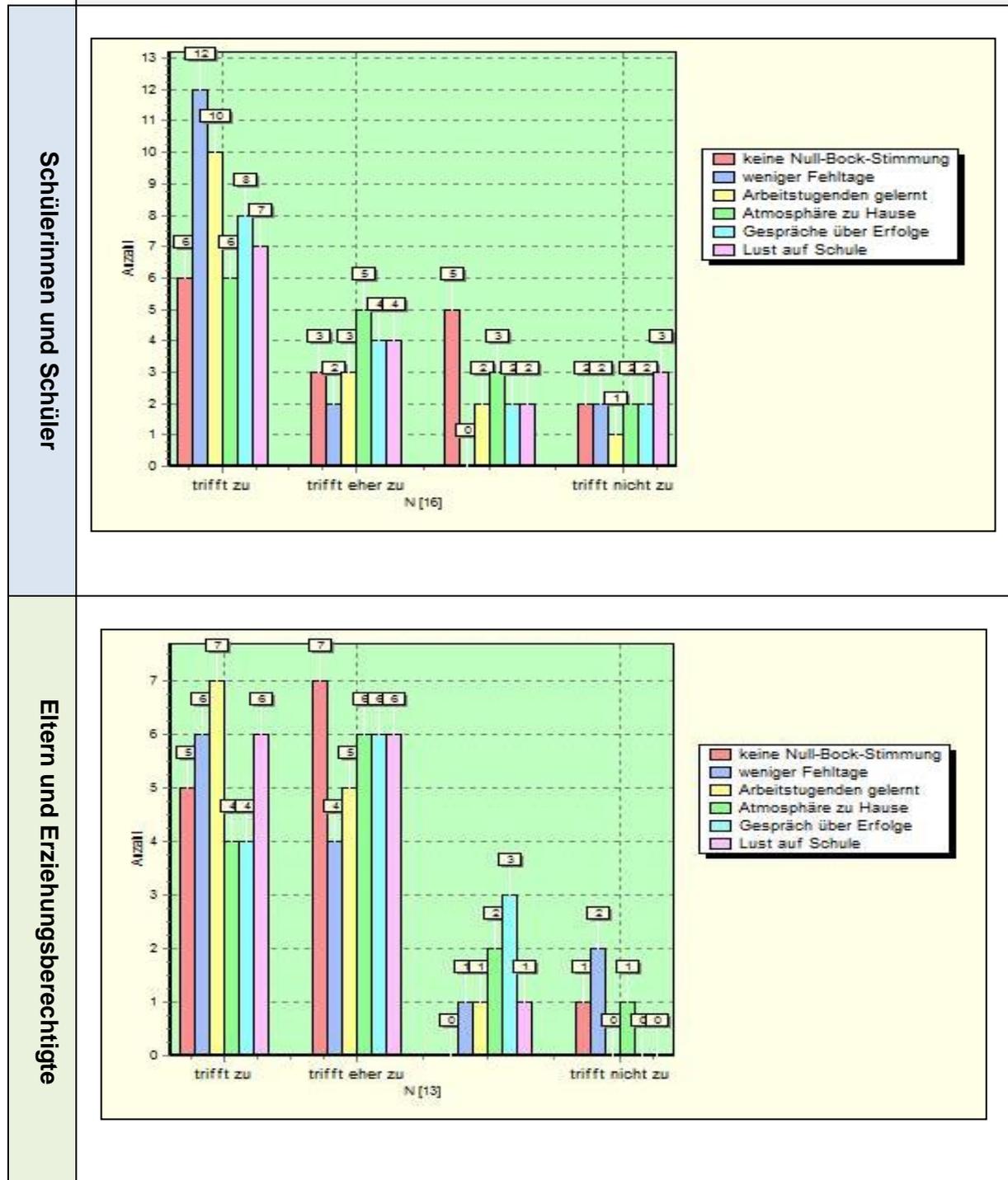
Bei einzelnen Schülern lag ein langfristiger und massiver Drogenmissbrauch vor, der die Umsetzung eigener Ziele und Wünsche hinsichtlich der schulischen Entwicklung verhinderte.

Zudem zeigte sich bei einem Schüler eine psychische Störung, die es verhinderte, mit den Lehrern der WKL und den Meistern der Caritas in Beziehung gehen zu können. Beziehung ist jedoch ein wesentliches Element in der pädagogischen Arbeit im Rahmen der WKL und der Werkstätten. Liegt eine Beziehungsstörung seitens des Schülers vor oder besteht eine gestörte Beziehung zwischen den Lehrern/Meistern und dem Schüler, ist eine Arbeit im oben genannten Sinne nur bedingt/oder kaum möglich.

Weiterhin treffen die Angebote der WKL nicht die Bedürfnisse und Interessen eines jeden Schülers. Die WKL kann und darf nicht den Anspruch erheben, jeden Schüler auffangen und fördern zu können.

Die Ergebnisse zum Kriterium Zufriedenheit sind im Folgenden dargestellt.

Haben die geschaffenen Perspektiven zu einer positiven Veränderung des Verhaltens beigetragen?

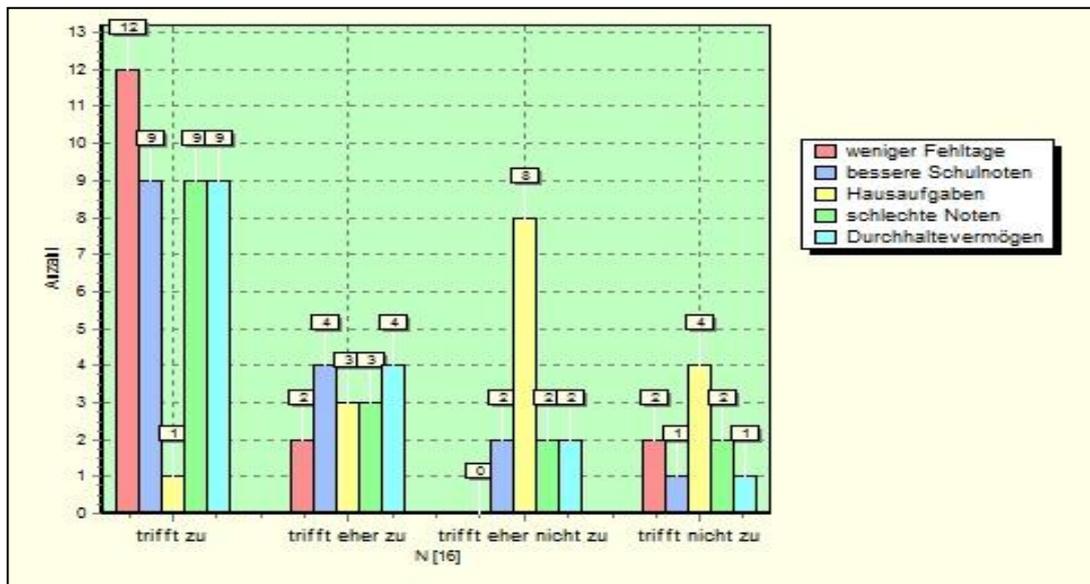


3.5.3. Kriterium Leistungsbereitschaft

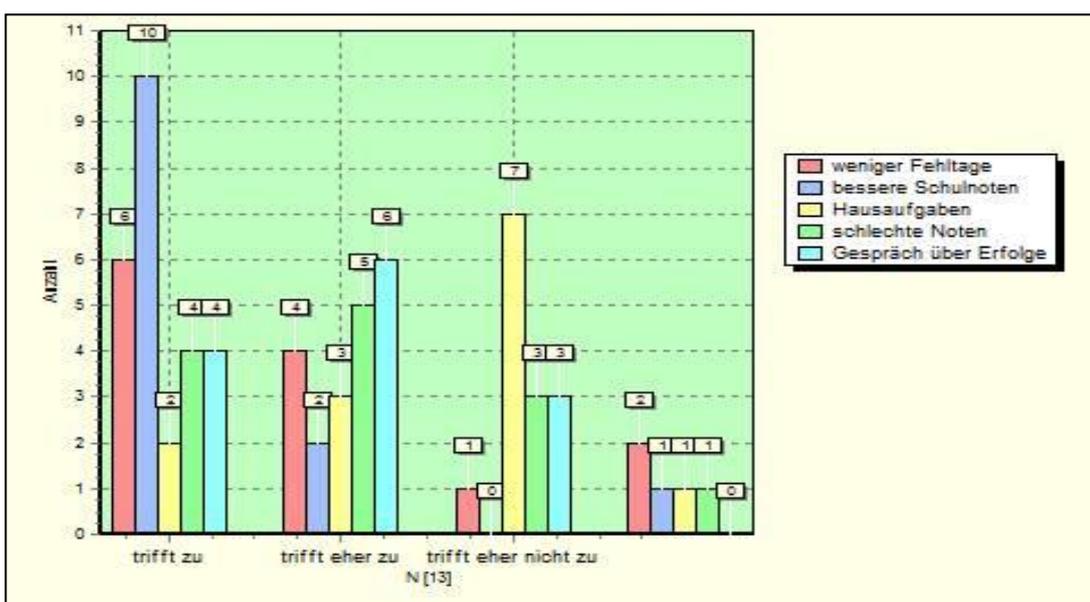
Im Kriterium „Leistungsbereitschaft“ zeigt sich, dass über den Aufbau neuer Perspektiven auch die Leistungsbereitschaft bei den meisten Schülern (ca. drei Viertel) deutlich zunahm. Weniger Fehltage, bessere Noten und ein deutlich verbessertes Durchhaltevermögen bilden die Basis schulischen Erfolges.

Ist den Schülern deutlich geworden, dass zur Erreichung beruflicher Ziele schulische Leistungen notwendig sind?

Schülerinnen und Schüler



Eltern und Erziehungsberechtigte



Arbeitstugenden, die auch im Rahmen der berufsvorbereitenden Maßnahmen im Anschluss an die WKL erwartet und verlangt werden. Viele Schüler der WKL haben erfahren, dass sie durchaus in der Lage sind, diese Arbeitstugenden zu zeigen, um dann auch Erfolge, sichtbar durch die besseren Noten, erreichen zu können. Diese Erfahrung schafft Selbstvertrauen und Sicherheit.

Deutlich fällt in dieser Auswertung auf, dass der Bereich der Hausaufgaben keine signifikante Verbesserung ergab. Hierfür sind sicherlich drei Gründe zu erwähnen. Die Gruppe CD, die sich nicht auf den Erwerb des HS9 vorbereitet hatte, bekam nur in Ausnahmefällen Hausaufgaben auf. Hausaufgaben konnten und wurden in dieser Gruppe weitgehend freiwillig angefertigt. Die Bereitschaft, sich eigenständig und von sich aus zu Hause mit schulischen Themen zu beschäftigen sollte, gestärkt werden. Dieses gelang jedoch nur zum Teil.

Die Gruppe AB, die sich auf den HS9 vorbereitet hatte, erhielt regelmäßig Hausaufgaben, um den Lernstoff zu vertiefen. Allerdings gab es bei vielen Schülern erhebliche Widerstände gegen diese Aufgaben. Daraus resultierende Konflikte wurden nur bedingt eingegangen, da andere Ziele (Aufbau schulischer Motivation, Anleitung zur Einsicht in Hausaufgaben, Förderung von Eigenmotivation, Verringerung der Konflikte zu Hause) einen höheren Stellenwert hatten. Somit wurden Hausaufgaben diesen untergeordnet. Es zeigte sich jedoch im Laufe des Schuljahres, dass die Bereitschaft der Schüler zur Erledigung von Hausaufgaben zunahm. Es entstanden vor der externen Prüfung sogar Lerngruppen, die sich im außerschulischen Rahmen trafen und zusätzliches Material von den Lehrern einforderten.

Insgesamt sollte das Thema „Hausaufgaben“ innerhalb des Teams der WKL neu diskutiert werden, um den Stellenwert von Hausaufgaben innerhalb der zu erreichenden Ziele ggf. neu zu bewerten.

3.5.4. Kriterium Vorbereitung

Unter Punkt 6.4 „Vorbereitung auf berufliche Anforderungen“ zeigt sich erneut, dass sich viele Schüler gut vorbereitet fühlen. Dieses wird wiederum von den Eltern bestätigt.

Ein klares Defizit im Rahmen dieser Vorbereitung war die geringe Anzahl der Kontaktaufnahmen zu Firmen. Einige Schüler haben ihre Arbeitstage ausschließlich oder zum größten Teil in den Werkstätten der Caritas absolviert.

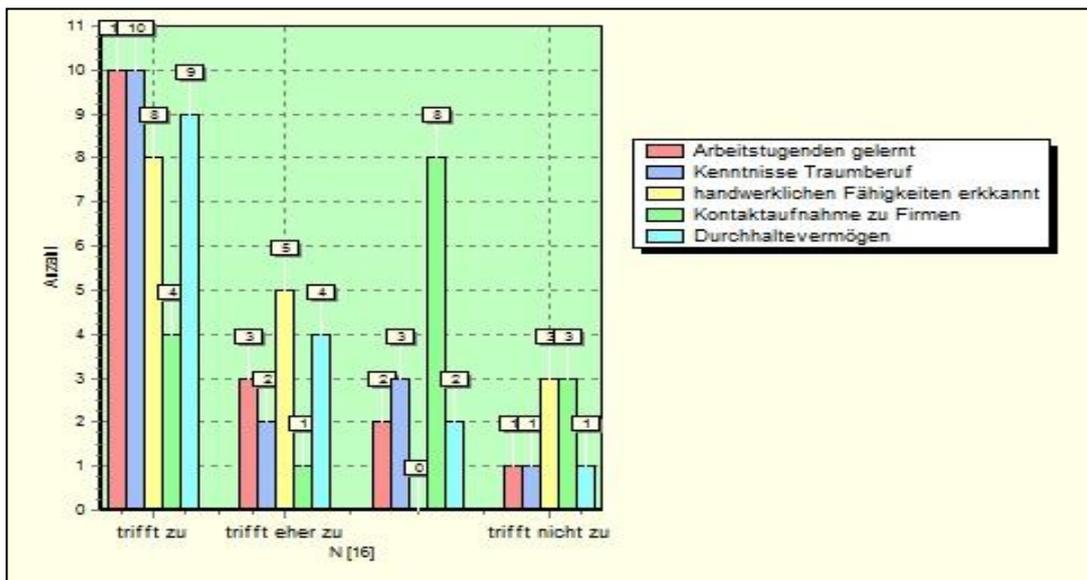
Beim Wechsel von Schülern in die freie Wirtschaft im Laufe des Schuljahres haben diese ihre Arbeitstage oft in nur einer Firma absolviert.

Allerdings liegt der Schwerpunkt der praktischen Arbeit im Rahmen der WKL auch bewusst in den Werkstätten der Caritas. In diesen werden die Arbeitstugenden und handwerklichen Grundkenntnisse erworben und gefestigt.

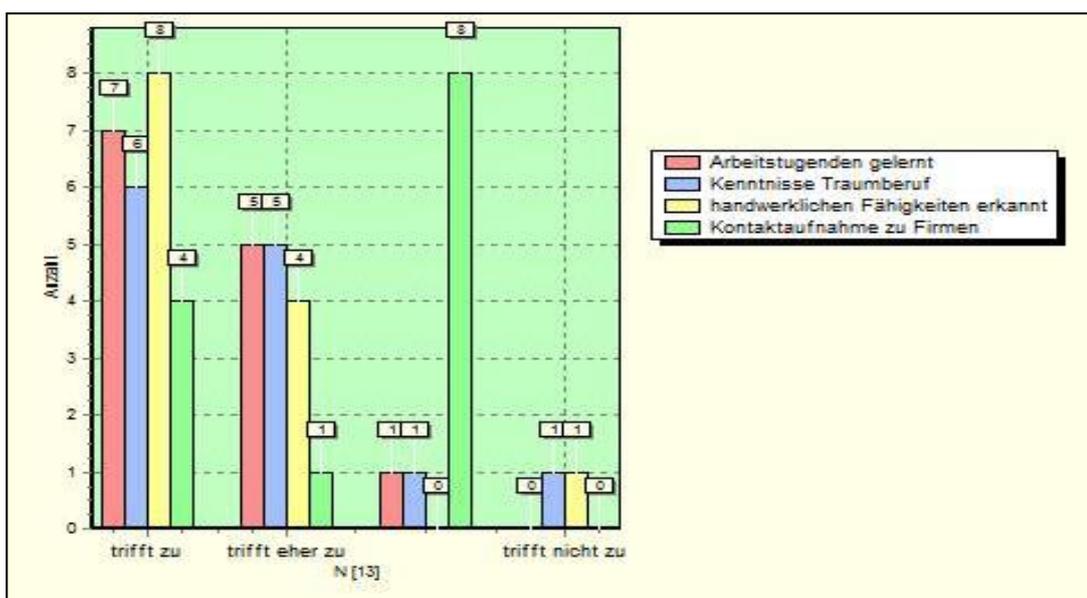
Der Einstieg in die freie Wirtschaft erfolgt manchmal zum Ende der WKL, oder später im Rahmen der berufsvorbereitenden Maßnahmen seitens der Agentur für Arbeit. Daher war dieser Aspekt zur Beurteilung einer guten Berufsorientierung im Fragebogen nicht korrekt eingebunden.

Hat die Werk-statt-Klasse auf die beruflichen Anforderungen vorbereitet?

Schülerinnen und Schüler



Eltern und Erziehungsberechtigte



3.6. ABSCHLIESSENDE BEURTEILUNG

„Über das Angebot von praktischer Arbeit unter fachlicher Leitung in den Werkstätten oder durch begleitet Praktika im ersten Arbeitsmarkt, will die WKL bei diesen schulumüden Schülern wieder Motivation schaffen und ihnen eine neue Perspektive bieten. Der Sinn des Lernens und Leistens soll wieder neu entdeckt und damit Lust auf die Schule entwickelt werden.“

Zusammenfassend lässt sich insgesamt festhalten, dass für den größten Teil (ca. drei Viertel) der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/09 die WKL hinsichtlich

- ihrer beruflichen Orientierung,
- des Erwerbs wichtiger Arbeitstugenden
- des Aufbaus eines neuen Selbstbewusstseins und
- einer eigenen Perspektive

als hilf- und erfolgreich angesehen werden kann.

Somit ist das Kooperationsprojekt zwischen der Janusz-Korczak-Schule, den Caritas-Ausbildungsstätten und der Josefsschule in seinen ersten 4 Jahren hinsichtlich seiner berufsvorbereitenden Möglichkeiten bei schulumüden und/oder stark verhaltensauffälligen Schülern als Erfolgsmodell zu bezeichnen. Die Befragung dieses Jahrganges bestätigt die oben genannten Annahmen.

Die Zahl der Schüler aus der leistungsstarken Gruppe, die den HS9 im Anschluss an das Jahr in der Werk-statt-Klasse erhielten, stieg zunehmend. Alle Schüler hatten im Anschluss an die WKL eine konkrete Maßnahme, die sich aufbauend für den Schüler anschloss.

Jeder Jahrgang der WKL zeichnete sich durch besondere Eigenheiten aus. Die oben ausgewertete Schülergruppe war diejenige, die am „buntesten zusammengewürfelt“ war. Schüler aus sehr unterschiedlichen Schulen und Schultypen bildeten zum Ende hin eine Gruppe mit einem klaren Zusammengehörigkeitsgefühl. Dieses Gefühl der Verbundenheit mit der WKL spiegelt sich in vielen Antworten wider.

4. COOLNESS-TRAINING® (2006-07)

Das Coolness-Training an der Janusz-Korczak-Schule in Ibbenbüren-Uffeln wurde von Frau Welz, der zuständigen Schulpsychologin, aufgrund ihrer Arbeit mit einem Schüler der Schule initiiert. Von der Idee bis zur Umsetzung verging über ein Jahr, in diesem Zeitraum hatte dieser Schüler bereits erhebliche Fortschritte gemacht.

Als die Bewilligung über die Finanzierung des Trainings vorlag, wurden von der Schule sehr schnell Termine vereinbart und eine Gruppe zusammengestellt, bei der die Lehrer die Teilnahme an einem Coolness-Training® als nötig erachteten.

Bei einem Vortreffen wurden den Trainern von den zuständigen Lehrern kurze Informationen zu den teilnehmenden Schülern gegeben.

Diese kommen aus verschiedenen Klassen und sind im Alter von 13 bis 16 Jahre.

Es wurde hauptsächlich auf Auffälligkeiten im Zusammenhang mit Schlägereien bzw. Gewaltakten eingegangen, außerdem wurde auf die stellenweise begrenzten kognitiven Fähigkeiten eingegangen.

Anschließend haben sich die Trainer bei den Schülern vorgestellt und einen Überblick über das Coolness-Training® gegeben

4.1. ABLAUF DES COOLNESS-TRAINING®

Zu Beginn jeder Einheit fand ein Stimmungsbarometer sowie ab der zweiten Sitzung die Reflexion der vorherigen Sitzung statt. Zum Ende jeder Sitzung wurde ein erneutes Stimmungsbarometer durchgeführt. Beim Stimmungsbarometer zeigen die Teilnehmer durch Zeichensprache ihr persönliches Befinden an, bei Bedarf konnte darüber geredet werden.

- In der ersten Sitzung wurden Identitätsplakate durch die Jugendlichen erstellt, hier wurden persönliche Daten, Hobbies, Stärken und Schwächen sowie eine „miese Tat“ aufgelistet. Im Anschluss wurden Regeln für den Trainingsablauf benannt (RAD = Respekt, Aufmerksamkeit, Disziplin).
- In der zweiten Einheit wurden der Themenbereich Gewalt bearbeitet (Gewaltdefinitionen erläutert, Beziehungen Täter / Opfer, Gefühle dabei) sowie die ersten Plakate durch die Schüler vorgestellt.
- In der dritten Sitzung wurde der Film „Killer Boots“ gezeigt, in diesem Film wird sehr drastisch geschildert, welche Auswirkungen Tritte mit Stahlkappenschuhen auf den menschlichen Körper haben können. Im Anschluss erfolgte eine Diskussion über den Film.
- Bei der vierten Einheit gab es im Vorfeld die Androhung eines Amoklaufs an der Schule, daher begann das Training mit einer halbstündigen Verspätung. Es wurde

deshalb zunächst auf die aktuelle Situation eingegangen und über die Auswirkungen einer solchen Androhung sowie die rechtlichen Konsequenzen diskutiert. Zur Verdeutlichung der rechtlichen Konsequenzen, insbesondere über den Begriff „lebenslanglich“ wurde eine Dokumentation über ein Anti-Aggressivitätstraining im Hochsicherheitstrakt der JVA Celle gezeigt.

- In der fünften Trainingssitzung wurde über Gewaltdefinitionen, Gewaltauslöser und eigene Erfahrungen mit Gewalt diskutiert.
- In der sechsten Einheit wurde den Teilnehmern anhand von praktischen Übungen die Opferperspektive veranschaulicht, hierzu wurde mit Trittpolstern als Schutz eine Situation simuliert, in der man von mehreren Personen zusammengetreten wird.
- Die siebte Einheit beinhaltete Übungen zur Körpersprache und -haltung. Vorgegebene Körperhaltungen wurden von den Schülern eingenommen und im Anschluss diskutiert, mit dem Schwerpunkt, wie reagiert die Umwelt auf mich, was ist typisch Mädchen, was ist typisch Junge. Danach erfolgte kurz eine Deeskalationsübung, eine Raumdurchquerung, Inhalt war hier die Körperhaltung.
- In der achten Einheit fanden weitere Übungen zur Kommunikation statt, was will ich verstehen, wie verstehe ich es, Verhalten bei Störungen und Aufrechterhaltung der Kommunikation.
- Die Inhalte in der neunten Einheit waren weitere Übungen zur Kommunikation. Weiterhin wurde eine Übung zur Klarheit und Beharrlichkeit durchgeführt. Es fand eine simulierte Bussituation statt. Ein Teilnehmer hatte einen Platz im Bus reserviert, auf dem ein anderer saß. Hier sollte gewaltfrei argumentiert werden, dass dieser Platz für einen anderen bestimmt ist und derjenige, der auf dem Platz sitzt, den Platz freimacht.
- Bei der zehnten Einheit waren weitere AAT-Trainer anwesend, mit diesen wurden Provokationstests in verschiedenen Schwierigkeitsgraden durchgeführt, anschließend wurde das Verhalten der Teilnehmer reflektiert.
- In der elften Sitzung wurden verschiedene Vertrauensübungen sowie Übungen zur Teamarbeit durchgeführt.
- Die letzte Einheit beinhaltete weitere Vertrauensübungen in verschiedenen Stufen, die Abschlussreflexion des gesamten Trainings incl. Rückmeldung an jeden einzelnen Teilnehmer sowie die Aushändigung von Teilnahmebescheinigungen.

4.2. RESÜMEE

Nach anfänglichen Bedenken der Teilnehmer gegen das Training sowie teilweisen Motivationschwierigkeiten arbeiteten die Schüler im Verlauf des Trainings immer besser mit. Es

wurde offener diskutiert, das Interesse an den einzelnen Themenbereichen wuchs. Durch Erfolgserlebnisse bei den praktischen Übungen wuchs die Bereitschaft zur aktiveren Teilnahme am Training, Hemmschwellen wurden abgebaut. Es war nicht mehr notwendig, Freiwillige für die Übungen zu suchen, alle Schüler haben daran teilgenommen.

Die am Ende durchgeführten Team- und Vertrauensübungen wären zu Beginn des Trainings nicht vorstellbar gewesen, die Teilnehmer haben im Trainingsverlauf gelernt, Gefühle zuzulassen und anderen zu vertrauen.

So hat z.B. der Schüler D. zu Anfang ganz klar gesagt, dass er sich nicht anfassen lässt und auch keine anderen anfassen möchte, trotzdem hat er bei den Auffangübungen am Ende aktiv teilgenommen.

Ein anderer Schüler D. hatte große Bedenken bezüglich der Provokationstests, konnte aber durch intensive Gespräche und durch beobachten der anderen Teilnehmer motiviert werden, daran teilzunehmen. Er hat diesen Test problemlos bestanden und wurde durch das Erfolgserlebnis so aufgebaut, dass sein Selbstbewusstsein verstärkt wurde. Ähnliche Erfolge erlebten die meisten Schüler insbesondere in diesem Bereich.

Bei vielen Teilnehmern konnte eine Veränderung zugunsten einer verringerten Gewaltbereitschaft und eines veränderten Umgangs mit Provokationen festgestellt werden.

Gutes Beispiel hierfür ist ein Teilnehmer, der ein extrem positives Bild von Gewalttaten verinnerlicht hatte, er war sehr begeistert von Gewaltfilmen und hat auch ständig davon erzählt. Von zu Hause aus hat dieser Schüler ebenfalls viele Erfahrungen bezüglich Gewalt erlebt, der Bruder ist regelmäßig in Schlägereien verwickelt, andere Verwandte haben auch schon Überfälle verübt und er selbst hatte auch schon einige Schlägereien. Dieser Schüler hat am Ende des Kurses ganz klar geäußert, dass er sich ändern will und zukünftig nicht mehr gewalttätig sein möchte.

Im Einzelnen wurden folgende Ziele erreicht:

- Bewusstmachung von Gewaltstrukturen und Anhebung der Schwelle zur Ausübung von Gewalt
- Bereitschaft zur Selbstreflexion, zulassen von Emotionen
- Vermittlung eines positiveren Selbstbildes einhergehend mit einer Stärkung der Selbstkontrolle und des Selbstbewusstseins
- Erarbeitung alternativer Verhaltensweisen (Konfliktvermeidungsstrategien) bei Provokationen
- Entwicklung von Gemeinschaftlichkeit und Teamarbeit
- Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit
- Verstehen von gruppendynamischen Prozessen

Um eine dauerhafte Verhaltensänderung zu erreichen müssen die im Training erlernten Verhaltensweisen im Schulalltag weiter unterstützt und vertieft werden. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrer über die Lerninhalte und die erreichten Erfolge der Schüler umfassend informiert sind.

5. ELTERNCAFÉ (2012-13)

Das Elterncafé entstand im Schuljahr 2012/13 als ein Projekt der Praktikantinnen im Anerkennungsjahr in der Primarstufe. Im Zeitraum von März bis Juli 2013 fanden insgesamt drei Treffen mit thematischen Schwerpunkten statt. Da sich trotz einer im Vorfeld durchgeführten Elternbefragung nur einige wenige Erziehungsberechtigte an dem Projekt beteiligten, erfolgte im Juli 2013 eine Evaluation durch Fragebögen. Hierbei wurde ein Fragebogen mit 11 Fragen für teilnehmende Eltern sowie ein weiterer Fragebogen mit acht Fragen für bislang nicht erreichte Erziehungsberechtigte konzipiert. Die Fragebögen wurden an alle Schüler/innen verteilt und sollten von den Eltern wieder mit in die Schule gegeben werden. Insgesamt wurden 59 Fragebögen ausgeteilt (n=59), die sich auf 54 nicht erreichte sowie 5 erreichte Elternteile verteilen. Zwei der erreichten Erziehungsberechtigten betreuten zu dieser Zeit je zwei Schüler der Janusz-Korczak-Schule, bei einem Schüler nahmen sowohl die Mutter als auch der Vater mindestens einmal am Elterncafé teil.

Ziel der Befragung waren die Evaluation des Projektes mit den Teilnehmern des Elterncafés sowie die Wahrnehmung von möglichen Ursachen für das Nichterreichen vieler Erziehungsberechtigten.

5.1. ERGEBNISSE BEI TEILNAHME AM ELTERNCAFÉ

Die fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Elterncafé verteilen sich auf vier weibliche sowie einen männlichen Erziehungsberechtigten, die aus den Kategorien leibliche Eltern, Pflegeeltern und professionelle Betreuer/innen stammen. Bis auf eine Person haben alle zweimal am Elterncafé teilgenommen. Von diesen fünf Personen wurden insgesamt zwei Fragebögen eingereicht. Das Durchschnittsalter der an der Befragung teilnehmenden Erziehungsberechtigten betrug 46,5 Jahre.

Aus den gemachten Angaben lassen sich folgende Ergebnisse zusammentragen:

Motive für die Teilnahme am Elterncafé waren vor allem das Interesse an den thematischen Schwerpunkten (2 Nennungen) sowie der Kontakt zu anderen Erziehungsberechtigten (1).

Als „gut“ (Wert eins bei Skala von eins bis vier) werden die Idee eines Elterncafés, der zeitliche Rahmen, die Möglichkeiten zum Austausch und zur Mitgestaltung sowie die Information über die Termine bewertet.

Mit 1,5 werden die Auswahl der Themen und der Abstand von sechs bis acht Wochen kategorisiert.

Den schlechtesten Wert (2,5) erzielten der Raum und die Atmosphäre im Jugendheim der Michaelgemeinde.

Insgesamt erhält das Elterncafé bei einer Skala von eins (sehr zufriedenstellend) bis sechs (gar nicht zufriedenstellend) eine gute Bewertung (Wert 2,0).

Verbesserungsvorschläge teilnehmender Erziehungsberechtigter:

- Treffen alle acht bis 12 Wochen sind ausreichend
- Weiterhin ansprechende, interessante Themen auswählen
- Termine evtl. auf abends verschieben, um mehr Erziehungsberechtigte zu erreichen

5.2. FRAGEBÖGEN

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Elterncafé – Fragebogen für Eltern und Erziehungsberechtigte (Teilnehmer)

I. Allgemeiner Teil								
1	Welchem Geschlecht gehören Sie an?	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich					
2	Wie alt sind Sie?	_____	Jahre					
3	Welcher Gruppe der Erziehungsberechtigten gehören Sie an?							
	<input type="checkbox"/> Leiblicher Elternteil	<input type="checkbox"/> Pflegeelternteil	<input type="checkbox"/> Professionelle Betreuung					
II. Fragen zum Elterncafé								
4	Wie oft haben Sie am Elterncafé teilgenommen?							
	<input type="checkbox"/> einmal							
	<input type="checkbox"/> zweimal							
	<input type="checkbox"/> dreimal							
5	Was hat Sie zur Teilnahme am Elterncafé motiviert?							
	<input type="checkbox"/> Kontakt zu anderen Erziehungsberechtigten							
	<input type="checkbox"/> Kontakt zu Sozialarbeiterinnen im Anerkennungsjahr							
	<input type="checkbox"/> Interesse an Themen							
	<input type="checkbox"/> Möglichkeit, ein Thema einzubringen und zu diskutieren							
	<input type="checkbox"/> Sonstiges:							
6	Wie gut haben Ihnen die folgenden Dinge gefallen?							
	Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:							
	++	+	-	--	o			
	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	kann ich nicht sagen			
				++	+	-	--	o
	Idee, ein Elterncafé anzubieten			<input type="checkbox"/>				
	zeitlicher Rahmen von 1,5 Stunden/Treffen			<input type="checkbox"/>				

	Termine alle sechs bis acht Wochen	<input type="checkbox"/>				
	Raum und Atmosphäre	<input type="checkbox"/>				
	Moderation durch Sozialarbeiterinnen	<input type="checkbox"/>				
	Möglichkeiten zum Austausch	<input type="checkbox"/>				
	Möglichkeiten zur Mitgestaltung	<input type="checkbox"/>				
	Themenauswahl	<input type="checkbox"/>				
	Information über Termine	<input type="checkbox"/>				
7	Was sollte Ihrer Meinung nach noch verbessert werden?					
	Bitte geben Sie hier Ihre Antwort ein:					
8	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Angebot des Elterncafés?					
	sehr zufrieden	gut zufrieden	eher zufr- den	eher zufrie- den	unzufrie- den	unzufrieden sehr unzufrieden
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Das Elterncafé soll auch im nächsten Schuljahr weiter angeboten werden. Was müsste passieren, damit Sie auch weiterhin daran teilnehmen?					
	Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:					
10	Was Sie sonst noch zum Elterncafé sagen möchten:					
	Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:					
11	Wie hat Ihnen die Befragung gefallen? Was sollte daran noch verbessert werden?					
	Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:					

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!



**Elterncafé – Fragebogen für Eltern und Erziehungsberechtigte
 (Nichtteilnehmer)**

I. Allgemeiner Teil			
1	Welchem Geschlecht gehören Sie an?	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich
2	Wie alt sind Sie?	_____	Jahre
3	Welcher Gruppe der Erziehungsberechtigten gehören Sie an?		
	<input type="checkbox"/> Leiblicher Elternteil	<input type="checkbox"/> Pflegeelternteil	<input type="checkbox"/> Professionelle Betreuung
II. Fragen zum Elterncafé			
4	Wie beurteilen Sie grundsätzlich die Idee eines Elterncafés?		
	<input type="checkbox"/> gut		
	<input type="checkbox"/> eher gut		
	<input type="checkbox"/> eher schlecht		
	<input type="checkbox"/> schlecht		
	<input type="checkbox"/> kann ich nicht beurteilen		
5	Was hat Sie an der Teilnahme gehindert?		
	<input type="checkbox"/> familiäre Verpflichtungen		
	<input type="checkbox"/> berufliche Verpflichtungen		
	<input type="checkbox"/> kein Interesse		
	<input type="checkbox"/> Sonstiges:		
6	Das Elterncafé soll auch im nächsten Schuljahr weiter angeboten werden. Was müsste sich ändern, damit auch Sie daran teilnehmen?		
	Bitte geben Sie hier Ihre Antwort ein:		
7	Was Sie sonst noch zum Elterncafé sagen möchten:		
	Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:		
8	Wie hat Ihnen die Befragung gefallen? Was sollte daran noch verbessert werden?		
	Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:		

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

5.3. ERGEBNISSE BEI NICHTTEILNAHME AM ELTERNCAFÉ

Von den nicht erreichten Erziehungsberechtigten wurden insgesamt 18 Fragebögen abgegeben. Diese verteilen sich auf zwei männliche sowie 16 weibliche Personen. Unter den Befragten sind 12 leibliche Elternteile, vier Pflegeelternteile sowie drei professionelle Betreuer/innen (z.B. Erzieher, Sozialpädagogen, ...), wobei es bei einer befragten Person eine Überschneidung zwischen Pflegeelternteil und professioneller Betreuung gab. Das Durchschnittsalter der befragten Personen betrug 38,5 Jahre.

Angaben und Verbesserungsvorschläge zum Elterncafé: Die Idee eines Elterncafés beurteilen 10 Personen grundsätzlich als „gut“ und fünf als „eher gut“. Drei Personen geben an, ein solches Angebot nicht beurteilen zu können.

Die Gründe, die eine Teilnahme am Elterncafé verhinderten, sind vielfältig. Sie werden angeführt von beruflichen Verpflichtungen (13 Nennungen), gefolgt von familiären Verpflichtungen (7) sowie keinem Interesse am Angebot (4). Darüber hinaus wird die weite Anfahrt zu den Treffen (2) als Ursache benannt.

Zur Verbesserung des Angebotes schlagen die bislang nicht erreichten Eltern Termine am Abend bzw. späten Nachmittag (5 Nennungen) vor. Einige Erziehungsberechtigte geben an, auch bei veränderten Zeiten keine Zeit (2) bzw. kein Interesse (3) an einer Teilnahme zu haben.

5.4. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN/FAZIT/FRAGEBÖGEN

Erwartungsgemäß konnte das Angebot eines Elterncafés aus verschiedenen Gründen nur einige Erziehungsberechtigte erreichen. Da sowohl von teilnehmenden als auch von bislang nicht erreichten Elternteilen der Vorschlag gemacht wird, Termine am späten Nachmittag bzw. am Abend auszuwählen, sollte dies im nächsten Schuljahr ausprobiert werden. Es ist empfehlenswert, die Termine frühzeitig anzukündigen, sodass sich interessierte Erziehungsberechtigte gegebenenfalls besser darauf einstellen können und berufliche oder familiäre Verpflichtungen eventuell anders organisiert werden können.

Die Treffen sollten weiterhin themenbezogen stattfinden. Dies bietet den Erziehungsberechtigten eher einen Grund, die oftmals weite Anfahrt nach Ibbenbüren auf sich zu nehmen sowie ein konkretes Thema, über das sich unverbindlich informiert und über das gemeinsam diskutiert werden kann. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, das Elterncafé weiterhin regelmäßig zu reflektieren. Hierzu bietet es sich an, auch die Zielgruppe der Erziehungsberechtigten mit einzubeziehen, um direkt von diesen zu erfahren, was ihnen wichtig ist und worauf zu achten ist.

Es hat sich gelohnt, das Elterncafé als niederschwelliges, sozialpädagogisches Projekt im Bereich Elternarbeit zu entwickeln und umzusetzen. So konnten Kontakte zu Erziehungsberechtigten aufgebaut, sozialpädagogische und schulische Themen mit interessierten Eltern und Experten lebhaft diskutiert werden. Da sich das Projekt noch am Anfang seiner Entwicklung befindet, sollte es weiter fortgeführt, jedoch auch kritisch reflektiert und gegebenenfalls überarbeitet werden.

6. FIT FOR LIFE (2009-10 BIS 2016-17)

Das Fit for Life-Training ist ein fester Baustein des Schwerpunktcurriculums Soziales Lernen unserer Schule. Seit dem Schuljahr 2006/07 wird es in den Klassen 5 bis 10 durchgeführt.

Die Lehrkräfte der Sekundarstufe wurden 2008 in einer kollegiumsinternen Fortbildung zu Sozialtrainern für Fit for Life ausgebildet und erwarben die Qualifikation zur selbstständigen Durchführung des Trainings. Die Gruppe der Sozialtrainer wird regelmäßig durch Fortbildungsangebote erweitert.

6.1. ZUR EVALUATION

Die Wirksamkeit des Fit for Life-Trainings in der Sekundarstufe wurde nach Beauftragung durch die Lehrerkonferenz und Schulleitung in einem fünfjährigen Überprüfungszeitraum jährlich evaluiert. Diese Untersuchungen wurden mit einem für die Verhältnisse unserer Schule konzipierten Fragebogen und mit dem Instrumentarium des PFK 9 – 14 (Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren) durchgeführt.

Ab dem Schuljahr 2009/2010 wurde überprüft, ob eine regelmäßige Teilnahme (2 Unterrichtsstunden wöchentlich) der Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 10 deren interpersonelle Problemlösungsfähigkeit verbessert und den Aufbau positiver sozialer Beziehungen fördert. Weiter wurde untersucht, ob sich bei den Schülerinnen und Schülern die aggressive Ichdurchsetzung, die emotionale Erregbarkeit und die Impulsivität vermindern sowie eine fehlende Willenskontrolle verbessert.

Neben der Untersuchung mit Hilfe des selbst erstellten Fragebogens für Schülerinnen und Schüler, Eltern (ggf. Erzieherinnen oder Erzieher) und Lehrkräfte wurde eine ausgewählte Stichprobe von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe des PFK 9 – 14 in Bezug auf die oben genannten Merkmale untersucht.

Die Untersuchungen fanden jährlich im Juli statt; die jeweils neue Klasse 5 wurde zusätzlich zu Beginn des neuen Schuljahres mit dem PFK 9 – 14 untersucht.

Nach Abschluss der fünfjährigen Erstuntersuchung wurde die Evaluation in einem dreijährigen Rhythmus fortgesetzt.

Die Zielgruppen der Befragung sind weiterhin die am Training teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie die Lehrkräfte. Auf eine Kontrolluntersuchung mit Hilfe des PFK 9 – 14 wird seitdem verzichtet, da die Ergebnisse nur bedingt korrelierten.

6.2. ZUM FRAGEBOGEN

Unser Fragebogen ist auf folgende vier Indikatoren hin ausgerichtet:

- **Einführung** steht für die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler an das Training herangeführt wurden, also angesprochen und motiviert wurden.
- **Akzeptanz der Maßnahme** steht für die emotionale und kognitive Eignung des Programms auf die Zielgruppe hin („Passung“).
- **Interpersonelle Problemlösungsfähigkeit** steht für Strategien, um erfolgreich Konflikte klären zu können.
- **Aufbau von sozialen Beziehungen** steht für die Verbesserung der individuellen Möglichkeiten, auf andere Menschen friedvoll zuzugehen.

Diesen Indikatoren sind jeweils Items zugeordnet, die von den Befragten positiv oder negativ zu bewerten sind.

Nach Ablauf der fünfjährigen Erstuntersuchungen wurden die Ergebnisse in der Steuergruppe und in den weiteren Gremien unserer Schule analysiert. Die Weiterführung des Fit for Life-Trainings wurde beschlossen. Die Evaluation findet nun nicht mehr jährlich, sondern in einem dreijährigen Rhythmus statt.

6.3. DIE FRAGEBÖGEN ZUR EVALUATION

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Fit for Life – Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler

In diesem Bogen sind einige Aussagen zum Fit for Life-Training aufgelistet. Kreuze bitte an, inwieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

Schülerin Schüler

++	trifft voll zu	+	trifft eher zu	-	trifft eher nicht zu	--	trifft gar nicht zu
----	----------------	---	----------------	---	----------------------	----	---------------------

Qualitätsaspekte		++	+	-	--
1	Ich finde das Fit for Life-Training gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich habe Lust auf das Fit for Life-Training und nehme gerne daran teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich habe verstanden, worum es im Fit for Life-Training geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich sehe ein, dass ich am Fit for Life-Training teilnehmen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Im Fit for Life-Training lerne ich, Streit auszuhalten und nicht wegzulaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Das Fit for Life-Training hilft mir, Kritik von anderen besser anzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Durch Gespräche im Fit for Life-Training lerne ich, den Mitschülern und Mitschülerinnen genau zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Das Fit for Life-Training hilft mir, Kompromisse mit anderen Schülerinnen und Schülern einzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Im Fit for Life-Training lerne ich, besser mit anderen Schülern und Schülerinnen umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Das Fit for Life-Training hat mir geholfen, auch außerhalb von Schule Freunde zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich verstehe die Übungen und kann Teile davon auch außerhalb von Schule gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Im Fit for Life-Training werden oft Dinge angesprochen und geübt, die interessant und wichtig für mich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ich glaube, dass die Kinder sich durch das Fit for Life-Training in den Pausen besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Das Fit for Life-Training fördert die gute Stimmung in unserer Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du noch Anmerkungen oder Beispiele zu einzelnen Aussagen?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!



Fit for Life – Evaluationsbogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

++	trifft voll zu	+	trifft eher zu	-	trifft eher nicht	--	trifft gar nicht zu
----	----------------	---	----------------	---	-------------------	----	---------------------

Qualitätsaspekte		++	+	-	--
1	Mein Kind äußert sich positiv über das Fit for Life-Training.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mein Kind zeigt sich motiviert, am Fit for Life-Training teilzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Mein Kind hat verstanden, worum es im Fit for Life-Training geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Mein Kind zeigt Einsicht, dass es am Fit for Life-Training teilnehmen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Mein Kind lernt im Fit for Life-Training, Konfliktsituationen auszuhalten und nicht wegzulaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Das Fit for Life-Training hilft meinem Kind, Kritik von anderen besser anzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Durch die Gespräche im Fit for Life-Training lernt mein Kind, seinen Mitschülern und Mitschülerinnen genau zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Das Fit for Life-Training hilft meinem Kind, Kompromisse mit anderen Schülerinnen und Schülern einzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Durch das Fit for Life-Training kommt mein Kind mit anderen Kindern/seinen Geschwistern besser klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Durch das Fit for Life-Training hat mein Kind Kontakte/Freundschaften im Privatbereich aufgebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich weiß genau, was das Fit for Life-Training ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Mein Kind erzählt auch zu Hause über Inhalte des Fit for Life-Trainings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Einige Rituale aus dem Training sind auch in unseren Alltag zu Hause eingebunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich finde es gut, dass das Fit for Life-Training als Angebot fest im Stundenplan verankert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen oder Beispiele zu einzelnen Aussagen:
 Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!



Fit for Life – Evaluationsbogen für Lehrkräfte

++	trifft voll zu	+	trifft eher zu	-	trifft eher nicht	--	trifft gar nicht zu
----	----------------	---	----------------	---	-------------------	----	---------------------

Qualitätsaspekte		++	+	-	--
1	Die Schülerinnen und Schüler äußern sich positiv über das Fit for Life-Training.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich habe den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert am Fit for Life-Training teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die Schülerinnen und Schüler verstehen kognitiv, worum es im Fit for Life-Training geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Schülerinnen und Schüler sehen die Notwendigkeit des Fit for Life-Trainings ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Im Fit for Life-Training lernen die Schüler und Schülerinnen, Konfliktsituationen auszuhalten und nicht wegzulaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Im Fit for Life-Training lernen die Schülerinnen und Schüler, Kritik von anderen besser anzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Im Fit for Life-Training lernen die Schülerinnen und Schüler, ihren Mitschülern und Mitschülerinnen genau zuzuhören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Das Fit for Life-Training hilft den Kindern, Kompromisse mit anderen Schülerinnen und Schülern einzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Im Fit for Life-Training lernen die Schüler und Schülerinnen, besser miteinander umzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Durch das Fit for Life-Training haben sich unter den Schülerinnen und Schülern auch Kontakte/Freundschaften im Privatbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Übungen und können Teile davon auf Alltagssituationen übertragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Das Training orientiert sich methodisch an den Bedürfnissen und der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Durch das Fit for Life-Training hat sich das Pausenverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Das Fit for Life-Training trägt zu einer Verbesserung des Schulklimas bei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen oder Beispiele zu einzelnen Aussagen:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

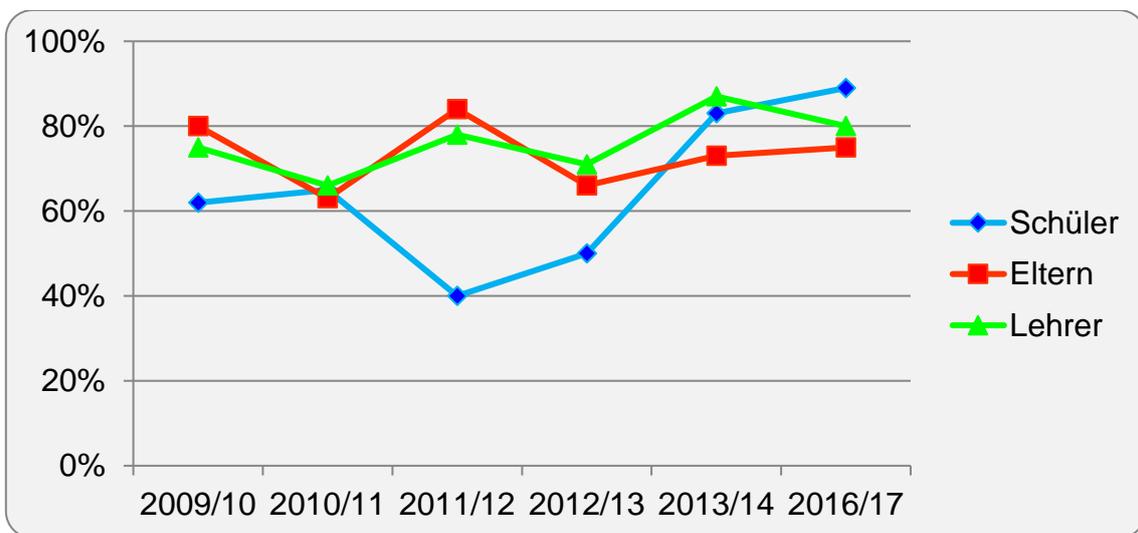
Vielen Dank für deine Mitarbeit!

6.4. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

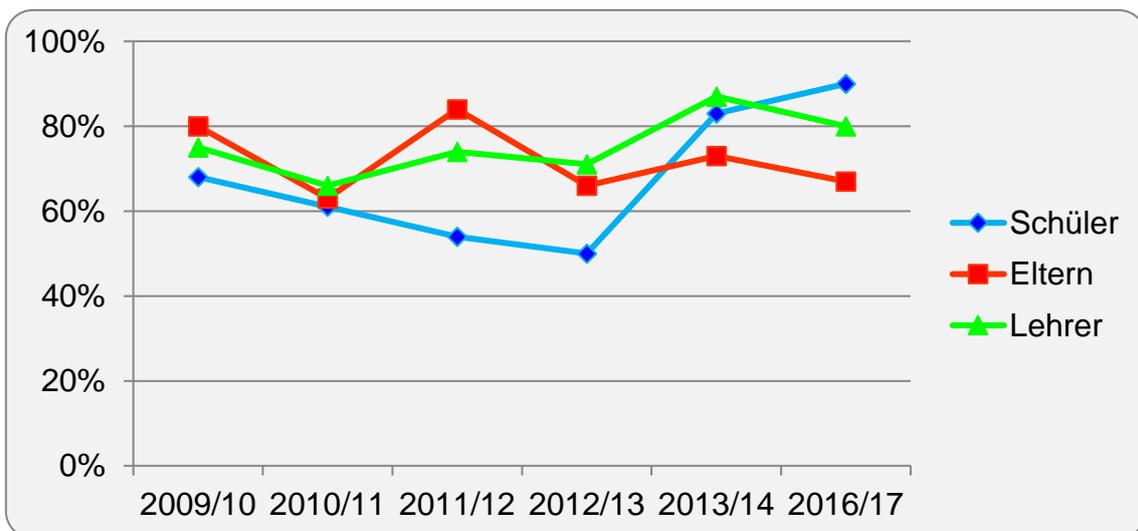
Die Fragen aus den Bereichen Einführung, Akzeptanz, Problemlösefähigkeit und Aufbau von sozialen Beziehungen sind adressatengerecht formuliert. Dadurch können die Antworten von Schülern mit denen der Eltern und Lehrer verglichen werden.

Die folgenden Graphiken zeigen die prozentualen Antworten bezogen auf die positiven Bewertungen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“.

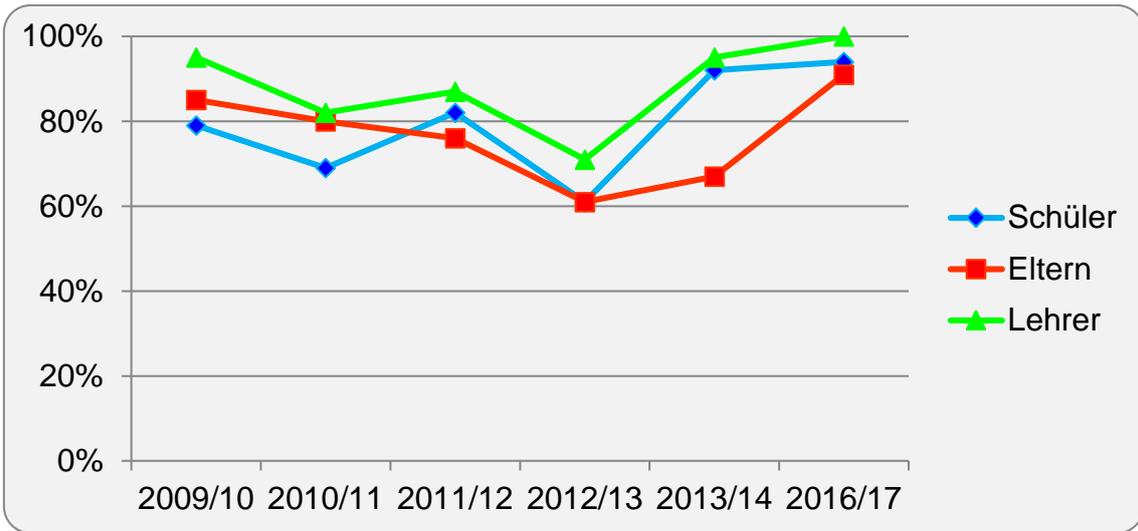
Einführung: Die Einführung des Trainings



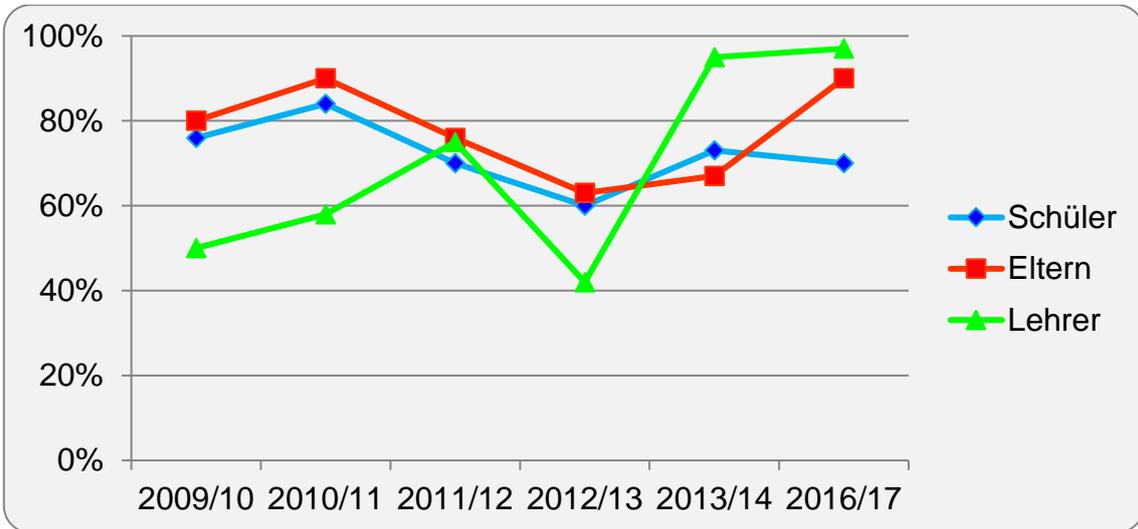
Einführung: Die Motivation für das Training



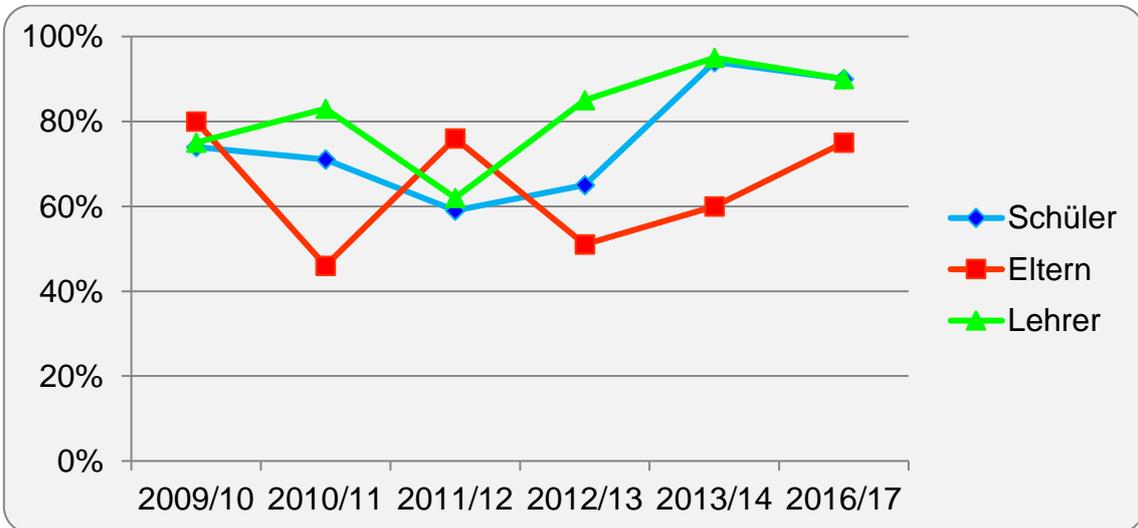
Einführung: Inhaltliches Verständnis für das Training



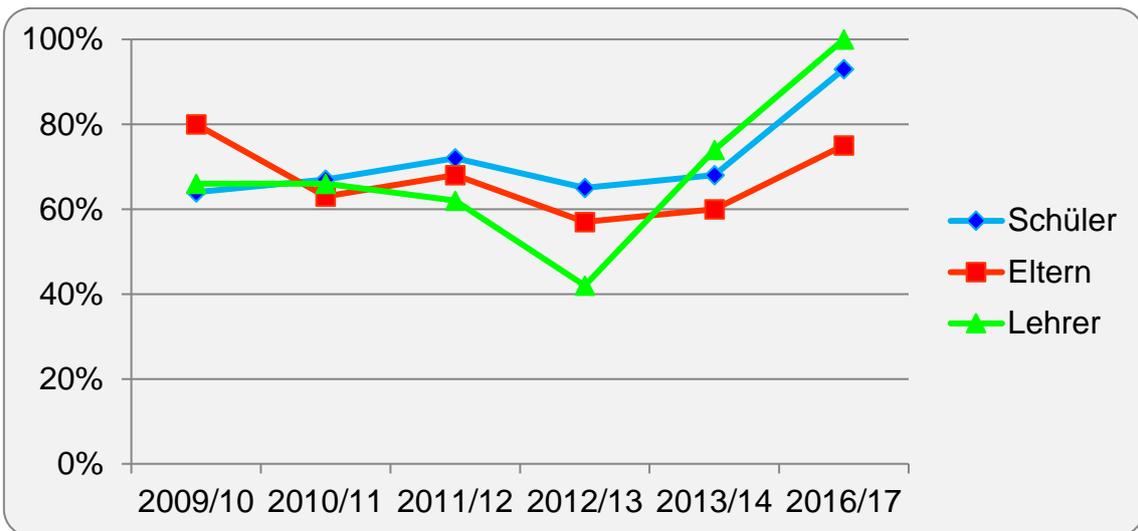
Einführung: Transfer in andere Lebensbereiche



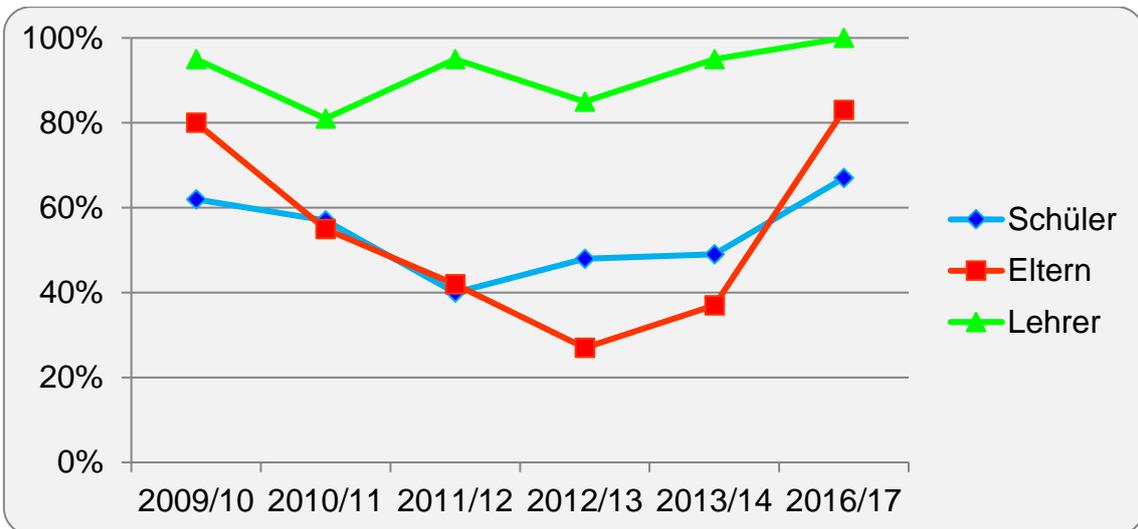
Akzeptanz: Spaß innerhalb des Trainings



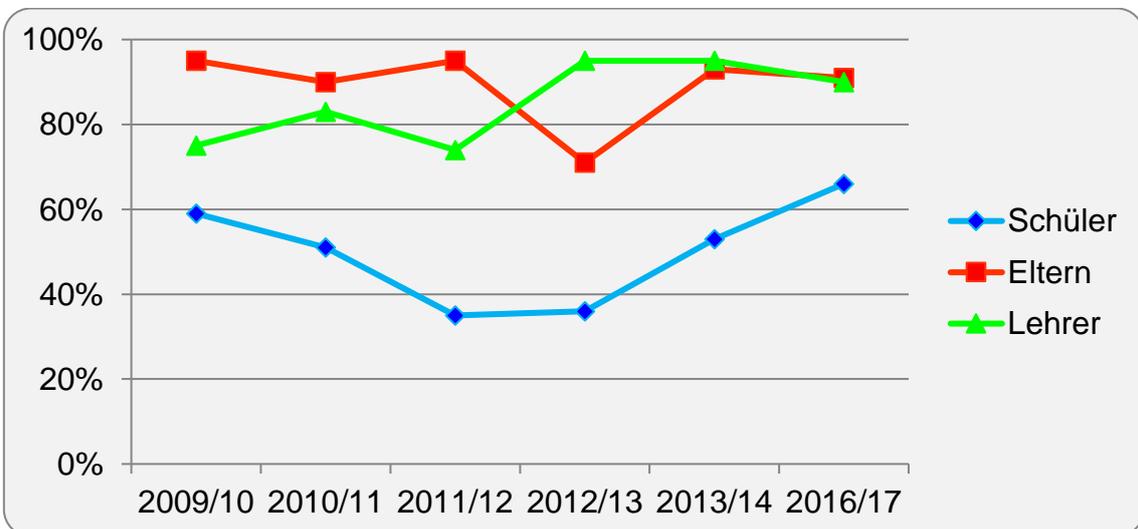
Akzeptanz: Einsichtsfähigkeit in die Teilnahme am Training



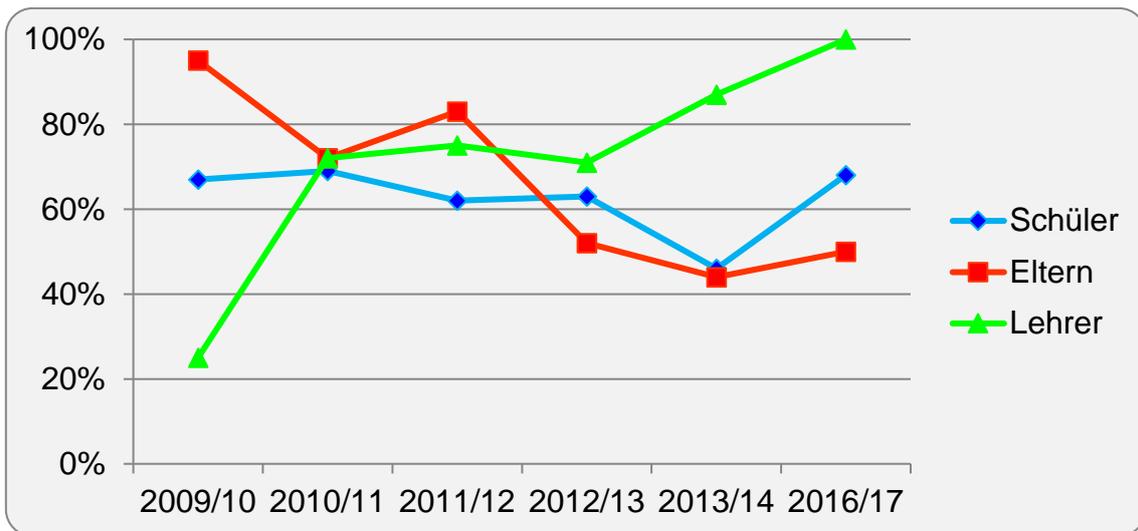
Akzeptanz: Orientierung an der Erfahrungswelt der Schüler



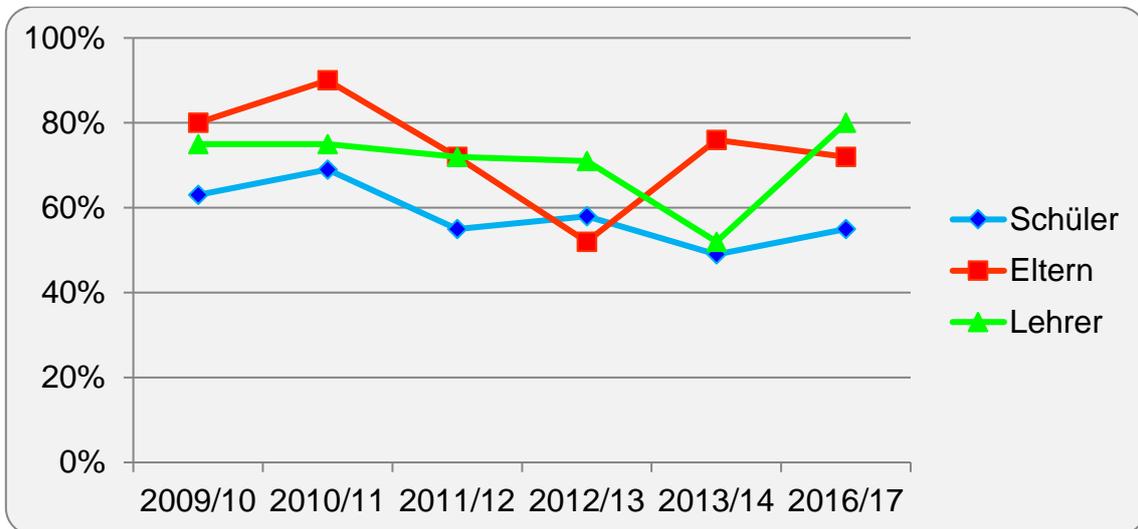
Akzeptanz: Die Methodik des Trainings ist klientenorientiert.



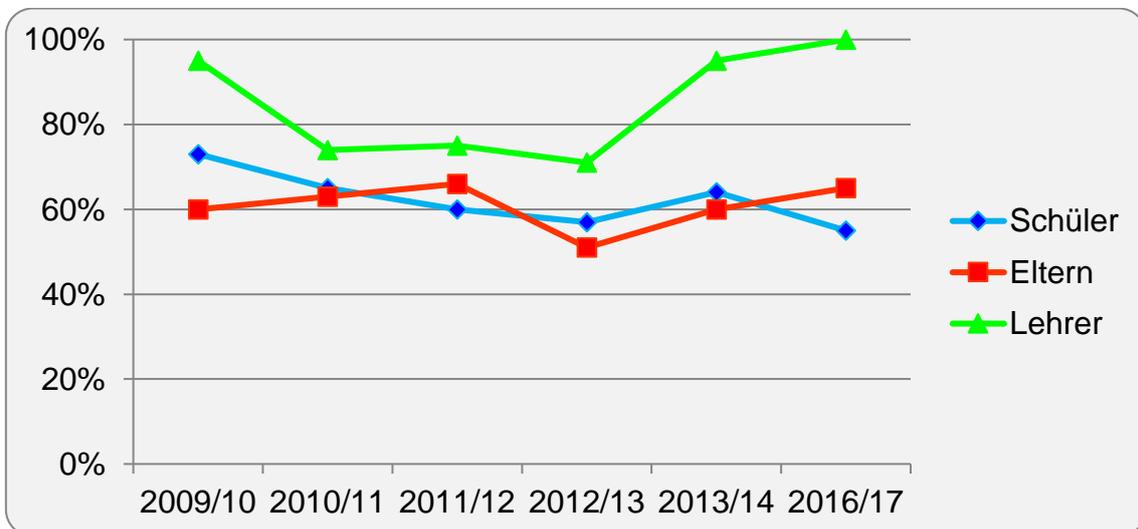
Problemlösefähigkeit: Das Training schult Kompromissbereitschaft



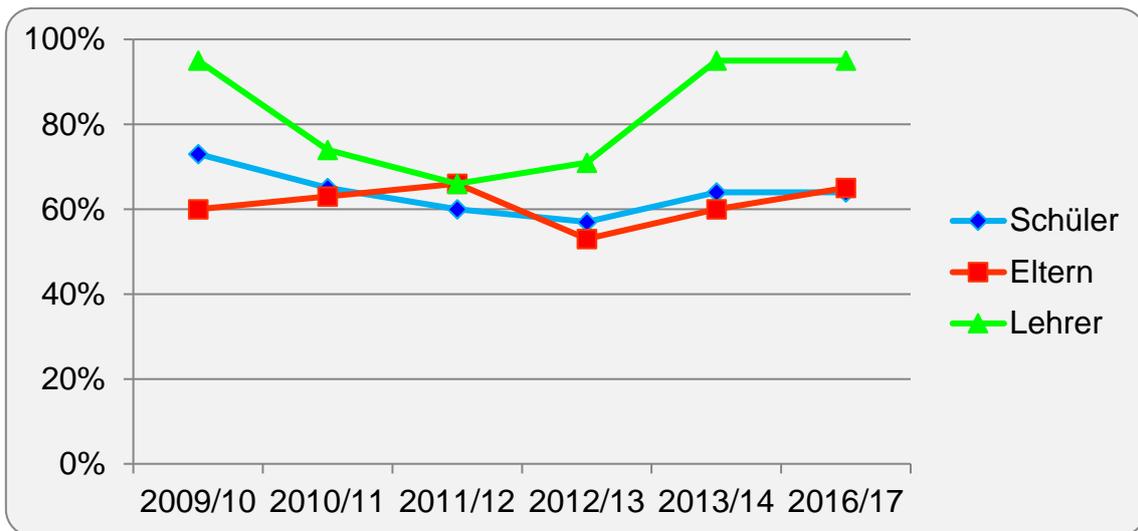
Problemlösefähigkeit: Das Training schult Konfliktfähigkeit



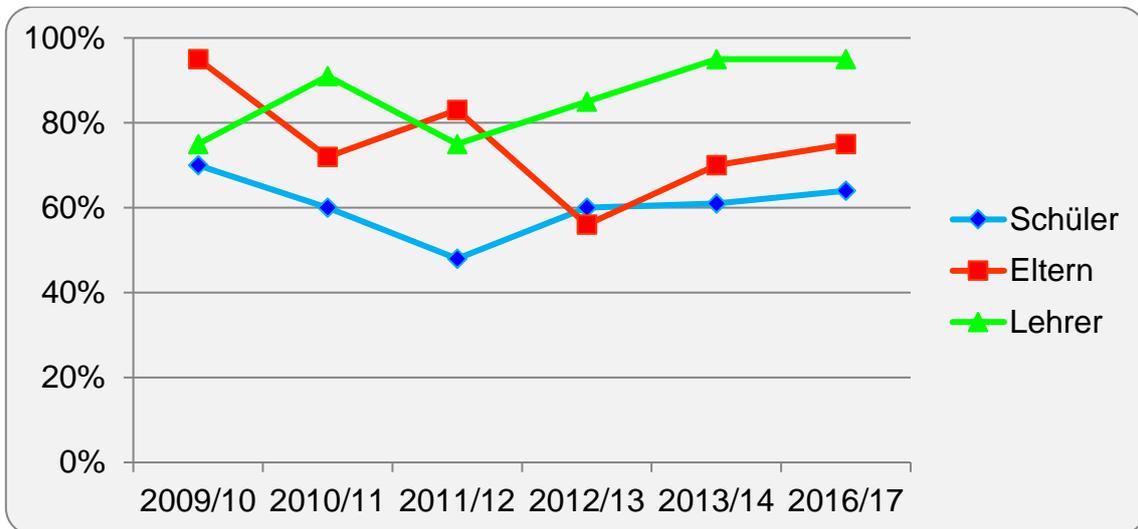
Problemlösefähigkeit: Das Training schult Streitkultur



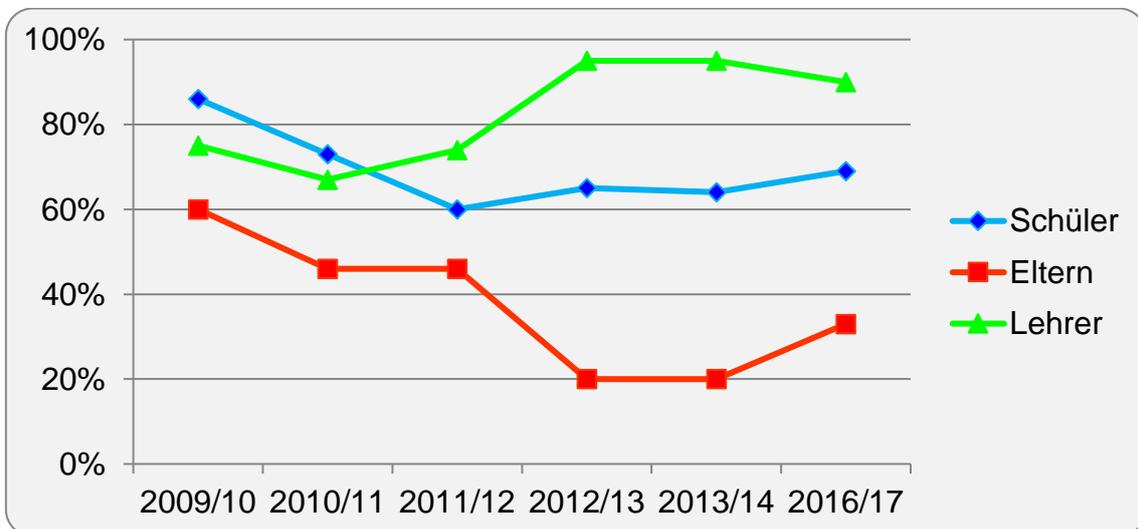
Problemlösefähigkeit: Das Training schult Kritikfähigkeit.



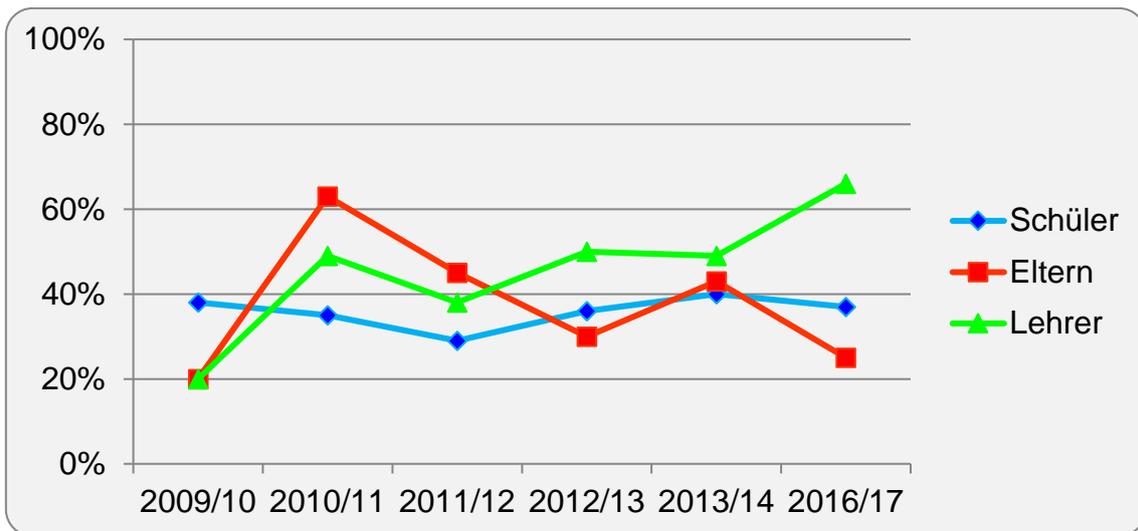
Problemlösefähigkeit: Das Training schult aktives Zuhören.



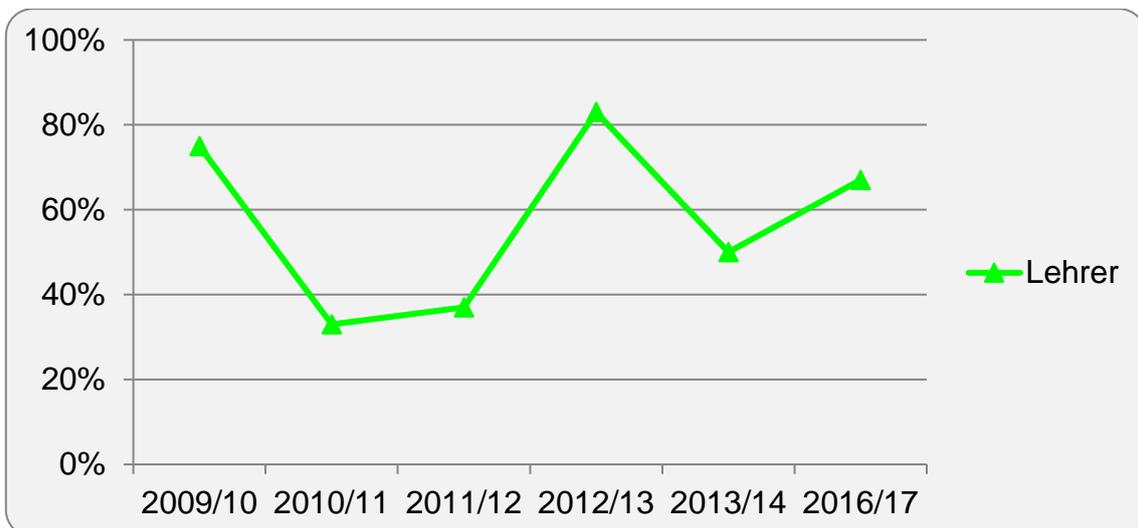
Aufbau von sozialen Beziehungen: Kompetenter Umgang mit anderen



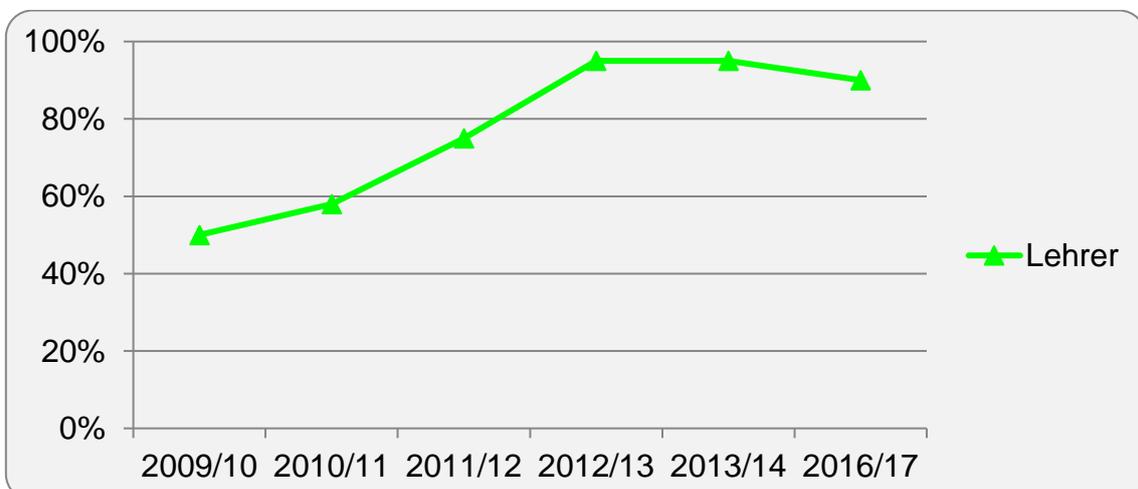
Aufbau von sozialen Beziehungen: Das Training hilft, Freunde zu finden.



Aufbau von sozialen Beziehungen: Das Pausenverhalten verändert sich positiv.



Aufbau von sozialen Beziehungen: Das Training unterstützt das Schulklima.



7. FÖRDERPLAN (2022-23)

Im Rahmen unseres Schulentwicklungsprozesses wurden die Förderplanung und der individuelle Förderplan von unserer Schulentwicklungsgruppe „Unterricht und Individuelle Förderung“ grundlegend überarbeitet. Im Schuljahr 2022/23 wurde der Förderplan erstmals in seiner neuen Form eingesetzt und erprobt.

Eingebunden in den Förderplan wurden Aussagen zu den Schwerpunkten der Förderung im Sozial- und Lernverhalten nach der Lehrereinschätzliste sowie die Förderansätze aus der fachbezogenen Diagnostik. Schwerpunkte, Ziele und Maßnahmen der Förderung und deren Umfang werden beschrieben.

Die Schwerpunkte eines intensivpädagogischen Unterstützungsbedarfs werden auf der Grundlage der Matrix emotional-sozialer Kompetenzen (MesK) definiert. Die Maßnahmen zur Förderung in einer Projektklasse, durch intensivpädagogische Förderangebote oder durch Angebote zum Sozialen Kompetenztraining werden festgelegt.

Mit Hilfe einer Befragung der Lehrerinnen und Lehrer sollte überprüft werden, ob der neue Förderplan zum Einsatz geeignet ist und ob die überarbeitete Form der Förderplanung der richtige Weg ist.

Dazu dienten folgende Fragestellungen:

1. Eignet sich der Förderplan als Grundlage für Fördergespräche (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigten, Jugendamt, ...)? Wie kam er bisher zum Einsatz?
2. Gibt es Verbesserungsvorschläge im Rahmen der pädagogischen Nutzung?
3. Wie kann unser Förderplan in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler angewendet werden?
4. War das Ausfüllen des Förderplans in Bezug auf die digitale Vorlage problemlos?
5. Unser Förderplan berücksichtigt eine umfassende Diagnostik im Rahmen von Lernen und Leisten sowie im Rahmen unseres Förderschwerpunktes. Sind wir mit dieser Art der Förderplanung auf dem richtigen Weg?

Die Befragung der Lehrkräfte wurde mit einer Online-Umfrage über Microsoft Forms durchgeführt. Es haben insgesamt 28 Kolleginnen und Kollegen an dieser Umfrage zur Nutzung unseres neuen Förderplans teilgenommen.

Die Ergebnisse der Befragung wurden im März 2023 auf unserer EPUS-Tagung vorgestellt und dienen als Grundlage für einen Beschluss zur Weiternutzung des Förderplans.

7.1. ERGEBNISSE

Fragestellung 1: Eignet sich der Förderplan als Grundlage für Fördergespräche (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte, Jugendamt, ...)? Wie kam er bisher zum Einsatz?

1	Ja. Elterngespräche, Gespräche mit Schülerinnen und Schüler, Elternsprechtage, Teamgespräche, Gespräch mit Erziehungsberechtigten, SB-Gutachten bzw. Förderortswechseln, beim Hilfeplangespräch, bei Rückschulungsversuchen und Perspektivgesprächen, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen >> Mehrfachnennungen
5	Ja. Allerdings muss es für jüngere Kinder in anderer Form besprochen werden. Wir verwenden visualisierte Materialien, um die Lernentwicklung und Förderbereiche zu besprechen. JA finde ich den Förderplan sehr transparent und nachvollziehbar.
7	Er eignet sich, ich persönlich würde aber den kompletten unteren Teil weglassen, bzgl. Paragraph 15 weglassen. Ist ja dann alles doppelt und dadurch wenig übersichtlich. Zudem fand ich die „alte“ Tabelle mit den farbigen Änderungen insgesamt besser, da so einzelne Punkte ergänzt werden können und nicht noch einmal neu aufgeführt werden müssen. Der neue Förderplan wirkt „alt“, wenn sich nichts verändert. Es ist ja nicht sinnvoll, die gleichen Themen in der Spalte darunter noch einmal einzutragen.
9	Der Förderplan ist in seiner jetzigen Form sinnvoll überarbeitet worden. Er wirkt im Austausch mit Kooperationspartnern übersichtlich und professionell.
10	Abreden bezüglich der Förderung sind gut möglich. Platzwunde häusliche Situation, klinische Diagnostiken, Ansprechpartner beim JA usw. fehlt.
11	Ja, der Förderplan eignet sich als Grundlage für Fördergespräche, da er sehr übersichtlich und verständlich ist. Der Förderplan wird als Grundlage für die Fördergespräche genutzt und wird bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern durch Bilder/Symbole unterstützt. Die Erziehungsberechtigten sehen auf einem Blick welche Ziele, Maßnahmen etc. umgesetzt werden.
13	Als Grundlage für ein Gespräch mit Eltern und JA gut, für ein Gespräch mit Kindern nicht (für Kinder zu unübersichtlich, muss im Gespräch mit Kindern in kindgerechte Sprache übersetzt werden)
14	Ja. Als Grundlage für Gespräche mit Eltern, Planungsschritte im Team besprechen
15	Ja, gute Struktur und dient zur Visualisierung
16	Kam bei uns überwiegend in Elterngesprächen (Elternsprechtage) zum Einsatz, ist für diese Gespräche eine gute Grundlage, sehr übersichtlich.
17	Ja, aber für Eltern zu voll mit unwichtigen Elementen; z.T. schwer verständlich
18	Aktuell ziemlich übersichtlich und gut nutzbar für Gespräche; wird mit zunehmenden Eintragungen natürlich immer voller und evtl. auch unübersichtlicher
20	Für die Gespräche mit Erwachsenen eignet sich der Förderplan gut. Bisher habe ich dazu positive Rückmeldung bekommen und auch selbst das Gefühl, dass Gespräche damit strukturierter verlaufen. Im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern muss einiges erklärt werden, besonders bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern schwierig
21	Der Förderplan eignet sich als Grundlage für Fördergespräche und kam bisher bei Elternsprechtagen und bei den anderen Beratungsgesprächen (Förderortswechsel...) zum Einsatz.
24	Für Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, Elterngespräche, Anträge etc. eignet sich der Förderplan gut.
25	Ja, er kam im Team sowie in allen Erziehungsgesprächen zum Einsatz.
26	Ja, sowohl in Gesprächen mit Eltern als auch vereinzelt in Feedbackgesprächen mit den Schülern. Er gibt eine gute Übersicht und beinhaltet die wichtigsten Informationen.
28	Ja, er eignet sich und kam in Gesprächen mit Erziehungsberechtigten und Kolleginnen und Kollegen zum Einsatz.

Fragestellung 2: Gibt es Verbesserungsvorschläge im Rahmen der pädagogischen Nutzung?

1	Eine Dokumentationsmöglichkeit für das Gesamtsystem (familiäres System, psychologische Anbindung etc.
2	Ich finde ihn top
3	Keine, bislang gut einsetzbar
4	Eine einheitliche Regelung, wie dieser Förderplan innerhalb eines Jahres ausgefüllt werden muss. Neues Ziel, neue Zeile? Erreichte Ziele löschen/einfärben?
5	Alles auf eine Seite bitte!
6	Nein >> insgesamt 6 Nennungen
7	Für die Feedbackgespräche mit jüngeren Kindern eignet sich der Förderplan in seiner Form nicht. Hier finden wir im pädagogischen Alltag transparente Alternativen, um Förderziele und den Entwicklungsprozess mit den Kindern zu besprechen.
8	Für die jüngeren Schülerinnen und Schüler ist es verständlicher, wenn in den Fördergesprächen der Förderplan (bzw. die Stärken/Ziele) durch Bildkarten unterstützt wird.
9	Für regelmäßige Feedbackgespräche
10	evtl. noch ein Feld "Bemerkungen"? Ich schreibe bei Absprachen und Vereinbarungen mit den Eltern z.T. weitere (wie ich finde, wichtige) Infos mit rein, weil ich sonst nicht wüsste, so sie unterzubringen sind
11	Vereinfachung und Reduzierung in der Darstellung
12	Die Zielformulierungen in Anlehnung an die MESK sollten noch einmal besprochen werden, um das klarer zu haben. Im Prinzip sind die wichtigen Ziele oft schon oben im Förderplan genannt; die "§15-Ziele" wirken ein bisschen "aufgesetzt"
13	sehe ich momentan noch nicht
14	Das "alte Stammblatt" wieder mit einigen Inhalten aufnehmen (Therapien, Besonderheiten im Umgang mit den Eltern, IQ, ...) ohne dass die Eltern das sehen müssen.
15	Aktuell finde den Förderplan gut, ermöglicht ökonomischeres und strukturiertes Arbeiten.
16	Nein, ist super!
17	Nein. Im Ordner "Förderplanung", könnte eventuell das Stammblatt aus der Entwicklungsdokumentation mit hinzugefügt werden, um einen kurzen Überblick der Informationen über die bereits gelaufenen psychiatrischen und therapeutischen Maßnahmen sowie über die häusliche Situation zu erhalten, wenn man beispielsweise eine Schülerin oder einen Schüler aus einer vorherigen Klasse übernimmt.
18	Keine

Fragestellung 3: Wie kann unser Förderplan in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern angewendet werden?

1	Als Grundlage für Fördergespräche und die Vereinbarung von individuellen Zielen (Tischziele)
2	Innerhalb von Feedbackgesprächen
3	Regelmäßige Förderplan/Förderzielgespräche mit Schülerinnen und Schülern
4	In Feedbackgesprächen
5	Mit visualisierten Karten (aus dem Internet). In welchen Bereichen muss ich noch wachsen? Funktioniert für die Kleinen sehr gut.
6	Elternsprechtag, Feedbackgespräche, Perspektivgespräche
7	Zusammen mit dem LSL und dem Förderplan in Feedbackgesprächen nutzen
8	Wie obenstehend beschrieben ist eine Umsetzung der Förderziele in z.B. Bildkarten für Feedbackgespräche nötig. Ebenso finden die Förderziele in Form von Tischzielen ihren Einsatz in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler.
9	Gemeinsame Erarbeitung der Ziele, regelmäßig Reflexion/Evaluation, in den Fördergesprächen, als Gesprächsgrundlage in den Teamsitzungen

10	Absprachen zu Maßnahmen/persönlichen Zielen und Evaluation in Feedbackgesprächen
11	Für die Arbeit mit Grundschulkindern nicht so geeignet...keine kindgerechte Aufteilung und Sprache
12	Fördergespräche, Feedbackgespräche, Beratungsgespräche
13	Siehe oben, für regelmäßige, vielleicht 14tägige Feedbackgespräche
14	bei den älteren Schülerinnen und Schülern macht er absolut Sinn in den Feedbackgesprächen, das ist bei den Jüngeren noch schwierig
15	Bei älteren Schülerinnen und Schülern durchaus gemeinsam besprechen und durchgehen; bei jüngeren Schülerinnen und Schülern müssen die formulierten Ziele noch kindgerecht "abgeändert" und mit den Kids als Tischziele, Wochenziele... umformuliert werden
16	Im Rahmen von Feedbackgesprächen oder Schulwechselwunsch
17	Als Grundlage und Erinnerung, was gerade mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden muss. Häufig muss eine Umformulierung im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern stattfinden, ebenso wie eine Visualisierung.
18	In Feedbackgesprächen, zur Beratung bei Förderortswechseln oder Rückschulungen...
19	Papier für die Akte
20	Ziele, Förderbedarf und Baustellen werden konkret besprochen.
21	Als Grundlage und Vorbereitung auf gemeinsame Perspektivgespräche oder Lernentwicklungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern
22	Im Rahmen von Feedback-Gesprächen und gemeinsamen Zielvereinbarungen sowie zur Selbst- und Fremdeinschätzung.
23	Zur Besprechung der weiteren Ziele, bei Elternsprechtagen, in Feedbackgesprächen.
24	Für Feedbackgespräche und eigene Einschätzungen
25	Im Rahmen von Feedback-Gesprächen

Fragestellung 4: War das Ausfüllen des Förderplans in Bezug auf die digitale Vorlage problemlos?

1	Ja	>> insgesamt 13 Nennungen
2	Bei mir nicht.	
3	Ja, allerdings würde ich mir eine genauere Kennzeichnung für das Datum der zu kreuzenden Felder wünschen	
4	Ja auf dem PC/Laptop kein Problem; manchmal Schwierigkeiten auf dem iPad	
5	Die Anwendung verlief problemlos.	
6	Nein - die Antwortfelder sind nicht bindend und der Plan verteilt sich bei längeren Einträgen auf mehrere Seiten	
7	Hat soweit geklappt, allerdings waren wir uns unsicher, wo wir die neuen Eintragungen machen sollen und ob „erledigte“ Eintragungen gelöscht werden oder durchgestrichen oder farblich markiert werden sollen.	
8	Bis auf eigene Fehler war alles problemlos!	
9	Ja, das klappt gut!	
10	Absolut problemlos	
11	Bis jetzt ja	
12	Nein. Man konnte ihn nicht online weiterbearbeiten. Man muss ihn immer in der Desktop-App öffnen und vorher herunterladen.	
13	Wenn man den Förderplan in Word öffnet und nicht im Browser, ja.	
14	Zum Teil hat die digitale Unterschrift am iPad nicht geklappt. Da es auch mit einem Ausdruck möglich ist, war es somit kein Problem.	
15	Beim 2. Mal Ausfüllen nicht, es war nicht klar, ob man in den ersten reinschreiben soll, oder ein neues Dokument anlegen muss	

Fragestellung 5: Unser Förderplan berücksichtigt eine umfassende Diagnostik im Rahmen von Lernen und Leisten sowie im Rahmen unseres Förderschwerpunktes. Sind wir mit dieser Art der Förderplanung auf dem richtigen Weg?



7.2. FAZIT

- ⇒ Von den befragten Kolleginnen und Kollegen glauben 93 %, dass wir mit der Neuausrichtung unserer Förderplanung auf dem richtigen Weg sind.
- ⇒ Der Förderplan wurde als Grundlage für Fördergespräche schulintern und extern vielfältig eingesetzt und ließ sich nach Meinung der Mehrheit der Lehrkräfte gut dafür nutzen.
- ⇒ An Verbesserungsvorschlägen im Rahmen der pädagogischen Nutzung wurde u.a. benannt:
 - Eine Dokumentationsmöglichkeit für das Gesamtsystem anlegen
 - Die Darstellung vereinfachen und reduzieren
 - An jüngere Schülerinnen und Schüler anpassen
 - Ein Feld für Bemerkungen einfügen
 - Eventuell das Stamblatt aus der Entwicklungsdokumentation hinzufügen
 - Die Zielformulierungen in Anlehnung an die MESK klären
- ⇒ Der Förderplan bietet in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern vielfältige, gute Anwendungsmöglichkeiten.
- ⇒ Das Ausfüllen des Förderplans war in Bezug auf die digitale Vorlage für die meisten Kolleginnen und Kollegen problemlos möglich.

8. GANZTAGSBEDARF IN DEN KLASSEN 1 – 6 (2010-11)

Die Landesregierung will Schritt für Schritt Ganztagsangebote für Schulen ausbauen. Ganztagschulen und Ganztagsangebote bieten mehr als Unterricht. Zu einem guten Ganztags gehören Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Freizeitangebote, Bewegung, Spiel und Sport sowie kulturelle Angebote. Die Zusammenarbeit der Schule mit Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern ist eine zentrale Grundlage.

Im Wesentlichen werden drei Ziele verfolgt:

- Verbesserung der Bildungsqualität und mehr individuelle Förderung,
- bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und
- Ganztagsangebote aus einer Hand unter dem Dach der Schule.

Die Offene Ganztagschule ist auch für Förderschulen (Klassen 1 – 6) vorgesehen. In Gesprächen mit Eltern und in Beratungen der Schulkonferenz wird immer wieder deutlich, dass auch für die Janusz-Korczak-Schule ein Ganztagsbedarf besteht.

Bevor wir in den Gremien der Schule und in Gesprächen mit dem Schulträger die Umwandlung der Schule in eine Offene Ganztagschule thematisieren, wollen wir den Bedarf an einem ganztägigen Förder- und Betreuungsangebot genauer analysieren.

Dazu haben wir einen Fragebogen für Eltern und Erziehungsberechtigte entwickelt. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig, die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt.

8.1. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

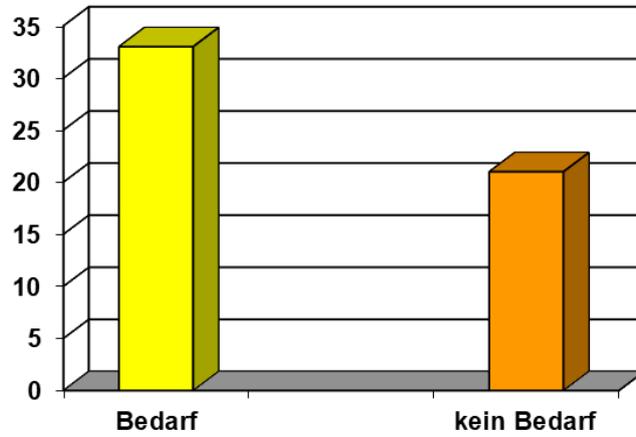
Kurzdarstellung der Ergebnisse der Elternabfrage zum Bedarf an einem ganztägigen Förder- und Betreuungsangebot an der Janusz-Korczak-Schule (Januar 2011):

Insgesamt lagen 54 Fragebögen zur Auswertung vor.

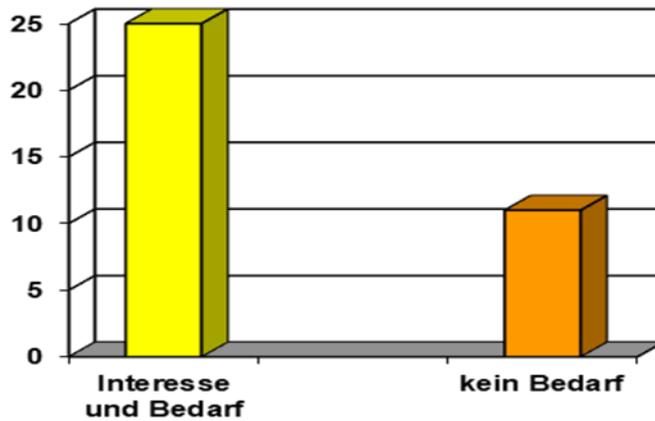
- Für die Klassen 1 bis 6 haben 33 Erziehungsberechtigte (61 %) ihr Interesse an der Offenen Ganztagschule bekundet und würden ihr Kind für ein Jahr verbindlich anmelden.
- Für die Klassen 1 bis 4 haben 25 Erziehungsberechtigte (69 %) ihr Interesse an der Offenen Ganztagschule bekundet und würden ihr Kind für ein Jahr verbindlich anmelden.
- Für die Klassen 5 und 6 haben 8 Erziehungsberechtigte (44 %) ihr Interesse an der Offenen Ganztagschule bekundet und würden ihr Kind für ein Jahr verbindlich anmelden.
- Überwiegend wird eine Betreuungszeit bis 16.00 Uhr gewünscht.
- Auch in den Ferien ist eine Betreuung gewünscht.
- Die für die Eltern und Erziehungsberechtigten wichtigsten Angebote sind Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe und Förderkurse.

Haben Sie Interesse an den Angeboten der Offenen Ganztagschule und würden Sie Ihr Kind für die Dauer eines Schuljahres anmelden?

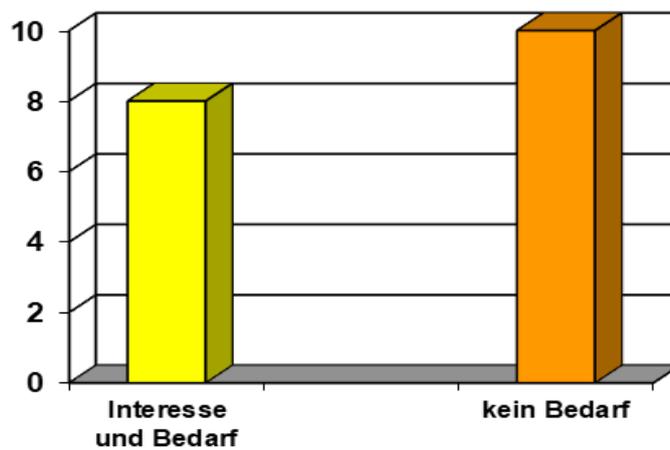
Klassen 1 bis 6:

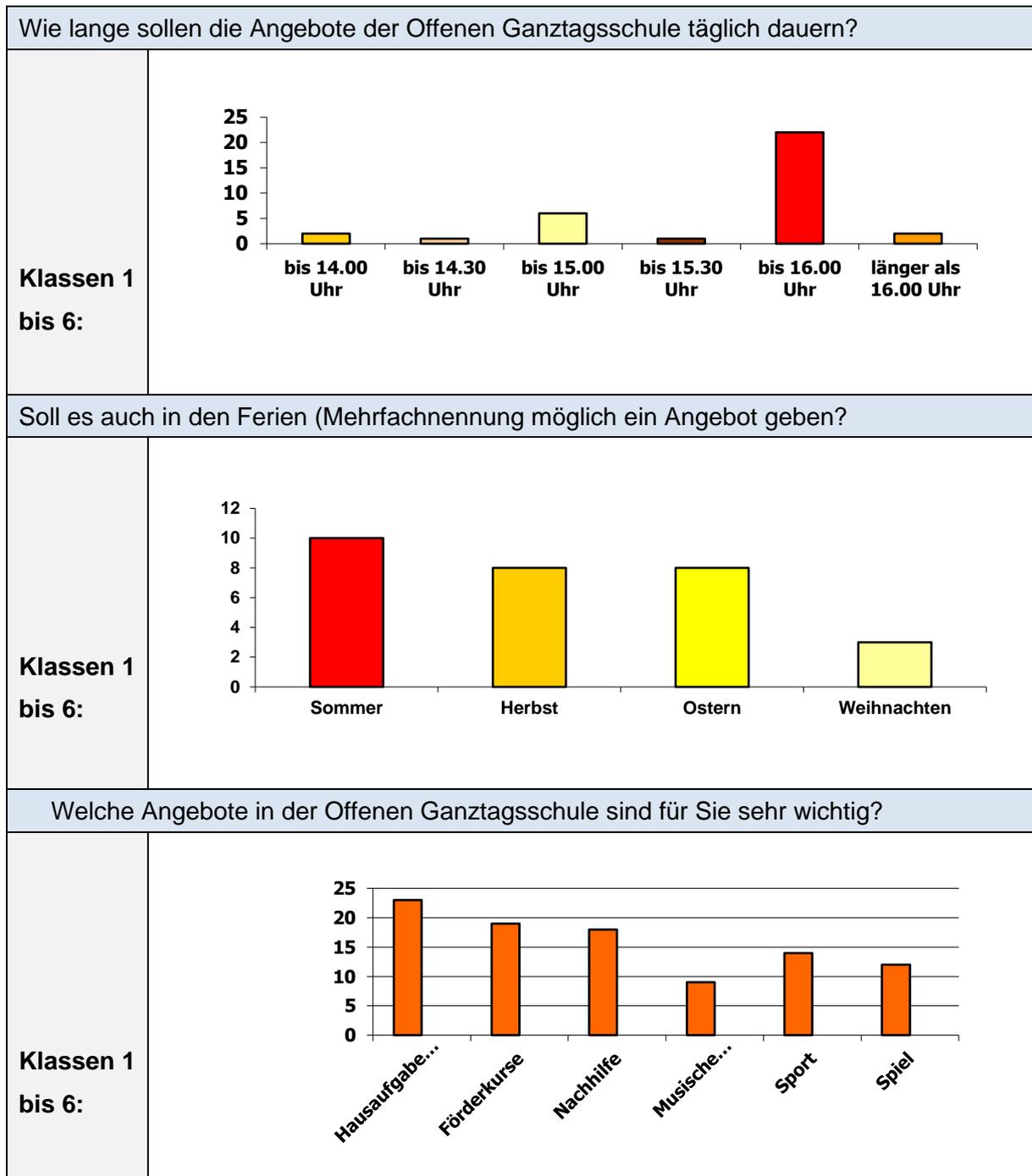


Klassen 1 bis 4:



Klassen 5 und 6:





8.2. FAZIT

Die Ergebnisse der Elternbefragung bedeuten für die Schule einen klaren Auftrag, nach Beratung in den Gremien der Schule mit dem Schulträger die Umwandlung der Schule in eine Offene Ganztagschule zu thematisieren und diese konzeptionell voranzubringen.

8.3. DER FRAGEBOGEN FÜR ELTERN UND ERZIEHUNGSBERECHTIGTE

Ganztagsbedarf Klasse 1 bis 6 – Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Haben Sie Interesse an den Angeboten einer Offenen Ganztagsschule und würden Sie Ihr Kind für die Dauer eines Schuljahres anmelden?			
<input type="checkbox"/> Ja		<input type="checkbox"/> Nein	
Wenn Sie die Frage mit „Nein“ beantwortet haben, brauchen Sie die folgenden Fragen nicht mehr beantworten. Geben Sie den Fragebogen aber auch in diesem Fall an die Schule zurück.			
Wie lange sollen die außerunterrichtlichen Angebote der Offenen Ganztagsschule dauern?			
An Schultagen täglich bis		Auch in den Ferien	
<input type="checkbox"/>	15.00 Uhr	<input type="checkbox"/>	Osterferien
<input type="checkbox"/>	16.00 Uhr	<input type="checkbox"/>	Sommerferien
<input type="checkbox"/>	Länger als 16.00 Uhr	<input type="checkbox"/>	Herbstferien
<input type="checkbox"/>	Und zwar bis _____ Uhr	<input type="checkbox"/>	Weihnachtsferien
Welche Angebote sollte die Offene Ganztagsschule machen und wie wichtig sind sie für Sie?			
Angebot	sehr wichtig	wichtig	neutral
Hausaufgabenhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderkurse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachhilfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik, Kunst, ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiel, Aktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für die Teilnahme an dem außerschulischen Angebot der Offenen Ganztagsschule werden Elternbeiträge erhoben. Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffende Beitragsgruppe an. Ihre Angabe ist freiwillig und wird vertraulich behandelt. Sie dient nur zur Ermittlung der voraussichtlichen Höhe des Beitragsaufkommens. Die Monatsbeiträge sind Richtwerte.			
zu versteuerndes Einkommen	Monatsbeitrag		
bis 12.000 €	12,50 €		<input type="checkbox"/>
bis 24.000 €	25,00 €		<input type="checkbox"/>
bis 36.000 €	50,00 €		<input type="checkbox"/>
bis 48.000 €	75,00 €		<input type="checkbox"/>
bis 60.000 €	100,00 €		<input type="checkbox"/>
über 60.000 €	150,00 €		<input type="checkbox"/>
Die Beitragssätze gelten für das 1. Kind. Für das 2. Kind ist die Hälfte des Beitragssatzes zu zahlen. Weitere Geschwisterkinder sind beitragsfrei. Das Mittagessen wird gesondert berechnet.			

Möchten Sie Anregungen geben oder Bemerkungen anfügen?

Welche Klasse besucht Ihr Kind in diesem Schuljahr?

Klasse _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

9. GESCHLECHTERSENSIBILITÄT IM UNTERRICHT UND IM SCHULMANAGEMENT (2021-22)

9.1. ZUR BEFRAGUNG

Die Evaluation zum geschlechtersensiblen Unterricht und zum geschlechtersensiblen Schulmanagement wurde im Rahmen unseres Gleichstellungsplans durchgeführt. Die Termine für die Information des Kollegiums hinsichtlich der Genderarbeit sowie für diese Befragung wurden auf Juli 2021 vorgezogen.

An der Online-Befragung nahmen 39 Kolleginnen und Kollegen teil. Die Ergebnisse der Evaluation werden im Rahmen einer Gesamtkonferenz vorgestellt und diskutiert. Schwerpunkte für die Weiterarbeit werden festgelegt.

Eine schulinterne Fortbildungseinheit zum Thema Geschlechtersensibilität in der Schule wird auf der Grundlage der festgelegten Schwerpunkte geplant.

9.2. ZUM FRAGEBOGEN

 **Geschlechtersensibler Unterricht und geschlechtersensibles Schulmanagement**
Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer

* Erforderlich

1. Bei der Notenvergabe mache ich zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede. *

1= -- 2= - 3= + 4= ++

1 2 3 4

2. Ich gehe im Unterricht auf die Interessen und Vorschläge von Mädchen und Jungen in gleichem Maße ein. *

1= -- 2= - 3= + 4= ++

1 2 3 4

3. Ich widme Mädchen und Jungen die gleiche Aufmerksamkeit. *

1= -- 2= - 3= + 4= ++

1 2 3 4

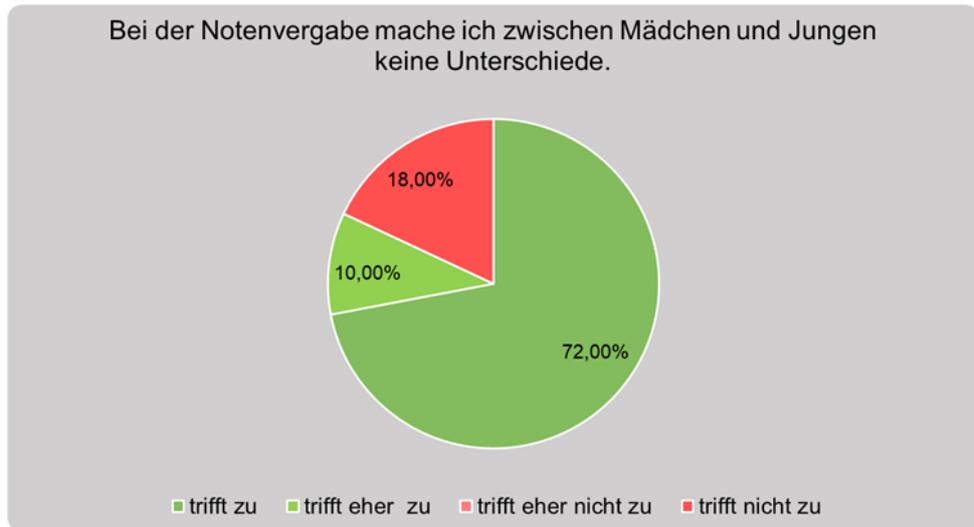
Ausschnitt

9.3. DER GLEICHSTELLUNGSPLAN 2019-2023

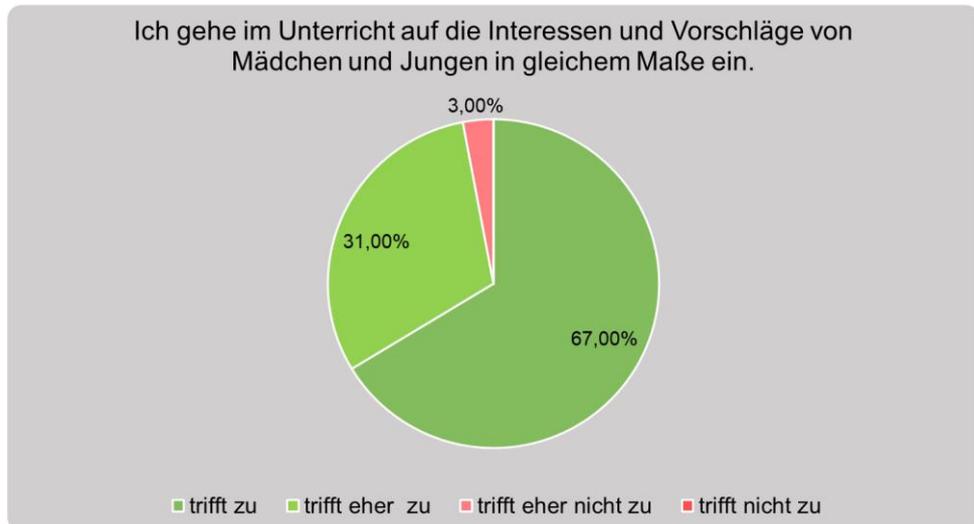
Überprüfung und Ergänzung des genderkompetenten Handelns in Unterricht und Schulleben - Weiterentwicklung des schulinternen Konzepts			
Maßnahme/ Arbeitsschritt:	Umsetzungszeitraum bis:	Verantwortliche/ Beteiligte:	Bilanzierung der Maßnahme/ des Arbeitsschritts durch:
1. Information der Lehrkräfte in einer Konferenz hinsichtlich der Genderarbeit in den Fachgremien bei der BR-MS und die damit verbundenen Aufträge für unsere Schule.	September 2021 2. Gesamtkonferenz	Schulleitung und Gleichstellungsbeauftragte	Konferenz der Lehrkräfte Vereinbarungen im Protokoll der Gesamtkonferenz
2. Einbindung der Steuergruppe Organisationsentwicklung zur Umsetzung einer Strategie im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses.	November 2021	Schulleitung, Gleichstellungsbeauftragte, Steuergruppe Organisationsentwicklung	Steuergruppensitzungen und Protokoll der Vereinbarungen
3. Abfrage zur geschlechterdifferenzierten Analyse von Unterricht und Schulleben	November, Dezember 2021 und Januar 2022	Steuergruppe, Schulleitung, Gesamtkollegium, Gleichstellungsbeauftragte	Fragebogen, Auswertung des Fragebogens – Ergebnisdokumentation,
4. Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Abfrage Festlegung und Priorisierung der Entwicklungsziele	Januar 2022	Steuergruppe, Schulleitung, Gleichstellungsbeauftragte, Gesamtkollegium	Schulinterne Fortbildungseinheit im Anschluss an die Zeugniskonferenz, Protokoll
5. EPUS, Gemeinschaftliche Zielvereinbarung und Bildung einer Arbeitsgruppe	März 2022	Steuergruppe, Schulleitung, Gleichstellungsbeauftragte, Gesamtkollegium	Protokoll und Zielvereinbarung mit Arbeitsschritten für den nächsten Arbeitszeitraum bis März 2023
6. EPUS 2023, Vorstellung des Arbeitsergebnisses, Beschlüsse zur Umsetzung und Implementierung in das Schulprogramm	März 2023	Steuergruppe, Schulleitung, Gleichstellungsbeauftragte, Gesamtkollegium	Protokoll Schulprogramm

9.4. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

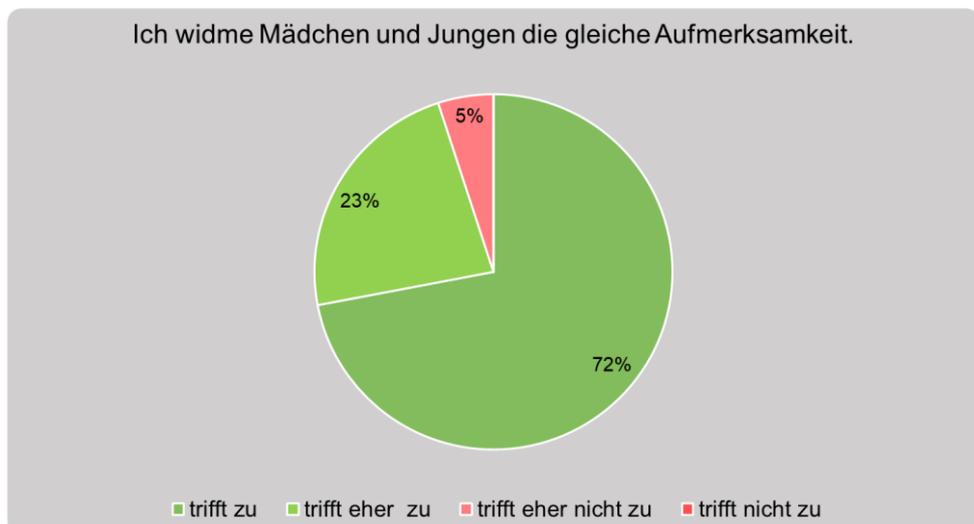
Aussage 1



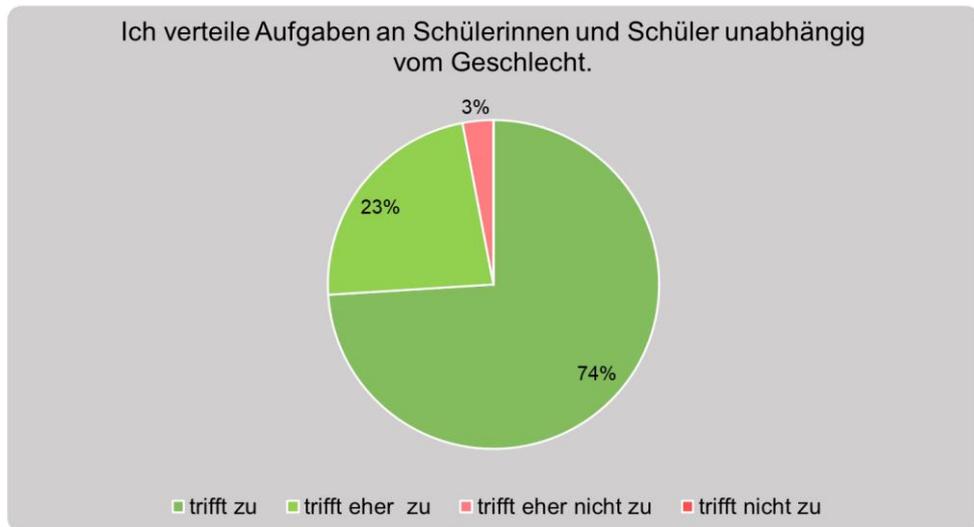
Aussage 2



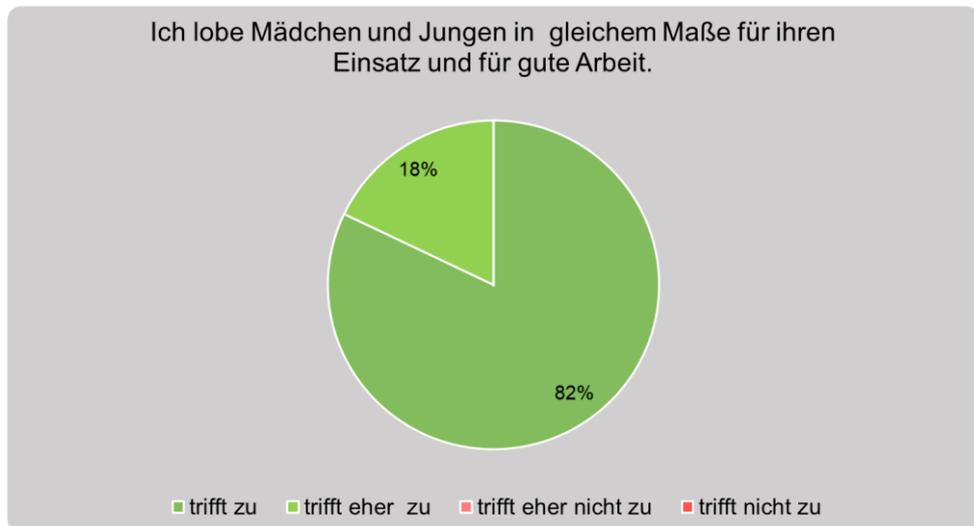
Aussage 3



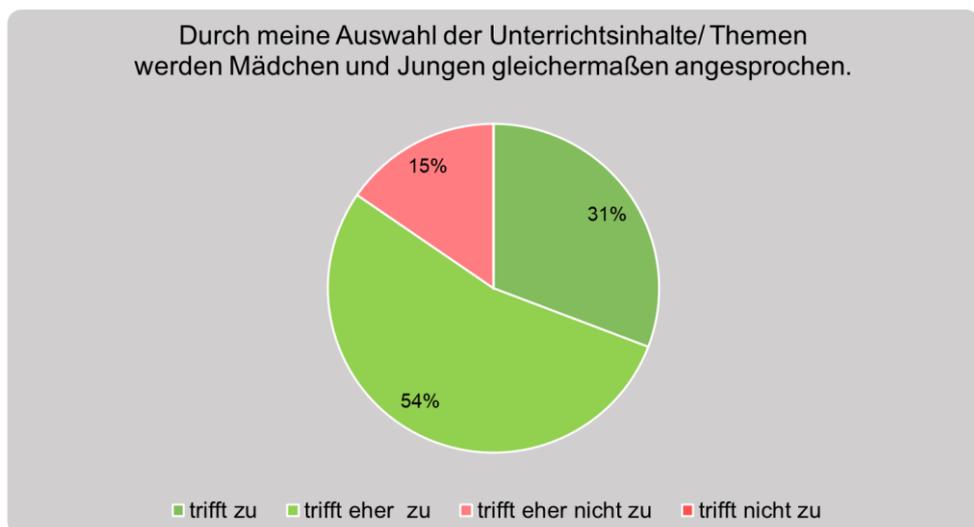
Aussage 4



Aussage 5

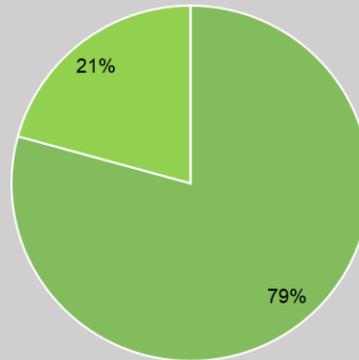


Aussage 6



Aussage 7

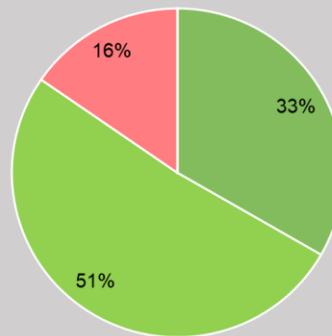
Ich erwarte von Mädchen und Jungen die gleichen Leistungen.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 8

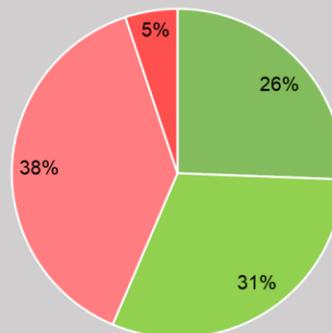
Ich ermuntere die Schülerinnen und Schüler über die Rollen von Frauen und Männern in der Gesellschaft nachzudenken.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 9

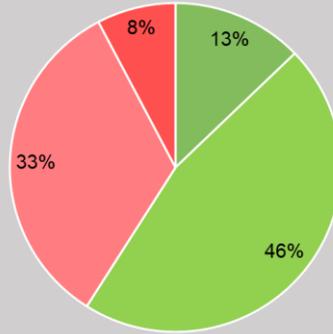
Ich nutze im schriftlichen und mündlichen Bereich eine geschlechtersensible Sprache.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 10

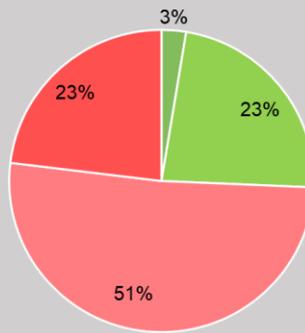
Ich achte in meinem Unterricht auf den Einsatz von geschlechtersensiblen Unterrichtsmaterialien.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 11

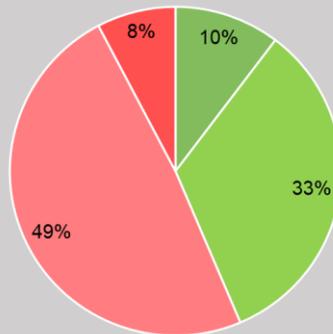
An meiner Schule gibt es Zielvereinbarungen zur Geschlechtersensibilität und zu geschlechtersensiblen Unterricht."



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 12

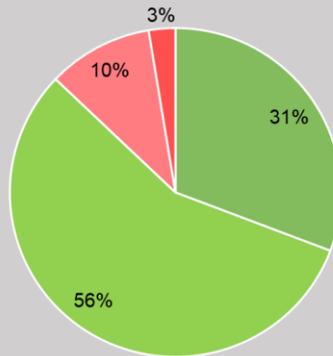
In meiner Schule werden regelmäßig Fragen der Geschlechtersensibilität aufgegriffen.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 13

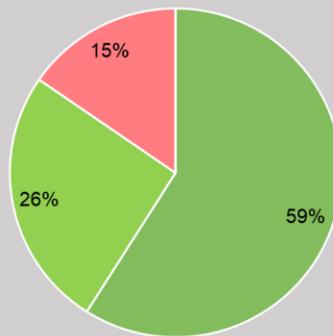
Die Voraussetzungen an meiner Schule ermöglichen es mir, geschlechtersensiblen Unterricht umzusetzen.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

Aussage 14

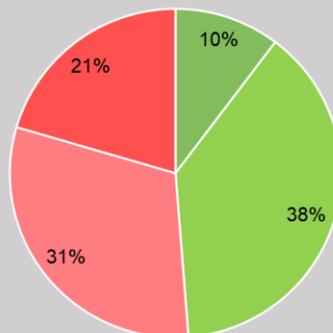
An meiner Schule werden Aufgaben für die Lehrkräfte unabhängig vom Geschlecht verteilt.



■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

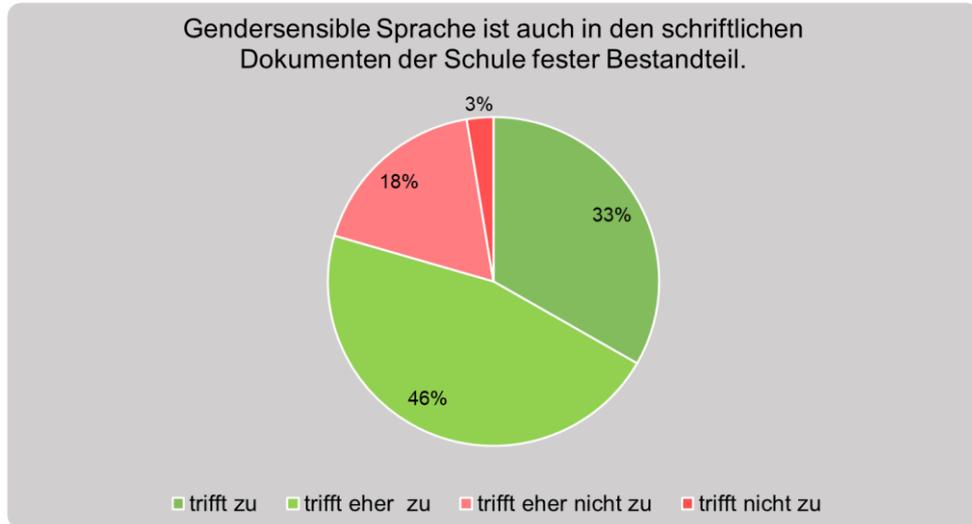
Aussage 15

Ich interessiere mich für eine Fortbildung zum Thema geschlechtersensibler Unterricht.

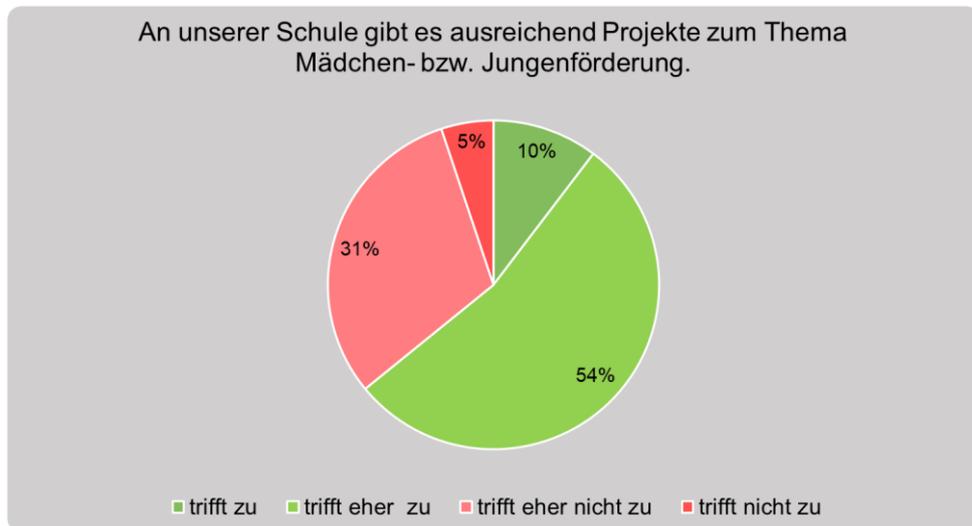


■ trifft zu ■ trifft eher zu ■ trifft eher nicht zu ■ trifft nicht zu

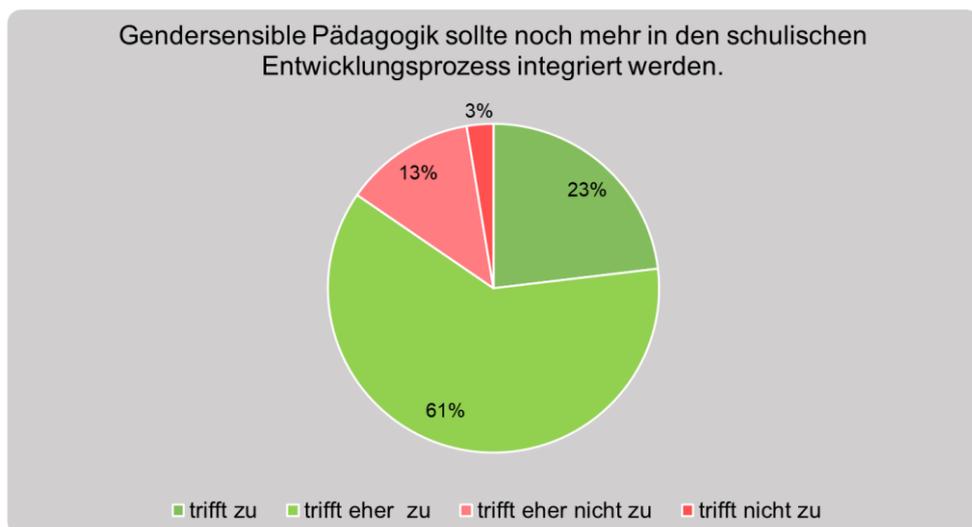
Aussage 16



Aussage 17



Aussage 18



9.5. IMPULSE FÜR DIE SCHULENTWICKLUNG

Folgende Inhalte bezogen auf das Thema "Geschlechtersensible Pädagogik" wurden von einzelnen Kolleginnen und Kollegen als für unsere weitere Schulentwicklung wichtig benannt:

- Projekte zur Mädchen- und Jungenförderung
- LGBT (lesbian, gay, bisexual and transgender) Themenschwerpunkte
- Berufe für Mädchen
- Aufgrund unseres besonderen Förderschwerpunktes geht es innerhalb des Unterrichts und der Beziehungsarbeit sehr individuell um jeden einzelnen Schüler:Inn, was eine gute Grundlage für Geschlechtersensibilität ist.
- Vertretung aller Gendergruppen in schulischen Gremien, Thema Trans/Inter-Sexualität bei Schüler:innen

Desweiteren lassen sich aus der Evaluation in Stichpunkten folgende Impulse für die Schulentwicklung ableiten:

- Geschlechtersensible Sprache im schriftlichen und mündlichen Bereich
- Einsatz von geschlechtersensiblen Unterrichtsmaterialien
- Zielvereinbarungen zur Geschlechtersensibilität und zu geschlechtersensiblen Unterricht
- Regelmäßiges Aufgreifen von Fragen der Geschlechtersensibilität
- Geringes Interesse im Kollegium für eine Fortbildung zum Thema geschlechtersensibler Unterricht
- Projekte zur Mädchen- und Jungenförderung

10. GESPRÄCHSKOMPETENZ DER LEHRKRÄFTE (2014-15)

10.1. ZUR ABFRAGE

Von Lehrkräften an einer Förderschule für emotionale und soziale sind in den Tätigkeitsbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und insbesondere Beraten hohe kommunikative Fähigkeiten gefordert.

Beratungstätigkeit in der Schule ist grundsätzlich Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer (vgl. § 4 Abs. 1 und § 8 Abs. 1 ADO – BASS 21 – 02 Nr. 4). Sie bezieht sich vor allem auf

- die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie von Erziehungsberechtigten über Bildungsangebote, Schullaufbahnen und berufliche Bildungswege einschließlich der Berufswahlorientierung,
- die Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

(RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 8. 12. 1997)

Der Bedarf an Beratungsgesprächen innerhalb des eigenen Schulsystems aber auch außerhalb in integrativen oder inklusiven Bildungszusammenhängen sowie in Kontakten zu außerschulischen Institutionen nimmt weiter zu.

Die systematische individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler gehört laut Qualitätsanalyse zu den exzellenten Kernkompetenzen der Janusz-Korczak-Schule. Sowohl vom Engagement der Lehrkräfte als auch vom systemischen Ansatz der Schule her ergibt sich eine stets gesicherte Nähe zu jeder Schülerin und zu jedem Schüler.

Dies ist durch einen Beschluss der Schulkonferenz verbindlich geregelt und hoch differenziert gestaltet. Eine umfangreiche Vernetzung sichert auch weitergehende Fachlichkeit bei Bedarf (Jugendhilfe, psychologische Beratungsstellen u. a.).

Angelegt ist diese Beratung präventiv, begleitend und perspektivisch. Elternkontakt und -beratung gehören zum Konzept und werden erfolgreich umgesetzt. (vgl. Qualitätsbericht der Qualitätsanalyse NRW, Schuljahr 2012/13)

Die Verbesserung der individuellen Gesprächs- und Beratungskompetenz der Kolleginnen und Kollegen wurde in den letzten Jahren in der Fortbildungsplanung der Schule u. a. durch kollegiumsinterne Fortbildungen berücksichtigt.

Die aktuelle anonyme Abfrage zur Selbsteinschätzung der Gesprächskompetenz soll der Steuergruppe Hinweise auf möglichen Fortbildungsbedarf geben und zur Fortschreibung des Fortbildungskonzeptes beitragen.

10.2. CHECKLISTE SELBSTEINSCHÄTZUNG DER GESPRÄCHSKOMPETENZ

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

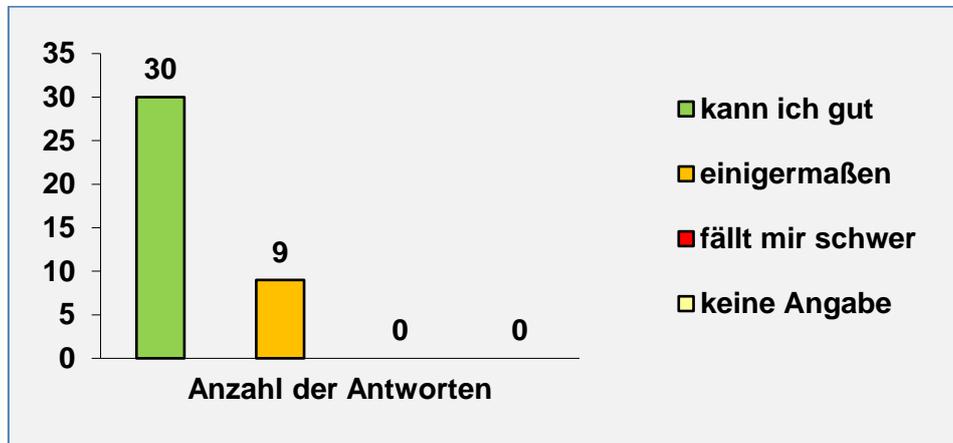


Einschätzung der Gesprächsfähigkeiten – Evaluationsbogen für Lehrkräfte

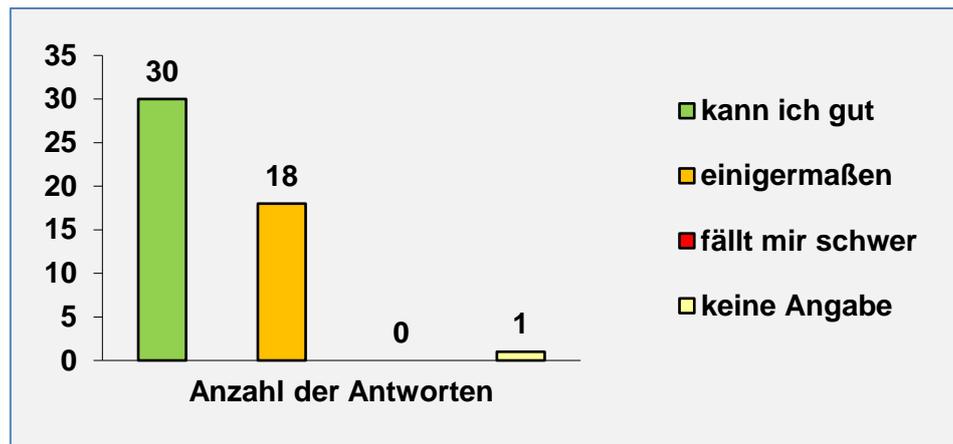
 Vielfalt fördern	Kann ich gut	Eini-germa-ßen	Fällt mir schwer
Kontakt zu ganz unterschiedlichen Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen herstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Vertrauen der Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen gewinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Locker und entspannt sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor haben und auch zeigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offene (W-)Fragen stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gut zuhören können (eigene Redezeit max. 50 Prozent der Gesamtzeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritik anhören und aushalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachverhalte anschaulich darstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen respektieren und achten (auch wenn sie ein anderes Lebenskonzept als ich haben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen in ihrem Arbeitszusammenhang (-kontext) sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich in die Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen und ihre Situation einfühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen ihre Verantwortung überlassen bzw. zurückgeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufmerksamkeit stärker auf Lösungen als auf Probleme setzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf die Stärken (Ressourcen) der Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen, anstatt auf ihre Schwächen (Defizite) achten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen gegenüber freundlich, aufmerksam und zugewandt sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Gespräch klar strukturieren (im Aufbau und zeitlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen (falls nötig) auf eine faire Art und Weise konfrontieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die nonverbalen Reaktionen (Mimik, Gestik, Tonfall usw.) der Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen genau beobachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine eigenen inneren Reaktionen (Gedanken, Gefühle, Körper) wahrnehmen und für das Gespräch nutzbar machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Gespräch auf derselben Ebene mit den Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen sein, (nicht über- noch unterlegen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.3. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

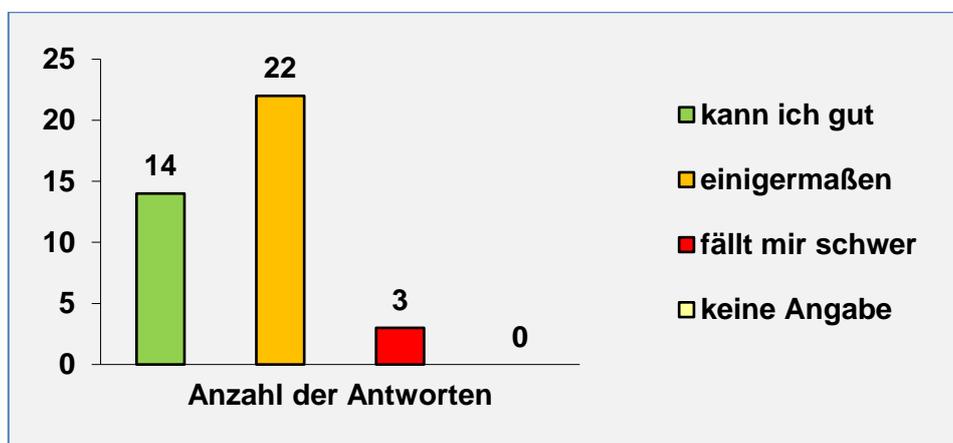
- Kontakt zu ganz unterschiedlichen Gesprächspartnern herstellen



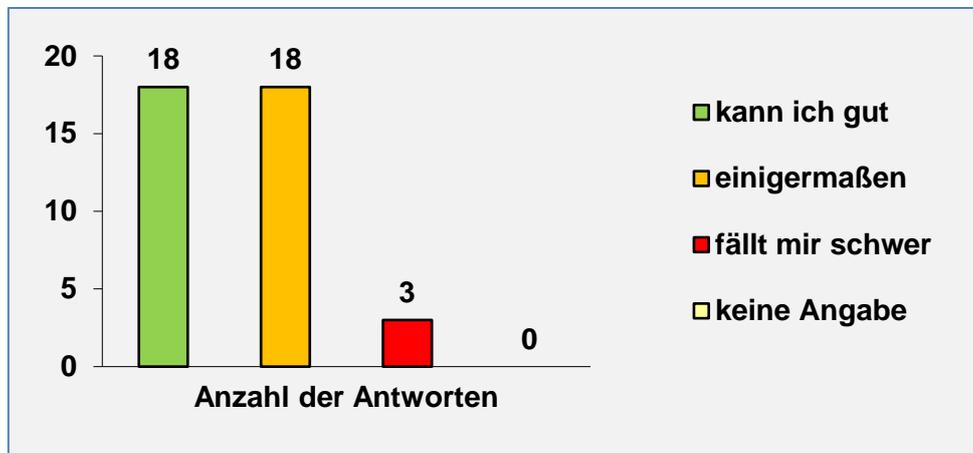
- Das Vertrauen der Gesprächspartner gewinnen



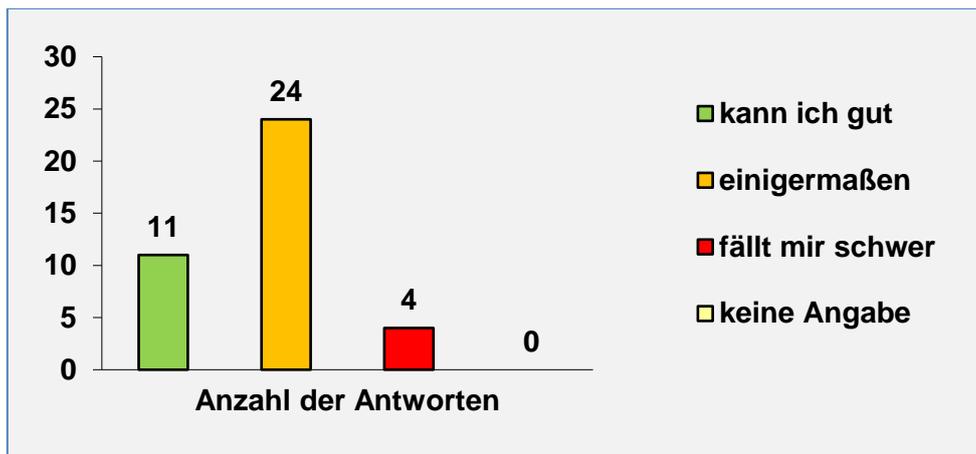
- Locker und entspannt sein



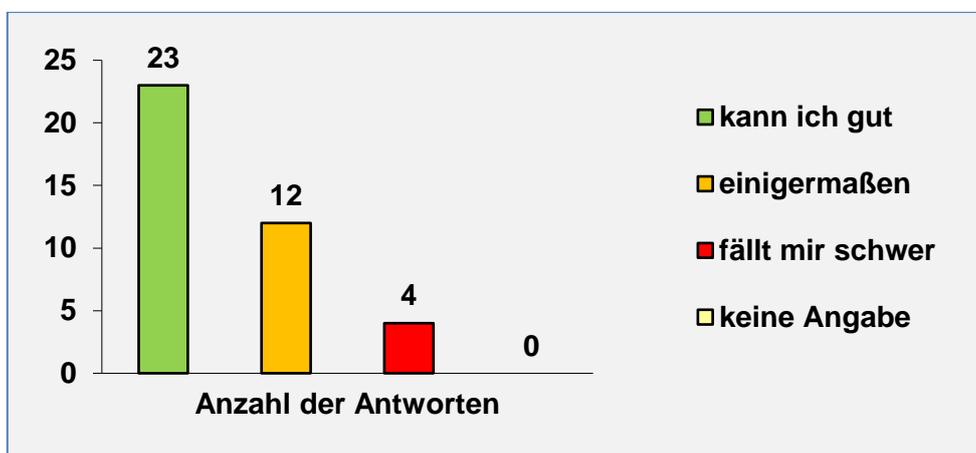
- Humor haben und auch zeigen



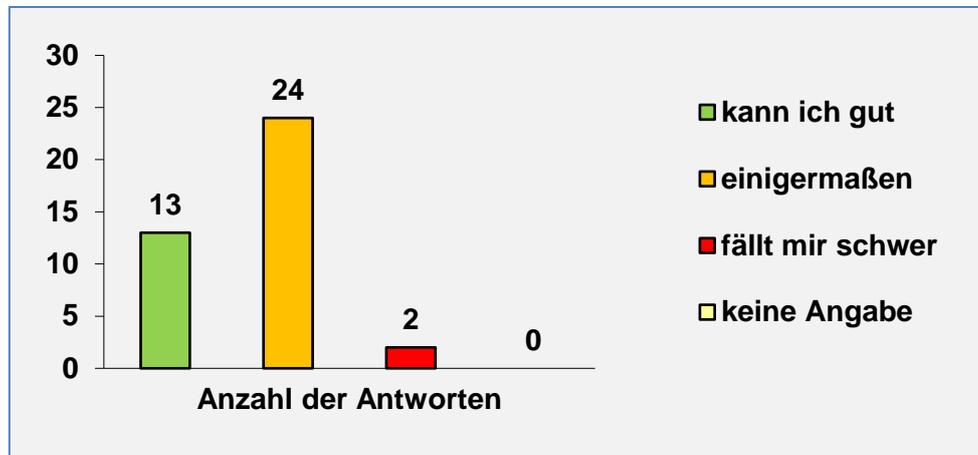
- Offene W-Fragen stellen



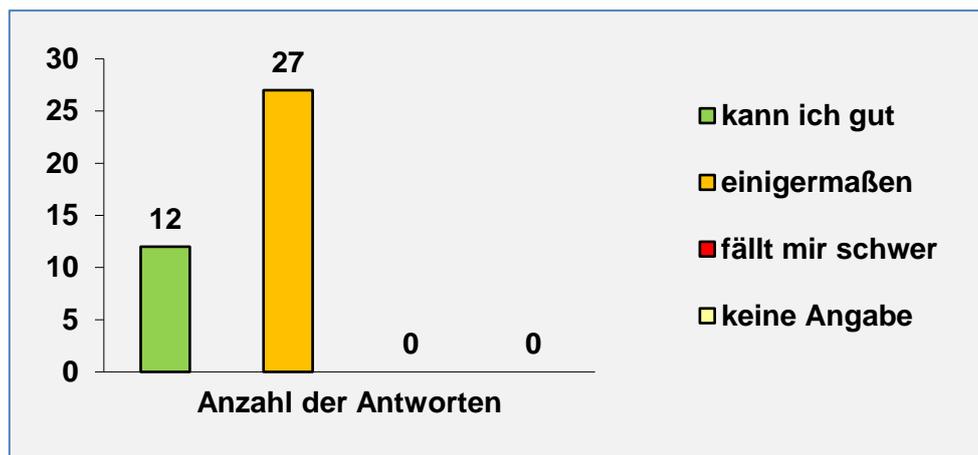
- Gut zuhören können (eigene Redezeit max. 50 Prozent der Gesamtzeit)



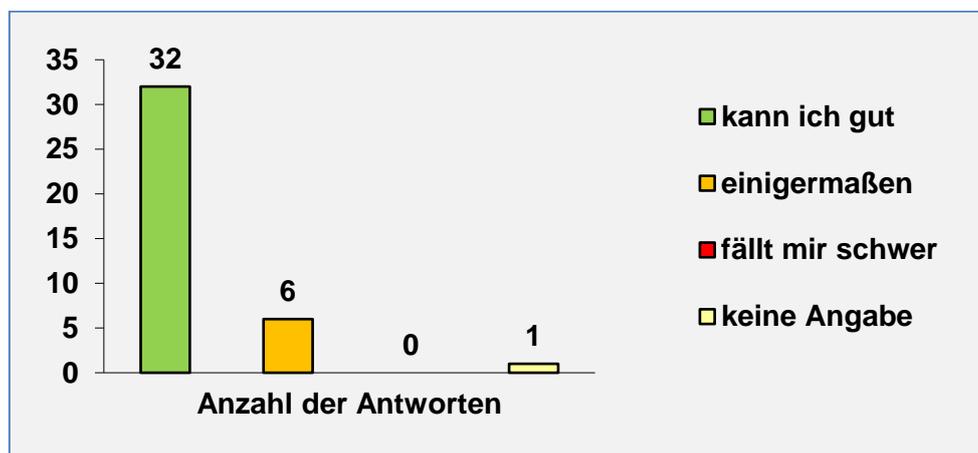
- Kritik anhören und aushalten



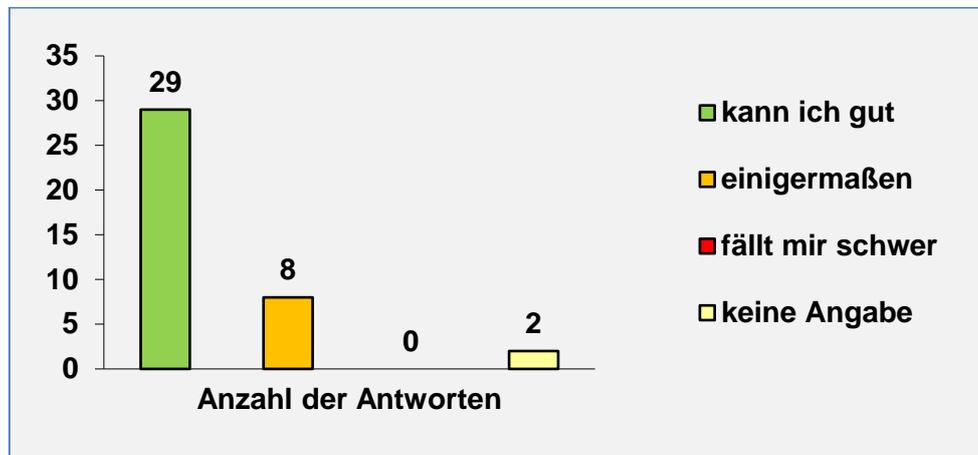
- Sachverhalte anschaulich darstellen



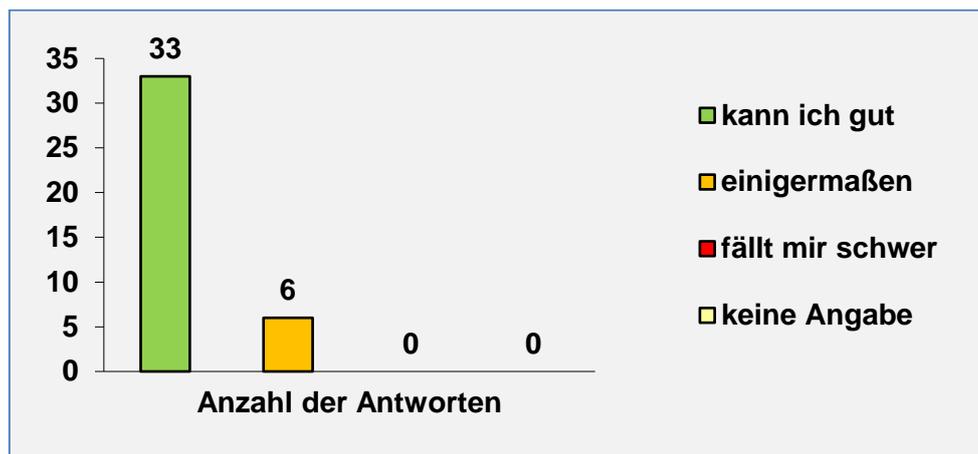
- Gesprächspartner respektieren und achten (auch wenn sie ein anderes Lebenskonzept als ich haben)



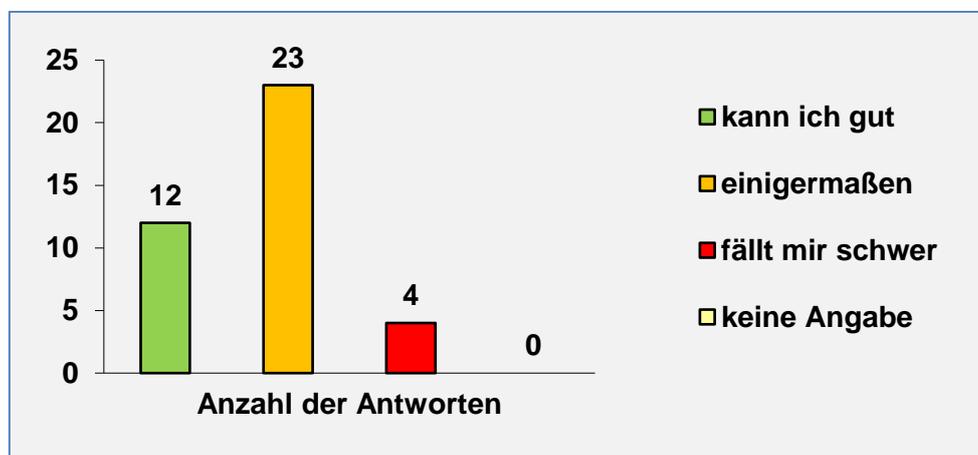
- Gesprächspartner in ihrem Arbeitszusammenhang (-kontext) sehen



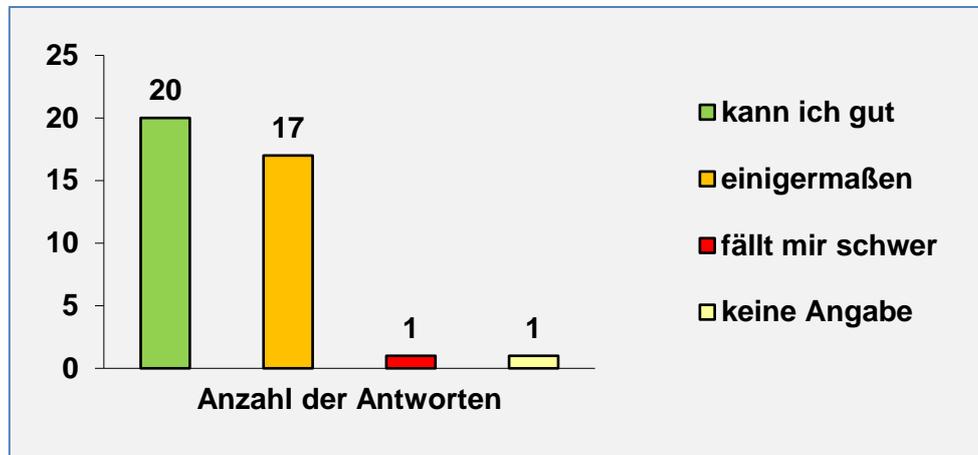
- Mich in die Gesprächspartner und ihre Situation einfügen



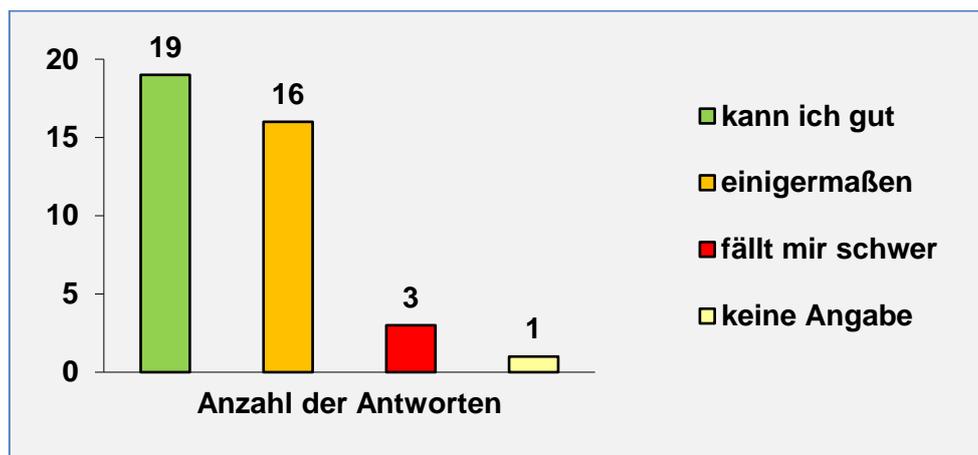
- Gesprächspartnern ihre Verantwortung überlassen bzw. zurückgeben



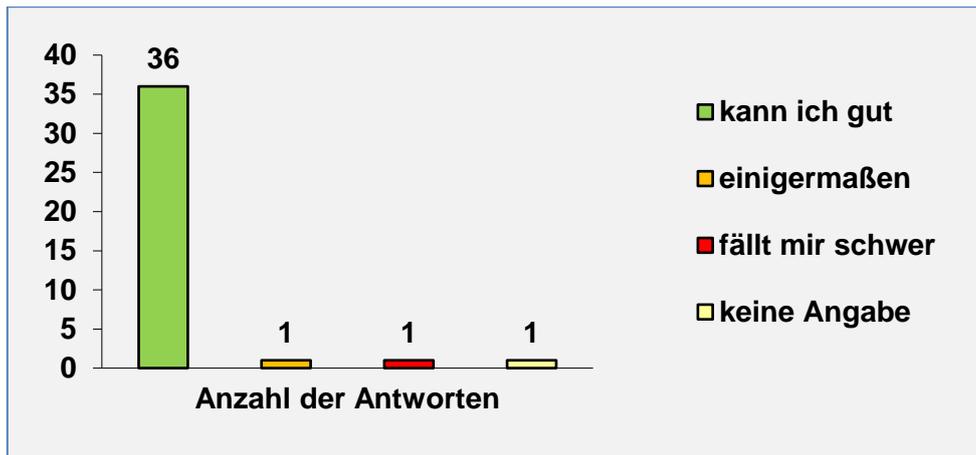
- Die Aufmerksamkeit stärker auf Lösungen als auf Probleme setzen



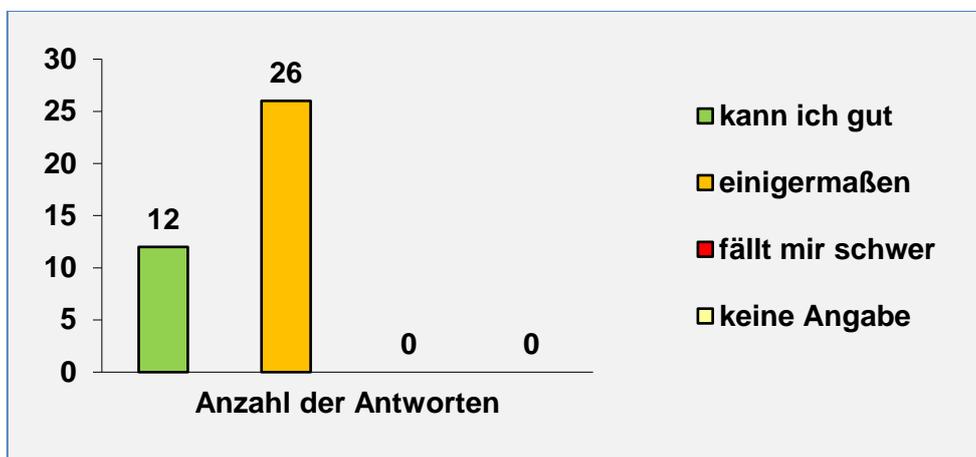
- Auf die Stärken (Ressourcen) der Gesprächspartner statt auf ihre Schwächen (Defizite) achten



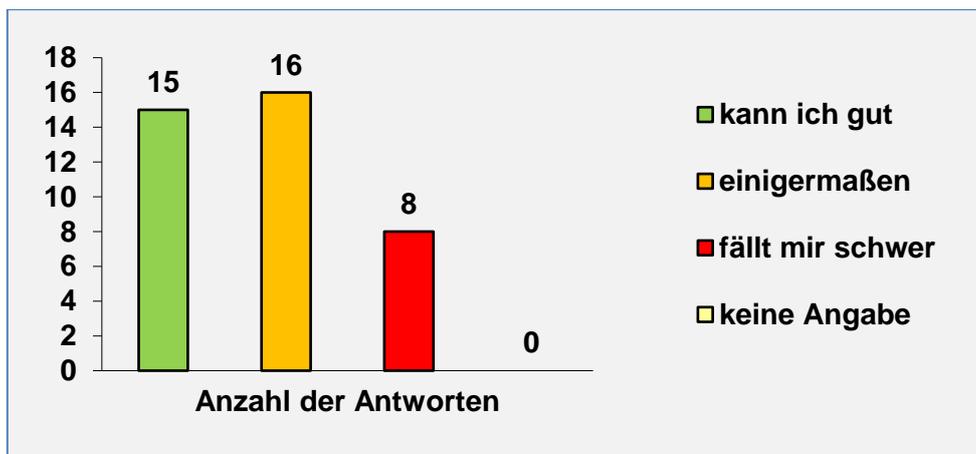
- Den Gesprächspartnern gegenüber freundlich, aufmerksam und zugewandt sein



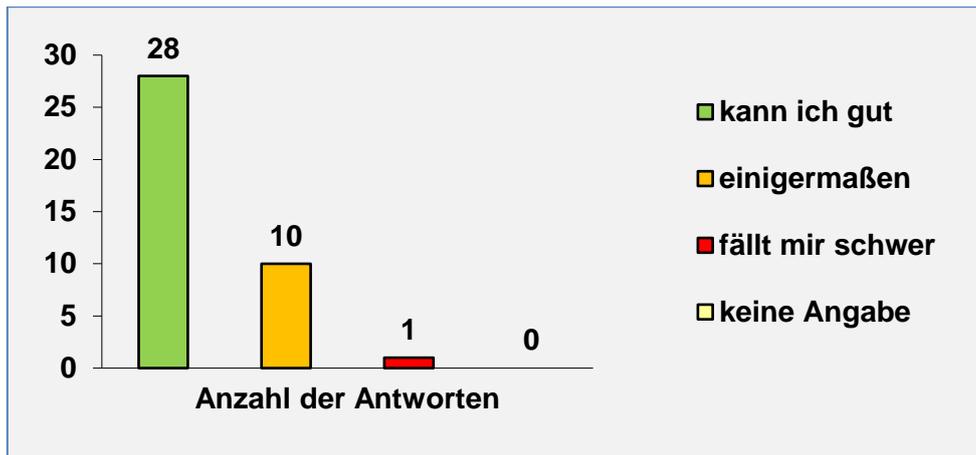
- Ein Gespräch klar strukturieren (im Aufbau und zeitlich)



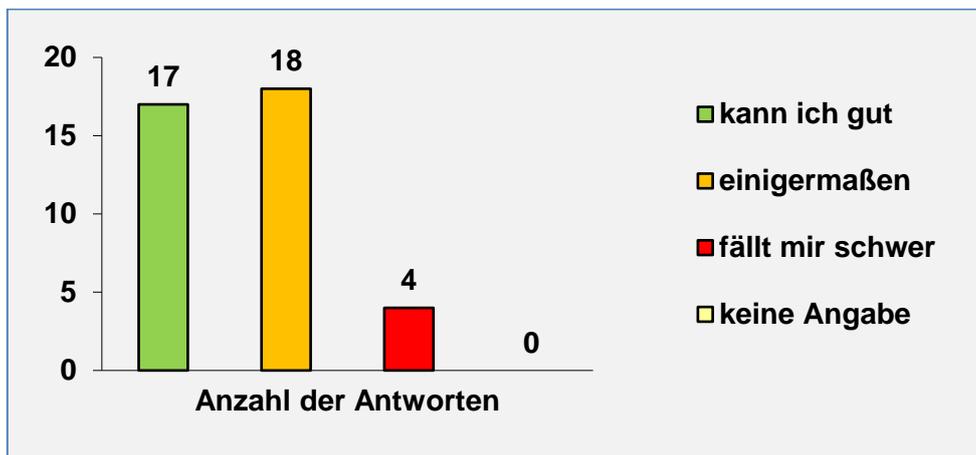
- Gesprächspartner (falls nötig) auf eine faire Art und Weise konfrontieren



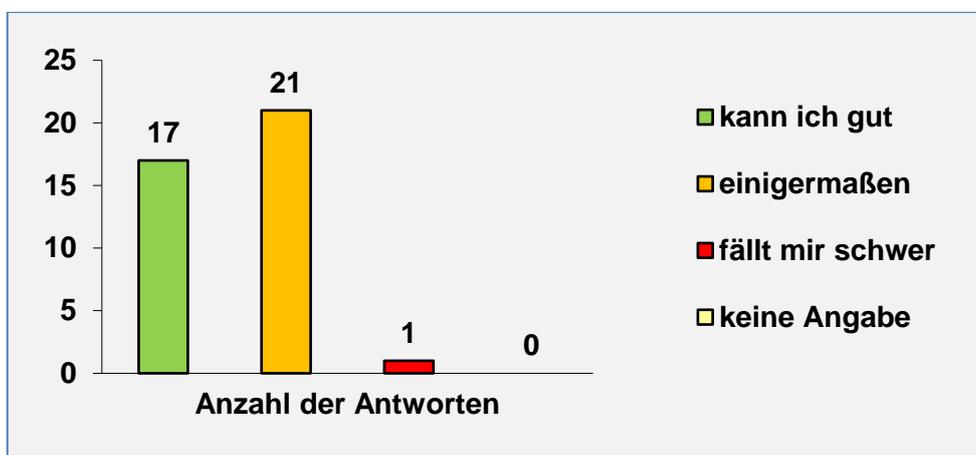
- Die nonverbalen Reaktionen (Mimik, Gestik, Tonfall usw.) der Gesprächspartner genau beobachten



- **Meine eigenen inneren Reaktionen (Gedanken, Gefühle, Körper) wahrnehmen und für das Gespräch nutzbar machen**



- **Im Gespräch mit den Gesprächspartnern sich auf derselben Ebene wie diese befinden, d.h. weder in eine über- noch eine unterlegene Position gehen**



In den meisten Gesprächsfertigkeiten schätzen die Kolleginnen und Kollegen ihre Kompetenzen als gut oder zumindest einigermaßen ein. Zumindest in folgenden Fertigkeiten könnte Handlungs- und Fortbildungsbedarf bestehen:

- Locker und entspannt sein
- Offene W-Fragen stellen
- Kritik anhören und aushalten
- Gesprächspartnern ihre Verantwortung überlassen bzw. zurückgeben
- Gesprächspartner (falls nötig) auf eine faire Art und Weise konfrontieren
- Meine eigenen inneren Reaktionen (Gedanken, Gefühle, Körper) wahrnehmen und für das Gespräch nutzbar machen

11. GESUNDHEITRESSOURCEN IM LEHRERBERUF (2009-10)

11.1. INFORMATIONEN

Zeitraum der Befragung: 09.12.2009 - 18.01.2010

Schulform (Anzahl der Nennungen): Förderschule (FöS) (29)

Anzahl der Befragten (%): 29 von 33 (87.9 %)

Durchschnittsalter: 38 Jahre

Median: 37 Jahre

Standardabweichung: 9,9 Jahre

Minimum/Maximum: 18/58 Jahre

Geschlecht (Anzahl der Nennungen): 9 männlich / 16 weiblich

Das Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen bei Lehrern (IEGL) beinhaltet drei Fragebögen:

- den Fragebogen *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)* zur Erfassung persönlicher Gesundheitsressourcen und
- (als ergänzendes Verfahren) die *Beschwerdenliste (BESL)* zur Ermittlung des Erlebens gesundheitlicher Beeinträchtigungen sowie
- den *Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L)* zur Analyse der Arbeitsverhältnisse an der Schule.

In diesem Bericht stellen wir die zusammenfassenden Ergebnisse für Ihre Schule dar. Wir beschränken uns dabei auf jene von AVEM und ABC-L, denn sie erlauben Schlussfolgerungen mit Blick auf Schule und Kollegium. Die Ergebnisse zum Beschwerdenerleben sind ausschließlich für die Einzelpersonen bestimmt.

Fragebogen: **Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44)**

Autoren: **U. Schaarschmidt & A. W. Fischer (2008)**

Literatur

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*, Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18 (3), 151–163.

© 2009, COPING. Psychologische Diagnostik und Personalentwicklung, Wampersdorf (bei Wien), www.coping.at

Fragebogen **Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L)**

Autoren: **U. Schaarschmidt & U. Kieschke (2006)**

Literatur

Schaarschmidt U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

11.2. ALLGEMEINES ZU AVEM

Das diagnostische Instrument AVEM dient der Erfassung beruflicher Beanspruchung. Es interessiert dabei die persönliche Art und Weise der Auseinandersetzung der Menschen mit ihren Arbeitsanforderungen, die sich in Form von Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebensdarstellen lässt. Diese Muster sind als entscheidende Indikatoren psychischer Gesundheit zu verstehen. Sie erlauben es, ausgehend vom Erleben und Verhalten der betroffenen Personen die vorliegende

Beanspruchungssituation zu kennzeichnen, die Notwendigkeit und Richtung von Interventionen zu bestimmen und nicht zuletzt auch deren Effekte zu messen.

Mit dem AVEM werden Merkmale aus drei Bereichen erfasst, die für den Zusammenhang von Berufsausübung und Gesundheit von besonderer Bedeutung sind. Es handelt sich um das berufliche **Engagement**, die psychische **Widerstandskraft**, mit der die Anforderungsbewältigung in Angriff genommen wird, und schließlich die **Emotionen**, die diese Auseinandersetzung begleiten. Erst wenn das Zusammenwirken dieser drei Bereiche in Rechnung gestellt wird, können tragfähige gesundheitsbezogene Aussagen gewonnen werden. So wird z. B. ein hohes Engagement in aller Regel nicht zum gesundheitlichen Risiko, wenn es mit stärkerer individueller Belastbarkeit und dem Erleben von Erfolg, Anerkennung und Unterstützung verbunden ist. Ganz anders sieht es aus, wenn überhöhtes Engagement bei geringen Widerstandsressourcen aufgebracht wird und sich trotz gesteigerter Anstrengung Misserfolge und Unzufriedenheitserleben einstellen.

Insgesamt werden die genannten Bereiche durch 11 verschiedene Merkmale gebildet (auch als Skalen des AVEM bezeichnet):

Dem **Arbeitsengagement** sind die Merkmale *Bedeutsamkeit der Arbeit*, *Beruflicher Ehrgeiz*, *Verausgabungsbereitschaft*, *Perfektionsstreben* und *Distanzierungsfähigkeit* zugeordnet. Hohe Werte in den vier ersten Merkmalen und eine niedrige Ausprägung im letzten sprechen für stärkeres Engagement.

Für die psychische **Widerstandskraft** stehen die Merkmale *Distanzierungsfähigkeit* (ihr kommt eine doppelte Funktion zu), *Resignationstendenz bei Misserfolg*, *Offensive Problembewältigung* sowie *Innere Ruhe und Ausgeglichenheit*. Eine höhere Widerstandskraft gegenüber Belastungen setzt eine zumindest durchschnittlich ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit,

geringe Resignationstendenz und höhere Ausprägung in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit voraus.

Der Bereich der **Emotionen** wird durch die Merkmale *Erfolgserleben im Beruf*, *Lebenszufriedenheit* und *Erleben sozialer Unterstützung* markiert. Für positive Emotionen stehen stärkere Ausprägungen in allen drei Merkmalen (Weiteres zum AVEM-Konzept vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001, 2003, 2006).

Die im AVEM erzielten Ergebnisse lassen sich nun sowohl auf der Ebene der einzelnen Merkmale als auch in Form der wahrscheinlichen Zugehörigkeit zu vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens ausdrücken. Letztere geben in verdichteter Form unterschiedliche Stile der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen wieder (vgl. Abbildung 1).

Die Profile der vier Referenzmuster werden auf einer neunstufigen Standardskala dargestellt, die auch "Stanine-Skala" genannt wird. Diese baut auf der Erkenntnis auf, dass sich die meisten Merkmale in einer Gruppe normal verteilen, also entsprechend der "Gaußschen Glockenkurve". Der Mittelwert auf dieser Skala ist 5. Bei der Betrachtung der Ergebnisse von Einzelpersonen gelten auch 4 und 6 als mittlere und somit durchschnittliche Werte. Insgesamt umfasst der Durchschnittsbereich (4–6) 54 % aller Personen. Die Stanine-Werte 1–3 sind unterdurchschnittliche und 7–9 überdurchschnittliche Werte. Sie gelten für jeweils 23 % der Personen. Die mittleren Werte kommen also weitaus häufiger vor als sehr geringe oder sehr hohe Werte. So liegen beispielsweise die Werte 1 und 9 nur bei 4 % einer Gruppe vor.

11.3. ADEM – DIE PROFILE DER VIER REFERENZMUSTER G, S, A UND B

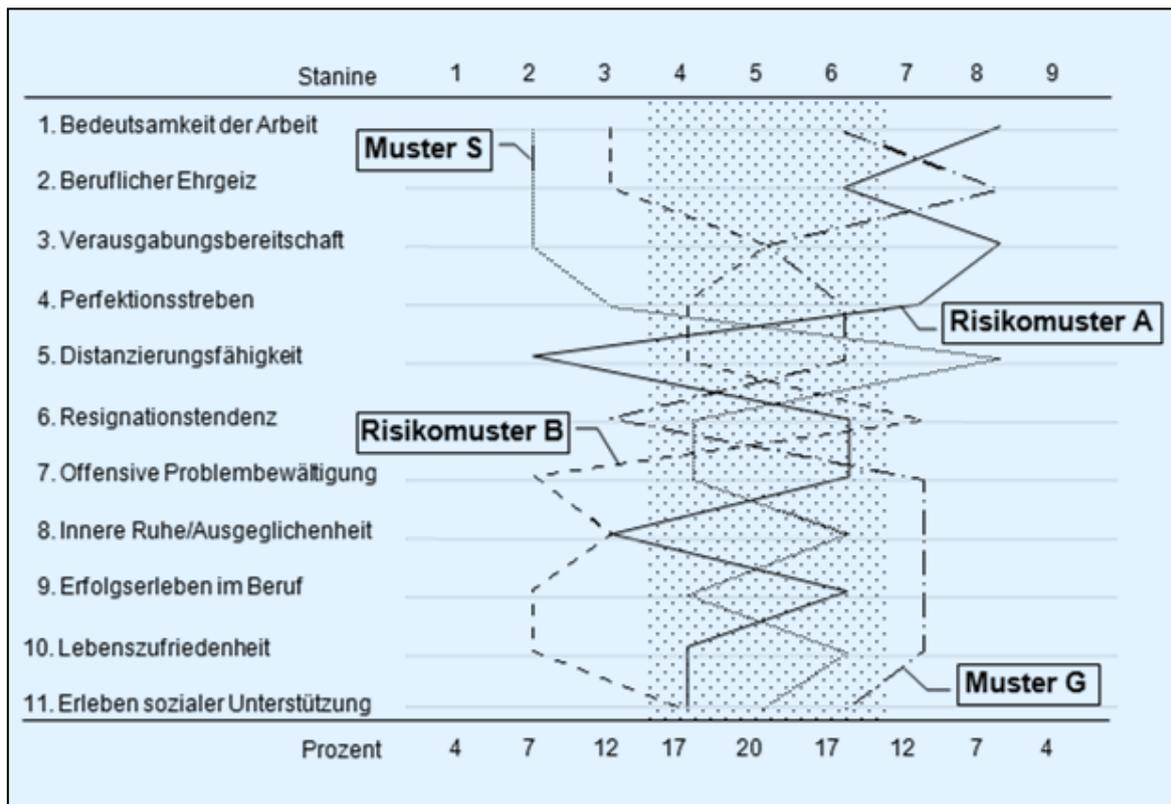


Abbildung 1, Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern

Die vier Muster lassen sich wie folgt beschreiben:

Muster G

Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es ist durch stärkeres, doch nicht exzessives berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen gekennzeichnet. Es steht außer Frage, dass Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Muster über die günstigsten Voraussetzungen verfügen, um erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten mit Kraft, Energie und Freude umzusetzen.

Muster S

Hier steht im Verhältnis gegenüber der Arbeit eine Schonungs- oder auch Schutzhaltung im Vordergrund. Charakteristisch ist stärkere Zurückhaltung im Engagement, während in den übrigen Bereichen weniger Auffälligkeiten vorliegen. Dieses Muster zeigt in der Regel kein gesundheitliches Risiko an. Wenn es jedoch stark ausgeprägt und verfestigt ist, dürfte es im Lehrerberuf (mehr als in manch anderen Berufen) ein Hindernis für erfolgreiche Arbeit sein, kommt es hier doch verstärkt auf eigenaktives und engagiertes Handeln an.

Da dieses Muster oft Anlass zu Fragen und Diskussionen gibt, seien noch einige Erläuterungen angefügt: Es wäre keinesfalls angemessen, das Muster S generell als Ausdruck von Des-

Interesse an der Arbeit oder von "Faulheit" zu verstehen. Meist lassen sich klare Abhängigkeiten von den Arbeitsverhältnissen feststellen. So kann dieses Muster z. B. ein Hinweis auf das Erleben von wenig Herausforderung, auf Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen oder auch auf ein Sich-Abschirmen gegenüber starken beruflichen Beanspruchungen (z. B. emotionaler Überforderung) sein. Demzufolge sind vor allem dort, wo S häufiger auftritt, in erster Linie Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalten gefragt (vgl. Abschnitt 3). In aller Regel äußert sich im S-Muster eine Schwerpunktsetzung zugunsten des privaten Lebensbereichs. Das kann, wie gesagt, durch berufliche Probleme bedingt sein. Es gibt aber auch Lebensphasen, in denen das Private erklärlicherweise einen besonderen Stellenwert erlangt. Man denke etwa an die Phase der Familiengründung oder an die Erholungszeit nach außerordentlichen familiären oder auch gesundheitlichen Belastungen. In solchen Fällen ist es nicht verwunderlich und auch zu akzeptieren, wenn Tendenzen im Sinne des S-Musters zeitweilig in den Vordergrund treten.

Risikomuster A

Entscheidend ist hier, dass hohe **A**nstrengung keine Entsprechung in einem positiven Lebensgefühl findet: Das Bild ist durch überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und eher negative Emotionen gekennzeichnet. Das Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung. Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Muster sind oftmals wegen ihrer hohen Einsatzbereitschaft besonders geschätzt. Doch ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen (Burnout-Prozess).

Risikomuster B

Bei diesem zweifellos problematischsten Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Das AVEM-Profil weist vor allem deutliche Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und (stark) negative Emotionen sowie überwiegend geringe Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements aus. In seinem Erscheinungsbild entspricht dieses Muster den Symptomen in den letzten Stadien eines **B**urnout-Prozesses, dennoch kann es nicht in allen Fällen mit Burnout gleichgesetzt werden (da nicht alle Personen mit diesem Muster einen Prozess des "Ausbrennens" durchgemacht haben). Bei starker Ausprägung des Musters B sind die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer nur noch eingeschränkt in der Lage, ihre beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie "über die Runden" zu kommen.

Die obige Kennzeichnung der Muster orientiert sich jeweils an der vollen Musterausprägung. Häufig kommen jedoch Kombinationen von Mustern vor, die dann auch einer gesonderten Betrachtung bedürfen. So macht es z. B. einen Unterschied, ob ein (vorherrschendes) Muster

S mit einem G- oder einem B-Muster kombiniert ist. Während im letzteren Falle die Reduktion des Engagements mit einer resignativen Haltung einhergeht, ist im erstgenannten eher davon auszugehen, dass günstige persönliche Ressourcen bestehen, die — aus welchen Gründen auch immer — noch nicht voll genutzt werden. Ebenso ist eine deutlichere Unterscheidung angebracht, wenn ein (vorherrschendes) Muster A mit einem Muster G oder B einhergeht. Während die Kombination mit B nicht selten auf problematische Entwicklungen im Sinne eines Burnout-Prozesses hinweist (vom Überengagement zum Ausgebranntsein), zeigt die Kombination mit dem Muster G an, dass zwar ein Zuviel an Engagement besteht, andererseits aber Ressourcen verfügbar sind, um die gesundheitlichen Risiken in Grenzen zu halten.

Die Ergebnisse vieler Arbeiten sprechen für die hohe Gesundheitsrelevanz der Musterunterscheidung. So konnte gezeigt werden, dass sich die Vertreter der Muster in Bezug auf psychisches und körperliches Befinden, Erholungsfähigkeit, Krankentage u. a. Gesundheitsindikatoren deutlich voneinander abheben. Dabei lassen sich durchweg für das Muster G die günstigsten und für die Risikomuster A und B die ungünstigsten Werte auffinden, wobei zwischen letzteren nochmals qualitative und quantitative Unterschiede der Beanspruchung deutlich werden. So sind beide Risikomuster durch gleichermaßen hohe Ausprägungen in körperlich-funktionellen Beeinträchtigungen gekennzeichnet (Kopfschmerzen, Herz-Kreislauf-Beschwerden, Beschwerden des Verdauungssystems, Nacken- und Rückenschmerzen), doch geht das Muster B in den psychischen Beschwerden (Erschöpfung, Herabsetzung des Selbstwertgefühls, Leistungsinsuffizienzerleben) deutlich über Muster A hinaus (Näheres vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001, 2003; Schaarschmidt, 2005).

11.4. AVEM-ERGEBNISSE IHRER SCHULE

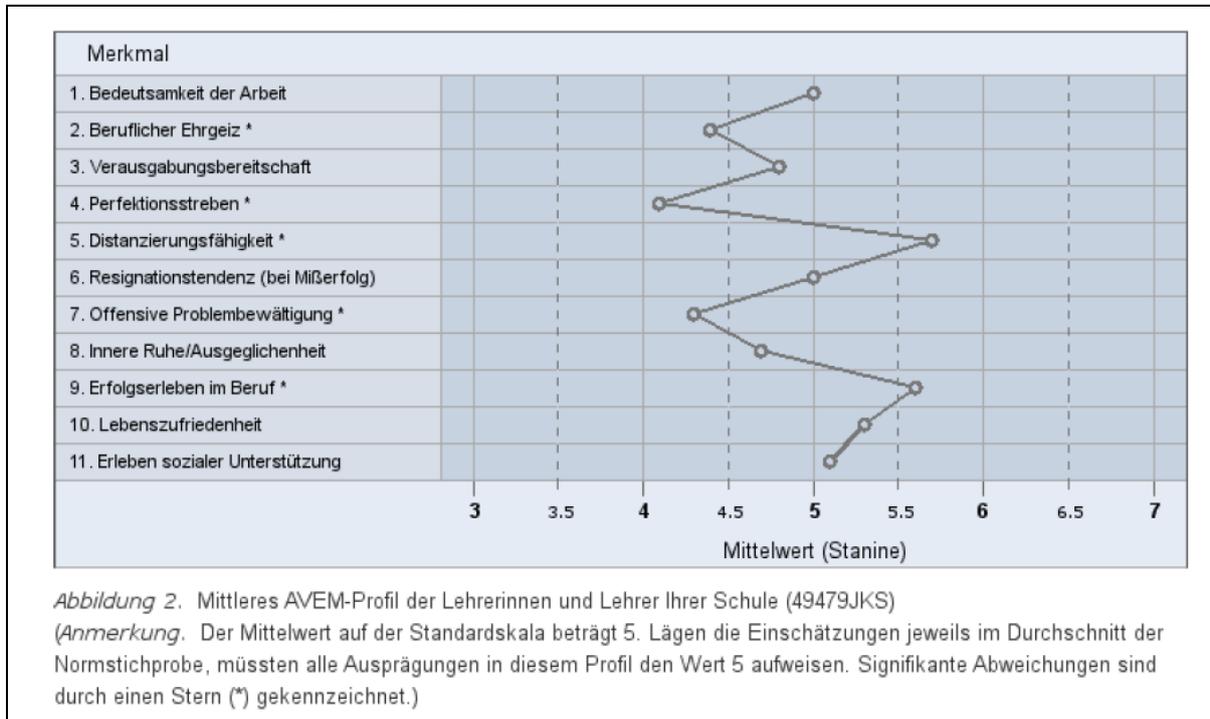
Es folgen nun die Ergebnisse Ihrer Schule. Zuerst wird das mittlere AVEM-Profil über die 11 Merkmale und die Verteilung der vier Muster dargestellt (2.1). Auf dieser Grundlage erhalten Sie eine übergreifende Information zur Beanspruchungssituation der (an der Erhebung beteiligten) Lehrkräfte Ihrer Schule. Sofern es die Größe und Zusammensetzung der Stichprobe erlauben, werden in einem zweiten Schritt (2.2) die Ergebnisse getrennt nach Alter und Geschlecht ausgewiesen.

11.5. AVEM-PROFIL UND MUSTERVERTEILUNG

Aus Abbildung 2 geht das durchschnittliche AVEM-Profil der Lehrkräfte Ihrer Schule hervor. Bei der Interpretation des Profils sind alle statistisch bedeutsamen ("signifikanten") Abweichungen vom mittleren Wert 5 besonders zu beachten. Im Falle Ihrer Schule lassen sich signifikante Abweichungen vom Mittelwert feststellen. Diese sind in Abbildung 2 durch einen

Stern hinter dem jeweiligen Merkmal gekennzeichnet. Ein signifikant unter 5 liegender Wert verweist auf eine geringere Ausprägung dieses Merkmals bei den Lehrkräften Ihrer Schule (in Ihrer Schule: *Beruflicher Ehrgeiz*, *Perfektionsstreben* und *Offensive Problembewältigung*) entsprechend verweisen signifikante Werte über 5 auf überdurchschnittliche Ausprägungen (in Ihrer Schule: *Distanzierungsfähigkeit* und *Erfolgserleben im Beruf*).

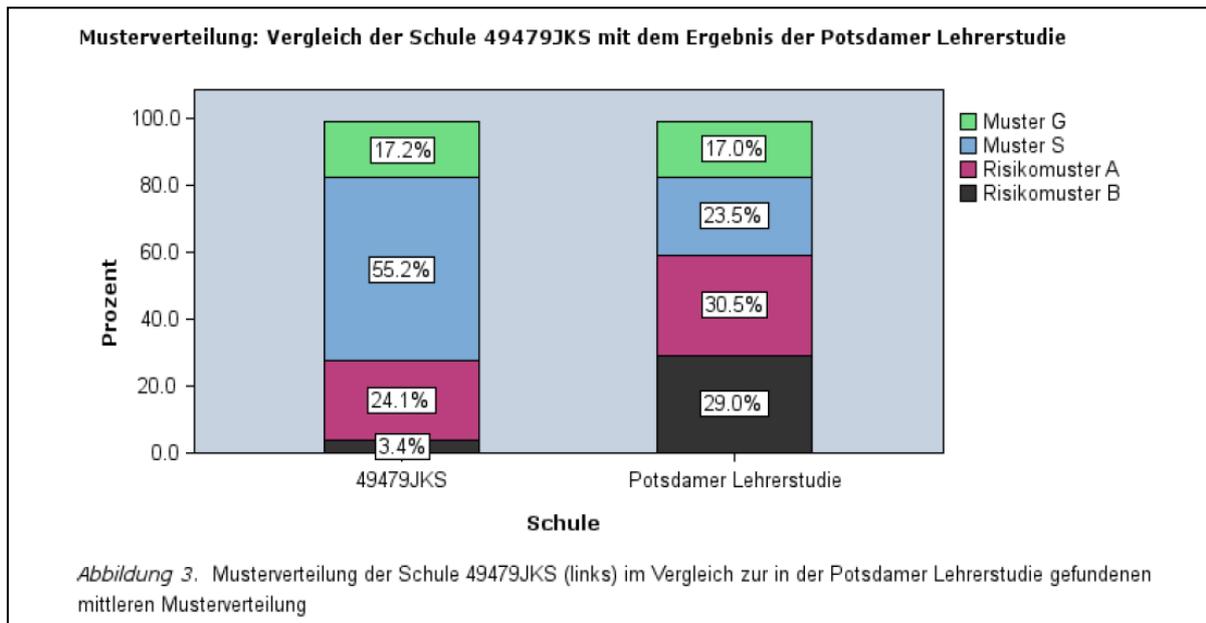
AVEM: Mittleres Profil der Janusz-Korczak-Schule



Im Weiteren geht es um die Frage, wie die vier Muster G, S, A und B unter den Lehrkräften Ihrer Schule verteilt sind. Diese Verteilung geht aus der Abbildung 3 hervor.

Wünschenswert ist in jedem Fall ein hoher G-Anteil, während die Anteile der anderen Muster und dabei vor allem der Risikomuster gering sein sollten. Wie die für Ihre Schule vorliegende Verteilung zu werten ist, lässt sich am besten aus dem Vergleich mit der umfangreichen Lehrerstichprobe aus der Potsdamer Studie erschließen. Die dort gefundene Musterverteilung ist rechts neben jener für Ihre Schule dargestellt. Da die mit der Potsdamer Studie gewonnenen Ergebnisse ein sehr problematisches Bild zeigen (mit der geringen Zahl von G-Mustern und dem Vorherrschen der beiden Risikomuster), wäre natürlich zu wünschen, dass sich die Musterkonstellation Ihrer Schule günstiger darstellt.

In Abbildung 8 in Teil 4 AVEM-Ergebnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie sind auch die Ergebnisse weiterer Berufsgruppen enthalten. Es bietet sich an, auch sie in den Vergleich mit einzubeziehen.



11.6. AVEM-ERGEBNISSE BEI DIFFERENZIERUNG NACH GESCHLECHT UND ALTER

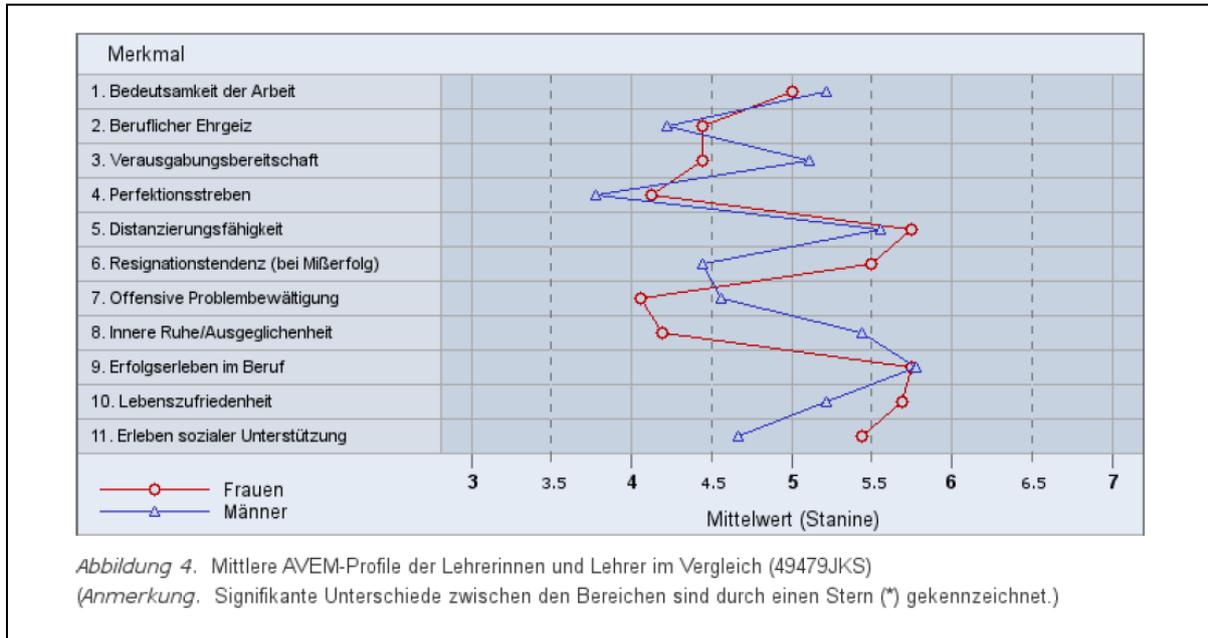
Da aus Ihrem Kollegium hinreichend viele Frauen und Männer sowie ältere und jüngere Personen an der Erhebung teilgenommen haben (und auch bereit waren, ihr Geschlecht und Alter anzugeben), können die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Alter ausgewertet werden. Es ist ein immer wieder bestätigtes Ergebnis, dass sich die AVEM-Ergebnisse in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter unterscheiden. Das gilt auch für die Untersuchungen in der Lehrerschaft (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2008; Schaarschmidt, 2005). Dieses Ergebnis ist durch viele Faktoren begründet. In Rechnung zu stellen sind z. B. konstitutionelle Unterschiede zwischen Männern und Frauen, alters- und geschlechtsspezifische Lebenserfahrungen, Erwartungen und Motive, aber auch vom Geschlecht und Alter abhängige Belastungen über die Berufstätigkeit hinaus.

Wie stellen sich nun die Zusammenhänge zu Geschlecht und Alter an Ihrer Schule dar?

Aus der Abbildung 4 kann der AVEM-Profilvergleich zwischen Lehrerinnen und Lehrern entnommen werden.

Für keines der Merkmale lässt sich ein statistischer Unterschied sichern. Dieses Ergebnis hebt sich positiv von dem Befund der Potsdamer Studie ab, in den deutlichen Unterschieden zu Ungunsten der Frauen ausgewiesen wurden.

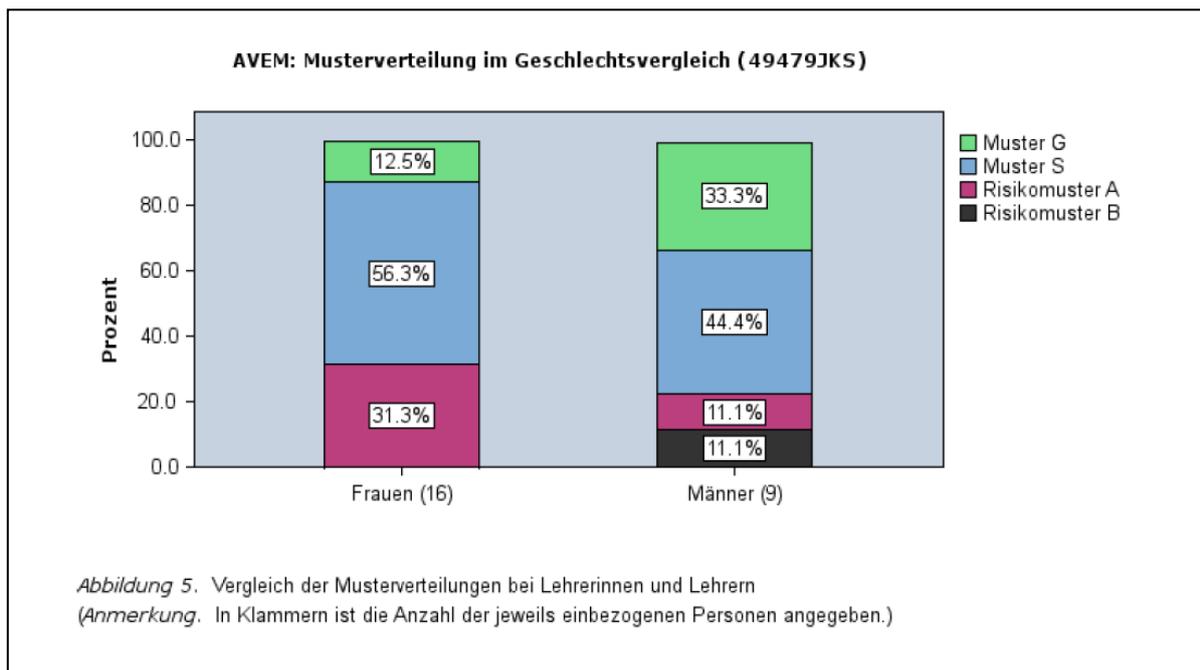
AVEM: Mittlere Profile der Lehrerinnen und Lehrer der Janusz-Korczak-Schule im Vergleich



Aus Abbildung 5 ist die Häufigkeit des Auftretens der Muster bei den Lehrerinnen und Lehrern Ihrer Schule zu ersehen.

Es lässt sich ein statistischer Unterschied zwischen den Geschlechtern belegen, d. h. die Muster treten bei Frauen und Männern mit unterschiedlicher Häufigkeit auf.

AVEM: Musterverteilung im Geschlechtervergleich



Im Weiteren interessiert der mögliche Zusammenhang mit dem Alter. Um die Altersabhängigkeit der Ergebnisse zu prüfen, wurde eine Aufteilung nach Altersgruppen vorgenommen. Sie geht aus der Tabelle 1 hervor.

Tabelle 1

Altersgruppen

	Anzahl	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Altersgruppe 1 (18 - 36)	10	18	36	29,8	5,57
Altersgruppe 2 (37 - 58)	11	37	58	45,5	6,19

Abbildung 6 stellt die AVEM-Profile der einzelnen Altersgruppen gegenüber.

Die Markierung durch einen Stern hinter dem jeweiligen Merkmal verweist auf das Vorliegen eines signifikanten Unterschiedes (hier: *Beruflicher Ehrgeiz*, *Perfektionsstreben*, *Distanzierungsfähigkeit* und *Innere Ruhe/Ausgeglichenheit*).

Es sollte nun im Weiteren betrachtet werden, zu Gunsten welcher Altersgruppe die Unterschiede ausfallen. (In der Potsdamer Lehrerstudie zeigten die jüngeren Lehrkräfte in der Tendenz die (etwas) günstigeren Merkmalsausprägungen.

AVEM: Mittlere Profile für unterschiedliche Altersbereiche

AVEM: Mittlere Profile für unterschiedliche Altersbereiche (49479JKS)

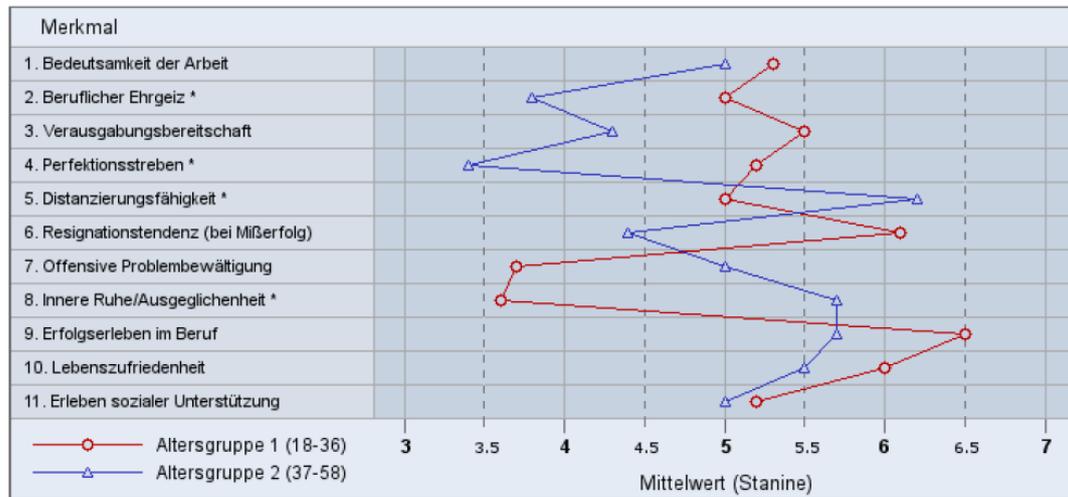


Abbildung 6. Mittlere AVEM-Profile unterschiedlicher Altersgruppen im Vergleich
(Anmerkung. Signifikante Mittelwertunterschiede sind jeweils durch einen Stern (*) gekennzeichnet.)

Aus Abbildung 7 ist die Musterverteilung im Vergleich der Altersgruppen zu ersehen. Es lässt sich ein statistischer Unterschied zwischen den Altersgruppen belegen, d. h. die Muster treten in Abhängigkeit vom Alter mit unterschiedlicher Häufigkeit auf.

AVEM: Musterverteilung im Altersvergleich (49479JKS)



Abbildung 7. Vergleich der Musterverteilungen im Altersvergleich (49479JKS)

11.7. SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE INTERVENTION

Aus der vorgefundenen Musterkonstellation sind die wichtigsten Schlussfolgerungen vor allem für die an den Personen ansetzenden Maßnahmen abzuleiten. Sie haben sich natürlich in erster Linie an den Charakteristika der Risikomuster A und B zu orientieren, wobei letzterem häufig die noch größere Bedeutung (vor allem unter dem Aspekt der Gesundheitsrelevanz) zukommt. Zunächst sei darauf verwiesen, dass es zwischen A und B einige Gemeinsamkeiten gibt. Sie bestehen insbesondere in der eingeschränkten emotionalen Widerstandskraft in Form von Distanzierungs- und Erholungsunfähigkeit sowie innerer Unruhe und Unausgeglichenheit. In beiden Fällen liegen (allerdings graduell verschieden) erhöhte Beschwerdeniveaus im körperlichen und psychischen Bereich vor, was auch eine generell eingeschränkte Lebenszufriedenheit erklärt. Gemeinsam ist den beiden Risikomustern weiterhin das Überforderungserleben. Allerdings — und damit sind wir bei den Unterschieden — ist es ein Überforderungserleben von verschiedener Qualität.

Bei Muster A handelt es sich um Selbstüberforderung durch übersteigertes Engagement, die bei allem Belastungserleben auch noch Aspekte positiver Emotionen den Berufs- und generellen Lebensanforderungen gegenüber erkennen lässt und sich in offensiver Problemauseinandersetzung niederschlägt. Für Muster B lassen sich solch positive Elemente nicht mehr finden. Hier beherrschen negative Emotionen das Bild, und die Begegnung mit den alltäglichen Anforderungen ist durch eine passive, resignativ-leidende Haltung geprägt. Diese Gegenüberstellung macht zugleich deutlich, dass die Betroffenen in unterschiedlicher Weise an die Intervention heranzuführen sind. Während im Falle des Musters A sehr viel mehr mit der Fähigkeit und Bereitschaft der Betroffenen gerechnet werden kann, die erforderlichen Veränderungen in der Arbeits- und Lebenssituation selbst herbeizuführen, ist bei Muster B in weitaus größerem Maße die Hilfe von außen gefordert. Dabei muss es zunächst darum gehen, den Willen und die Kraft zur aktiven Selbstgestaltung in Gang zu setzen und zu stärken.

In den Tabellen 2–4 werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede sowie die daraus für die Intervention abzuleitenden Schlussfolgerungen zusammengefasst.

Tabelle 2

Gemeinsamkeiten der Risikomuster und darauf abgestimmte übergreifende Maßnahmen der Intervention

Gemeinsamkeiten von A und B	Übergreifende Maßnahmen der Intervention
Innere Unruhe und Unausgeglichenheit, eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit	Belastungsausgleich durch Entspannen und Kompensieren, Ausagieren (Abreagieren) durch Sport, Gartenarbeit, Bewegung an frischer Luft etc., Entspannungstraining (AT, PMR, Atemübungen, Yoga, Meditation etc.)
Eingeschränktes Lebensgefühl (allgemeine Unzufriedenheit)	Genusstraining/Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen
Misserfolgserleben, Resignationstendenz	Realistische Definition des Arbeitsauftrages (professionelles Selbstverständnis), Identifizierung, Problematisierung und Veränderung unrealistischer, überhöhter (A) bzw. enttäuschter (B) berufsrelevanter Ansprüche, Erwartungen und Zielvorstellungen
Entspannungsunfähigkeit	Stressbewältigungstraining, individuelle Stressanalyse, Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungsstrategien
Erleben mangelnder sozialer Unterstützung	Entwicklung von Teamgeist und Teamfähigkeit, Schaffung eines positiven Arbeitsklimas, Organisation und Pflege sozialer Kontakte in der Freizeit

Tabelle 3

Charakteristika des Risikomusters A und darauf abgestimmte Interventionsmaßnahmen

Charakteristika von A	Spezifische Maßnahmen der Intervention
Selbstüberforderung	Nein-Sagen lernen, Veränderung der individuellen Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements, Koordinierung und Ausbalancierung von beruflichen Anforderungen, häuslichen Pflichten und Freizeitaktivitäten
Einseitige Betonung der Arbeit, exzessive Verausgabung	Relativierung des Stellenwertes der Arbeit gegenüber den anderen Bereichen des Lebens
Unzufriedenheit, Unausgeglichenheit	Konflikt- und Stressbewältigungstraining zum Abbau von Ärger und Ungeduld, zur Erhöhung der Frustrationstoleranz und Verringerung der Verletzbarkeit

Tabelle 4

Charakteristika des Risikomusters B und darauf abgestimmte Interventionsmaßnahmen

Charakteristika von B	Spezifische Maßnahmen der Intervention
Eingeschränkte kommunikative Kompetenz, defensive Problembewältigung	Kommunikations- und Konfliktbewältigungstraining, Förderung offensiven Kommunikations- und Konfliktlöseverhaltens
Resignation, Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung	Coaching, ggf. auch Einzel- oder Gruppentherapie zur emotionalen Stabilisierung, Bewältigung von Angst, Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit, neue Zielsetzung und Sinnfindung

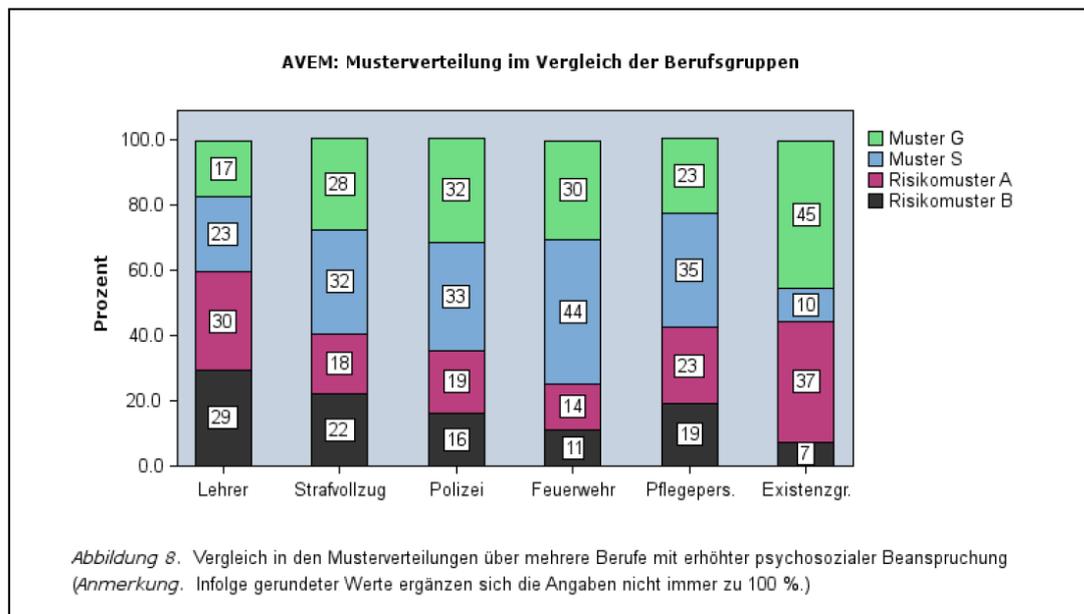
Aus den Musterbeschreibungen (vgl. *1 Allgemeines zu AVEM*) geht aber auch hervor, dass es nicht ausreicht, nur bei gehäuftem Auftreten der Risikomuster über notwendige Maßnahmen nachzudenken. Ein verstärktes Vorkommen des Musters S erfordert ebenfalls — wie oben schon angedeutet — gezielte Interventionsüberlegungen. Es ist in vielen Fällen nicht zutreffend, wenn das S-Muster lediglich als Ausdruck einer in den Beruf eingebrachten Schonungstendenz betrachtet wird. Demzufolge sind hier oftmals rein personenbezogene Maßnahmen (z. B. Appelle an die Leistungsbereitschaft oder Besuch eines Motivationsseminars) wenig zielführend. Es ist dann vor allem angebracht, die Arbeitsverhältnisse genauer zu prüfen. Denn nicht selten ist die Schonungstendenz als Ausdruck einer "inneren Kündigung" in der Folge unbefriedigender Arbeitsanforderungen und -bedingungen zu verstehen. U. U. dient die Zurückhaltung im Engagement dem Zweck, sich in der Auseinandersetzung mit stark belastenden Anforderungen nicht aufzureiben und die Kraftreserven zu erhalten. Das S-Muster wäre in diesem Falle ein Zuviel eines an sich zweckmäßigen Bewältigungsverhaltens (vgl. die Ausführungen zu S unter *1 Allgemeines zu AVEM*).

11.8. AVEM-ERGEBNISSE AUS DER POTSDAMER LEHRERSTUDIE

Um die Ergebnisse Ihrer Schule noch besser einordnen zu können, lohnt sich (wie oben schon gesagt) der Vergleich mit den umfangreichen AVEM-Daten, die im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie gewonnen worden sind. Der AVEM wurde dabei von rund 16000 Lehrerinnen und Lehrern aus allen Teilen Deutschlands bearbeitet. Darüber hinaus waren annähernd 8000 Vertreter anderer Berufe zu Vergleichszwecken mit einbezogen. Es handelte sich dabei um solche Berufsgruppen, die eine Gemeinsamkeit mit dem Lehrerberuf aufweisen: es liegt ein höheres Maß an psychosozialer Beanspruchung vor, d. h. es sind der ständige Umgang mit Menschen und die Wahrnehmung von Verantwortung für andere Menschen gefordert. Im Einzelnen handelt es sich um Beschäftigte des Strafvollzugs, der Polizei und der Berufsfeuerwehr, um Pflegepersonal aus Krankenhäusern und Existenzgründer (Personen, die sich — bei Einbeziehung weiterer Mitarbeiter — in den ersten drei Jahren der Gründung eines Unternehmens befanden). Aus der Abbildung 8 geht hervor, dass bei der Gegenüberstellung dieser Berufe für die Lehrerschaft die ungünstigste Musterkonstellation besteht. Es liegt der mit Abstand geringste Anteil des erstrebenswerten Musters G vor. Andererseits ist das problematischste Muster B am häufigsten vertreten. Sehr hoch ist auch der Prozentsatz des Risikomusters A, wobei in Bezug auf dieses Muster die Existenzgründer noch über die Lehrerpopulation hinausgehen. (Es liegt auf der Hand, dass für Unternehmensgründer die Gefahr der Selbstüberforderung, wie sie sich im Muster A ausdrückt, besonders naheliegt. Andererseits ist diese Gruppe aber durch den geringsten B- und den höchsten G-Anteil gekennzeichnet. Hier steht also — im

krassen Unterschied zur Lehrerschaft — den möglichen Risiken ein deutliches Gesundheitspotential gegenüber.) Die unter Gesundheitsaspekt günstigste Konstellation ließ sich (mit einem Gesamtanteil der Risikomuster A und B von 25 %) für die Feuerwehrleute finden. Auffällig war hier allerdings auch der höchste S-Anteil, der durch den reaktiven Charakter dieser Tätigkeit mit bedingt sein dürfte.

AVEM: Musterverteilung im Vergleich der Berufsgruppen



Die Differenzierung der Musterverteilungen nach Frauen und Männern ließ Ergebnisse zum Nachteil der Frauen erkennen. Für sie wurden die geringeren Anteile im Muster G und die höheren in beiden Risikomustern (A und B) festgestellt. Die Lehrerinnen hoben sich also gegenüber ihren männlichen Kollegen sowohl durch ein stärkeres Erleben von Erschöpfung und Resignation als auch durch die ausgeprägtere Tendenz zur Selbstüberforderung ab. Mit Letzterem geht konform, dass das S-Muster bei ihnen weniger vertreten war. (Für eine ausführliche Ergebnisdarstellung vgl. Schaarschmidt, 2005).

11.9. ALLGEMEINES ZUM ABC-L1

Mit dem ABC-L wird die personenbezogene Situationsanalyse, die im ersten Auswertungsschritt (mittels AVEM) erfolgt war, durch eine Analyse der Arbeitsverhältnisse ergänzt. Die Grundlage bilden auch hier die von den Lehrkräften selbst vorgenommenen Einschätzungen. Man spricht deshalb auch von einer subjektiven Arbeitsanalyse. Es wird bei solch einem Vorgehen berücksichtigt, dass die Arbeitsverhältnisse nicht auf direktem Wege, sondern vermittelt über die subjektiven Bewertungen auf den arbeitenden Menschen einwirken. Sie können dabei als gesundheitliche Ressourcen oder auch als Belastungen wirksam werden. Um als Ressourcen zu wirken, müssen die Arbeitsverhältnisse als motivierend und fördernd erlebt werden.

Wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, die vorliegenden Bedingungen eher als defizitär und unbefriedigend wahrgenommen werden, treten Belastungen auf. Der Grad der Belastung richtet sich dann nach dem Ausmaß des erlebten Defizits. Im ABC-L werden solche Arbeitsmerkmale eingeschätzt, die sich vor allem unter Gesundheitsbezug als bedeutsam erwiesen haben und die der Einflussnahme durch die Lehrerinnen und Lehrer selbst zugänglich sind. Das sind die alltäglichen pädagogischen Anforderungen, die organisatorischen und sachbezogenen Bedingungen und nicht zuletzt die vielfältigen sozialen Faktoren, die zur Lehrerarbeit gehören.

Nicht berücksichtigt werden Merkmale, die in der Regel durch zentrale Vorgaben gesetzt sind, wie z. B. das Stundendeputat und die Arbeitszeitregelung. Insgesamt werden (fünfstufig skaliert) Einschätzungen zu 60 einzelnen Arbeitsmerkmalen verlangt, die nach 15 Bereichen zusammengefasst sind. Aus Tabelle 1 sind die 15 Bereiche zu entnehmen. Darüber hinaus ist angegeben, wie viele Merkmale zum jeweiligen Bereich gehören.

Tabelle 1
Die mittels ABC-L erfassten 15 Bereiche

	Bereich	Zahl der Merkmale (Items)
1.	Unterrichten	3
2.	Arbeit mit Schülern über den Unterricht hinaus	3
3.	Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium	3
4.	Gespräche mit Eltern	3
5.	Schulbezogene Arbeit zu Hause	3
6.	Verhalten der Schüler	5
7.	Verhalten der Eltern	3
8.	Klima im Kollegium	4
9.	Verhalten der Schulleitung	7
10.	Schulkultur (Kultur des Miteinander in der Schule)	4
11.	Arbeitsorganisation in der Schule	6
12.	Bereitstellung von Arbeitsmitteln	3
13.	Räumliche Bedingungen in der Schule	4
14.	Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule	5
15.	Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung	4

Die Fragen zu den einzelnen Merkmalen sind stets in positiver Richtung formuliert (Beispiel: *Wie sehr trifft es zu, dass im Kollegium ein offenes und vertrauensvolles Klima besteht?*

5: *völlig zutreffend*, ..., 1: *überhaupt nicht zutreffend*. Falls ein Beurteiler meinte, keine Einschätzung vornehmen zu können, bestand die Möglichkeit, *nicht beurteilbar* zu wählen.) Es war nicht beabsichtigt, eine erhöhte Sensibilisierung für die negativen Aspekte der Tätigkeit zu erreichen (wie es der Fall ist, wenn nach der belastenden Wirkung der jeweiligen Bedingungen gefragt wird). Vielmehr steht die Orientierung auf die Möglichkeiten, eben die Ressourcen, im Vordergrund. Auf Mängel und Schwachstellen ist dann dort zu schließen, wo Ressourcen offensichtlich nicht ausgeschöpft werden. Mit diesem Zuschnitt des Verfahrens ist bezweckt,

dass bei der Anwendung in der konkreten Schule das konstruktive Herangehen an die Auseinandersetzung mit den vorliegenden Arbeitsverhältnissen gefördert wird. Um die Einordnung und Bewertung der Einschätzungen zu ermöglichen, ist ein geeigneter Beurteilungsmaßstab in Form von Normen erforderlich. Dabei lassen sich zwei mögliche Normen unterscheiden:

Idealnorm

Hier orientieren sich die Aussagen an den wünschenswerten Ausprägungen. In unserem Falle lägen solche Ausprägungen vor, wenn die Einschätzungen den maximalen Wert 5 erreichten (*völlig zutreffend*). Betrachtet werden also — sowohl für die 15 Bereiche als auch für die 60 Einzelmerkmale — die Abweichungen von dieser Idealnorm. In Abhängigkeit vom Ausmaß der Abweichung wird auf mehr oder weniger großen Veränderungsbedarf geschlossen. Unter Berücksichtigung der verbalen Skalenbezeichnungen sprechen demnach Werte über 3.5 (*überwiegend bis völlig zutreffend*) für eine günstige Merkmalsausprägung. Werte zwischen 2.5 und 3.5 verweisen auf (noch) akzeptable Bedingungen. Finden sich Werte unter 2.5, so ist das Ausdruck einer deutlich negativen Bewertung. Bezüglich dieser Merkmale ist dann unbedingt über Veränderungen nachzudenken.

Realnorm

Grundlage ist hier der Bezug auf reale, an einer Stichprobe gewonnene Vergleichswerte (deshalb wird auch von *populationsbezogener Norm* gesprochen). Als Stichprobe diente eine größere Anzahl von Schulen (582), die nochmals nach Schulformen unterschieden wurden (s. u.). Die Orientierung an der populationsbezogenen Norm erlaubt dann die Aussage, wie sich die Werte einer konkreten Schule in Relation zu anderen Schulen einordnen. Weichen die Werte in positiver Richtung vom allgemeinen Trend ab, zeigen sich hier die (relativen) Stärken der betreffenden Schule. Negative Abweichungen weisen auf ihre (relativen) Schwächen hin, lassen damit die "hausspezifischen" Probleme erkennen. Und sie zu identifizieren, ist in der Regel die wichtigste Aufgabe des Verfahrens. Deshalb sollte man auf die populationsbezogene Norm keinesfalls verzichten. Sie liegt getrennt nach den folgenden Schulformen vor: Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Förderschule und Berufsschule. Für die *Realnorm* wird eine neunstufige Standardskala — auch "Stanine-Skala" genannt — verwendet. Sie baut auf der Erkenntnis auf, dass sich die meisten Merkmale in einer Gruppe normal verteilen, also entsprechend der "Gaußschen Glockenkurve". Der Mittelwert auf dieser Skala ist 5. Auch die Werte 4 und 6 sind noch mittlere und somit durchschnittliche Werte. Insgesamt gilt der Durchschnittsbereich (4–6) für 54 % aller Fälle (hier: aller Schulen). Die Stanine-Werte 1–3 sind unterdurchschnittliche und 7–9 überdurchschnittliche Werte. Sie gelten für jeweils 23 % (der Schulen). Die mittleren Werte kommen also weitaus häufiger vor als sehr geringe oder sehr

hohe Werte. So liegen beispielsweise die Werte 1 und 9 nur bei 4 % (der Schulen) vor. (Es handelt sich also um die gleiche Skala, wie sie im AVEM zur Anwendung kam.)

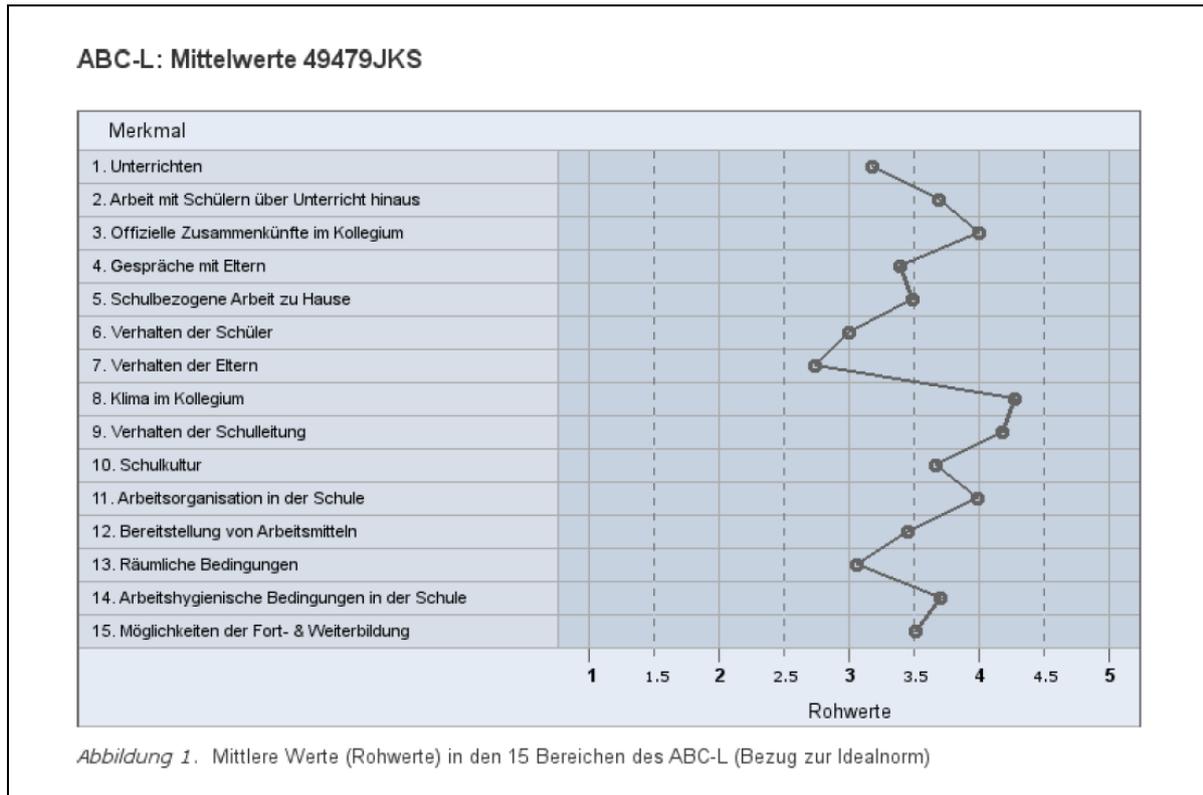
11.10. ABC-L-ERGEBNISSE IHRER SCHULE

Es folgen nun die Ergebnisse Ihrer Schule. Zunächst werden die Einschätzungen zu den 15 Bereichen unter Zugrundelegung der Idealnorm und der Realnorm dargestellt (2.1). Im Weiteren werden diese Einschätzungen in ihrer Verteilung betrachtet (2.2). Es schließt sich dann die Darstellung der Werte zu allen 60 Einzelmerkmalen an (2.3). Alle diese Ergebnisse beziehen sich auf die Gesamtzahl der beteiligten Lehrkräfte. Sofern es die Größe und Zusammensetzung der Stichprobe erlauben, werden in einem abschließenden Schritt (2.4) die Ergebnisse auch getrennt nach Alter und Geschlecht ausgewiesen.

11.10.1. Ergebnisse zu den 15 Bereichen des ABC-L

Aus Abbildung 1 gehen die Mittelwerte (arithmetisches Mittel über die Rohwerte) für die 15 Bereiche des ABC-L hervor. Sie sind die Grundlage für den Vergleich mit der **Idealnorm**. Wie bereits oben dargestellt, sind bei Orientierung an der Idealnorm Werte über 3.5 als günstige Einschätzungen zu verstehen. Das betrifft im Falle Ihrer Schule die Merkmale *Arbeit mit Schülern über Unterricht hinaus*, *Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium*, *Klima im Kollegium*, *Verhalten der Schulleitung*, *Schulkultur*, *Arbeitsorganisation in der Schule*, *Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule* und *Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung*. Werte zwischen 2.5 und 3.5 sind als noch akzeptabel anzusehen. Es handelt sich um die Merkmale *Unterrichten*, *Gespräche mit Eltern*, *Schulbezogene Arbeit zu Hause*, *Verhalten der Schüler*, *Verhalten der Eltern*, *Bereitstellung von Arbeitsmitteln* und *Räumliche Bedingungen*. Werte unter 2.5 verweisen klar auf erlebte Defizite und bestehenden Interventionsbedarf. Eine derartige Einschätzung wurde für kein Merkmal vorgenommen.

11.10.2. ABC-L: Mittelwerte Janusz-Korczak-Schule

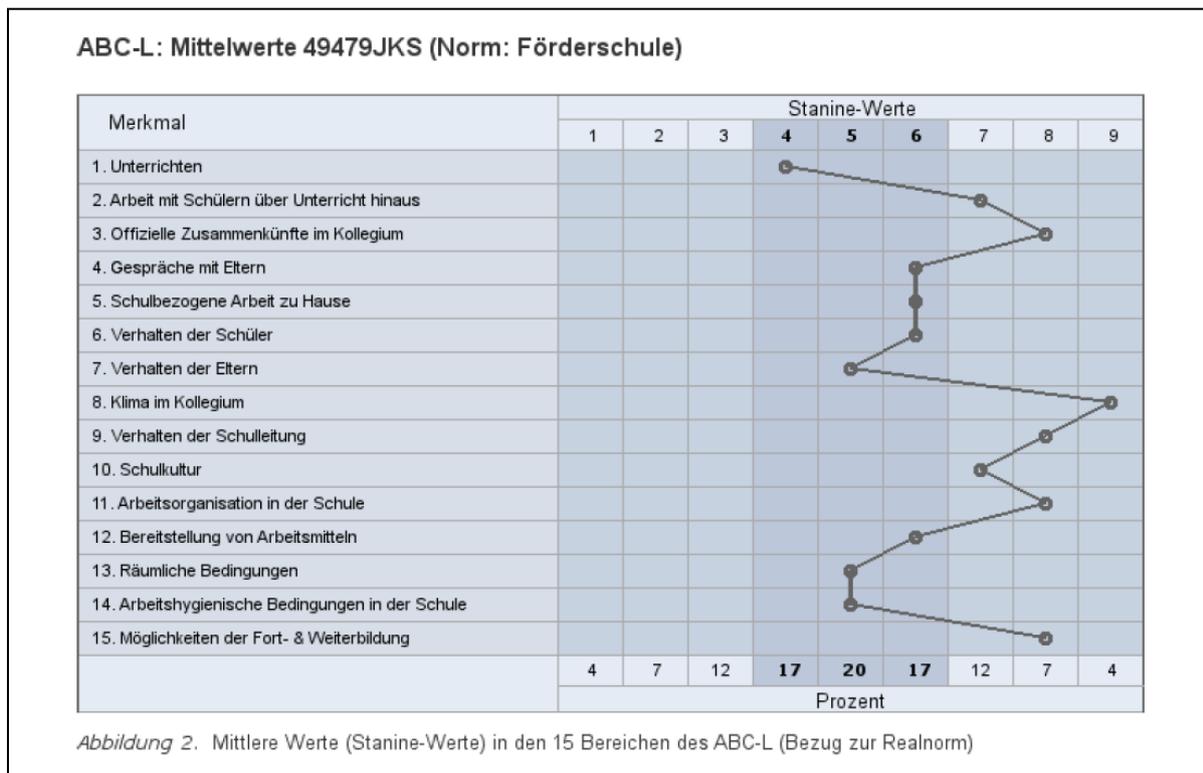


Im Weiteren geht es um die Bewertung nach der **Realnorm** (vgl. Abbildung 2). Wie oben schon dargestellt, geschieht dies unter Bezugnahme auf die neunstufige "Stanine-Skala", deren Mittelwert 5 beträgt. Auch die Werte 4 und 6 gehören noch zum Durchschnittsbereich, während die Stanine-Werte 1–3 als unterdurchschnittlich und 7–9 als überdurchschnittlich zu betrachten sind. Als Bezugsgruppe (Normstichprobe) dienen dabei die Schulen aus der Schulform, zu denen auch Ihre Schule (am ehesten) zu zählen ist. Sie wurden aus der Gesamtzahl aller einbezogenen Schulen (582) gezielt ausgewählt.

Günstige (da überdurchschnittliche) Einschätzungen liegen in den Merkmalen *Arbeit mit Schülern über Unterricht hinaus*, *Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium*, *Klima im Kollegium*, *Verhalten der Schulleitung*, *Schulkultur*, *Arbeitsorganisation in der Schule* und *Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung* vor.

Für kein Merkmal wurden unterdurchschnittliche Einschätzungen an Ihrer Schule abgegeben. Alle nicht genannten Merkmale weisen mittlere Werte auf, die sich vom Durchschnitt Ihrer Schulform nicht abheben.

11.10.3. ABC-L: Mittelwerte Janusz-Korczak-Schule (Norm: Förderschule)

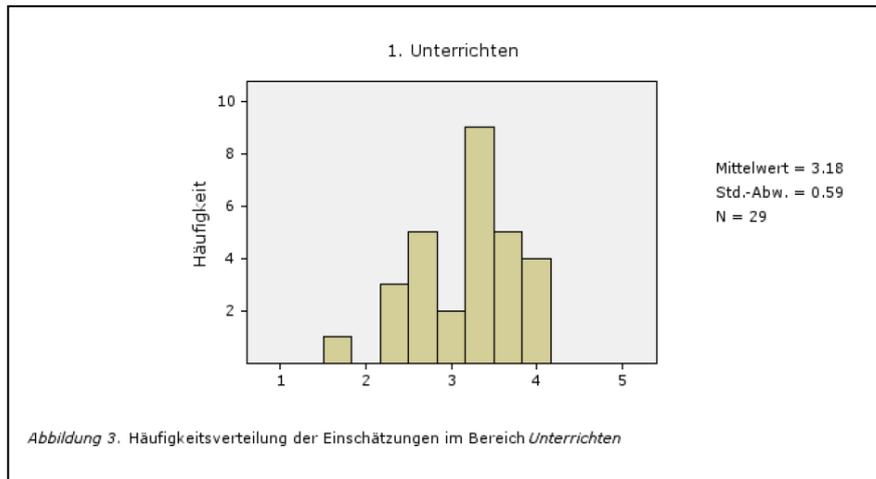


11.10.4. Weitere Ergebnisse zu den 15 Bereichen des ABC-L

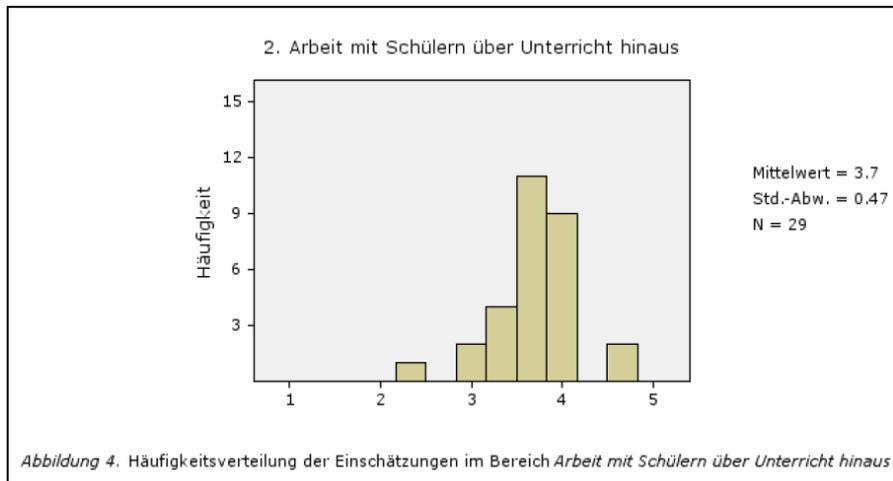
Es lassen sich für die 15 Bereiche noch weitere Ergebnisse anführen, die für eine differenzierte Auswertung nützlich sein können. Dazu gehören die Häufigkeitsverteilungen (immer unter Bezug auf die Rohwerte in den Einschätzungen).

Sie gehen, aufgeschlüsselt nach den 15 Bereichen, aus den Abbildungen 3–17 hervor. Es lässt sich daraus noch anschaulicher entnehmen, wie stark die Einschätzungen übereinstimmen oder abweichen und ob sich dabei vielleicht einzelne Personen in ihren Urteilen besonders deutlich abheben. Je schmaler und damit auch höher die Verteilung ist, desto einiger sind sich die Urteiler. Flache und breite Verteilungen stehen für größere Unterschiede in den Einschätzungen. Besondere Beachtung sollten auch Verteilungen mit mehreren Gipfeln erhalten, denn sie weisen auf Gruppenbildungen unter den Einschätzern hin, die ihre Ursache möglicherweise in Unstimmigkeiten und Konflikten innerhalb des Kollegiums haben.

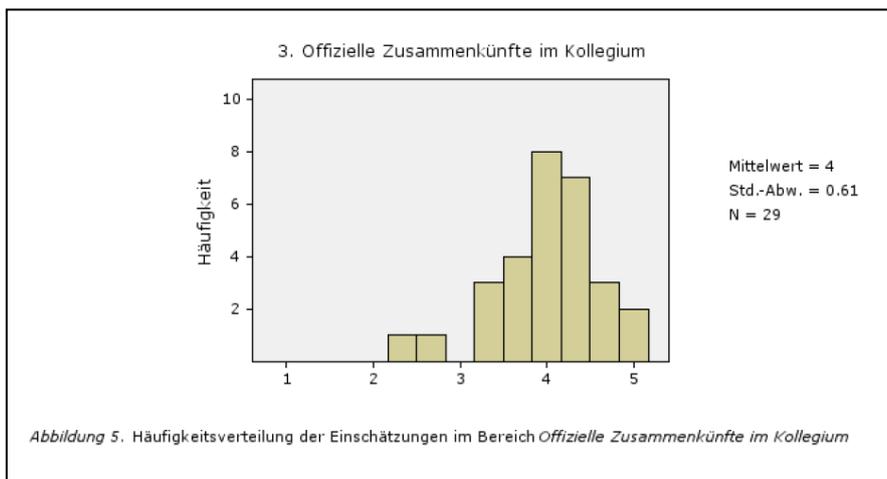
1. Unterrichten



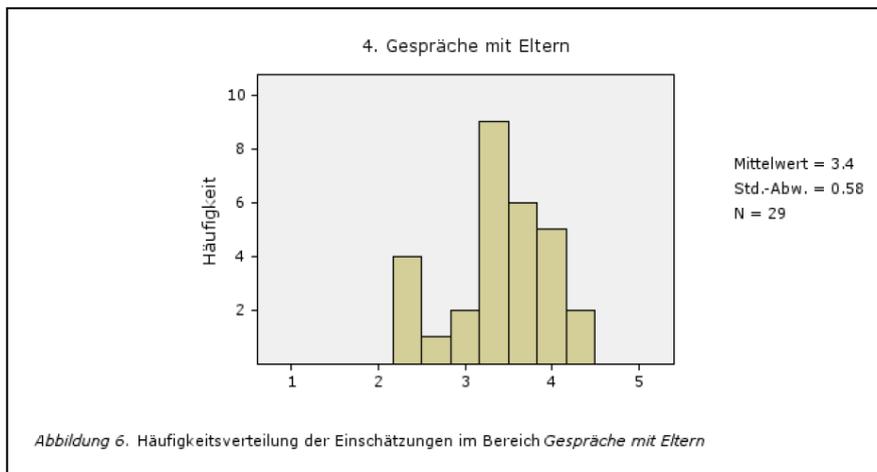
2. Arbeit mit Schülern über Unterricht hinaus



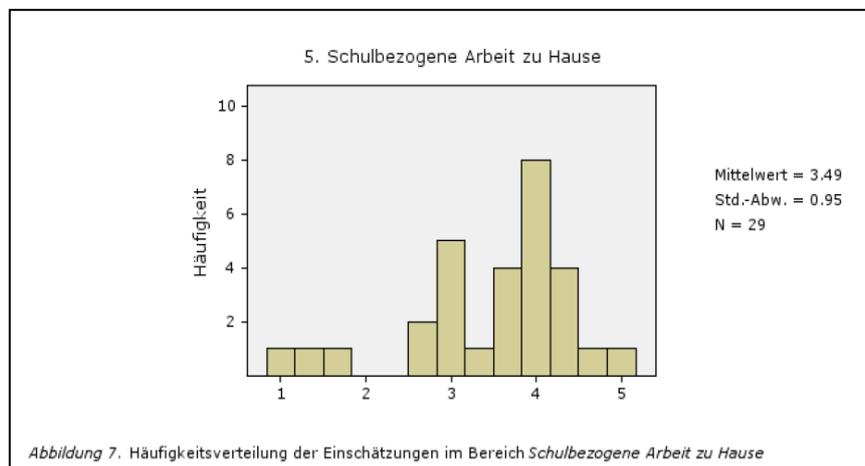
3. Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium



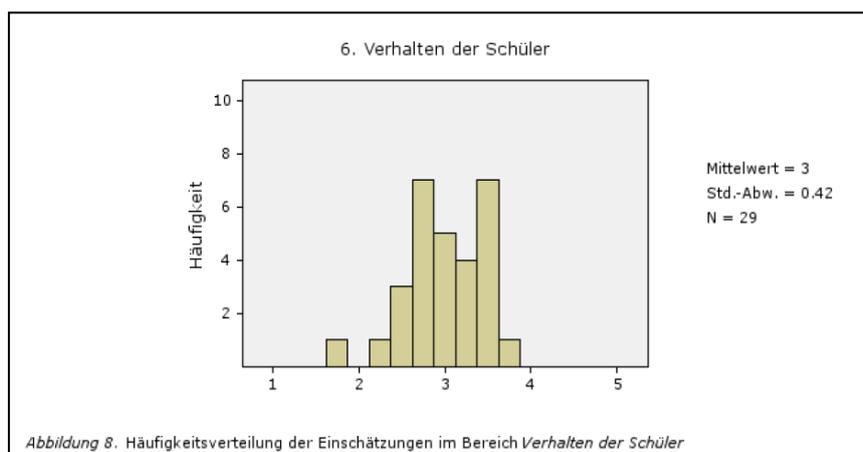
4. Gespräche mit Eltern



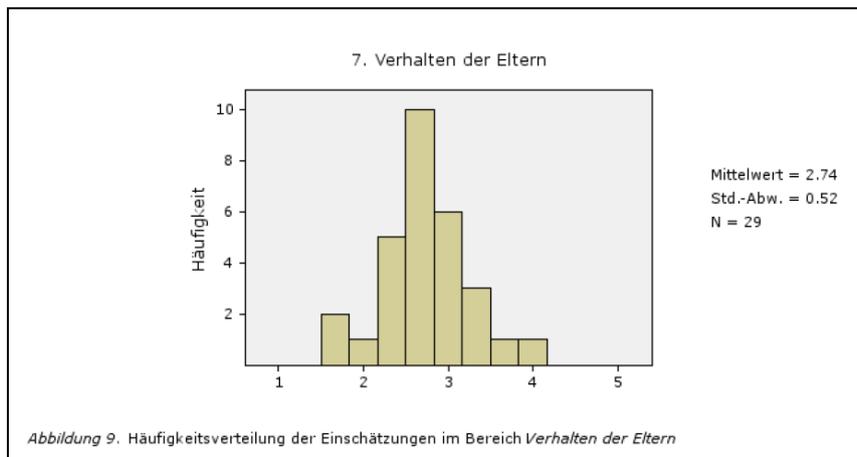
5. Schulbezogene Arbeit zu Hause



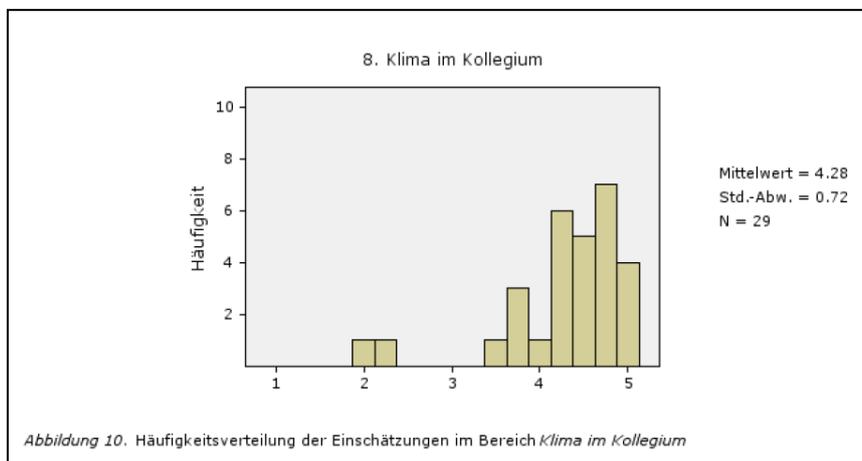
6. Verhalten der Schüler



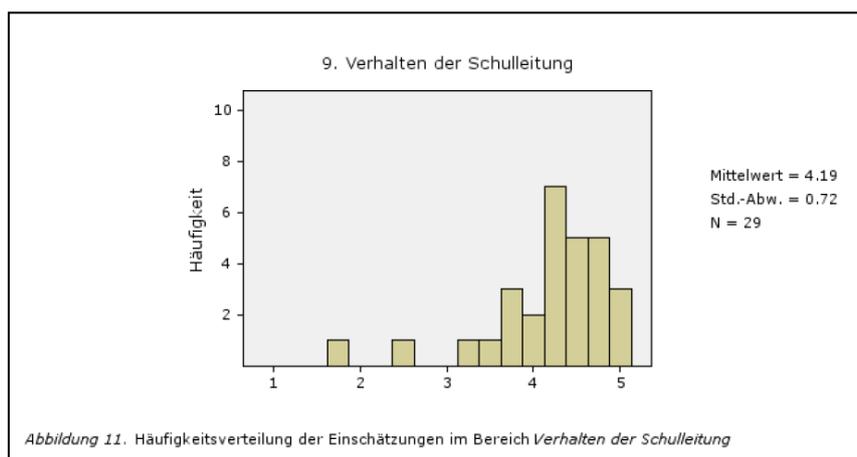
7. Verhalten der Eltern



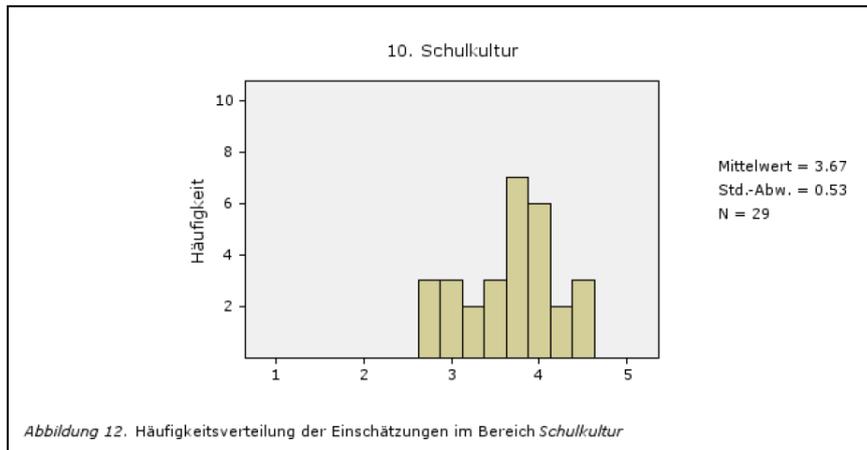
8. Klima im Kollegium



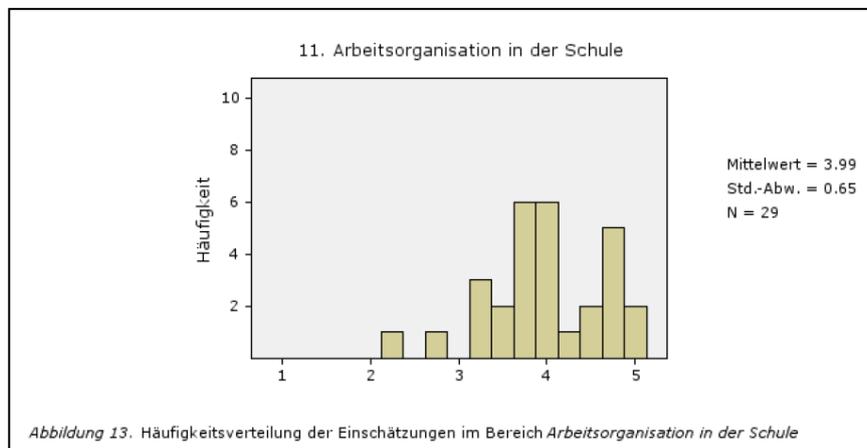
9. Verhalten der Schulleitung



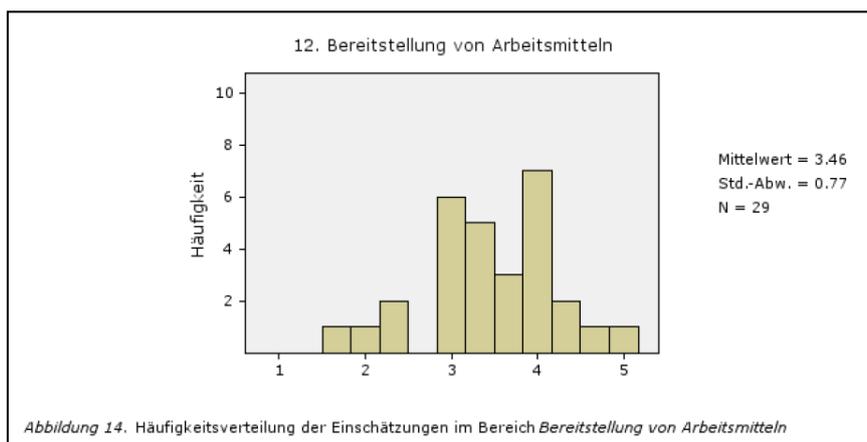
10. Schulkultur



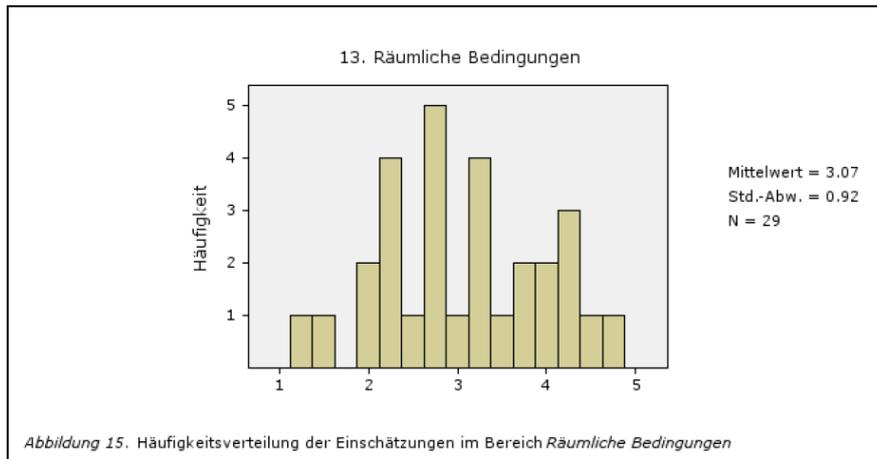
11. Arbeitsorganisation in der Schule



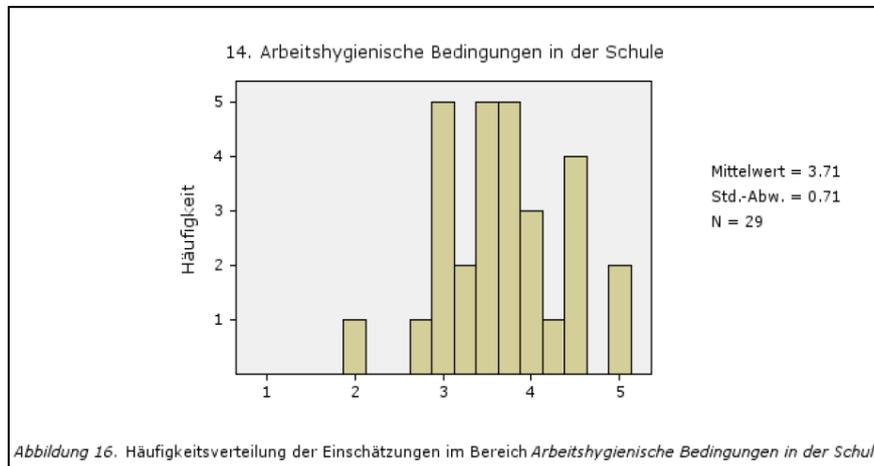
12. Bereitstellung von Arbeitsmitteln



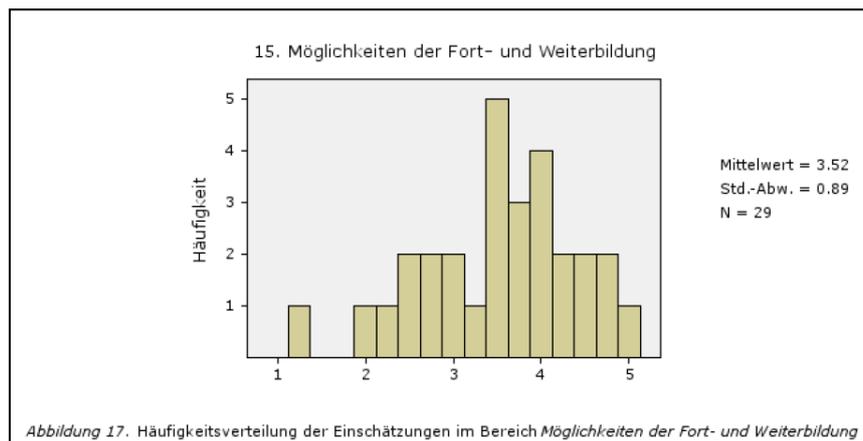
13. Räumliche Bedingungen



14. Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule

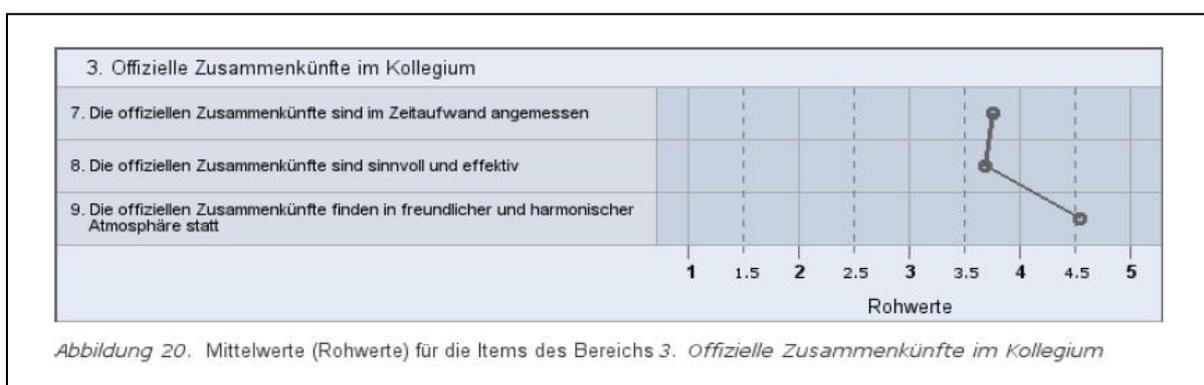
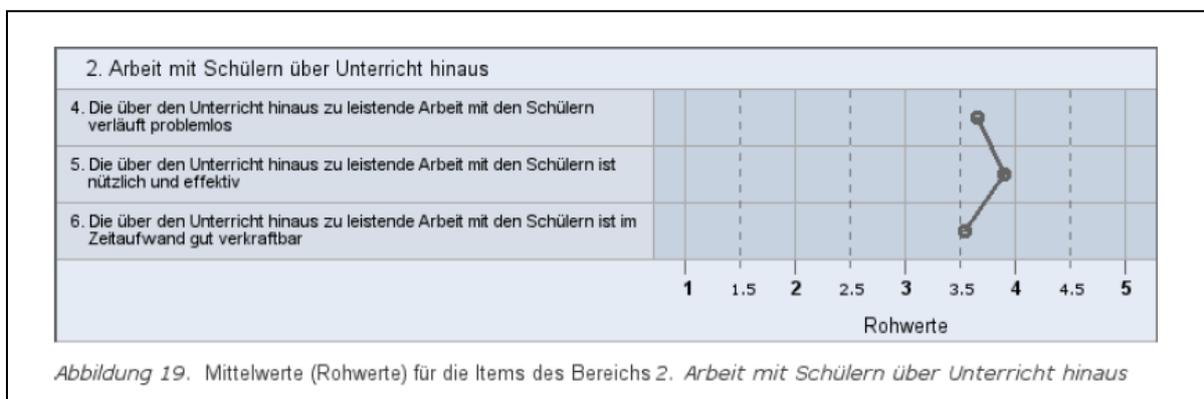
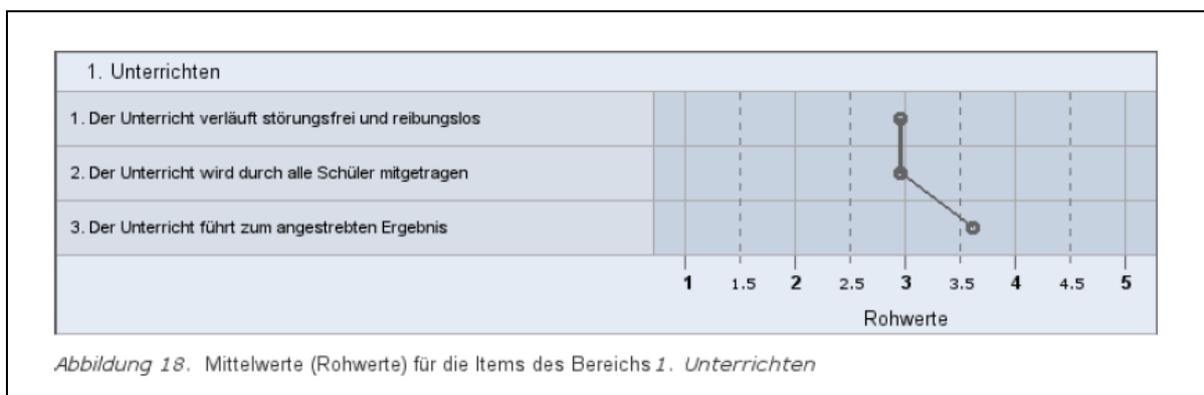


15. Möglichkeiten der Fort- Weiterbildung



11.10.5. Ergebnisse zu den Einzelmerkmalen des ABC-L

Um ganz konkrete Hinweise unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsgestaltung geben zu können, werden über die 15 Bereiche hinaus auch die 60 Einzelmerkmale genauer betrachtet. Dazu sind im Folgenden zunächst die mittleren Einschätzungen der einzelnen Merkmale eines jeden Bereichs aufgeführt. Auch hier gilt wieder: Werte über 3.5 können als günstige Merkmalsausprägungen gelten; im Bereich zwischen 2.5 und 3.5 verweisen sie auf (noch) akzeptable Bedingungen, wobei mitunter bereits über Maßnahmen zur Verbesserung der Situation nachgedacht werden sollte. Werte unter 2.5 sind als kritisch anzusehen und weisen auf eine deutlich wahrgenommene Beeinträchtigung der Qualität der entsprechenden Arbeitsmerkmale hin. In diesen Fällen besteht dringender Interventionsbedarf.



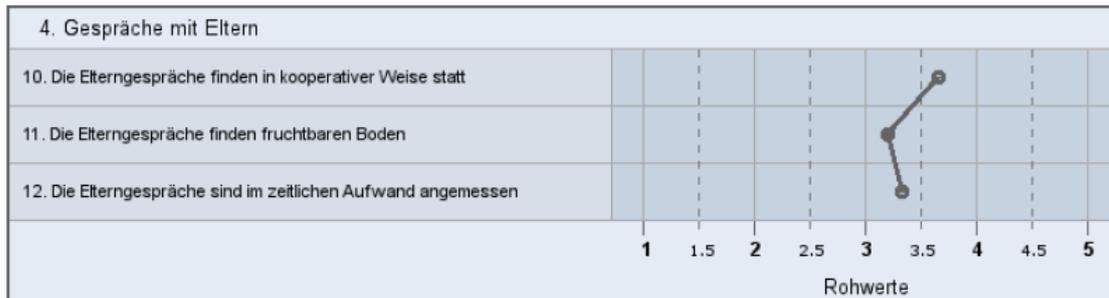


Abbildung 21. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 4. *Gespräche mit Eltern*

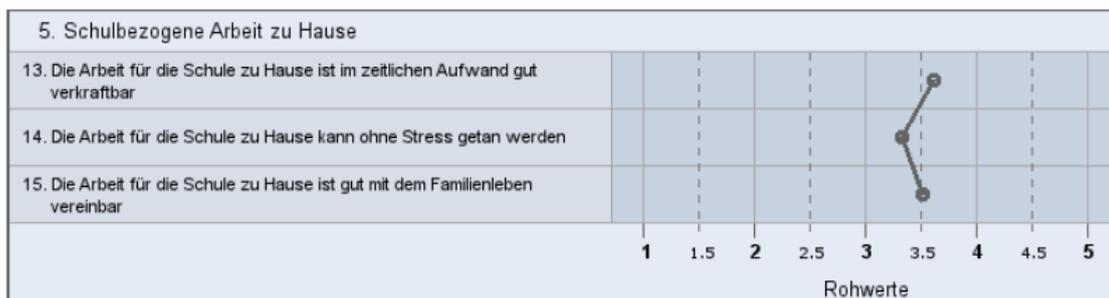


Abbildung 22. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 5. *Schulbezogene Arbeit zu Hause*

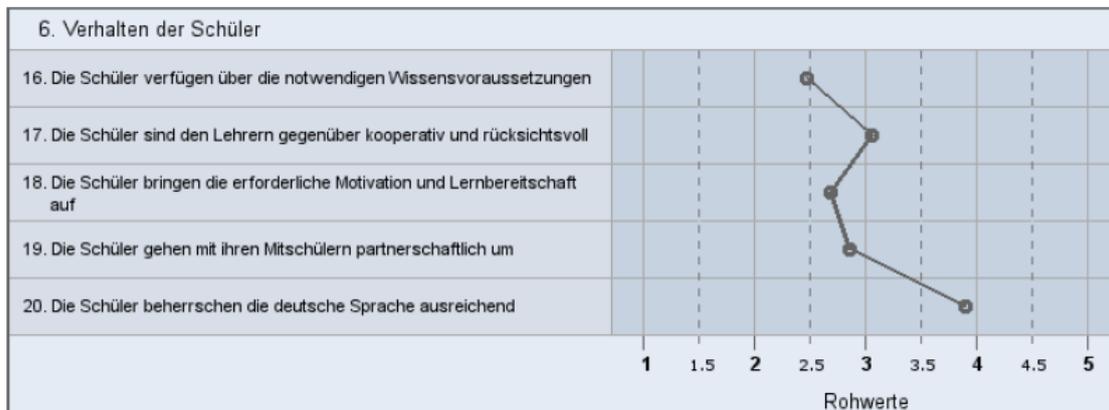


Abbildung 23. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 6. *Verhalten der Schüler*

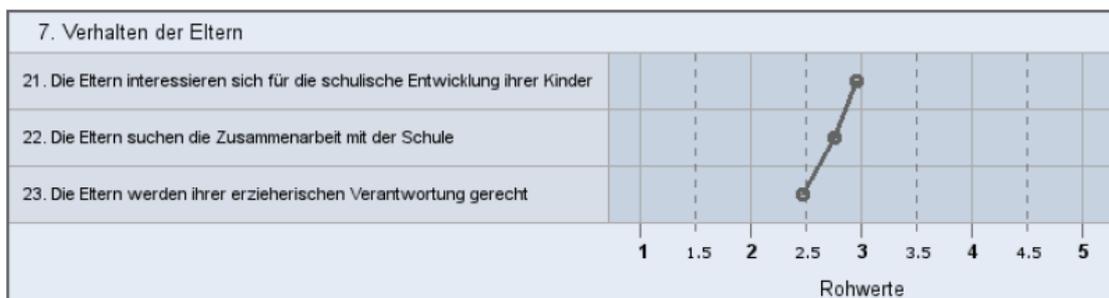


Abbildung 24. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 7. *Verhalten der Eltern*

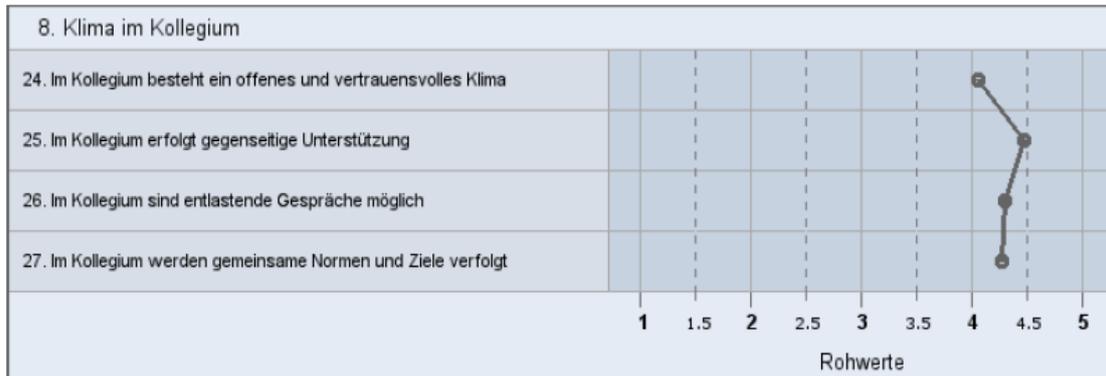


Abbildung 25. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 8. *Klima im Kollegium*

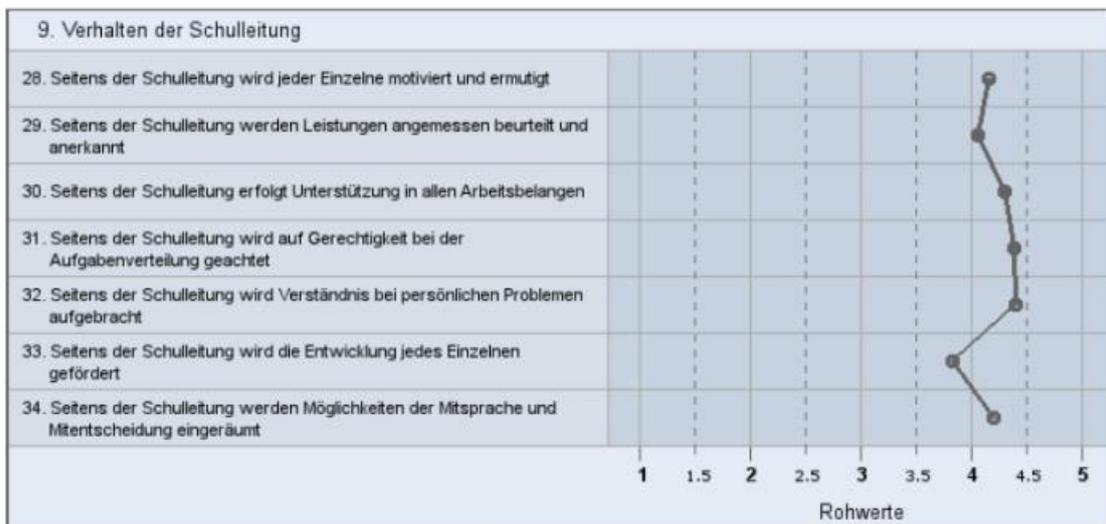


Abbildung 26. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 9. *Verhalten der Schulleitung*

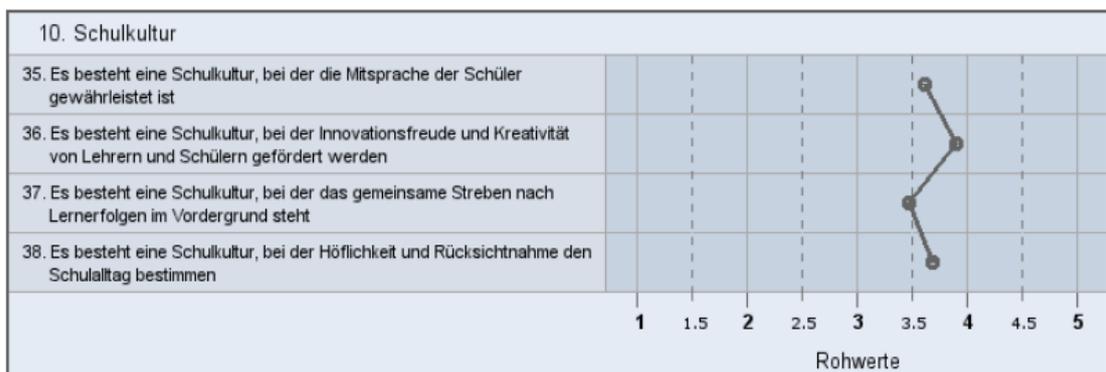


Abbildung 27. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 10. *Schulkultur*

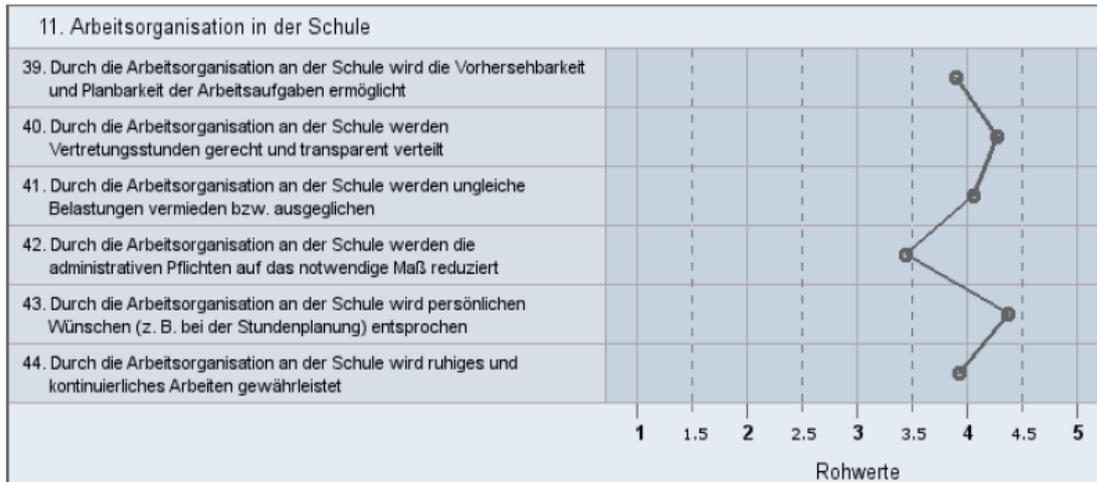


Abbildung 28. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 11. *Arbeitsorganisation in der Schule*

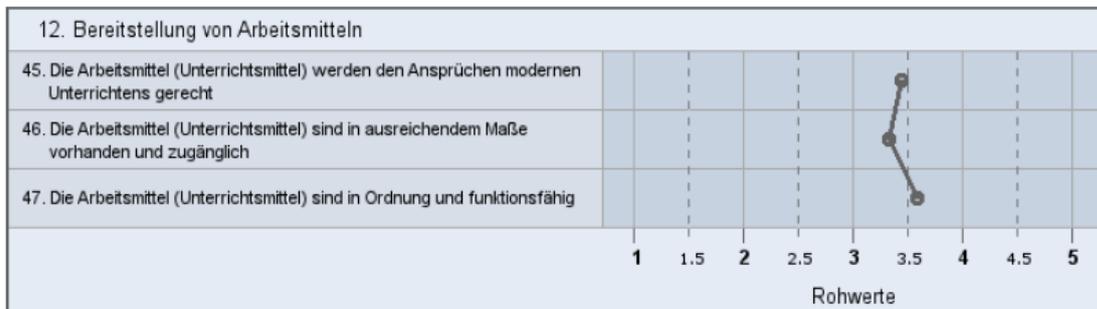


Abbildung 29. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 12. *Bereitstellung von Arbeitsmitteln*

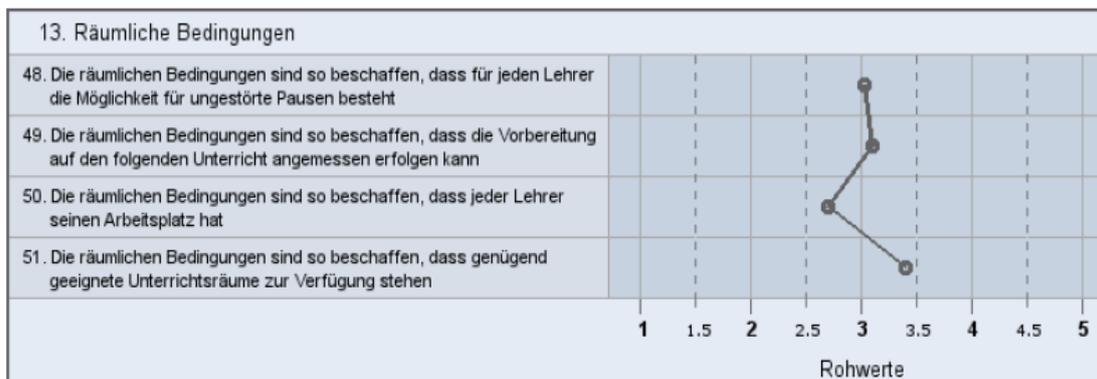


Abbildung 30. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 13. *Räumliche Bedingungen*

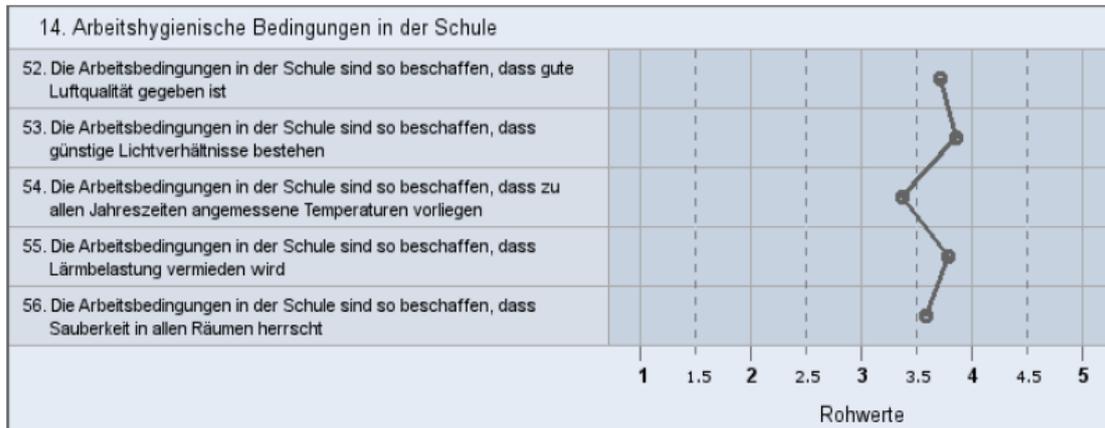


Abbildung 31. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 14. Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule

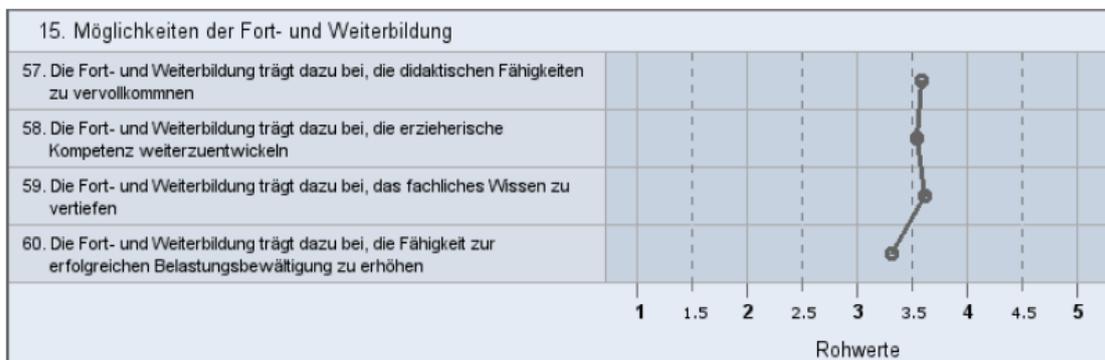


Abbildung 32. Mittelwerte (Rohwerte) für die Items des Bereichs 15. Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung

Tabelle 2 gibt noch einmal einen Gesamtüberblick über die Einschätzungen zu allen Einzelmerkmalen. Diese wurden nach absteigendem Mittelwert geordnet, d. h. die am günstigsten eingeschätzten Merkmale finden sich am Anfang der Tabelle, die problematischsten an deren Ende. Angegeben sind die Anzahl der Personen (n), die eine Einschätzung vorgenommen haben, die jeweils geringsten und höchsten Beurteilungen ($Min.$ und $Max.$), die Mittelwerte der Einschätzungen (M) sowie deren Standardabweichungen (Streuungen, s). Je kleiner die Streuung ausfällt, desto enger liegen die Einschätzungen innerhalb Ihrer Schule beieinander. Große Standardabweichungen verweisen darauf, dass deutliche Unterschiede in der Beurteilung des jeweiligen Merkmals bestehen.

Zur besseren Übersicht wurden Farben zur Kennzeichnung der Qualität der Merkmale in Tabelle 2 verwendet:

Im Sinne der oben beschriebenen *Idealnorm* steht grün markierter Itemtext für günstige Einschätzungen (Mittelwert über 3.5); rot hingegen kennzeichnet grundsätzlich ungünstige Einschätzung mit dringendem Interventionsbedarf (Mittelwert bis 2.5).

Ein direkter Bezug auf die Einschätzungen von bisher 582 einbezogenen Schulen (ähnlich dem *Realnormvergleich*) ist aus der farblichen Markierung des Tabellenfeldes mit der Mittelwertangabe (*M*) möglich: Findet sich hier eine *gelbe* Hervorhebung, liegt die Einschätzung an Ihrer Schule im Bereich der günstigsten 16 % der Vergleichsschulen. Sie ist als vergleichsweise vorteilhaft zu bewerten. Eine *blaue* Markierung verweist hingegen auf ein problematisches Ergebnis, wie es durch die 16 % mit den ungünstigsten Einschätzungen erzielt wurde. Farblich nicht gekennzeichnete Merkmale weisen keine akzentuierte Einschätzung auf.

Tabelle 2
Bewertung aller Einzelmerkmale (nach absteigendem Mittelwert geordnet)

	Einzelmerkmal	n	Min.	Max.	M	s
9.	Die offiziellen Zusammenkünfte finden in freundlicher und harmonischer Atmosphäre statt	29	3	5	4.55	0.6
25.	Im Kollegium erfolgt gegenseitige Unterstützung	29	2	5	4.48	0.7
32.	Seitens der Schulleitung wird Verständnis bei persönlichen Problemen aufgebracht	29	1	5	4.41	0.9
31.	Seitens der Schulleitung wird auf Gerechtigkeit bei der Aufgabenverteilung geachtet	28	2	5	4.39	0.7
43.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule wird persönlichen Wünschen (z. B. bei der Stundenplanung) entsprochen	29	3	5	4.38	0.6
26.	Im Kollegium sind entlastende Gespräche möglich	29	2	5	4.31	0.9
30.	Seitens der Schulleitung erfolgt Unterstützung in allen Arbeitsbelangen	29	2	5	4.31	0.8
40.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule werden Vertretungsstunden gerecht und transparent verteilt	29	3	5	4.28	0.7
27.	Im Kollegium werden gemeinsame Normen und Ziele verfolgt	29	2	5	4.28	0.9
34.	Seitens der Schulleitung werden Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung eingeräumt	29	2	5	4.21	0.9
28.	Seitens der Schulleitung wird jeder Einzelne motiviert und ermutigt	29	2	5	4.17	0.9
24.	Im Kollegium besteht ein offenes und vertrauensvolles Klima	29	2	5	4.07	0.8
29.	Seitens der Schulleitung werden Leistungen angemessen beurteilt und anerkannt	28	2	5	4.07	0.8
41.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule werden ungleiche Belastungen vermieden bzw. ausgeglichen	28	2	5	4.07	0.7
44.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule wird ruhiges und kontinuierliches Arbeiten gewährleistet	29	1	5	3.93	1
36.	Es besteht eine Schulkultur, bei der Innovationsfreude und Kreativität von Lehrern und Schülern gefördert werden	29	2	5	3.90	0.7
5.	Die über den Unterricht hinaus zu leistende Arbeit mit den Schülern ist nützlich und effektiv	29	3	5	3.90	0.6
39.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule wird die Vorhersehbarkeit und Planbarkeit der Arbeitsaufgaben ermöglicht	29	2	5	3.90	0.8
20.	Die Schüler beherrschen die deutsche Sprache ausreichend	29	3	5	3.90	0.6

	Einzelmerkmal	n	Min.	Max.	M	s
53.	Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind so beschaffen, dass günstige Lichtverhältnisse bestehen	29	2	5	3.86	0.8
33.	Seitens der Schulleitung wird die Entwicklung jedes Einzelnen gefördert	29	1	5	3.83	1.1
55.	Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind so beschaffen, dass Lärmbelastung vermieden wird	29	1	5	3.79	0.9
7.	Die offiziellen Zusammenkünfte sind im Zeitaufwand angemessen	29	2	5	3.76	0.8
52.	Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind so beschaffen, dass gute Luftqualität gegeben ist	29	2	5	3.72	0.8
38.	Es besteht eine Schulkultur, bei der Höflichkeit und Rücksichtnahme den Schulalltag bestimmen	29	2	5	3.69	0.8
8.	Die offiziellen Zusammenkünfte sind sinnvoll und effektiv	29	2	5	3.69	0.8
10.	Die Elterngespräche finden in kooperativer Weise statt	29	2	5	3.66	0.7
4.	Die über den Unterricht hinaus zu leistende Arbeit mit den Schülern verläuft problemlos	29	1	5	3.66	0.9
3.	Der Unterricht führt zum angestrebten Ergebnis	29	3	4	3.62	0.5
59.	Die Fort- und Weiterbildung trägt dazu bei, das fachliches Wissen zu vertiefen	29	2	5	3.62	1
35.	Es besteht eine Schulkultur, bei der die Mitsprache der Schüler gewährleistet ist	29	2	5	3.62	0.7
13.	Die Arbeit für die Schule zu Hause ist im zeitlichen Aufwand gut verkraftbar	29	1	5	3.62	1
47.	Die Arbeitsmittel (Unterrichtsmittel) sind in Ordnung und funktionsfähig	29	2	5	3.59	0.8
57.	Die Fort- und Weiterbildung trägt dazu bei, die didaktischen Fähigkeiten zu vervollkommen	29	1	5	3.59	1
56.	Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind so beschaffen, dass Sauberkeit in allen Räumen herrscht	29	1	5	3.59	1.1
58.	Die Fort- und Weiterbildung trägt dazu bei, die erzieherische Kompetenz weiterzuentwickeln	29	1	5	3.55	1.1
6.	Die über den Unterricht hinaus zu leistende Arbeit mit den Schülern ist im Zeitaufwand gut verkraftbar	29	1	5	3.55	0.8
15.	Die Arbeit für die Schule zu Hause ist gut mit dem Familienleben vereinbar	29	1	5	3.52	1.1
37.	Es besteht eine Schulkultur, bei der das gemeinsame Streben nach Lernerfolgen im Vordergrund steht	29	2	4	3.48	0.7
45.	Die Arbeitsmittel (Unterrichtsmittel) werden den Ansprüchen modernen Unterrichtens gerecht	29	2	5	3.45	0.8
42.	Durch die Arbeitsorganisation an der Schule werden die administrativen Pflichten auf das notwendige Maß reduziert	29	1	5	3.45	1.1
51.	Die räumlichen Bedingungen sind so beschaffen, dass genügend geeignete Unterrichtsräume zur Verfügung stehen	29	2	5	3.41	1
54.	Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind so beschaffen, dass zu allen Jahreszeiten angemessene Temperaturen vorliegen	29	2	5	3.38	1
12.	Die Elterngespräche sind im zeitlichen Aufwand angemessen	29	2	4	3.34	0.8
14.	Die Arbeit für die Schule zu Hause kann ohne Stress getan werden	29	1	5	3.34	1

	Einzelmerkmal	n	Min.	Max.	M	s
46.	Die Arbeitsmittel (Unterrichtsmittel) sind in ausreichendem Maße vorhanden und zugänglich	29	1	5	3.34	0.9
60.	Die Fort- und Weiterbildung trägt dazu bei, die Fähigkeit zur erfolgreichen Belastungsbewältigung zu erhöhen	28	1	5	3.32	1.1
11.	Die Elterngespräche finden fruchtbaren Boden	29	2	4	3.21	0.7
49.	Die räumlichen Bedingungen sind so beschaffen, dass die Vorbereitung auf den folgenden Unterricht angemessen erfolgen kann	29	1	5	3.10	1.1
17.	Die Schüler sind den Lehrern gegenüber kooperativ und rücksichtsvoll	29	2	4	3.07	0.7
48.	Die räumlichen Bedingungen sind so beschaffen, dass für jeden Lehrer die Möglichkeit für ungestörte Pausen besteht	29	1	5	3.03	1.3
1.	Der Unterricht verläuft störungsfrei und reibungslos	29	1	4	2.97	0.9
2.	Der Unterricht wird durch alle Schüler mitgetragen	29	1	4	2.97	0.7
21.	Die Eltern interessieren sich für die schulische Entwicklung ihrer Kinder	29	2	4	2.97	0.6
19.	Die Schüler gehen mit ihren Mitschülern partnerschaftlich um	29	1	5	2.86	0.8
22.	Die Eltern suchen die Zusammenarbeit mit der Schule	29	1	4	2.76	0.6
50.	Die räumlichen Bedingungen sind so beschaffen, dass jeder Lehrer seinen Arbeitsplatz hat	28	1	5	2.71	1.3
18.	Die Schüler bringen die erforderliche Motivation und Lernbereitschaft auf	29	1	4	2.69	0.6
23.	Die Eltern werden ihrer erzieherischen Verantwortung gerecht	29	1	4	2.48	0.7
16.	Die Schüler verfügen über die notwendigen Wissensvoraussetzungen	29	1	4	2.48	0.7

Anmerkung. n: Anzahl, Min.: Minimum, Max.: Maximum, M: Mittelwert, s: Standardabweichung. Die Bedeutung der Farben in der Tabelle wird im Text erklärt.

11.10.6. ABC-L – Ergebnisse bei Differenzierung nach Geschlecht und Alter

Da aus Ihrem Kollegium hinreichend viele Frauen und Männer sowie ältere und jüngere Personen an der Erhebung teilgenommen haben (und auch bereit waren, ihr Geschlecht und Alter anzugeben), können die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Alter ausgewertet werden.

Warum ist eine solch differenzierte Auswertung sinnvoll?

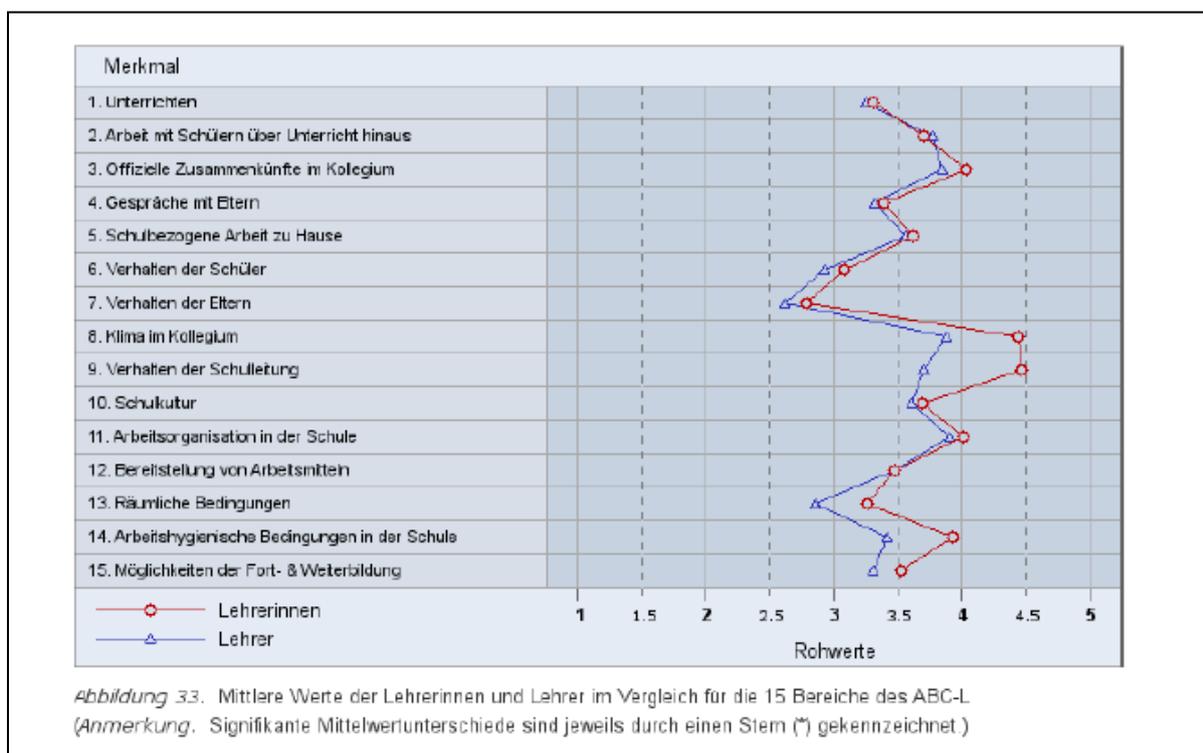
Es ist häufig festzustellen, dass sich die Einschätzungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter unterscheiden. Das kann verschiedene Ursachen haben. Z. B. können Unterschiede in der Belastbarkeit und dem Belastungserleben eine Rolle spielen. Ist die persönliche Belastbarkeit eingeschränkt, werden die Arbeitsbedingungen, die in erster Linie als belastende Faktoren in Frage kommen, auch besonders kritisch bewertet. Es ist aber auch zu bedenken, dass weibliche und männliche, jüngere und ältere Personen z. T. mit unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen an die Bewertung ihrer Arbeitsbedingungen herangehen. Liegen z. B. höhere

Ansprüche an die Qualität der sozialen Beziehungen im Arbeitsbereich vor, so werden die entsprechenden Merkmale (wie *Klima im Kollegium*, *Verhalten der Schulleitung* ...) auch eher kritisch eingeschätzt. Kurzum: Es existieren nicht selten geschlechts- und altersspezifische Maßstäbe bei der Beurteilung der Arbeitsverhältnisse. Wenn sich nun zwischen den Geschlechts- und/oder Altersgruppen (statistisch gesicherte) Unterschiede zeigen, gilt es zu fragen, wo die konkreten Ursachen liegen könnten. Bestehen vielleicht ungleiche Belastungen für die jeweiligen Gruppen? Wird geschlechts- und/oder altersspezifischen Bedürfnissen zu wenig Rechnung getragen? Werden Erwartungen der einen oder anderen Gruppe in besonderem Maße enttäuscht? Auf jeden Fall weisen solche Unterschiede darauf hin, dass differenzierte Maßnahmen der Arbeitsgestaltung erforderlich sind. Zu fragen ist also, was vor allem für die Gruppe getan werden kann, deren Situation sich als die ungünstigere herausgestellt hat. Das können bedingungsbezogene Maßnahmen sein (wie die Umverteilung von Arbeitsaufgaben oder organisatorische Veränderungen), aber auch personenbezogene (wie verstärkte Aussprachemöglichkeiten oder gezielte Angebote für Fort- und Weiterbildung).

Abbildung 33 stellt die Profile der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber.

Für keines der Merkmale lässt sich ein statistischer Unterschied sichern, d. h. die Lehrerinnen und Lehrer beurteilen ihre Arbeitsverhältnisse in gleicher Weise.

ABC-L: Mittlere Profile der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich



Um die Altersabhängigkeit der Ergebnisse zu prüfen, wurde eine Aufteilung nach Altersgruppen vorgenommen. Sie geht aus der Tabelle 3 hervor.

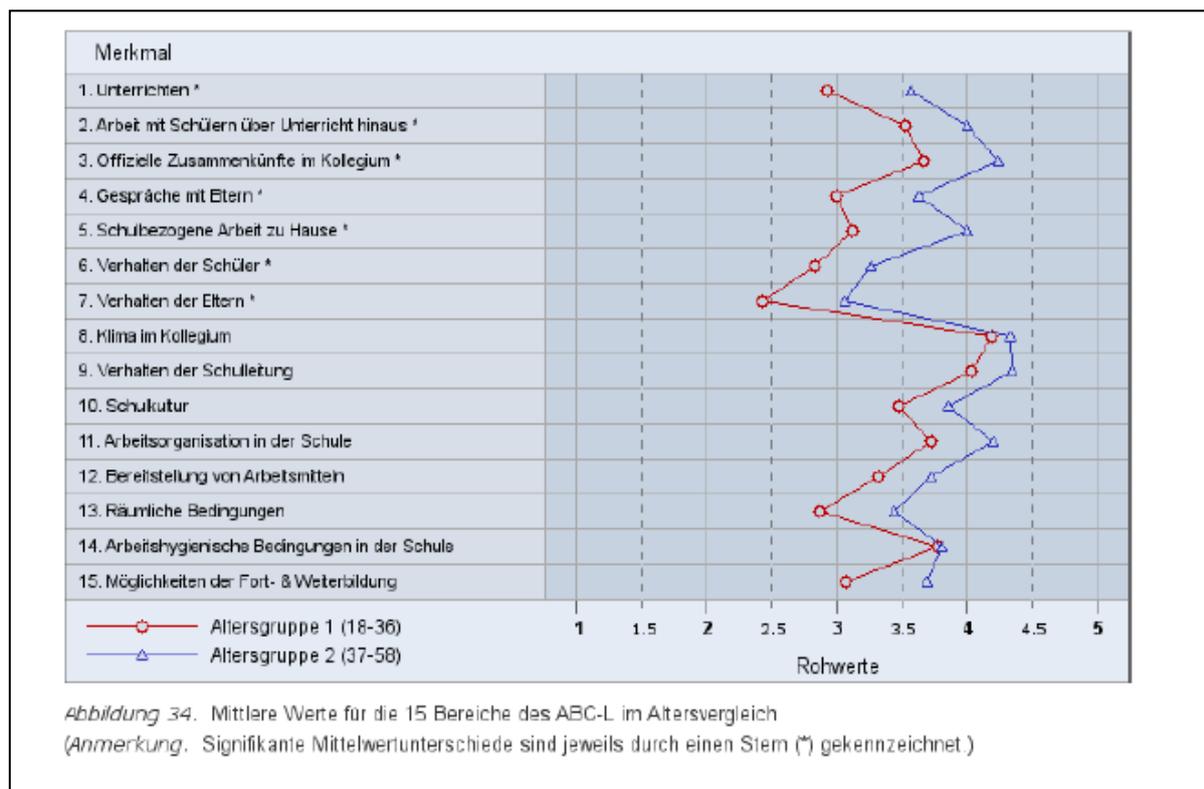
Tabelle 3
Altersgruppen

	Anzahl	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Altersgruppe 1 (18-36)	10	18	36	29.8	5.57
Altersgruppe 2 (37-58)	11	37	58	45.5	6.19

Abbildung 34 stellt die Profile der einzelnen Altersgruppen gegenüber.

Die Markierung durch einen Stern hinter dem jeweiligen Merkmal verweist auf das Vorliegen eines signifikanten Unterschiedes (hier: *Unterrichten*, *Arbeit mit Schülern über Unterricht hinaus*, *Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium*, *Gespräche mit Eltern*, *Schulbezogene Arbeit zu Hause*, *Verhalten der Schüler* und *Verhalten der Eltern*). Im Rahmen der Auswertung sollte nun betrachtet werden, zu Gunsten welcher Altersgruppe die Unterschiede ausfallen.

ABC-L: Mittlere Profile über die Altersgruppen



11.10.7. ABC-L – Ergebnisse aus der Potsdamer Lehrerstudie

Um die Ergebnisse Ihrer Schule noch besser einordnen zu können, lohnt sich ein abschließender Vergleich mit den umfangreichen ABC-L-Daten, die im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie gewonnen worden sind (Näheres s. Schaarschmidt & Kieschke, 2007). ABC-L kam dort an 582 Schulen zum Einsatz, die im Weiteren auch als Normstichprobe dienten (vgl. oben). Vertreten waren dabei die Schulformen Grundschule (n = 187), Sekundarstufe I (n = 171), Sekundarstufe II (n = 105), Förderschule (n = 71) und Berufsschule (n = 48). Aus Tabelle 4 gehen — zusammengefasst für die 5 Schulformen — die durchschnittlichen Werte (mittlere Rohwerte) in den 15 Bereichen des ABC-L hervor. Zusätzlich sind die Standardabweichungen mit angeführt. Es ist zu erkennen, dass der mittlere Wert der verwendeten Beurteilungsskala (3) kaum wesentlich überschritten wurde. Mit andere Worten: In allen Bereichen zeigten sich deutliche Abstriche gegenüber der wünschenswerten Ausprägung (5). Dabei wurden — über alle einbezogenen Schulen hinweg betrachtet — die Merkmale *Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule*, *Klima im Kollegium* und *Arbeit mit den Schülern über den Unterricht hinaus* noch am günstigsten beurteilt. Am kritischsten eingeschätzt wurden das *Verhalten der Eltern*, die *Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung*, das *Verhalten der Schüler* und die *Schulbezogene Arbeit zu Hause*. Die größten Unterschiede zwischen den Schulen (ersichtlich aus der Standardabweichung) wurden in den Bereichen *Räumliche Bedingungen*, aber auch *Verhalten der Schulleitung*, *Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium*, *Bereitstellung von Arbeitsmitteln* und *Arbeitshygienische Bedingungen* sichtbar.

Tabelle 4
Mittelwerte und Standardabweichungen in den 15 Bereichen des ABC-L (über alle 582 Schulen)

	Bereich	Mittelwert	Standardabweichung
1.	Unterrichten	3.42	0.28
2.	Arbeit mit Schülern über den Unterricht hinaus	3.60	0.26
3.	Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium	3.50	0.46
4.	Gespräche mit Eltern	3.52	0.28
5.	Schulbezogene Arbeit zu Hause	3.20	0.39
6.	Verhalten der Schüler	3.17	0.34
7.	Verhalten der Eltern	3.06	0.39
8.	Klima im Kollegium	3.64	0.38
9.	Verhalten der Schulleitung	3.54	0.47
10.	Schulkultur (Kultur des Miteinander in der Schule)	3.42	0.35
11.	Arbeitsorganisation in der Schule	3.51	0.38
12.	Bereitstellung von Arbeitsmitteln	3.42	0.47
13.	Räumliche Bedingungen in der Schule	3.28	0.62
14.	Arbeitshygienische Bedingungen in der Schule	3.68	0.45
15.	Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung	3.09	0.33

Aus Abbildung 35 geht im Weiteren ein Vergleich getrennt nach den 5 einbezogenen Schulformen hervor. Es wird deutlich, dass z. T. bemerkenswerte Differenzen bestehen. Am stärksten fallen sie für die Bereiche *Verhalten der Eltern*, *Verhalten der Schüler*, *Verhalten der Schulleitung* und *Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium* aus. In der vorherrschenden Tendenz stellen sich die Verhältnisse für die Grundschulen am günstigsten dar. Dies dürfte mit den Besonderheiten der Schülerschaft zusammenhängen (z. B. im Hinblick auf Lernbereitschaft und Aufgeschlossenheit), aber auch mit dem Umstand, dass Grundschulen im Schnitt kleinere und übersichtlichere Organisationseinheiten darstellen. Gerade Letzteres erleichtert in aller Regel die Organisation der schulischen Arbeit, die Kooperation und die Kommunikation. Angesichts dieser deutlichen Differenzen war es geboten, die ABC-L-Werte (genauer: die mittleren Werte für die 15 Bereiche) nach den Schulformen getrennt zu normieren (s. o.).

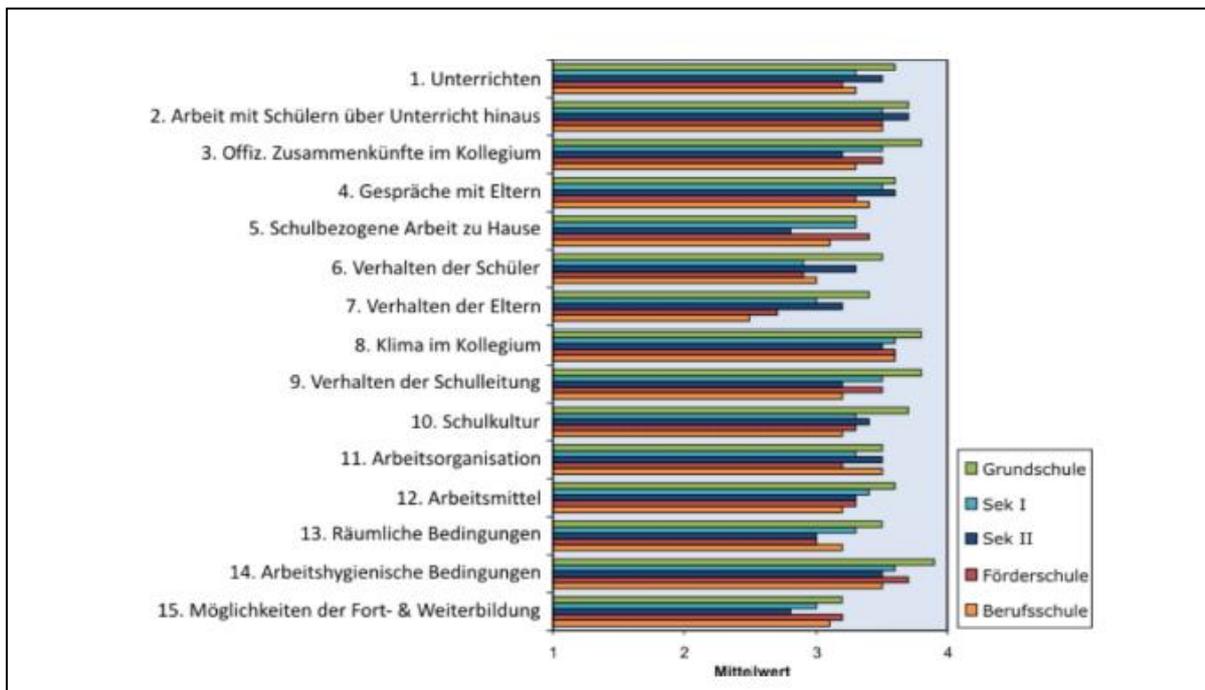


Abbildung 35. Mittelwerte (Rohwerte) in den 15 Bereichen des ABC-L für die 5 Schulformen

12. HAUSAUFGABEN - ELTERNBEFRAGUNG (2007-08)

12.1. ELTERNBRIEF

Liebe Eltern, liebe Erzieherinnen und Erzieher,
an unserer Schule sollen Hausaufgaben vor allem der Festigung des Gelernten dienen. Die Kinder sollen noch einmal nachvollziehen, was schon im Unterricht bearbeitet worden ist. Außerdem sollen die Kinder langfristig zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeiten befähigt werden.

Die Kinder sollen die Hausaufgaben ohne Hilfe erledigen können – Eltern sind keine Hilfslehrkräfte!

Kinder der Klassen 1 und 2 sollten nicht mehr als 30 Minuten, Kinder der Klassen 3 und 4 höchstens 60 Minuten für die Erledigung der Hausaufgaben benötigen.

Für manche sind Hausaufgaben eine Kleinigkeit, einigen vermiesen sie den ganzen Tag und schaffen familiären Unfrieden.

Um zu erfragen, wie die Hausaufgabensituation unserer Kinder abläuft und um ggf. auch von Seiten der Schule etwas verbessern zu können, möchten wir Sie bitten, sich für einige Minuten mit den Fragen auf den folgenden Seiten zu beschäftigen.

Die Datenerhebung und -auswertung soll anonym erfolgen. Bitte auf keinen Fall den Namen des Kindes auf dem Bogen vermerken!

Bitte geben Sie Ihrem Kind den ausgefüllten Bogen im beigefügten Umschlag bis zum 07.03.08 wieder mit zur Schule.

Vielen Dank für ihre Mitarbeit.

12.2. DER EVALUATIONSBOGEN

Hausaufgaben - Evaluationsbogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Zutreffendes bitte ankreuzen!		im- mer	meis- tens	sel- ten	nie
1	Das Kind fängt von sich aus mit den Hausaufgaben an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Das Kind erledigt seine Hausaufgaben selbstständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sie überprüfen die Aufgaben hinterher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Kind weiß, was es aufbekommen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Hausaufgaben sind auch für Sie klar formuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Das Kind nimmt Hilfen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Es fragt nach, wenn es etwas nicht weiß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Es ist in der vorgesehenen Zeit (30 bzw. 60 Minuten) mit den Aufgaben fertig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Es macht auch mündliche Hausaufgaben von allein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Hausaufgaben werden sorgfältig erledigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Hausaufgabenzeit läuft entspannt ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Wenn das Kind sich unbeobachtet fühlt, unterbricht es die Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Es arbeitet nur, wenn jemand daneben sitzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wenn es etwas nicht kann, macht es nicht weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Es gibt regelmäßig Streit bei den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Das Kind fordert Hilfe durch Weinen, Schreien usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Das Kind hat Angst vor oder bei den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Das Kind weigert sich, eine fehlerhafte Arbeit noch einmal zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Das Kind ist nach den Hausaufgaben fix und fertig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20	Die Hausaufgabenzeit ist für Sie anstrengend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Es gibt eine feste Hausaufgabenzeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Es gibt einen festen Hausaufgabenplatz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Sie loben das Kind, wenn es eine schwierige Aufgabe geschafft hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Sie sitzen neben dem Kind, wenn es sich bei den Hausaufgaben überfordert fühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Sie stellen eine Belohnung in Aussicht, wenn das Kind rechtzeitig fertig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Sie wenden sich bei Problemen mit den Aufgaben an die Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Sie bieten dem Kind eine kurze Pause an, wenn es erschöpft ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Den Fragebogen wurde ausgefüllt von

- Eltern
 Tagesgruppe
 Andere Person

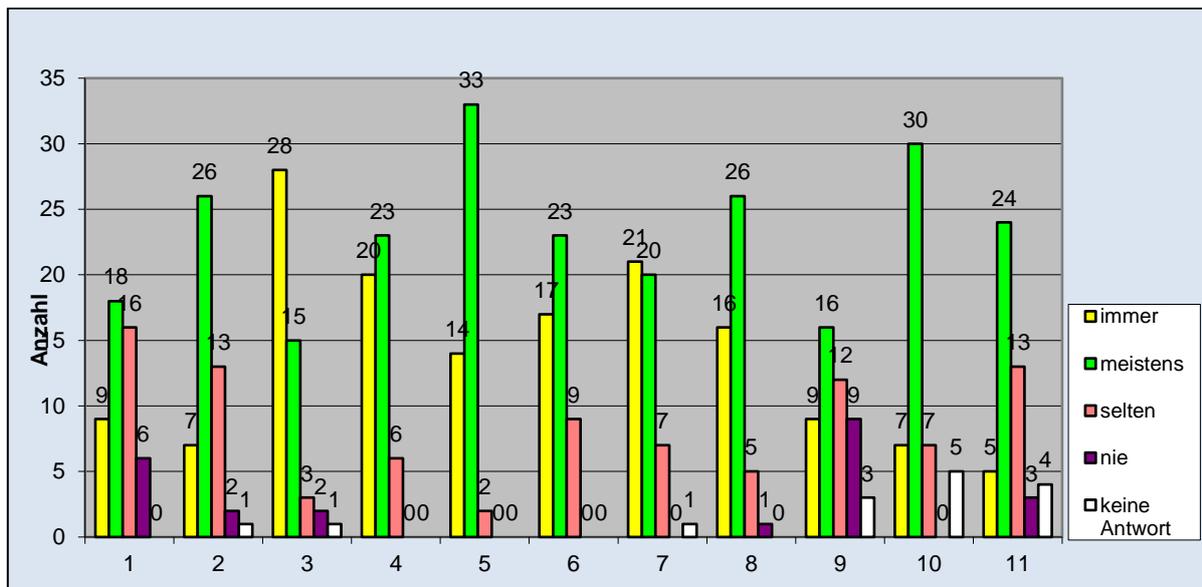
Mein/Unser Kind besucht die Klasse

- 1 oder 2
 3 oder 4

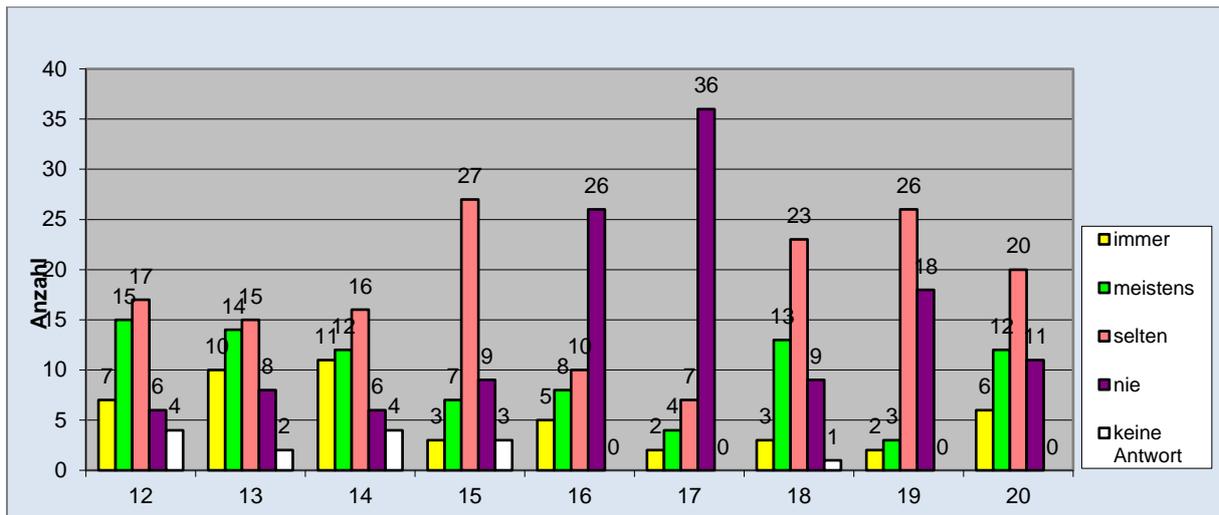
Wir bedanken uns für Ihre Mitarbeit!

12.3. ERGEBNISSE

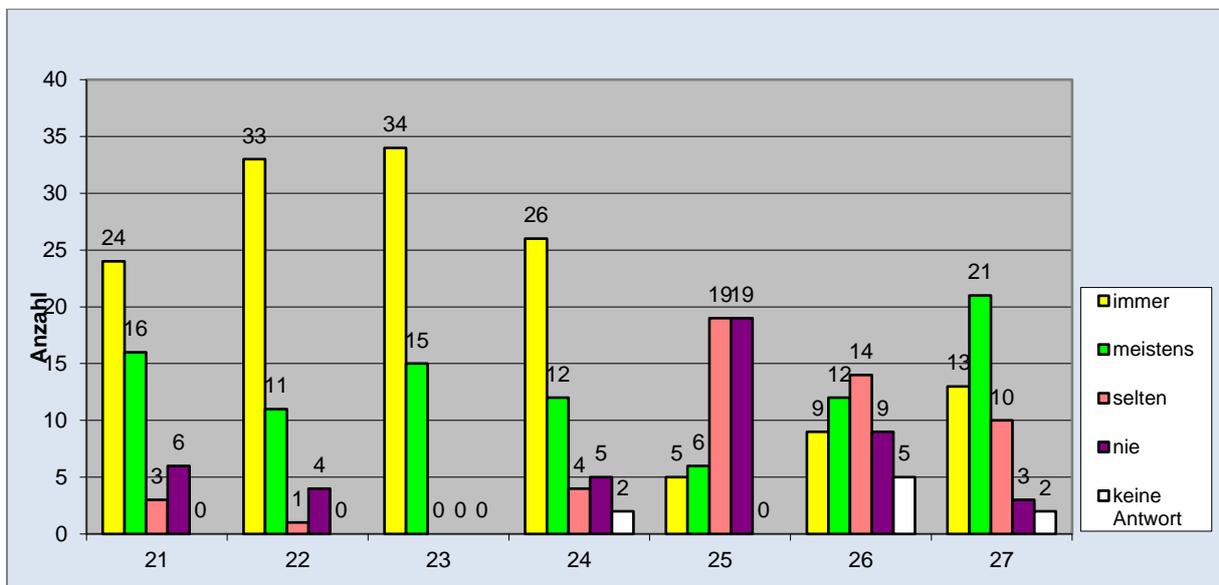
Fragen 1 bis 11	
1	Das Kind fängt von sich aus mit den Hausaufgaben an.
2	Das Kind erledigt seine Hausaufgaben selbstständig.
3	Sie überprüfen die Aufgaben hinterher
4	Das Kind weiß, was es aufbekommen hat.
5	Die Hausaufgaben sind auch für Sie klar formuliert.
6	Das Kind nimmt Hilfen an.
7	Es fragt nach, wenn es etwas nicht weiß.
8	Es ist in der vorgesehenen Zeit (30 bzw. 60 Minuten) mit den Aufgaben fertig.
9	Es macht auch mündliche Hausaufgaben von allein. (Gedicht oder Vokabeln lernen, ...)
10	Die Hausaufgaben werden sorgfältig erledigt.
11	Die Hausaufgabenzeit läuft entspannt ab.



Fragen 12 bis 20	
12	Wenn das Kind sich unbeobachtet fühlt, unterbricht es die Arbeit.
13	Es arbeitet nur, wenn jemand daneben sitzt.
14	Wenn es etwas nicht kann, macht es nicht weiter.
15	Es gibt regelmäßig Streit bei den Hausaufgaben.
16	Das Kind fordert Hilfe durch Weinen, Schreien usw.
17	Das Kind hat Angst vor oder bei den Hausaufgaben.
18	Das Kind weigert sich, eine fehlerhafte Arbeit noch einmal zu machen.
19	Das Kind ist nach den Hausaufgaben fix und fertig.
20	Die Hausaufgabenzeit ist für Sie anstrengend.



Fragen 21 bis 27	
21	Es gibt eine feste Hausaufgabenzeit.
22	Es gibt einen festen Hausaufgabenplatz.
23	Sie loben das Kind, wenn es eine schwierige Aufgabe geschafft hat.
24	Sie sitzen neben dem Kind, wenn es sich bei den Hausaufgaben überfordert fühlt.
25	Sie stellen eine Belohnung in Aussicht, wenn das Kind rechtzeitig fertig ist.
26	Sie wenden sich bei Problemen mit den Aufgaben an die Lehrkräfte.
27	Sie bieten dem Kind eine kurze Pause an, wenn es erschöpft ist.



13. INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM UNTERRICHT (2016-17)

13.1. ZUR ABFRAGE

Unsere Schule nimmt am Fortbildungsprojekt des Ministeriums für Schulen und Bildung „Vielfalt fördern“ teil, um die systematische individuelle Förderung im Unterricht noch weiter zu optimieren.

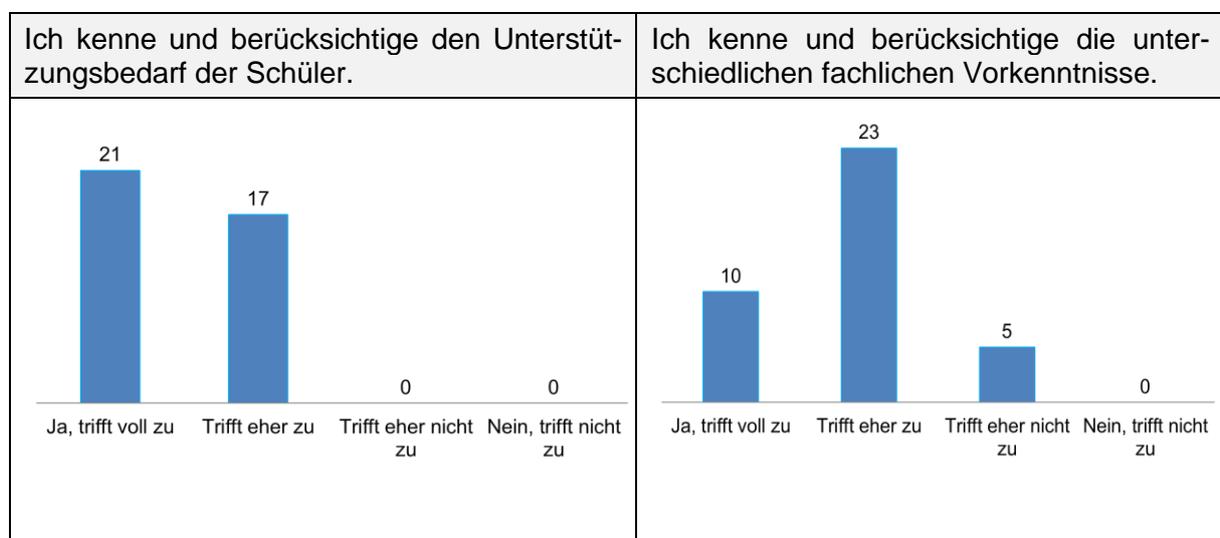
Im Rahmen eines Fortbildungsmoduls wurde mit Hilfe eines Fragebogens eine anonyme Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zur Individualisierung in ihrem Unterricht abgefragt. Der Fragebogen orientiert sich an: KMK-Unterrichtsdiagnostik, Universität Koblenz-Landau © A. Helmke et al., 2011.

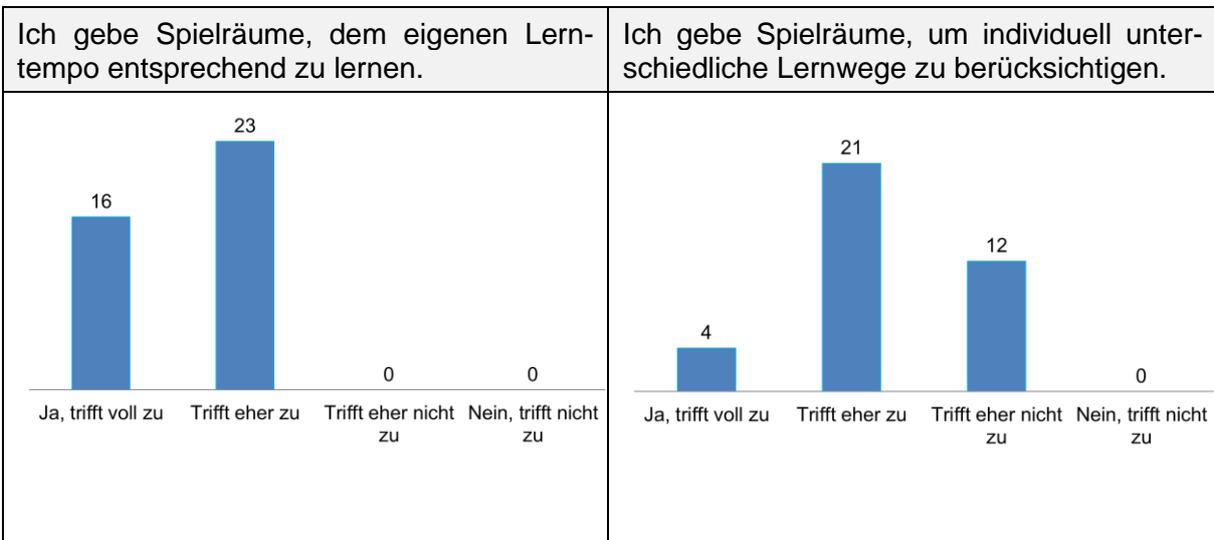
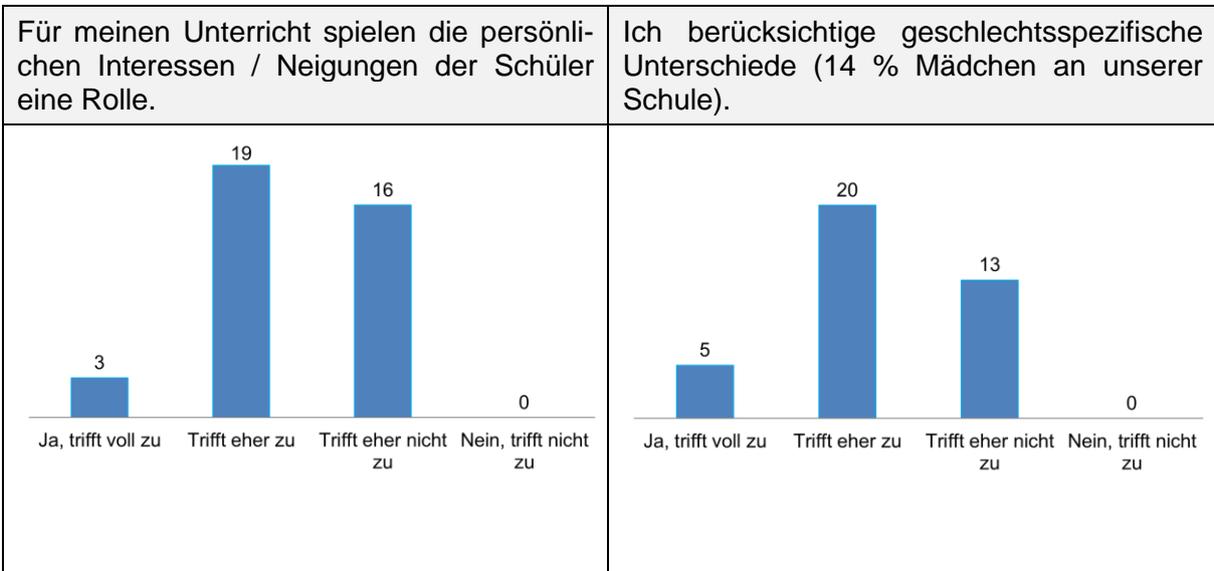
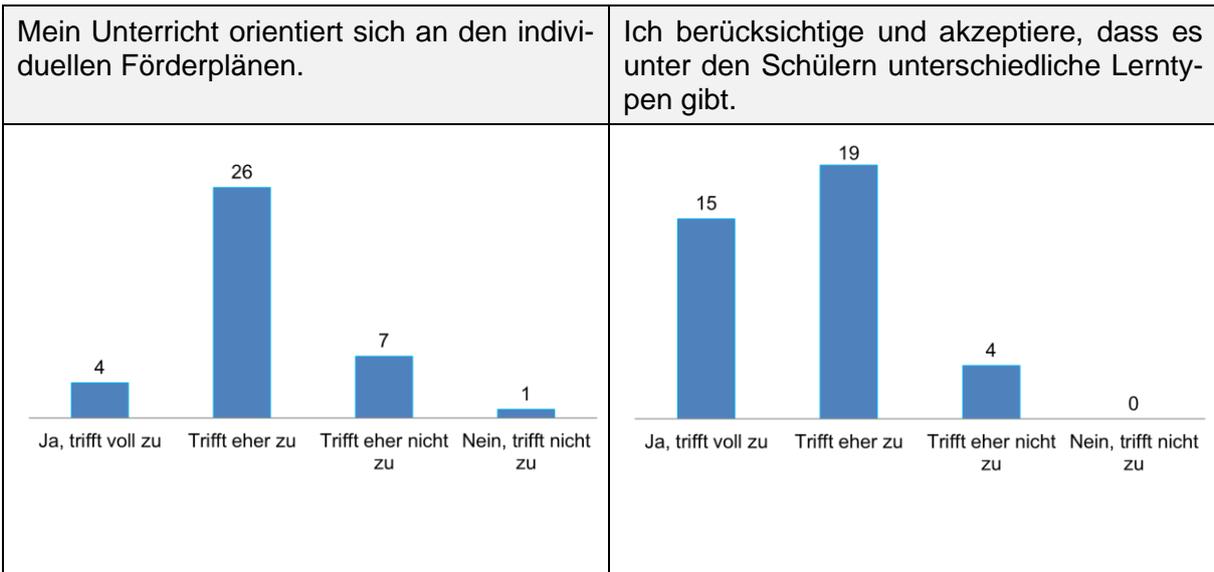
Die Ergebnisse dieser Befragung sollen für die Steuergruppe zur Planung der weiteren thematischen Gestaltung der Fortbildungsreihe dienen.

13.2. ERGEBNISSE

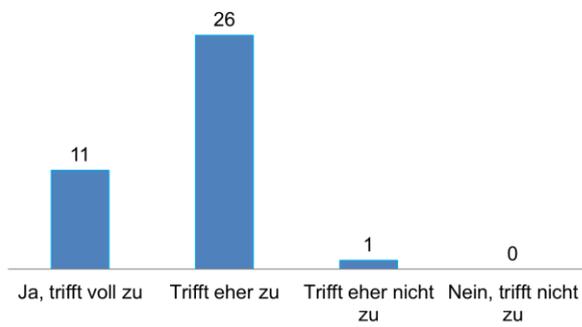
Im Folgenden sind die Ergebnisse in einer Übersicht dargestellt. Als relevant für die inhaltliche Weiterarbeit lässt sich feststellen:

- Die Kolleginnen und Kollegen berücksichtigen nach ihrer Einschätzung in ihrer Unterrichtsgestaltung in hohem Maße den Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler und deren Lerntempo. Sie stellen unterschiedlich schwierige Aufgaben und beachten das Lerntempo jeden Schülers.
- Handlungsbedarf könnte bei der Berücksichtigung von Neigungen/Interessen, von geschlechtsspezifischen Unterschieden, von individuellen Lernwegen, von individualisierten Lernarrangements sowie bei der Praktizierung von Helfersystemen bestehen.

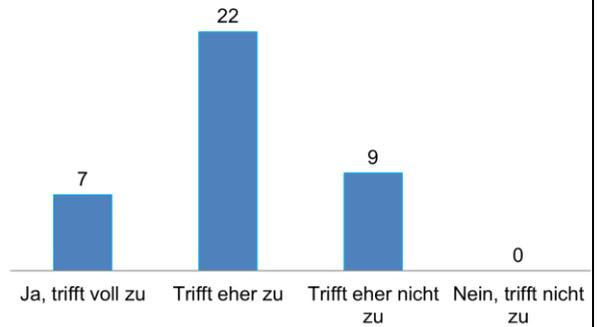




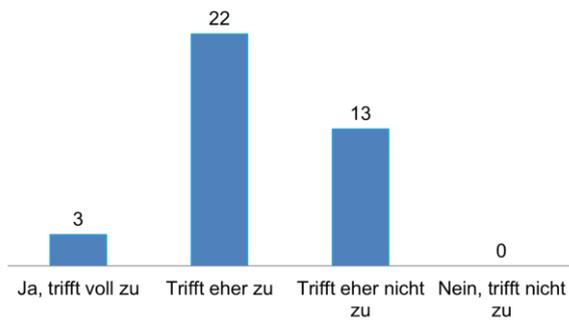
Ich stelle unterschiedlich schwierige Aufgaben.



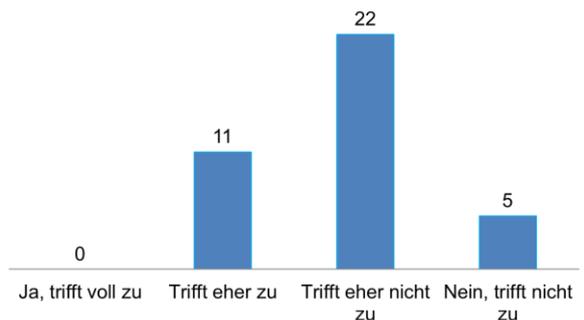
Ich gebe Aufgaben mit unterschiedlich gestuften Hilfen.



Ich Sorge für Lernarrangements (Medien, Material, ...), die ein individuelles Lernen ermöglichen.



Im Unterricht wird ein Helfersystem (z.B. tutorielles Lernen, „Lernen durch Lehren“) praktiziert.



13.3. DER FRAGEBOGEN

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Individuelle Förderung – Evaluationsbogen für Lehrkräfte



Impulsaussagen	Das gelingt mir im Unterricht			
	++	+	-	--
Ich trage den unterschiedlichen Vorkenntnissen Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich trage den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich berücksichtige, dass es unter den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernpräferenzen gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich trage den Interessen unterschiedlicher Schülerinnen und Schülern Rechnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich trage den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf Rechnung (Inklusion).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich berücksichtige geschlechtsspezifische Unterschiede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe Spielräume, dem eigenen Lerntempo entsprechend zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe Spielräume, um individuell unterschiedliche Lernwege zu berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stelle unterschiedlich schwierige Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe Aufgaben mit unterschiedlich gestuften Hilfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Unterricht orientiert sich an den individuellen Förderplänen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wende mich einzelnen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich Sorge für Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen), die ein individuelles Lernen ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unterricht wird ein Helfersystem (tutorielles Lernen, „Lernen durch Lehren“) praktiziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen zu einzelnen Impulsaussagen:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

14. IQB-BILDUNGSTREND IN DER SEKUNDARSTUFE I (2021-22)

14.1. EINFÜHRUNG IN DIE STUDIE

Mit den IQB-Bildungstrends wird regelmäßig überprüft, inwieweit Schülerinnen und Schüler in Deutschland die mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Kompetenzziele erreichen.

In den sprachlichen Fächern Deutsch, Englisch und Französisch werden diese Studien in der Sekundarstufe I am Ende der 9. Jahrgangsstufe durchgeführt. Im IQB-Bildungstrend 2022 wurden zentrale Kompetenzen in diesen Fächern nach dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bereits zum dritten Mal erfasst.

Bei der Interpretation der Befunde ist zu beachten, dass die Zielpopulation des IQB-Bildungstrends 2022 von den gravierenden Einschränkungen des Schulbetriebs betroffen war, die in den letzten Jahren aufgrund der Coronavirus-Pandemie umgesetzt worden sind. Als im März 2020 beschlossen wurde, die Schulen in Deutschland zunächst zu schließen, befanden sich die Schülerinnen und Schüler, die an der Studie teilnahmen, in der 7. Jahrgangsstufe. Es folgte ein Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht, zwischen Teilungsunterricht und Unterricht im vollständigen Klassenverband, was die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erheblich beeinträchtigt haben dürfte. Es ist daher davon auszugehen, dass die Ergebnisse, die die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in den Kompetenztests der Studie erzielt haben, teilweise auch Effekte der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs in Deutschland widerspiegeln.

Im Fokus der Auswertungen zum IQB-Bildungstrend 2022 steht erstens die Frage, inwieweit im Jahr 2022 die von der KMK festgelegten Kompetenzziele in den Ländern erreicht werden (Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen). Insbesondere wird berichtet, welche Anteile der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe zum einen die Mindeststandards für den Ersten Schulabschluss (ESA) und zum anderen die Mindeststandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) verfehlen. Für die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, wird zudem dargestellt, welche Anteile die Mindeststandards für den MSA verfehlen, die Regelstandards für den MSA erreichen oder übertreffen sowie die Optimalstandards für den MSA erreichen. Zweitens geht es um die Frage, inwieweit sich die Ergebnisse über die Zeit verändert haben (Trend), wobei Ergebnisse für drei Erhebungszeitpunkte vorliegen: 2009, 2015 und 2022. Im Fokus der Trendanalysen stehen Veränderungen in den von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzen in den Zeiträumen 2009–2015 und 2015–2022. Ein Vergleich der Ergebnisse für diese Zeiträume kann auch Hinweise darauf geben, inwieweit Veränderungen, die zwischen den Jahren 2015 und 2022 stattgefunden haben, mögliche Effekte

pandemiebedingter Einschränkungen des Schulbetriebs widerspiegeln oder auch Trends fortschreiben, die bereits zwischen 2009 und 2015 eingesetzt haben. Aufgrund des Studiendesigns ist es jedoch nicht möglich, Veränderungen über die Zeit eindeutig bestimmten Ursachen zuzuschreiben.

Ein weiterer Analyseschwerpunkt der Studien des IQB zum Bildungsmonitoring betrifft die Frage, inwieweit Unterschiede in den von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen in Zusammenhang stehen. Untersucht wurden Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Geschlechterdisparitäten), Zusammenhänge zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen (soziale Disparitäten) sowie Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (zuwanderungsbezogene Disparitäten). Auch wenn die Erwartung unrealistisch ist, dass ein Bildungssystem ungleiche Eingangsvoraussetzungen vollständig ausgleicht, so gilt es doch als allgemein akzeptiertes bildungspolitisches Ziel, mit Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler verbundene Disparitäten so weit wie möglich zu reduzieren. Daher wurde im Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte 2009, 2015 und 2022 überprüft, inwieweit sich die Disparitäten verändert haben.

Darüber hinaus wurden im IQB-Bildungstrend 2022 einzelne Fragestellungen vertieft in den Blick genommen, die neben Ergebnissen von Lehr-Lern-Prozessen auch zentrale Bedingungen dieser Prozesse betreffen. Wie eingangs erwähnt, hat sich durch die Coronavirus-Pandemie eine zentrale Rahmenbedingung schulischer Bildungsprozesse geändert, die bislang als selbstverständlich erschien: Unterricht fand über längere Zeiträume nicht ausschließlich in Präsenz an den Schulen statt. Um dieser einschneidenden Veränderung zumindest ansatzweise Rechnung zu tragen, wurden in den Befragungen der Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler verschiedene Aspekte des Fern- bzw. Wechselunterrichts und der Lernbedingungen zu Hause erfasst. Neben einer Beschreibung der Befragungsergebnisse wurden diese auch in Analysen zu den erreichten Kompetenzen – einschließlich der Analysen zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten – einbezogen. Zudem wurden motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe (fachbezogene Selbstkonzepte und Interessen), Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch sowie Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften untersucht.

Im Folgenden werden nach einigen Hintergrundinformationen zum IQB-Bildungstrend 2022 die wichtigsten Ergebnisse der Studie für die Fächer Deutsch und Englisch anhand von Abbildungen und Tabellen dargestellt und stichpunktartig zusammengefasst.

Kompetenztests und Fragebögen

- Im Fach Deutsch kamen Testaufgaben zu den in den Bildungsstandards der KMK definierten Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* zum Einsatz.

- Im Fach Englisch wurden Aufgaben zu den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* eingesetzt.
- Alle Testaufgaben wurden unter Federführung des IQB von Lehrkräften aus der gesamten Bundesrepublik entwickelt, die durch Expertinnen und Experten aus der Fachdidaktik und der Bildungsforschung geschult und beraten wurden. Vor ihrem Einsatz im Bildungstrend wurden die Aufgaben umfassend erprobt.
- Im Anschluss an die Tests bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen. Auch den Eltern der an der Studie teilnehmenden Jugendlichen, ihren Deutsch- und Englischlehrkräften sowie den Schulleitungen wurden Fragebögen vorgelegt. Die Fragebögen für die Eltern und die Schülerinnen und Schüler dienen insbesondere dazu, Informationen über soziodemografische Merkmale der Jugendlichen bzw. ihrer Familien und zu verschiedenen Lernbedingungen zu erheben, die für die Berichterstattung zentral sind.

Zielpopulationen und Stichproben

- Mit dem IQB-Bildungstrend 2022 sollen Aussagen über die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern getroffen werden. Die Zielpopulation im Fach Deutsch umfasst dabei alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen, einschließlich Förderschulen. Nicht zu dieser Zielpopulation gehören lediglich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ sowie Schülerinnen und Schüler, die zum Testzeitpunkt weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden.
- Die Zielpopulation im Fach Englisch entspricht weitgehend der Zielpopulation im Fach Deutsch mit der Einschränkung, dass sich die Ergebnisse für das Fach Englisch nur auf jene Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe beziehen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden. Dies trifft auf fast alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen zu. Ausnahmen finden sich vor allem an Förderschulen in mehreren Ländern sowie im Saarland auch an allgemeinen Schulen.
- Um die Zielpopulationen abzubilden, wurden anhand eines mehrstufigen Zufallsverfahrens repräsentative Stichproben gezogen, wobei aus Gründen der Durchführbarkeit der Erhebungen unter den gegebenen Testbedingungen an Förderschulen nur Jugendliche mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“ berücksichtigt wurden.
- Insgesamt gehen in die Auswertungen zum Fach Deutsch die Daten von 32.990 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe aus 1.610 Schulen ein. Den meisten

dieser Schülerinnen und Schüler wurden auch Testaufgaben zum Fach Englisch vorgelegt, sodass die Analysen zum Fach Englisch auf Daten von 31.159 Schülerinnen und Schüler aus 1.542 Schulen basieren.

Teilnahmequoten

- Die Teilnahme an den Kompetenztests zum IQB-Bildungstrend 2022 war an öffentlichen Schulen verpflichtend. An Schulen in freier Trägerschaft hingegen war die Teilnahme an den Tests den rechtlichen Vorgaben der Länder entsprechend teilweise freiwillig.
- Die Testsitzungen zu den Fächern Deutsch und Englisch konnten in Deutschland insgesamt an 97 Prozent der für die Stichprobe gezogenen Schulen realisiert werden. Auch in den einzelnen Ländern ist die Schulbeteiligung mit jeweils mindestens 89 Prozent hoch.
- Die Teilnahmerate der Schülerinnen und Schüler an den Kompetenztests liegt in Deutschland insgesamt bei 90 Prozent und in den einzelnen Ländern bei mindestens 82 Prozent.
- Für die Befragungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern fallen die Teilnahmequoten dagegen niedriger aus und unterscheiden sich stärker zwischen den Ländern, da die Bearbeitung der Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler in einigen Ländern und für Eltern in allen Ländern freiwillig war. Nach Zusammenführung zentraler soziodemografischer Angaben aus der Schülerinnen-/Schüler- und Elternbefragung, die insbesondere für die Analysen zu sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten wichtig sind (z. B. Beruf und Ausbildung der Eltern, Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern), ergibt sich für diesen Teil der Befragung eine Beteiligungsquote von etwa 82 Prozent auf Bundesebene. In vier Ländern liegt die Quote jedoch unter 80 Prozent.
- Wie bereits in den Jahren 2009 und 2015 ist die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu den sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten somit auch im IQB-Bildungstrend 2022 für einzelne Länder aufgrund fehlender Angaben erheblich eingeschränkt, sodass diese nicht bzw. nicht vollständig oder nur unter Vorbehalt berichtet werden können. Welche Länder und Analysen davon betroffen sind, ist in den Ergebnisdarstellungen gekennzeichnet.

14.2. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE – KOMPETENZSTUFENBESETZUNG

- Kompetenzstufenbesetzung (Anteile in %) im Jahr 2022 für alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9) für den **Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch**

Land	Stufe Ia		Stufe Ib		Stufe II		Stufe III		Stufe IV		Stufe V	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Baden-Württemberg	17,5	2,0	14,8	1,2	20,5	1,6	23,2	1,7	15,1	1,3	8,9	1,1
Bayern	13,4	1,6	14,4	1,1	19,6	1,5	28,0	1,4	16,7	1,2	7,8	0,7
Berlin	24,6	1,7	17,3	1,2	18,1	1,3	22,5	1,2	11,6	0,9	5,9	0,8
Brandenburg	16,4	1,4	18,7	1,5	23,0	1,6	26,4	1,4	11,8	1,2	3,7	0,7
Bremen	29,2	2,2	19,8	2,0	18,2	1,8	18,2	1,5	10,1	1,7	4,4	1,1
Hamburg	16,9	1,2	15,5	1,0	19,0	1,1	22,8	1,4	17,2	1,2	8,6	0,9
Hessen	19,9	2,1	18,1	1,2	21,8	1,3	22,6	1,3	12,6	0,9	5,0	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	12,6	1,3	17,7	1,3	25,3	1,4	28,0	1,5	13,0	1,0	3,5	0,5
Niedersachsen	14,5	1,3	16,2	1,3	23,0	1,5	26,2	1,6	14,6	1,3	5,4	0,8
Nordrhein-Westfalen	21,7	1,7	19,0	1,0	21,0	1,2	21,5	1,2	11,3	0,8	5,4	0,6
Rheinland-Pfalz	19,1	2,2	17,9	1,2	19,9	1,8	23,9	1,7	13,5	1,1	5,6	0,9
Saarland	18,5	2,1	19,0	2,3	20,1	2,7	21,4	2,8	13,4	2,5	7,6	2,5
Sachsen	11,7	1,4	16,5	1,2	22,0	1,5	27,0	1,6	14,3	1,0	8,6	1,0
Sachsen-Anhalt	12,5	1,4	16,9	1,3	24,1	1,8	27,0	1,8	14,1	1,1	5,4	0,9
Schleswig-Holstein	18,4	1,4	16,3	1,2	18,5	1,5	24,7	1,6	14,6	1,2	7,5	1,0
Thüringen	13,7	1,4	17,4	1,2	26,0	1,5	25,8	1,3	12,7	1,1	4,3	0,6
Deutschland	17,6	0,6	16,8	0,4	21,0	0,6	24,3	0,5	13,8	0,4	6,5	0,3

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
% = Anteil in Prozent; SE = Standardfehler.

- Kompetenzstufenbesetzung (Anteile in %) im Jahr 2022 für alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9) für den **Kompetenzbereich Zuhören im Fach Deutsch**

Land	Stufe Ia		Stufe Ib		Stufe II		Stufe III		Stufe IV		Stufe V	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Baden-Württemberg	17,5	2,0	14,8	1,2	20,5	1,6	23,2	1,7	15,1	1,3	8,9	1,1
Bayern	13,4	1,6	14,4	1,1	19,6	1,5	28,0	1,4	16,7	1,2	7,8	0,7
Berlin	24,6	1,7	17,3	1,2	18,1	1,3	22,5	1,2	11,6	0,9	5,9	0,8
Brandenburg	16,4	1,4	18,7	1,5	23,0	1,6	26,4	1,4	11,8	1,2	3,7	0,7
Bremen	29,2	2,2	19,8	2,0	18,2	1,8	18,2	1,5	10,1	1,7	4,4	1,1
Hamburg	16,9	1,2	15,5	1,0	19,0	1,1	22,8	1,4	17,2	1,2	8,6	0,9
Hessen	19,9	2,1	18,1	1,2	21,8	1,3	22,6	1,3	12,6	0,9	5,0	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	12,6	1,3	17,7	1,3	25,3	1,4	28,0	1,5	13,0	1,0	3,5	0,5
Niedersachsen	14,5	1,3	16,2	1,3	23,0	1,5	26,2	1,6	14,6	1,3	5,4	0,8
Nordrhein-Westfalen	21,7	1,7	19,0	1,0	21,0	1,2	21,5	1,2	11,3	0,8	5,4	0,6
Rheinland-Pfalz	19,1	2,2	17,9	1,2	19,9	1,8	23,9	1,7	13,5	1,1	5,6	0,9
Saarland	18,5	2,1	19,0	2,3	20,1	2,7	21,4	2,8	13,4	2,5	7,6	2,5
Sachsen	11,7	1,4	16,5	1,2	22,0	1,5	27,0	1,6	14,3	1,0	8,6	1,0
Sachsen-Anhalt	12,5	1,4	16,9	1,3	24,1	1,8	27,0	1,8	14,1	1,1	5,4	0,9
Schleswig-Holstein	18,4	1,4	16,3	1,2	18,5	1,5	24,7	1,6	14,6	1,2	7,5	1,0
Thüringen	13,7	1,4	17,4	1,2	26,0	1,5	25,8	1,3	12,7	1,1	4,3	0,6
Deutschland	17,6	0,6	16,8	0,4	21,0	0,6	24,3	0,5	13,8	0,4	6,5	0,3

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
% = Anteil in Prozent; SE = Standardfehler.

- Kompetenzstufenbesetzung (Anteile in %) im Jahr 2022 für alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9) für den **Kompetenzbereich Orthografie im Fach Deutsch**

Land	Stufe Ia		Stufe Ib		Stufe II		Stufe III		Stufe IV		Stufe V	
	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE	%	SE
Baden-Württemberg	6,5	1,1	12,7	1,1	21,5	1,4	32,5	1,7	19,4	1,2	7,5	0,8
Bayern	6,2	0,8	10,7	1,1	18,4	1,5	32,7	1,5	25,5	1,3	6,4	0,8
Berlin	10,2	1,1	16,1	1,1	22,8	1,2	27,9	1,3	18,0	0,9	5,0	0,7
Brandenburg	5,9	0,8	14,7	1,6	22,8	1,3	33,0	1,7	18,0	1,1	5,6	0,8
Bremen	13,9	1,6	21,8	1,9	24,2	1,9	26,3	1,7	10,9	1,2	2,8	0,5
Hamburg	8,1	0,9	15,8	1,1	21,1	1,2	28,5	1,4	18,9	1,0	7,6	0,7
Hessen	7,4	2,1	14,0	1,5	22,9	1,4	30,3	1,4	19,3	1,0	6,1	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	6,0	1,0	14,1	1,2	23,5	1,2	33,6	1,6	18,2	1,1	4,6	0,6
Niedersachsen	7,2	1,1	13,1	1,2	24,6	1,4	30,6	1,4	18,5	1,2	6,0	0,7
Nordrhein-Westfalen	10,7	1,3	18,4	1,2	23,5	1,2	27,4	1,3	15,3	0,9	4,6	0,6
Rheinland-Pfalz	9,3	1,4	13,6	1,4	22,4	1,5	30,2	2,1	19,8	1,3	4,7	0,7
Saarland	9,5	1,9	14,7	2,3	23,1	2,8	29,9	3,3	17,1	2,5	5,7	2,0
Sachsen	6,2	0,7	12,1	0,9	21,6	1,3	34,1	1,4	19,1	1,1	7,0	0,8
Sachsen-Anhalt	5,3	0,8	13,3	1,3	23,3	1,4	32,6	1,7	18,9	1,1	6,7	1,0
Schleswig-Holstein	6,8	1,0	16,4	1,3	23,2	1,6	30,5	1,6	17,2	1,3	5,8	0,8
Thüringen	7,4	1,0	15,0	1,1	24,3	1,4	30,0	1,7	18,0	1,3	5,3	0,6
Deutschland	7,9	0,4	14,4	0,4	22,2	0,5	30,5	0,5	19,1	0,4	5,9	0,3

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
% = Anteil in Prozent; SE = Standardfehler.

- Kompetenzstufenbesetzung (Anteile in %) im Jahr 2022 für alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9) für den **Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch**

Land	Stufe A1.1		Stufe A1.2		Stufe A2.1		Stufe A2.2		Stufe B1.1		Stufe B1.2		Stufe B2.1		Stufe B2.2/C1	
	%	SE	%	SE												
Baden-Württemberg	6,8	1,3	5,2	0,8	8,2	1,0	11,6	1,0	14,1	1,1	15,0	1,1	14,1	1,0	25,1	1,4
Bayern	7,9	1,0	5,4	0,8	7,1	0,9	8,7	0,9	12,4	1,2	14,9	1,2	14,3	1,1	29,2	1,8
Berlin	11,1	1,0	7,3	0,9	10,5	1,0	10,9	0,9	12,4	0,9	13,5	1,0	11,0	0,9	23,3	1,5
Brandenburg	9,0	1,1	7,4	1,2	10,0	1,4	12,2	1,3	14,8	1,2	14,2	1,3	13,0	1,1	19,3	1,3
Bremen	10,1	1,6	7,9	1,3	10,6	1,3	12,8	1,6	14,1	1,5	13,3	1,4	11,3	1,4	19,8	1,6
Hamburg	8,0	1,1	5,7	0,8	8,2	0,9	10,2	1,0	13,5	1,0	13,6	1,0	12,7	1,0	28,1	1,2
Hessen	8,4	1,4	6,1	0,8	8,8	0,9	11,1	1,0	13,8	1,1	15,2	1,1	13,1	0,9	23,5	1,5
Mecklenburg-Vorpommern	6,2	1,0	7,2	0,8	10,7	0,9	13,0	1,2	14,7	1,1	15,4	1,2	13,3	1,0	19,6	1,1
Niedersachsen	8,3	1,2	6,6	1,0	9,2	1,2	11,5	1,1	13,9	1,1	15,6	1,2	13,1	1,2	21,8	1,4
Nordrhein-Westfalen	10,3	1,2	7,0	0,8	10,5	0,8	11,9	0,8	13,1	0,9	14,2	0,8	11,0	0,8	22,0	1,0
Rheinland-Pfalz	8,2	1,0	6,4	0,9	9,5	1,0	10,5	1,0	12,7	1,2	13,3	1,1	14,0	1,2	25,5	1,5
Saarland	14,1	2,8	11,5	3,1	14,7	2,7	11,8	2,6	12,4	2,1	11,7	2,2	9,1	2,1	14,6	2,0
Sachsen	7,8	0,9	7,0	0,8	9,2	0,8	13,0	1,2	13,8	0,9	13,5	1,1	11,1	0,9	24,6	1,2
Sachsen-Anhalt	7,9	1,2	8,1	1,0	10,0	1,2	11,5	1,4	13,8	1,4	13,3	1,1	11,8	1,1	23,7	1,5
Schleswig-Holstein	6,9	0,9	5,9	0,8	8,6	1,0	11,6	1,1	14,4	1,3	15,1	1,2	13,3	1,1	24,2	1,3
Thüringen	10,1	1,3	6,4	0,8	10,0	0,9	11,7	1,1	15,4	1,2	14,1	1,1	12,1	1,0	20,2	1,5
Deutschland	8,6	0,4	6,3	0,2	9,1	0,3	11,1	0,3	13,5	0,4	14,5	0,4	12,8	0,3	24,1	0,5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
% = Anteil in Prozent; SE = Standardfehler.

- Kompetenzstufenbesetzung (Anteile in %) im Jahr 2022 für alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9) für den **Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch**

Land	Stufe A1.1		Stufe A1.2		Stufe A2.1		Stufe A2.2		Stufe B1.1		Stufe B1.2		Stufe B2.1		Stufe B2.2/C1	
	%	SE	%	SE												
Baden-Württemberg	1,1	0,5	2,7	0,6	7,0	1,0	13,3	1,2	17,3	1,5	21,5	1,3	19,3	1,4	17,9	1,4
Bayern	1,6	0,3	3,1	0,6	7,2	1,0	11,0	1,1	16,5	1,5	21,2	1,5	19,3	1,2	20,1	1,6
Berlin	2,6	0,5	4,4	0,6	8,9	1,1	14,4	1,2	17,4	1,1	17,9	1,1	17,3	1,0	17,1	1,4
Brandenburg	2,2	0,5	4,8	1,1	10,1	1,2	15,2	1,3	19,2	1,5	22,0	1,8	15,5	1,5	10,9	1,2
Bremen	2,8	0,7	4,1	1,1	8,3	1,1	15,8	1,7	21,0	1,8	19,0	1,6	14,3	1,5	14,7	2,0
Hamburg	0,8	0,3	2,3	0,5	5,8	0,8	11,3	1,0	16,8	1,1	17,8	1,1	20,5	1,1	24,7	1,2
Hessen	1,2	0,4	3,3	0,7	8,0	1,1	13,5	1,1	19,2	1,3	21,5	1,4	17,8	1,2	15,6	1,4
Mecklenburg-Vorpommern	1,9	0,6	4,0	0,7	10,0	0,9	17,4	1,3	20,7	1,3	21,0	1,2	14,6	1,1	10,6	0,9
Niedersachsen	1,1	0,4	3,1	0,6	9,1	1,0	13,6	1,2	18,8	1,2	21,2	1,4	17,8	1,2	15,4	1,2
Nordrhein-Westfalen	2,2	0,5	4,4	0,6	9,6	0,8	14,4	1,0	18,6	1,1	19,6	1,1	17,1	1,0	13,9	1,0
Rheinland-Pfalz	1,4	0,4	3,0	0,6	9,7	1,2	14,5	1,4	17,4	1,4	18,9	1,4	18,9	1,3	16,2	1,3
Saarland	1,6	0,9	6,2	1,7	12,7	2,4	22,4	3,6	20,2	3,0	16,3	2,6	13,9	2,5	6,8	1,7
Sachsen	2,8	0,5	3,9	0,6	10,2	1,2	16,9	1,1	19,0	1,5	19,5	1,2	15,6	1,1	12,1	1,0
Sachsen-Anhalt	1,6	0,4	4,6	0,8	12,4	1,3	16,3	1,3	19,5	1,6	19,3	1,6	15,6	1,1	10,8	1,2
Schleswig-Holstein	1,4	0,4	2,5	0,5	7,2	0,9	13,4	1,3	18,2	1,5	19,4	1,4	18,7	1,4	19,2	1,3
Thüringen	2,4	0,7	5,8	1,0	10,8	1,2	16,7	1,3	19,7	1,4	20,8	1,3	14,0	1,1	9,8	1,2
Deutschland	1,7	0,2	3,6	0,2	8,7	0,3	13,8	0,4	18,1	0,4	20,4	0,5	17,8	0,5	16,0	0,5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
% = Anteil in Prozent; SE = Standardfehler.

14.3. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE – ERREICHUNG DER STANDARDS

- Anteile (in %) für die Erreichung der Standards im **Fach Deutsch**

Land	Gesamtpopulation (Jahrgangsstufe 9)									Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9), die den MSA anstreben								
	Mindeststandard (ESA) verfehlt			Mindeststandard (MSA) verfehlt			Mindeststandard (MSA) verfehlt			Regelstandard (MSA) erreicht			Optimalstandard (MSA) erreicht					
	Anteil in %			Anteil in %			Anteil in %			Anteil in %			Anteil in %					
	Lesen	Zuhören	Orthografie	Lesen	Zuhören	Orthografie	Lesen	Zuhören	Orthografie	Lesen	Zuhören	Orthografie	Lesen	Zuhören	Orthografie			
Baden-Württemberg	13,2	17,5	6,5	28,7	32,3	19,1	18,8	23,3	10,5	52,0	54,9	68,7	4,6	10,5	9,0			
Bayern	11,5	13,4	6,2	26,6	27,9	17,0	14,9	17,7	7,0	59,6	62,9	77,0	5,4	9,8	8,1			
Berlin	22,3	24,6	10,2	41,0	41,9	26,4	35,4	36,5	21,3	38,5	44,5	56,0	3,3	6,6	5,6			
Brandenburg	12,3	16,4	5,9	31,4	35,1	20,6	24,3	27,9	15,6	44,6	49,3	63,3	2,2	4,6	6,8			
Bremen	24,4	29,2	13,9	46,8	49,0	35,7	32,3	35,7	20,0	35,2	43,2	53,8	2,0	6,0	4,1			
Hamburg	16,5	16,9	8,1	33,8	32,4	23,8	21,2	20,0	12,8	51,2	61,4	68,1	4,3	11,2	9,9			
Hessen	16,8	19,9	7,4	37,1	38,0	21,4	27,8	28,2	11,0	42,0	49,1	67,6	2,5	6,4	7,9			
Mecklenburg-Vorpommern	11,7	12,6	6,0	29,3	30,2	20,0	23,6	24,6	14,6	44,4	49,1	61,8	2,0	3,9	5,2			
Niedersachsen	14,5	14,5	7,2	32,1	30,8	20,3	26,2	25,4	14,7	44,1	51,1	61,0	3,6	6,2	6,9			
Nordrhein-Westfalen	19,7	21,7	10,7	38,5	40,7	29,1	27,5	30,6	19,0	44,6	46,7	57,1	3,4	6,9	5,8			
Rheinland-Pfalz	18,8	19,1	9,3	36,3	37,0	22,9	19,9	22,0	8,9	50,8	56,8	70,4	3,1	7,8	6,5			
Saarland	17,2	18,5	9,5	33,6	37,5	24,2	22,7	27,7	14,0	48,8	51,1	63,2	6,1	9,4	7,1			
Sachsen	8,4	11,7	6,2	23,1	28,2	18,3	16,8	21,8	12,2	54,3	56,1	67,0	5,1	9,8	8,1			
Sachsen-Anhalt	9,1	12,5	5,3	26,9	29,4	18,6	23,2	25,6	15,2	47,2	50,2	62,0	3,6	6,0	7,5			
Schleswig-Holstein	12,5	18,4	6,8	30,9	34,7	23,2	19,3	23,2	13,5	50,0	58,0	64,9	4,0	9,9	7,7			
Thüringen	10,1	13,7	7,4	26,8	31,1	22,4	17,2	22,3	13,6	48,5	50,8	62,9	2,0	5,3	6,4			
Deutschland	15,2	17,6	7,9	32,5	34,4	22,3	22,7	25,3	13,4	48,7	52,9	65,2	3,9	7,9	7,2			

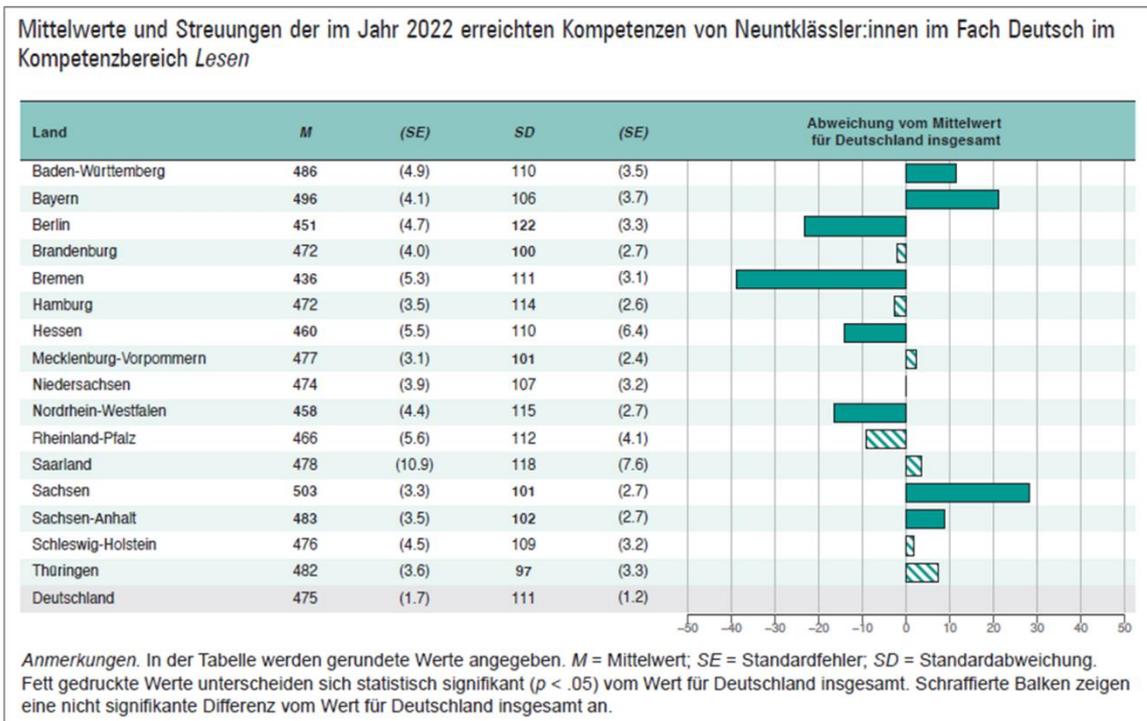
Anmerkungen. ESA = Erster Schulabschluss; MSA = Mittlerer Schulabschluss.
Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

- Anteile (in %) für die Erreichung der Standards im **Fach Englisch**

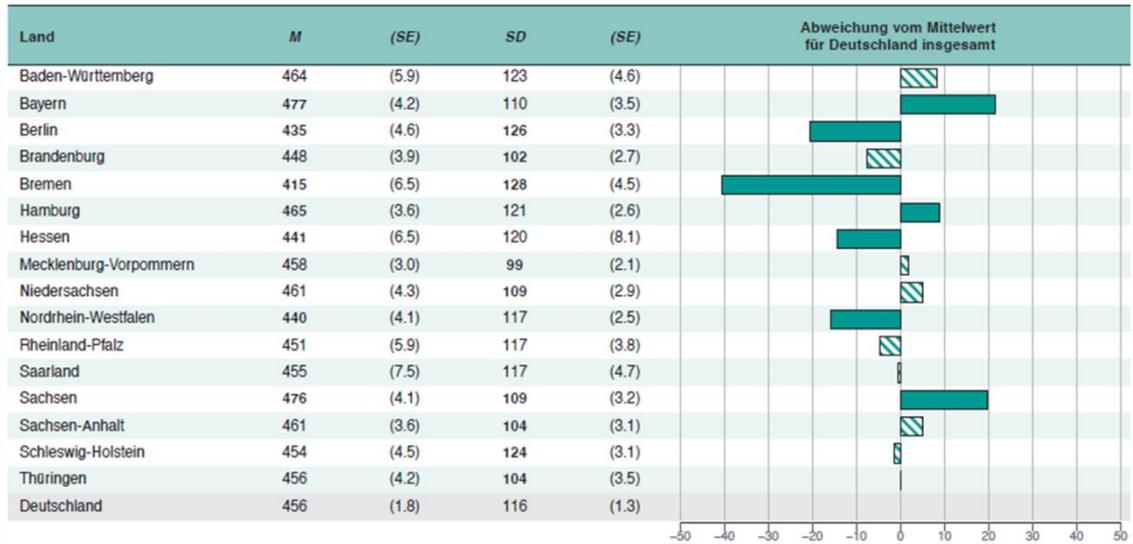
Land	Gesamtpopulation (Jahrgangsstufe 9)				Schülerinnen und Schüler (Jahrgangsstufe 9), die den MSA anstreben					
	Mindeststandard (ESA) verfehlt		Mindeststandard (MSA) verfehlt		Mindeststandard (MSA) verfehlt		Regelstandard (MSA) erreicht		Optimalstandard (MSA) erreicht	
	Anteil in %		Anteil in %		Anteil in %		Anteil in %		Anteil in %	
	Lese- verstehen	Hör- verstehen	Lese- verstehen	Hör- verstehen	Lese- verstehen	Hör- verstehen	Lese- verstehen	Hör- verstehen	Lese- verstehen	Hör- verstehen
Baden-Württemberg	6,8	1,1	20,1	10,8	12,9	5,2	61,5	66,2	29,2	21,0
Bayern	7,9	1,6	20,4	11,9	9,3	3,9	69,7	72,5	35,5	24,9
Berlin	11,1	2,6	28,9	16,0	24,7	11,6	51,6	56,6	25,6	18,9
Brandenburg	9,0	2,2	26,4	17,1	19,8	11,5	52,8	55,5	22,6	13,1
Bremen	10,1	2,8	28,7	15,2	15,8	5,8	55,6	59,2	25,8	19,3
Hamburg	8,0	0,8	21,9	8,9	12,3	3,6	65,2	74,2	34,7	30,8
Hessen	8,4	1,2	23,2	12,5	13,9	5,4	61,0	64,4	28,7	19,4
Mecklenburg-Vorpommern	6,2	1,9	24,1	15,9	20,7	13,1	51,0	49,1	20,9	11,4
Niedersachsen	8,3	1,1	24,1	13,2	18,6	9,6	55,3	59,8	24,1	17,2
Nordrhein-Westfalen	10,3	2,2	27,7	16,3	17,3	7,7	56,7	60,9	27,2	17,4
Rheinland-Pfalz	8,2	1,4	24,1	14,2	11,8	4,9	65,8	67,5	33,6	21,6
Saarland	14,1	1,6	40,3	20,5	27,3	10,8	46,1	48,2	19,6	9,1
Sachsen	7,8	2,8	24,0	17,0	17,6	11,2	55,1	52,6	27,7	13,7
Sachsen-Anhalt	7,9	1,6	25,9	18,6	21,7	15,0	52,3	49,2	25,8	11,8
Schleswig-Holstein	6,9	1,4	21,4	11,1	11,8	4,4	63,2	68,4	30,4	24,4
Thüringen	10,1	2,4	26,5	19,1	17,6	11,4	54,2	51,7	24,1	11,7
Deutschland	8,6	1,7	24,1	14,0	15,4	7,3	59,6	62,8	28,7	19,2

Anmerkungen. ESA = Erster Schulabschluss; MSA = Mittlerer Schulabschluss.
Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

14.4. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE – MITTELWERTE DER KOMPETENZEN



Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen*



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

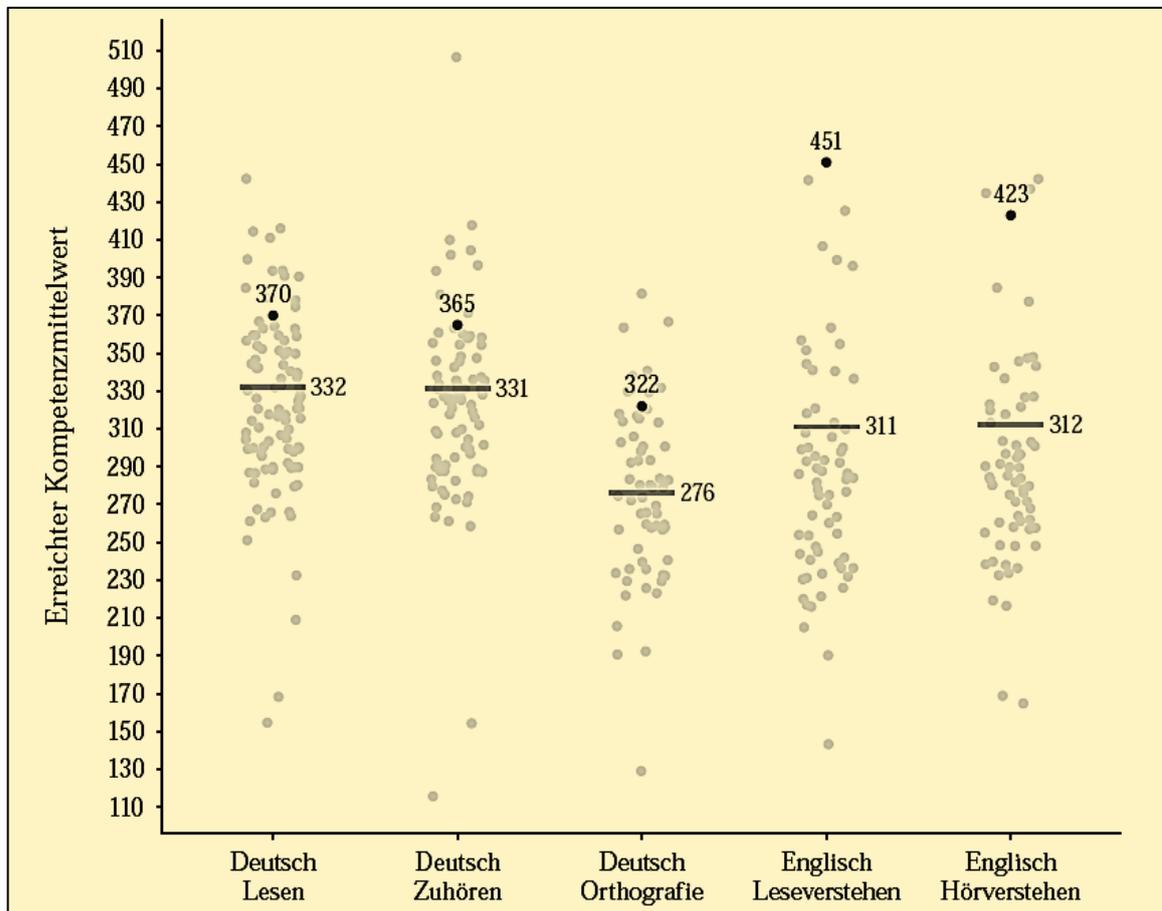
Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen*



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

14.5. ERGEBNISSE UNSERER SCHULE

- Mittelwert je Kompetenzbereich unserer Schule, der anderen Förderschulen ESE und der Mittelwert aller Förderschulen Deutschlandweit

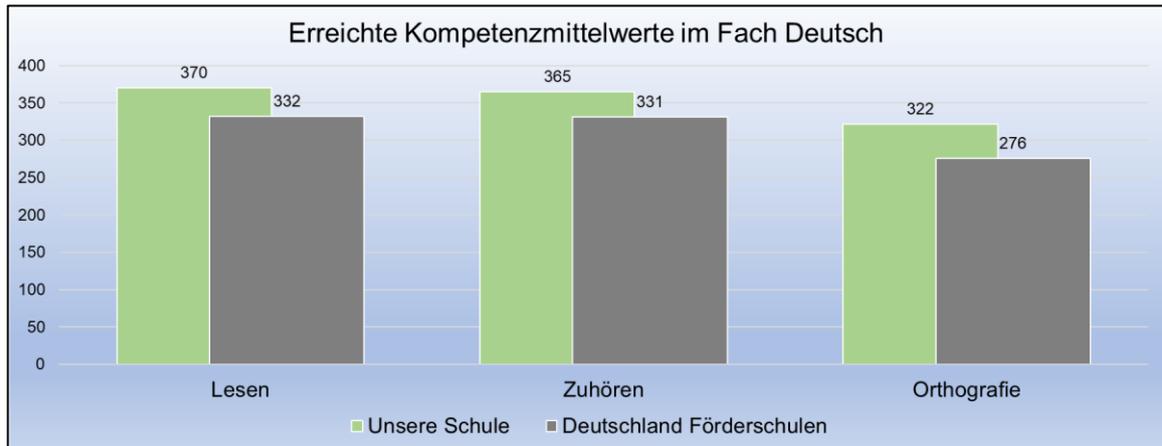


Die schwarzen Punkte zeigen den an unserer Schule erreichten Mittelwert je Kompetenzbereich. Diese Angaben beruhen auf den Ergebnissen von 19 Schülerinnen und Schülern unserer Schule.

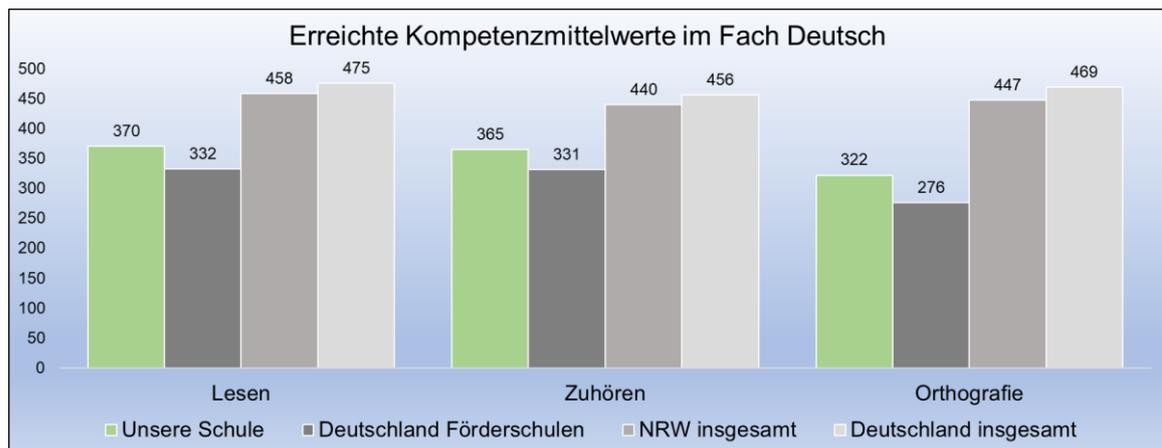
Die grauen Punkte stellen die Schulmittelwerte der anderen Förderschulen ESE in Deutschland dar, die an der Studie teilgenommen haben.

Als Vergleichswert wird zudem in jedem Fach und Kompetenzbereich die mittlere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in Deutschland insgesamt (dunkelgrau) angegeben.

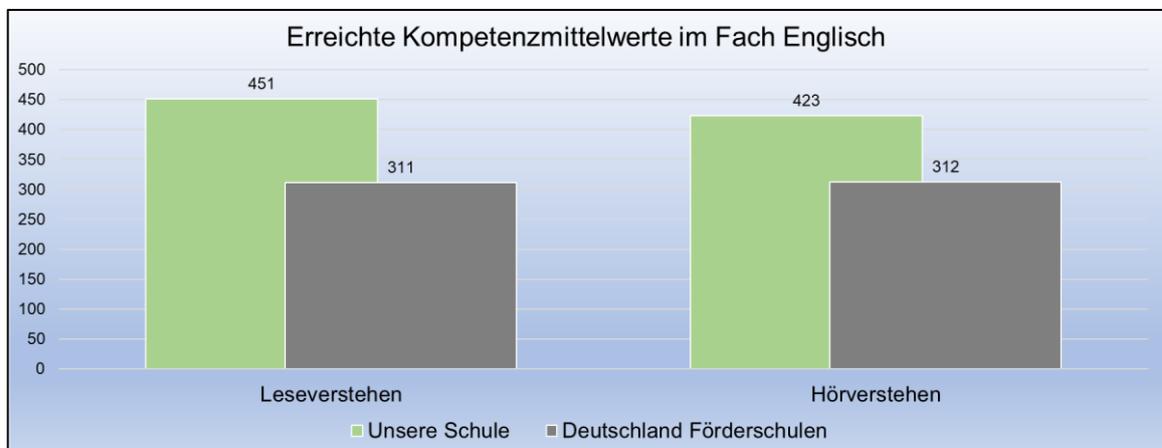
- Von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 an unserer Schule sowie an Förderschulen in Deutschland erreichte **Kompetenzmittelwerte im Fach Deutsch**



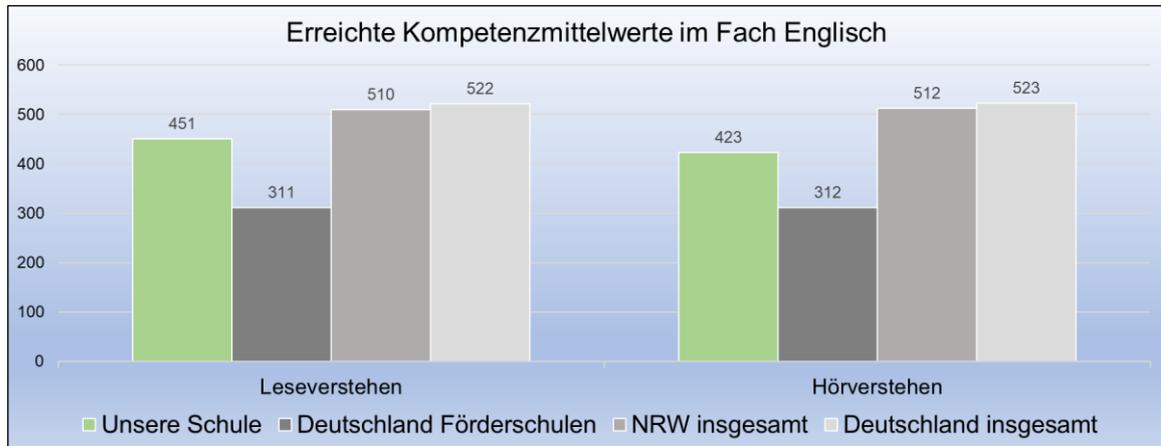
- Von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 an unserer Schule, an Förderschulen in Deutschland, in NRW insgesamt und in Deutschland insgesamt erreichte **Kompetenzmittelwerte im Fach Deutsch**



- Von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 an unserer Schule sowie an den Förderschulen in Deutschland erreichte **Kompetenzmittelwerte im Fach Englisch**

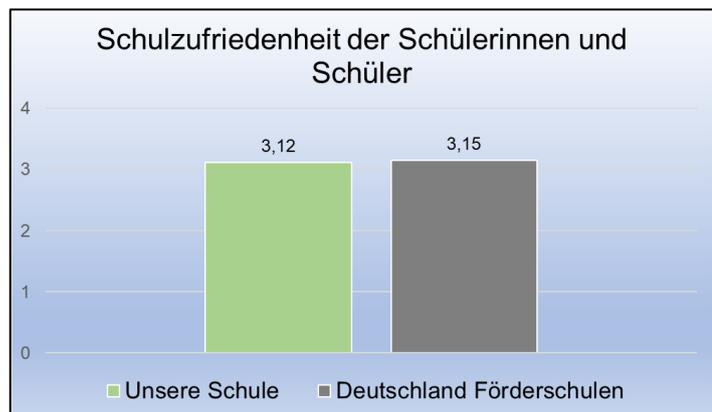


- Von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 an unserer Schule, an Förderschulen in Deutschland, in NRW insgesamt und in Deutschland insgesamt erreichte **Kompetenzmittelwerte im Fach Englisch**



- **Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler**

Im IQB-Bildungstrend 2022 wurde in einem Fragebogen auch erfasst, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule sind. Die Schülerinnen und Schüler gaben auf einer vierstufigen Antwortskala an, wie sehr sie Aussagen jeweils zustimmen (1 = "stimmt gar nicht" bis 4 = "stimmt genau"). Diese Angaben wurden anschließend gemittelt, sodass die Skalenwerte zwischen 1 und 4 variieren können und der theoretische Mittelwert der Skala bei $M = 2.5$ Punkten liegt.



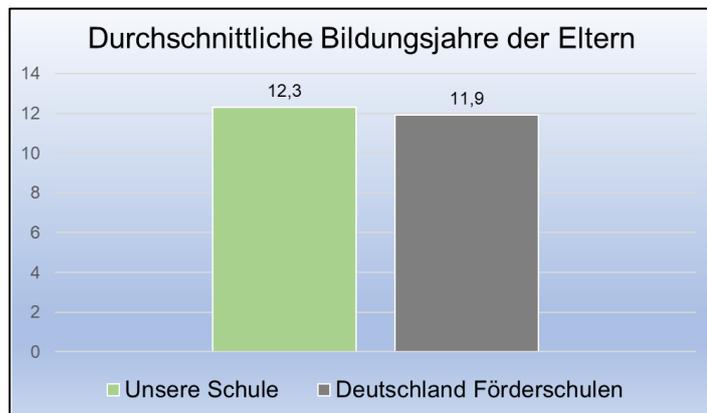
Die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler unserer Schule liegt im Durchschnitt bei $M = 3.12$ Punkten. Dieser Wert unterscheidet sich kaum von dem Mittelwert an Förderschulen in Deutschland ($M = 3.15$).

Insgesamt ist die Schulzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland hoch.

- **Bildungsniveau der Eltern**

Zur Einordnung der von Schülerinnen und Schülern an unserer Schule erreichten Ergebnisse in den Kompetenztests werden diese durch Angaben zum Bildungsniveau der Eltern ergänzt. Die Werte zum Bildungsniveau basieren auf Angaben zum Schul- bzw. Ausbildungsabschluss der Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe.

In die Auswertung ging stets der höchste in der Familie erzielte Bildungsabschluss ein. Für den



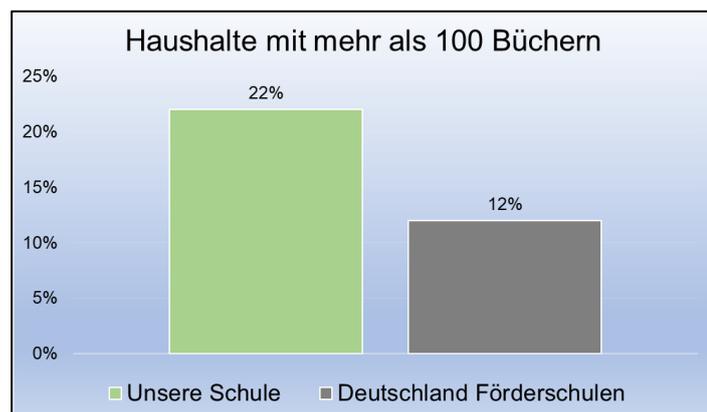
jeweiligen Abschluss wurde die Anzahl der Bildungsjahre bestimmt, die in Deutschland erforderlich sind, um diesen zu erreichen.

Die Anzahl der Bildungsjahre in der Familie entspricht an unserer Schule in etwa dem Bundesdurchschnitt der Förderschulen.

- **Anzahl der Bücher im Haushalt**

Als weiterer Indikator für den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wurde die Anzahl der Bücher im Haushalt erfragt. Obwohl in vielen Familien vermehrt E-Books angeschafft werden, erweist sich die Anzahl der gedruckten Bücher im Haushalt weiterhin als besonders aussagekräftig.

In Anlehnung an andere große Schulleistungsstudien wird in der vorliegenden Auswertung der Anteil der Schülerinnen und

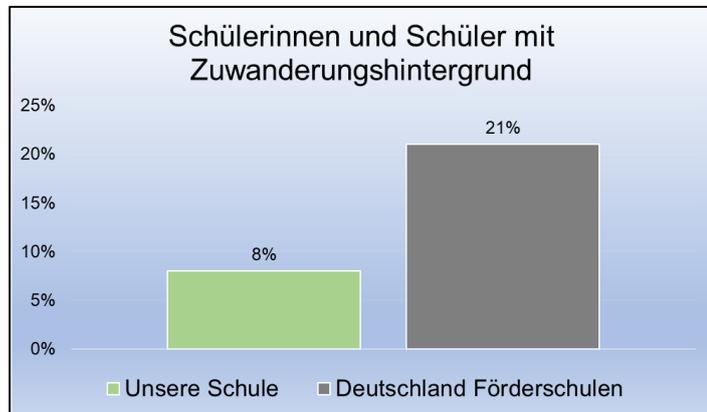


Schüler aus Haushalten mit einem bedeutenden Buchbesitz (mehr als 100 Bücher) ausgewiesen.

In unserer Schule verfügen deutlich mehr Haushalte über einen bedeutenden Buchbesitz als an den Förderschulen bundesweit.

- **Zuwanderungshintergrund**

Als Indikator für die zuwanderungsbezogene der Schülerinnen-/Schülerschaft wird zudem der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund dargestellt. In einem Fragebogen für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler wurde erfasst, ob die befragte Schülerin bzw. der befragte Schüler sowie Vater und Mutter bzw. die Erziehungsberechtigten in Deutschland oder in einem anderen Land geboren sind. Einer Schülerin bzw. einem Schüler



wird dann ein Zuwanderungshintergrund zugeschrieben, wenn beide Elternteile nach Deutschland zugewandert sind.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund ist an unserer Schule gering und liegt deutlich unter dem Anteil in den Förderschulen deutschlandweit.

14.6. FAZIT FÜR UNSERE SCHULE

Die Ergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler im IQB-Bildungstrend 2022 bestätigen die sehr guten Leistungen aus Überprüfungen wie VERA-8 oder ZP 10.

Die Leistungen unserer Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 liegen sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch deutlich über dem deutschlandweiten Durchschnitt aller Förderschulen ESE, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

Im Kompetenzbereich Leseverstehen des Fachs Englisch haben unserer Schülerinnen und Schüler das beste Ergebnis aller Förderschulen in Deutschland erzielt. Im Hörverstehen sind wir die viertbeste Förderschule.

In den Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch belegt unsere Schule im deutschlandweiten Vergleich die Plätze 6, 10 und 13.

Die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler unserer Schule unterscheidet sich kaum von dem Mittelwert an Förderschulen in Deutschland.

15. KOLLEGIALE TEAMHOSPITATION (AB 2018-19)

15.1. DER EVALUATIONSBOGEN

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Kollegiale Teamhospitation – Persönlicher Evaluationsbogen KTH

Aus Sicht der / des Unterrichtenden		++	+	-	--
1	Es ist mir gut gelungen, das Entwicklungsziel mit passenden Qualitätskriterien und Indikatoren zu formulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich habe zur Erstellung des Protokollbogens die i-Box genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Protokollbogen bildete eine gute Grundlage für das anschließende Beratungsgespräch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Wie hast du die Qualitätskriterien und Indikatoren entwickelt?	allein <input type="checkbox"/>		im Team <input type="checkbox"/>	
5	Die Beratung durch mein Team verlief sachlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich konnte die Anregungen meines Teams gut annehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Die Kollegiale Teamhospitation hat zu einer Veränderung/Verbesserung meines Unterrichts beigetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Der Protokollbogen bietet eine hilfreiche Struktur zur Durchführung der Kollegialen Teamhospitation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aus Sicht des Beraters / der Beraterin		++	+	-	--
9	Ich habe mit meinem Team offen über die von mir wahrgenommenen Verbesserungspotenziale gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Meine Beratung wurde sachlich angenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Kollegialen Teamhospitationen haben dazu geführt, dass wir in den Teamsitzungen häufiger über Unterricht sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Aufwand und Ertrag stehen bei der Umsetzung des Hospitationskonzeptes in einem angemessenen Verhältnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ich konnte den Protokollbogen gut als Beobachtungsleitfaden nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Grundsätzlich: Die Kollegiale Teamhospitation ist für mich ein sinnvolles Instrument zur Steigerung der Qualität von Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

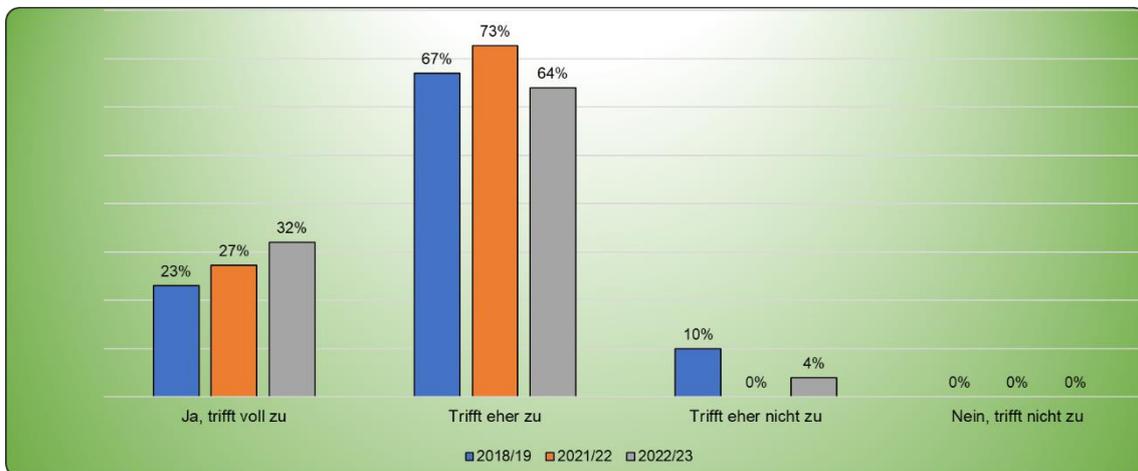
Weitere Anmerkungen/Anregungen:

15.2. GRUNDSÄTZLICHE ANMERKUNGEN

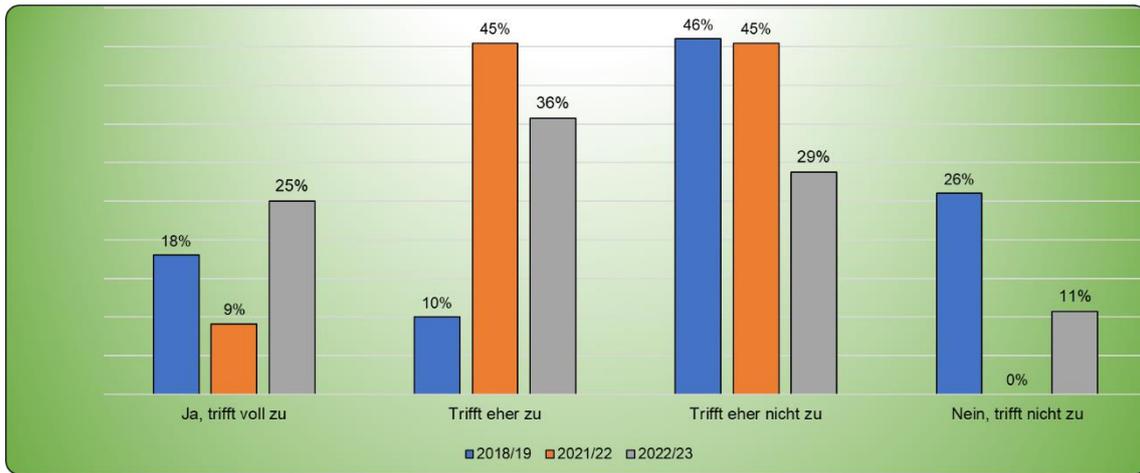
Im Rahmen der Fortbildung Vielfalt fördern haben wir die Kollegiale Teamhospitation (KTH) als ein Instrument zur regelmäßigen Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts innerhalb eines Klassenteams eingeführt. Dabei werden immer wieder neue Teilaspekte didaktischer, methodischer und allgemeiner pädagogischer Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung gemeinschaftlich definiert und durch Hospitationen überprüft. Diese Beobachtungen erfolgen in den Klassenteams zu vereinbarten Zeiten und werden im Rahmen der wöchentlichen Teambesprechungen ausgewertet. Die Zielvereinbarungen und der zeitliche Rahmen werden in Protokollbögen festgehalten und mit den Protokollen der Teambesprechungen im Klassenraum aufbewahrt. Die regelmäßige Evaluation ermöglicht eine ständige Weiterentwicklung der KTH.

15.3. ERGEBNISSE

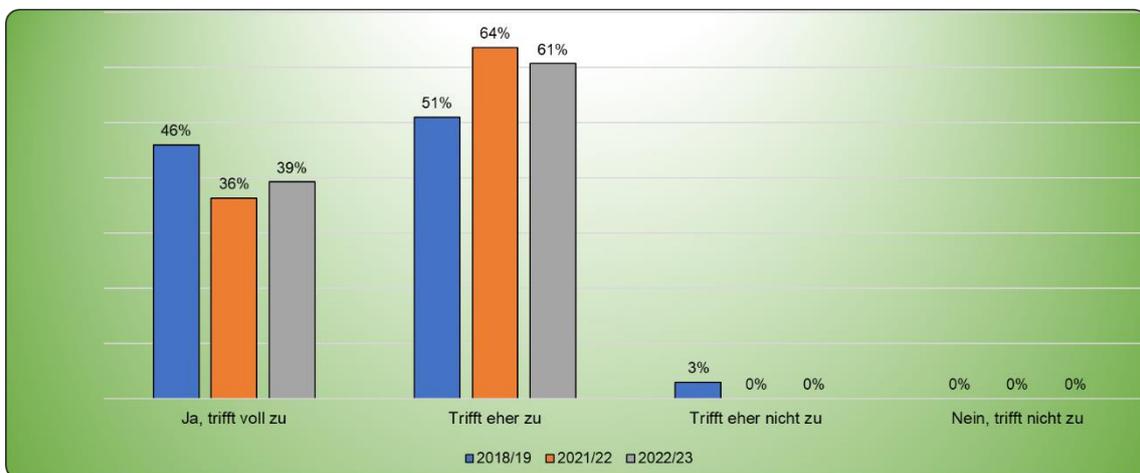
Es ist mir gut gelungen, das Entwicklungsziel mit passenden Qualitätskriterien und Indikatoren zu formulieren. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



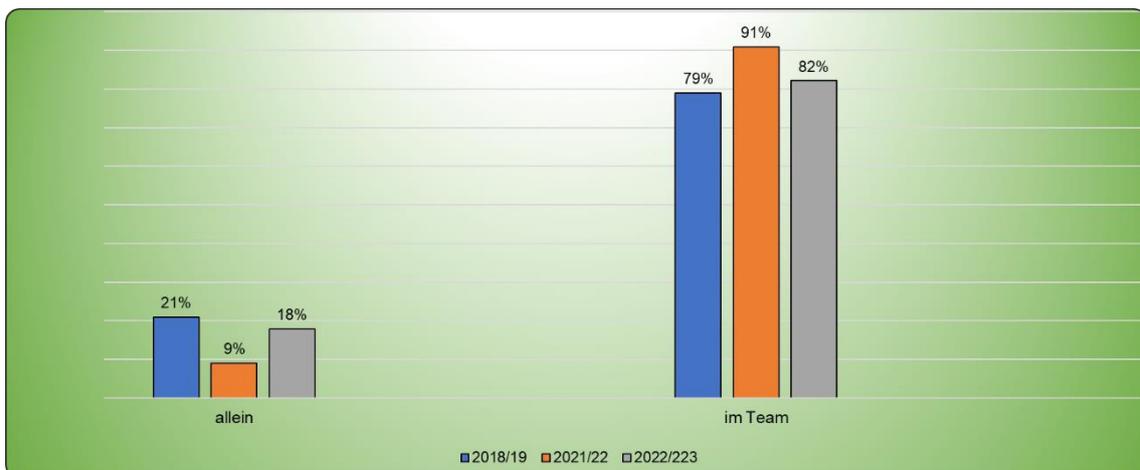
Ich habe zur Erstellung des Protokollbogens die i-Box genutzt. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



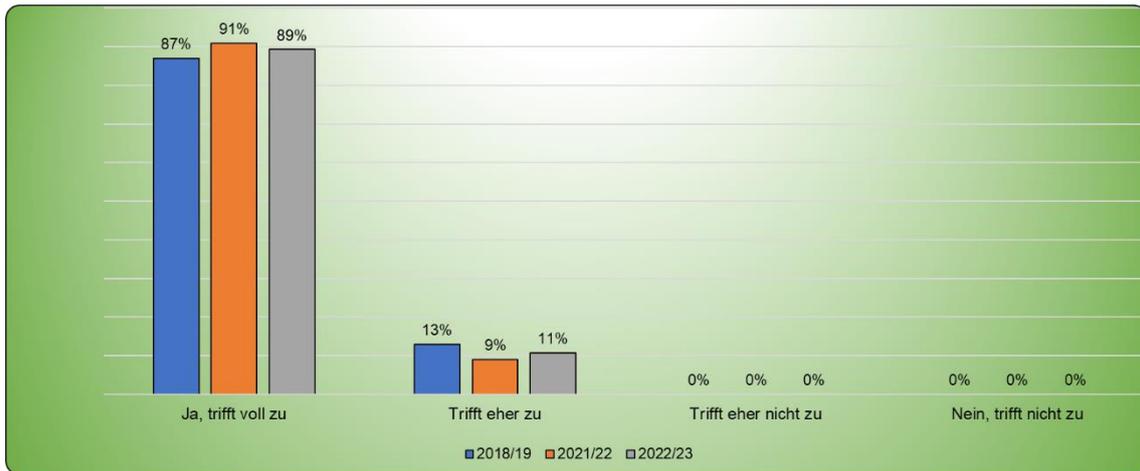
Der Protokollbogen bildete eine gute Grundlage für das anschließende Beratungsgespräch. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



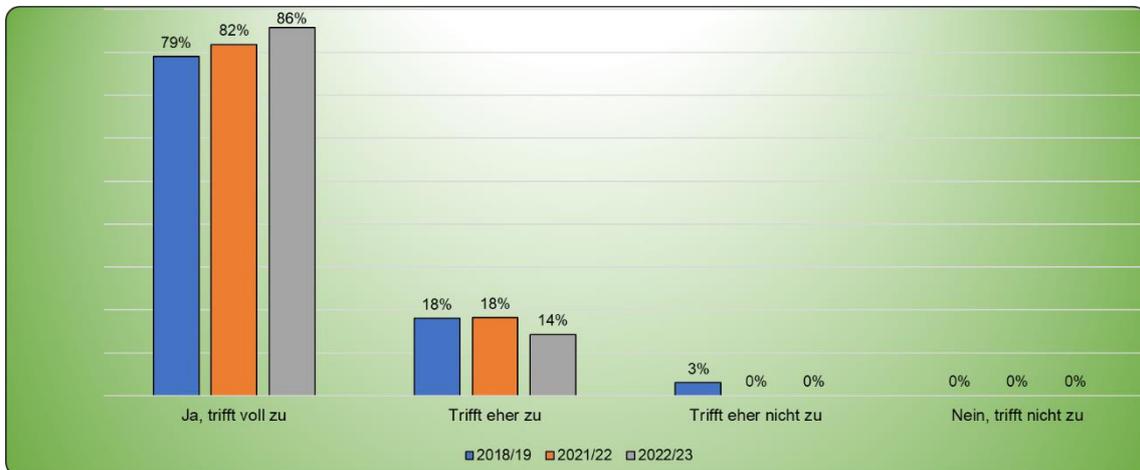
Wie hast du die Qualitätskriterien und Indikatoren entwickelt? (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



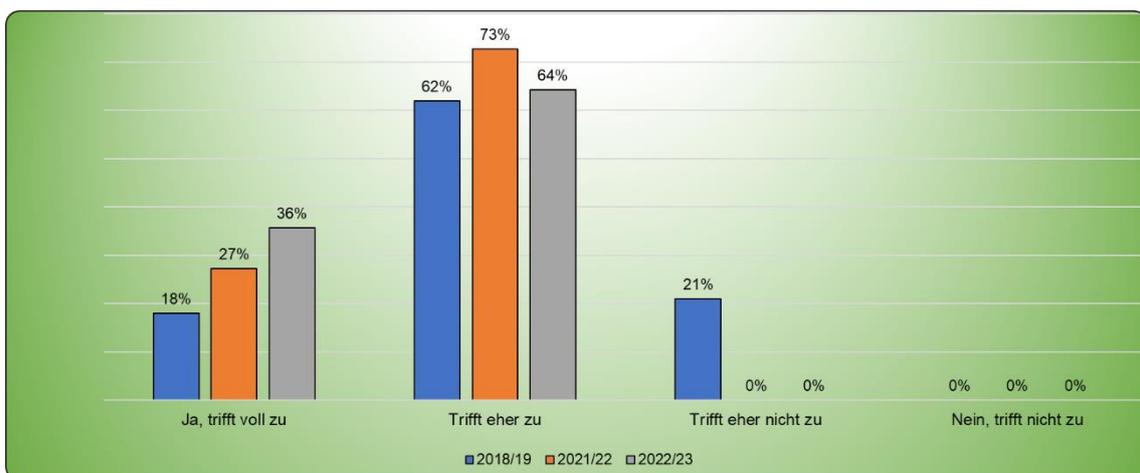
Die Beratung durch mein Team verlief sachlich. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



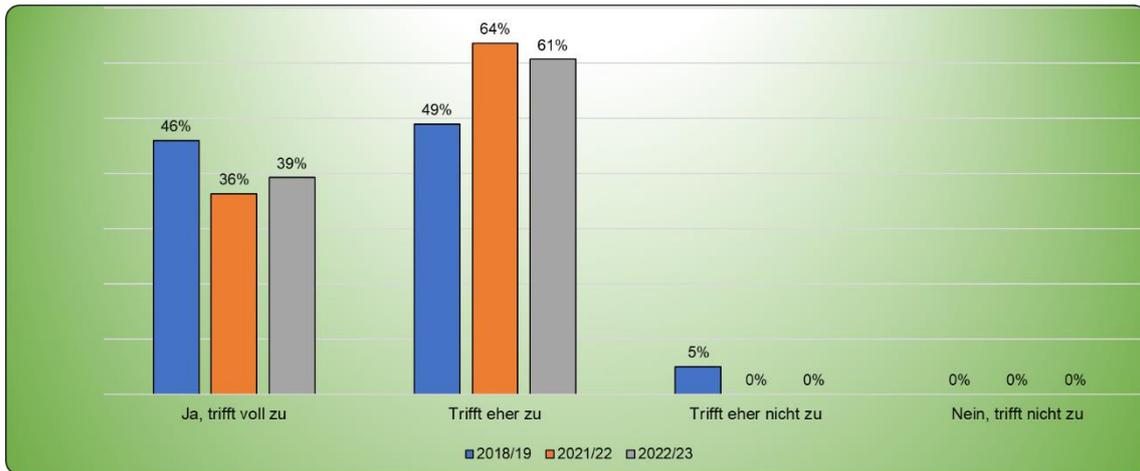
Ich konnte die Anregungen meines Teams gut annehmen. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



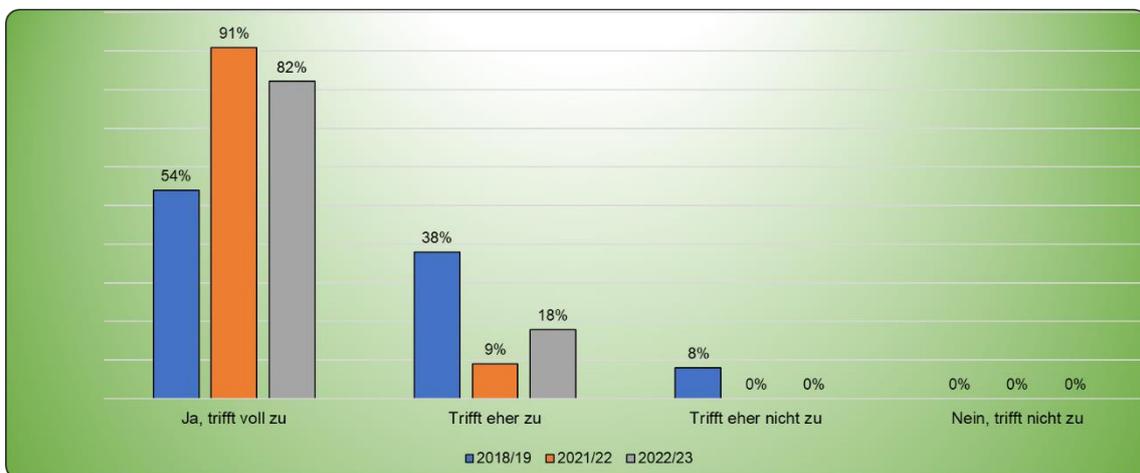
Die Kollegiale Teamhospitation hat zu einer Veränderung/Verbesserung meines Unterrichts beigetragen. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



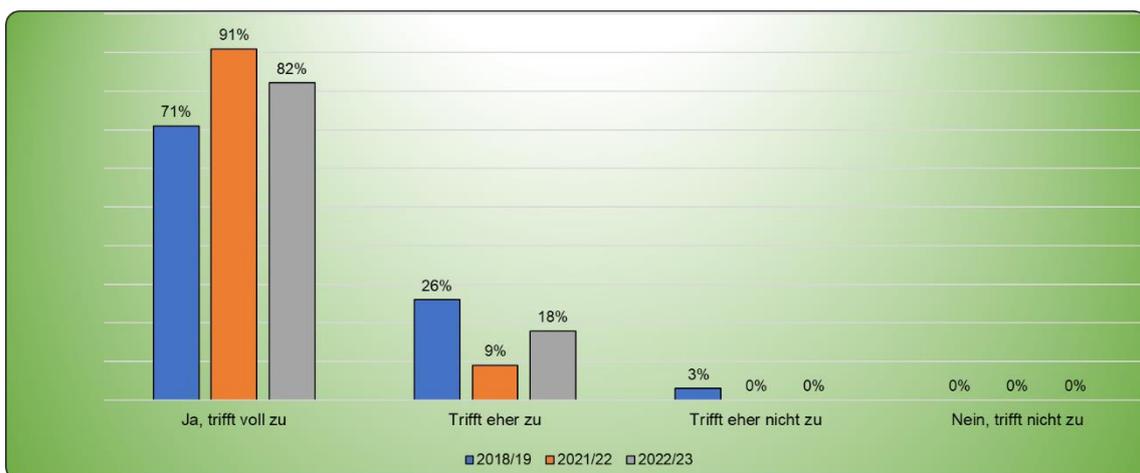
Der Protokollbogen bietet eine hilfreiche Struktur zur Durchführung der Kollegialen Teamhospitation. (Aus Sicht der/des Unterrichtenden)



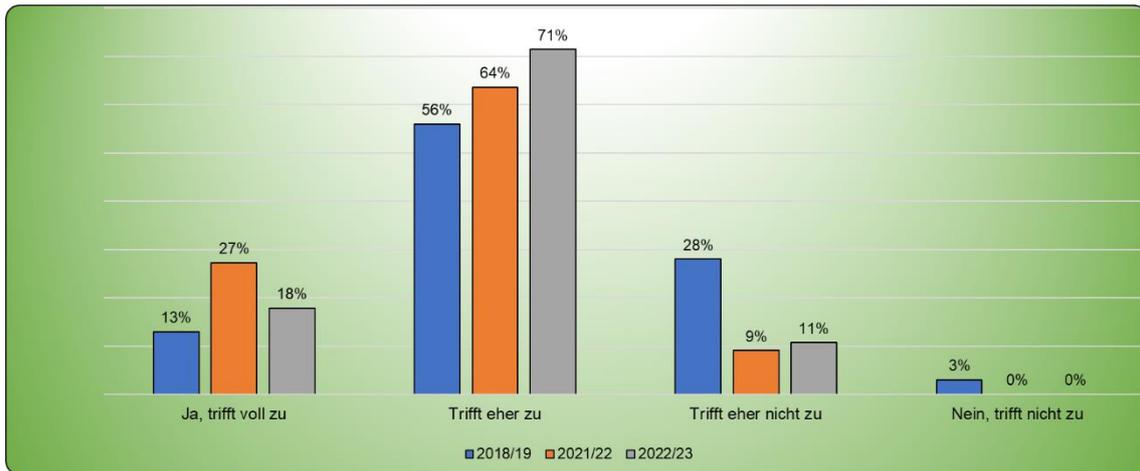
Ich habe mit meinem Team offen über die von mir wahrgenommenen Verbesserungspotenziale gesprochen. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



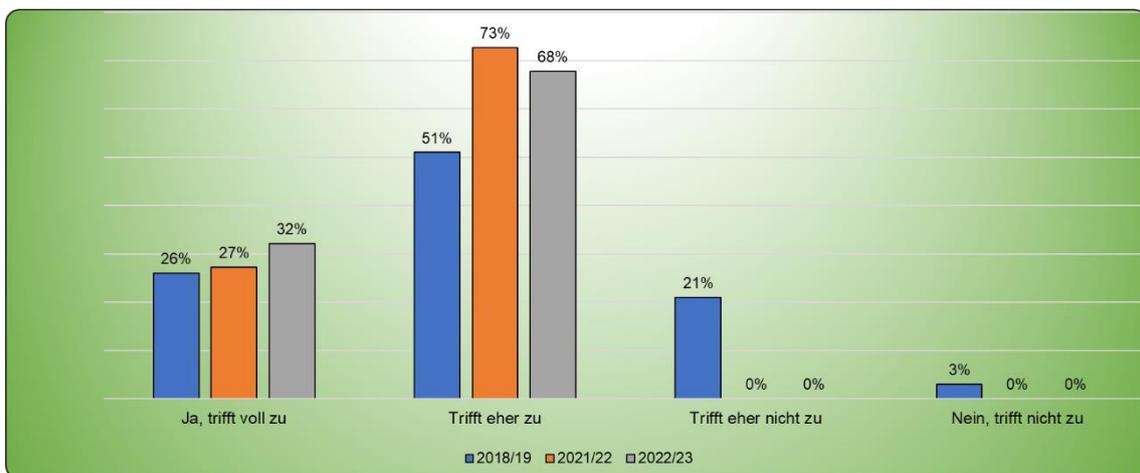
Meine Beratung wurde sachlich angenommen. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



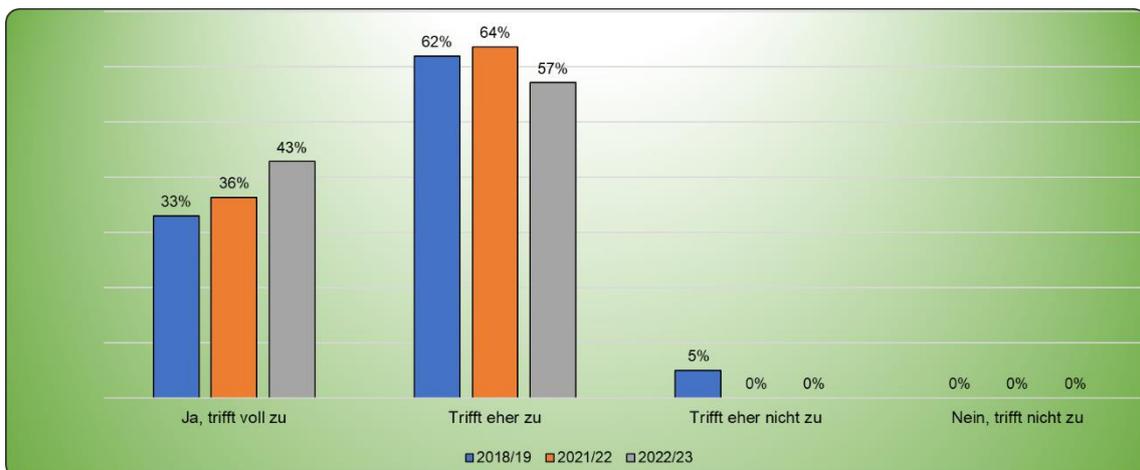
Die Kollegialen Teamhospitationen haben dazu geführt, dass wir in den Teamsitzungen häufiger über Unterricht sprechen. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



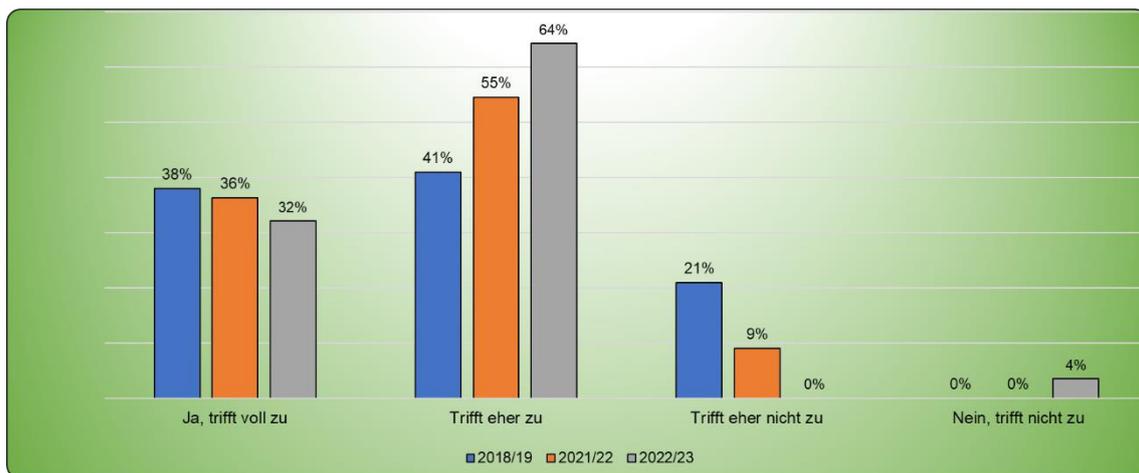
Aufwand und Ertrag stehen bei der Umsetzung des Hospitationskonzeptes in einem angemessenen Verhältnis. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



Ich konnte den Protokollbogen gut als Beobachtungsleitfaden nutzen. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



Grundsätzlich: Die Kollegiale Teamhospitation ist für mich ein sinnvolles Instrument zur Steigerung der Qualität von Unterricht. (Aus Sicht des Beraters/der Beraterin)



15.4. FAZIT

In den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 musste die Kollegiale Teamhospitation coronabedingt ausgesetzt werden. Im Schuljahr 2021/22 wurde sie in einzelnen Klassen wieder aufgenommen. Die Ergebnisse der Evaluation aus diesem Schuljahr sind allerdings aufgrund der geringen Teilnehmerzahl (n = 11) nur bedingt aussagekräftig. Im Schuljahr 2022/23 haben 28 Kolleginnen und Kollegen teilgenommen.

Die Evaluation zur kollegialen Teamhospitation im Schuljahr 2022/2023 ergab eine insgesamt positive Rückmeldung. 96% der Kolleginnen und Kollegen der Janusz-Korczak-Schule ist es gelungen, zur Teamhospitation ein Entwicklungsziel mit passenden Qualitätskriterien zu entwickeln. Hierzu nutzten 61% die Hilfe der i-Box und 82% entwickelten ihr Ziel im Team.

100% empfanden die Beratung durch das eigene Team sachlich und 100% konnten die Anregungen gut annehmen. Aus Sicht der Unterrichtenden führte die kollegiale Teamhospitation zu einer Veränderung des eigenen Unterrichts. Alle Kolleginnen und Kollegen waren der Meinung, dass der Aufwand und der Ertrag in einem angemessenen Verhältnis stehen.

Insgesamt glauben 96% der teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen im Schuljahr 2022/23, dass die Kollegiale Teamhospitation ein sinnvolles Instrument zur Steigerung der Qualität von Unterricht ist.

16. KOLLEGIALE UNTERRICHTSHOSPITATION (AB 2014-15)

16.1. GRUNDLAGEN

Die Unterrichtsentwicklung ist neben der Organisations- und Personalentwicklung eine tragende Säule der Schulentwicklung. Die Motivation der Lehrkräfte in unserer Schule an ihrem Kerngeschäft Unterricht ist sehr hoch. Die Qualitätsanalyse im Februar 2013 konstatierte für unsere Schule Unterricht auf einem enorm hohen Niveau. Die Unterrichtsgestaltung soll durch gegenseitige Hospitationen noch optimiert werden. Es geht dabei nicht nur um die fachliche und methodische Gestaltung der Stunden, sondern auch um die Stärkung der sozialen und persönlichen Kompetenzen der Lehrkräfte zur Bewältigung von schwierigen und belastenden Unterrichtssituationen. Die Hospitationen sollen den Austausch und die kollegiale Beratung anregen und ergänzen. Die Rahmenbedingungen und der Ablauf lassen sich wie folgt skizzieren.

- Das Hospitationskonzept wurde auf der EPUS-Tagung im Schuljahr 2013-14 vorgestellt. Über die Umsetzung wurde in der folgenden Gesamtkonferenz abgestimmt.
- Das Hospitationskonzept durchlief zunächst eine einjährige Einführungsphase und wurde mit Hilfe eines Fragebogens in einer anonymen Befragung evaluiert. In der Einführungsphase musste jede Lehrkraft eine Hospitation durchgeführt und erfahren haben. Die Implementierung als fester Bestandteil des Schulprogramms wurde aufgrund der Evaluationsergebnisse einstimmig beschlossen.
- Seit dem Schuljahr 2014-15 wird die Kollegiale Unterrichtshospitation jährlich durchgeführt. Es liegt ein Beobachtungsbogen für die Lehrkräfte vor, auf dem der Beobachtungsschwerpunkt, die Beobachtungen und die Ergebnisse des Feedbacks festgehalten werden.
- In der ersten Gesamtkonferenz des Schuljahres finden sich in einer Hospitationsbörse die Lehrkräfte zur Durchführung der Hospitation. Die Hospitationsteams bestehen jeweils aus zwei Personen. Die Konstellationen ergeben sich per Zufall durch Losverfahren.
- Die Hospitationspartner treffen Absprachen zum Hospitationsablauf und legen Beobachtungsschwerpunkte auf dem Vorbereitungsbogen fest. Die Rolle der weiteren Teampartner wird abgesprochen.
- Anschließend folgt die gemeinsame Reflexion. Das Hospitationsteam reflektiert die Umsetzung der Planung von Unterricht und Hospitation.
- Die Auswertung der Hospitation erfolgt in erster Linie auf Grundlage der Notizen und Protokollen des Hospitationsteams.
- Für das Reflexionsgespräch wird eine Zeit ohne Unterrichtsverpflichtung gewählt. Die Inhalte des Gespräches zu den Unterrichtsbesuchen bleiben nur zwischen den beiden

beteiligten Personen. Grundsätze für ein persönliches Feedback werden dabei beachtet.

- Es gibt kein Standardverfahren für die Auswertung der Hospitation und das Feedback. Die Nachbesprechung sollte mit einer kurzen Rückmeldung an die besuchte Lehrkraft zu beginnen. Absprachen zur Weiterarbeit werden getroffen.
- Die Schulleitung bekommt eine Information und einen Nachweis, dass eine Hospitation abgesprochen und durchgeführt wurde.
- Die Evaluation wird weiterhin mit Hilfe des Fragebogens in einer anonymen Befragung durchgeführt.
- Zusätzlich wird eine Kurzabfrage zur Gesamtbewertung der Kollegialen Unterrichtshospitation durchgeführt.

Abfrage zur Gesamtbewertung

Die Kollegiale Unterrichtshospitation ist für mich ein sinnvolles Instrument zur Steigerung der Qualität von Unterricht und Erziehung.			
++	+	-	--

16.2. DER EVALUATIONSBOGEN

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



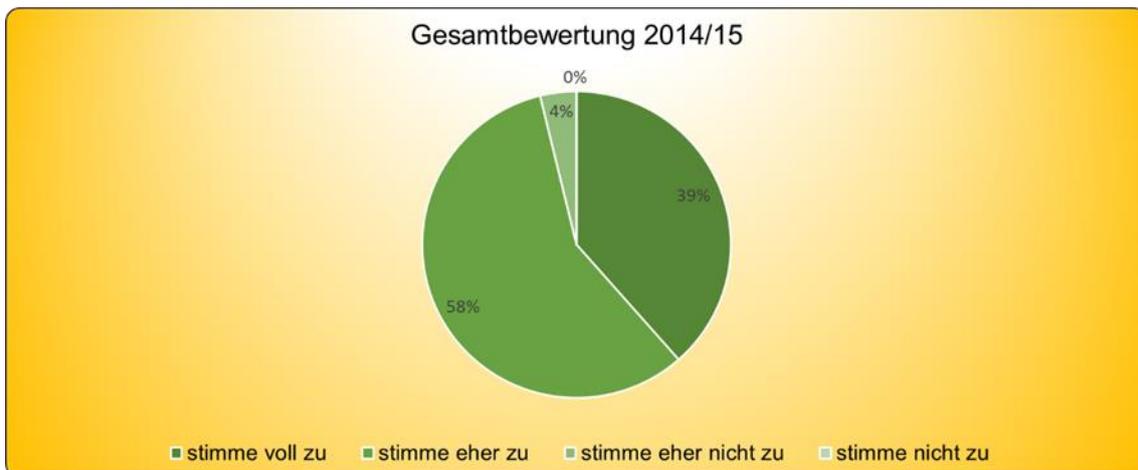
Kollegiale Unterrichtshospitation – Evaluationsbogen

		++	+	-	--
1	Der Beobachtungsbogen hat mir geholfen, über meinen Unterricht zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Beobachtungsbogen bildete eine gute Grundlage für das anschließende Beratungsgespräch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich habe mehr als eine kollegiale Beratung pro Schulhalbjahr erfahren.	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
4	Ich habe mehr als eine kollegiale Beratung pro Schulhalbjahr durchgeführt.	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
5	Ich habe im Vorfeld eines Unterrichtsbesuches die Beobachtungsschwerpunkte abgesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich habe im Vorfeld eines Unterrichtsbesuches mit der Kollegin/dem Kollegen über den geplanten Unterricht gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich habe mit meiner Kollegin/meinem Kollegen offen über die von mir wahrgenommenen Verbesserungspotenziale gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Die Kollegin/der Kollege, die/den ich beraten habe, hat meine Beratung sachlich angenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Beratung durch meine Kollegin/meinen Kollegen verlief sachlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich konnte die Anregungen meiner Kollegin/meines Kollegen gut annehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Das Beratungsgespräch verlief strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Aufwand und Ertrag stehen bei der Umsetzung des Hospitationskonzeptes in einem angemessenen Verhältnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Das Beratungsgespräch hat zu einer Veränderung/Verbesserung meines Unterrichts beigetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich habe durch den Unterrichtsbesuch bei einer Kollegin/einem Kollegen dazugelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Durch die kollegiale Beratung durch eine Kollegin/einen Kollegen sind wir in unserem Kollegium (noch) näher aneinandergerückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkung zu einzelnen Items:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

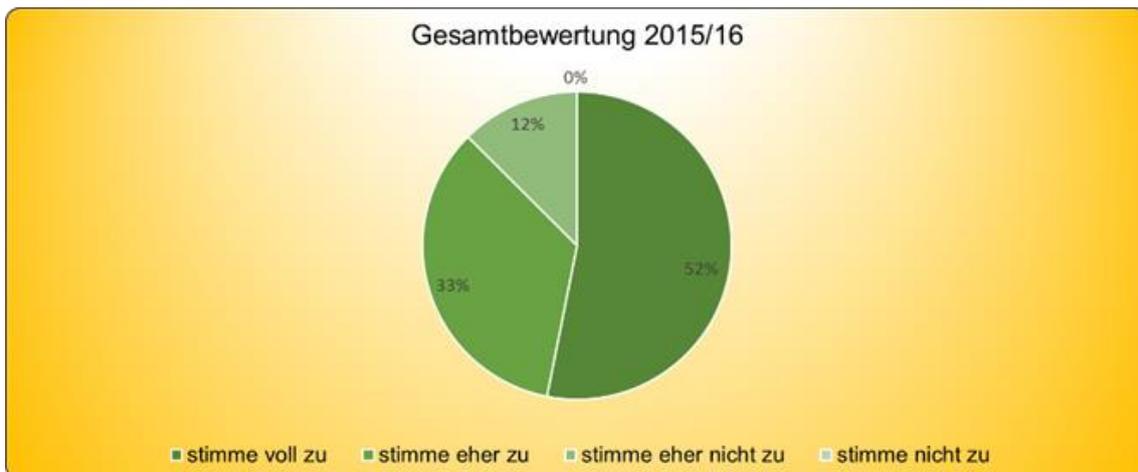
16.3. BEWERTUNG DER KOLLEGIALEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2014-15



Positive Bewertung: 97%

- Super Unterricht :-)
- Mehr Zeit für die Besprechung, damit man bei einem Tässchen Kaffee regen Austausch betreiben kann.
- Bitte Standort übergreifend weiterführen! War bereichernd!
- Gute Idee, weil man sich noch einmal "anders" sieht und Atmosphäre schnuppern kann.
- Tatsächlich müsste man mehr Zeit haben oder mehrere Termine machen!
- Aufgrund von Krankheit, AOSF-Durchführung ... war es schon schwierig, überhaupt einen Termin zu finden.
- Längere Zeit, ca. 3 Stunden – Mehr Klassen
- Einblick in die Arbeit verschiedener Klassen- und Altersstufen, andere Lehrerpersönlichkeiten kennen lernen.
- Es wäre zu überlegen, einen ganzen Tag zu hospitieren! Ich würde es das nächste Mal versuchen, es so einzurichten!
- Wir finden es gut, einen individuellen Ansprechpartner für Fragen / Anregungen in Bezug auf Unterricht und Erziehung zu haben.
- Schwierige Terminabsprache; kurzes Zeitfenster
- Rückmeldungen waren sachlich und angenehm
- Schön, positives Feedback zu bekommen bzw. mit anderen Kollegen in Kontakt zu kommen.
- Steigerung von Qualität bezweifle ich, auch wenn es zwischenmenschlich sicher bereichernd ist.

16.4. BEWERTUNG DER KOLLEGIALEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2015-16



Positive Bewertung 84,85%

- Eigentlich sollte man noch mehr Zeit haben oder ggf. 1 x pro Halbjahr hospitieren. "Zeit" drückt doch, Koordinierung ist oft schwierig.
- Es ist nur eine Momentaufnahme möglich, zum gegenseitigen Austausch sehr gut geeignet.
- Mehr Zeit
- Kleiner Kriterienkatalog für die Beobachtung
- In der jetzigen Form beibehalten! Ich halte die "Kollegiale Unterrichtshospitation" für eine wirklich sinnvolle und in Bezug auf den Umfang gut zu leistende "Konzeption".
- So, wie es jetzt ist beibehalten -- Standortübergreifend.
- Ich finde es sinnvoll, da einerseits gruppensdynamische Prozesse gut beobachtet werden können. Zum anderen kam die Qualität der Interaktion zwischen Schülern und Erwachsenen gut beobachtet werden.
- Sinnvoller sind 2 Stunden.
- Es sollte eine Tageshospitation sein!
- Ich finde die KUH nach wie vor gut / positiv für den Austausch der Kollegen standortübergreifend. Der Einblick in das Arbeitsfeld mit den jüngeren Schülern und anderen Teams ist bereichernd. Generell glaube ich aber, dass die Qualität des Unterrichts gut ist und im engeren Sinne die KUH hierauf weniger Einfluss nimmt.
- Eventuell über einen längeren Zeitraum, falls vertretungstechnisch möglich

16.5. BEWERTUNG DER KOLLEGIALEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2016-17



Positive Bewertung 94%

- Die kollegiale Unterrichtshospitation ist für mich auch ein Instrument zur Steigerung der kollegialen Beziehungen. Der Blick in die neuen Standorte eröffnet neue Perspektiven.
- Zeit zum ausführlichen Gespräch ist leider zu wenig vorhanden
- Hospitation müsste öfter stattfinden.
- Mut, vom Beobachtungsschwerpunkt ergänzend abzuweichen. Mich z.B. hat die Englischstunde, wesentlich die Methodik, beeindruckt.
- Es war nett, Melanie kennenzulernen. Leider haben wir uns nur einmal besuchen können, weil Melanie ab dem 30.4.17 unsere Schule verlassen hat.

16.6. BEWERTUNG DER KOLLEGIALEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2017-18



Positive Bewertung 100%

- Man bekommt einen guten Einblick
- Immer wieder gut / Beibehalten der KUH
- Weiterführung gut, man bekommt einen Einblick in den Standort, ein Gefühl für die Altersstufe
- Zeit ist gut (2x) / Guter Austausch über Entwicklung (2x)

16.7. BEWERTUNG DER KOLLEGIEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2018-19



Positive Bewertung 100%

- Nach wie vor tolles Instrument, um mit anderen in Austausch zu kommen, weniger fachlich als mehr persönlich.
- Außerdem schön, am anderen Standort zu sein.
- Hospitationstag wäre sinnvoll. (2x)
- Es ist schön, auch im Unterricht das Arbeiten/Lernen ehemaliger Schüler zu sehen.

16.8. BEWERTUNG DER KOLLEGIEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2021-22



Positive Bewertung 96%

16.9. BEWERTUNG DER KOLLEGIALEN UNTERRICHTSHOSPITATION 2022-23

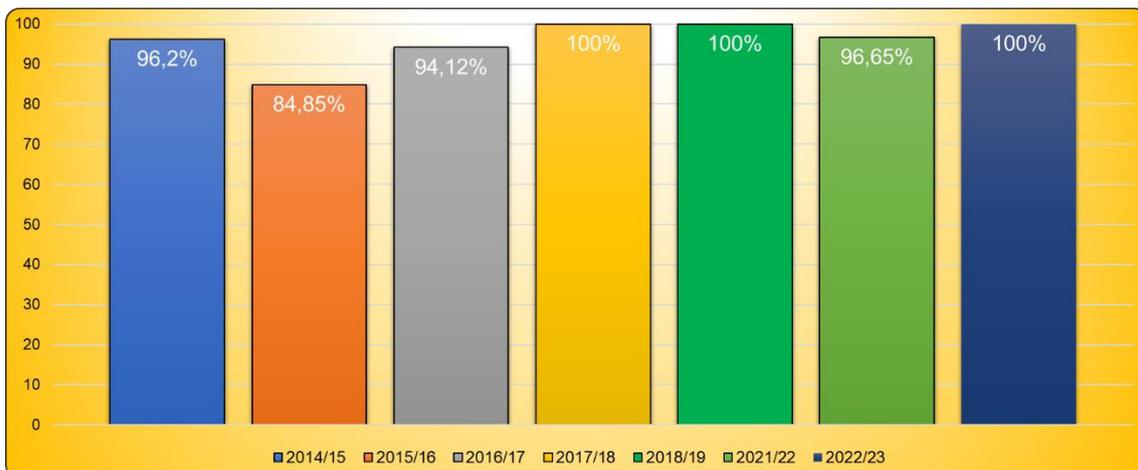


Positive Bewertung 100%

16.10. JAHRESGESAMTAUSWERTUNGEN IM VERGLEICH

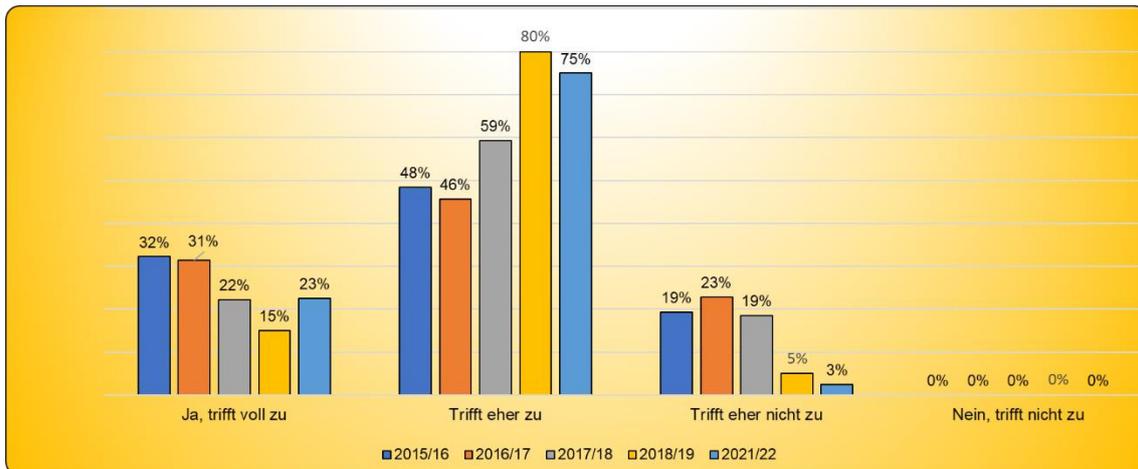
Die Kollegiale Unterrichtshospitation ist für mich ein sinnvolles Instrument zur Steigerung der Qualität von Unterricht und Erziehung.

Gesamtbewertung – positiver (++ und +) Prozentanteil

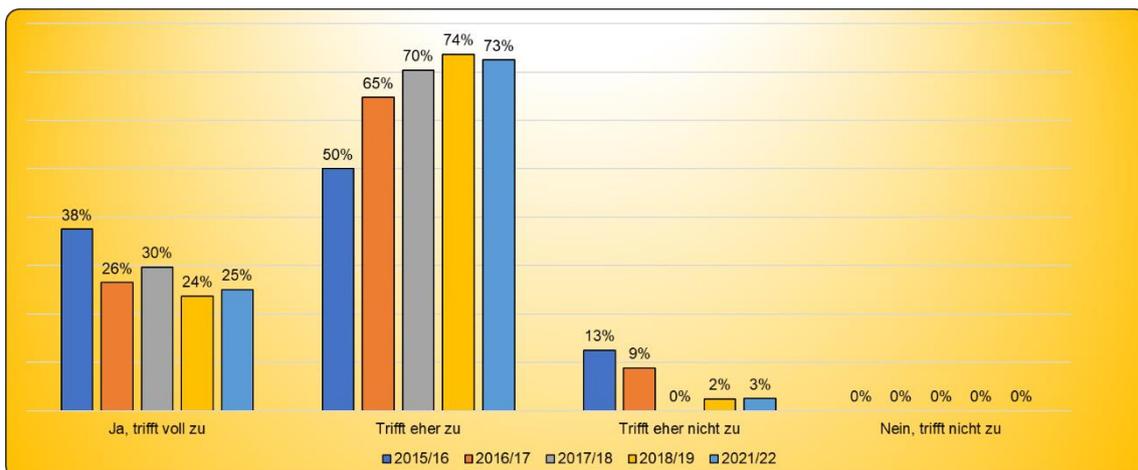


16.11. JAHRESAUSWERTUNGEN DER EINZELITEMS

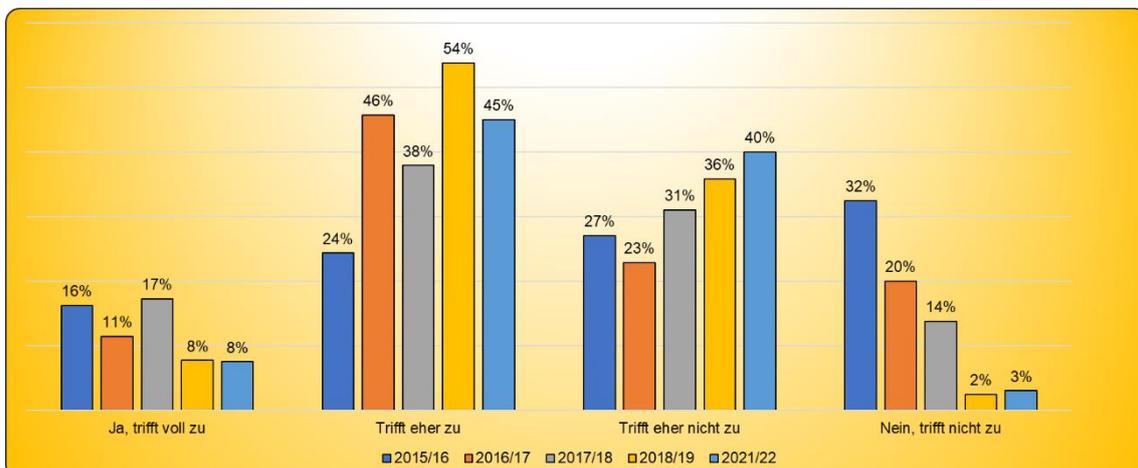
Der Beobachtungsbogen hat mir geholfen, über meinen Unterricht zu reflektieren.



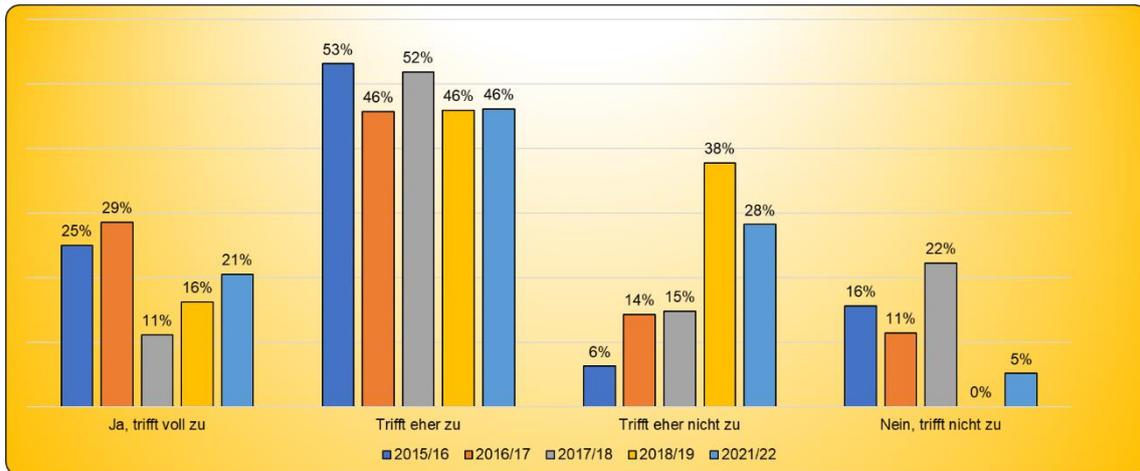
Der Beobachtungsbogen bildete eine gute Grundlage für das anschließende Beratungsgespräch.



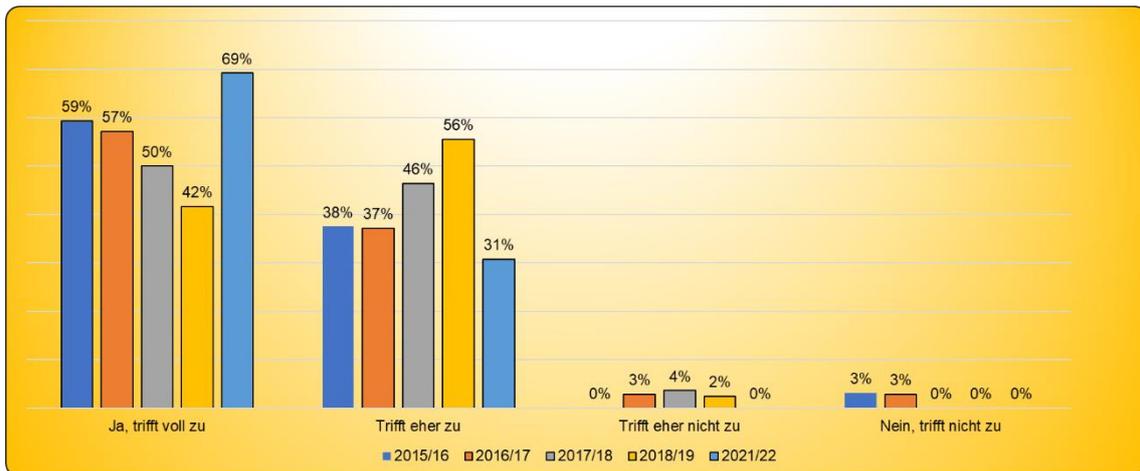
Vor einem Unterrichtsbesuch habe ich die Beobachtungsschwerpunkte abgesprochen.



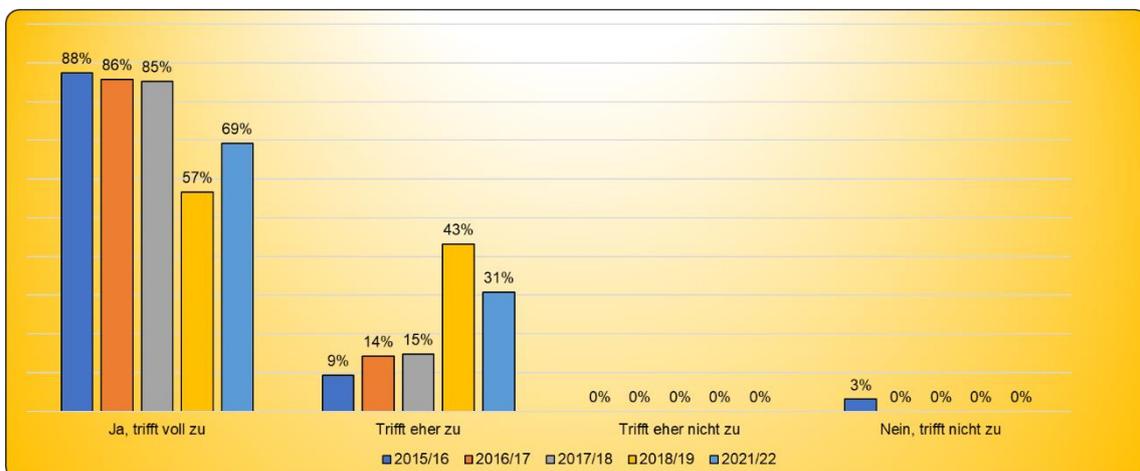
Ich habe im Vorfeld eines Unterrichtsbesuches mit der Kollegin/dem Kollegen über den geplanten Unterricht gesprochen.



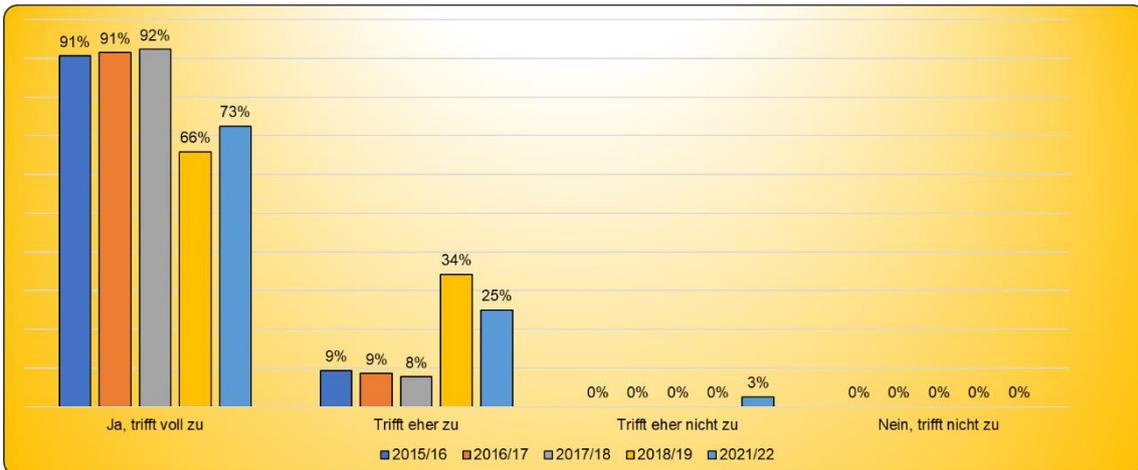
Ich habe mit meiner Kollegin/meinem Kollegen offen über die von mir wahrgenommenen Verbesserungspotenziale gesprochen.



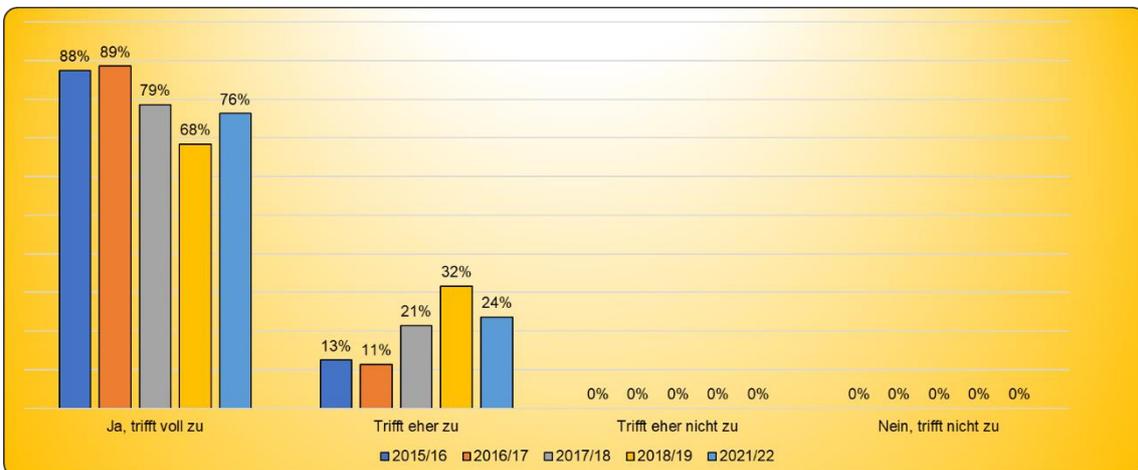
Die Kollegin/der Kollege, die/den ich beraten habe, hat meine Beratung sachlich angenommen.



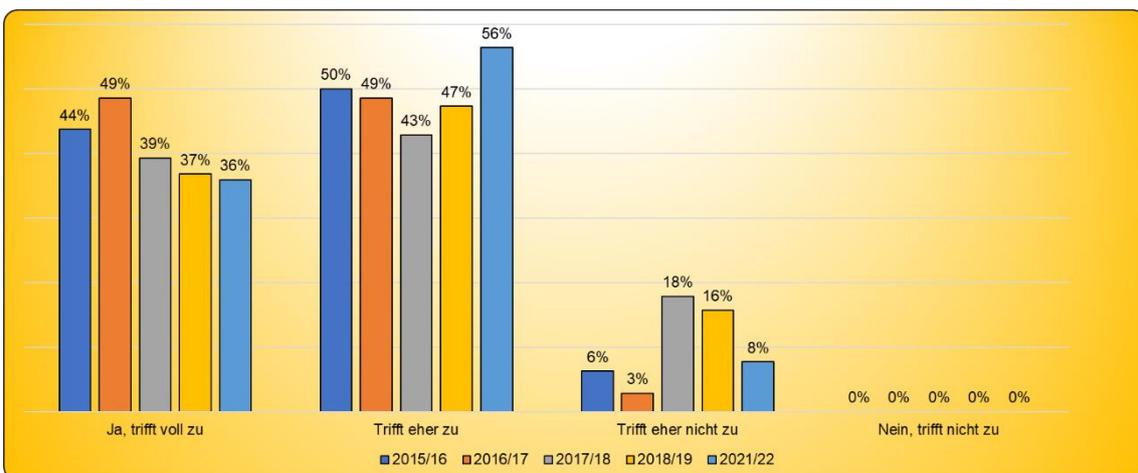
Die Beratung durch meine Kollegin/meinen Kollegen verlief sachlich.



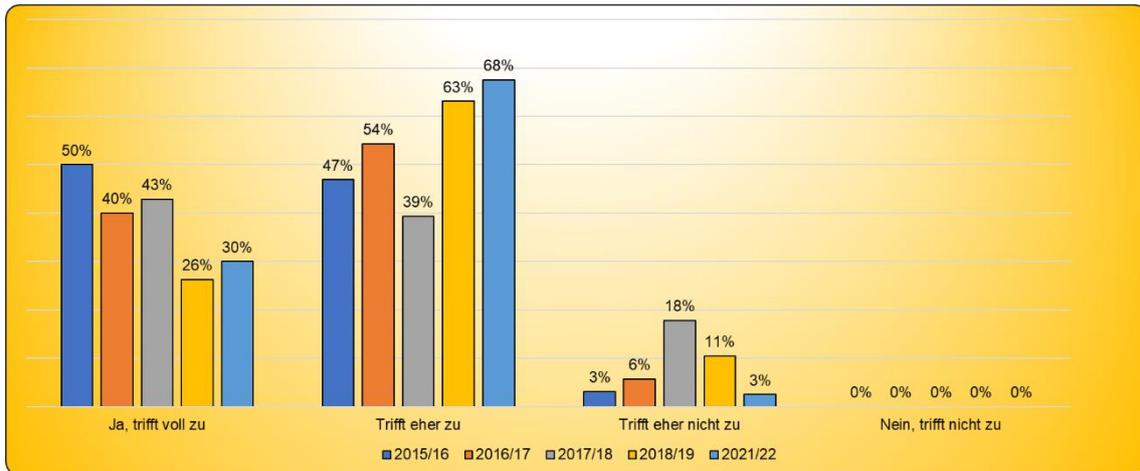
Ich konnte die Anregungen meiner Kollegin/meines Kollegen gut annehmen.



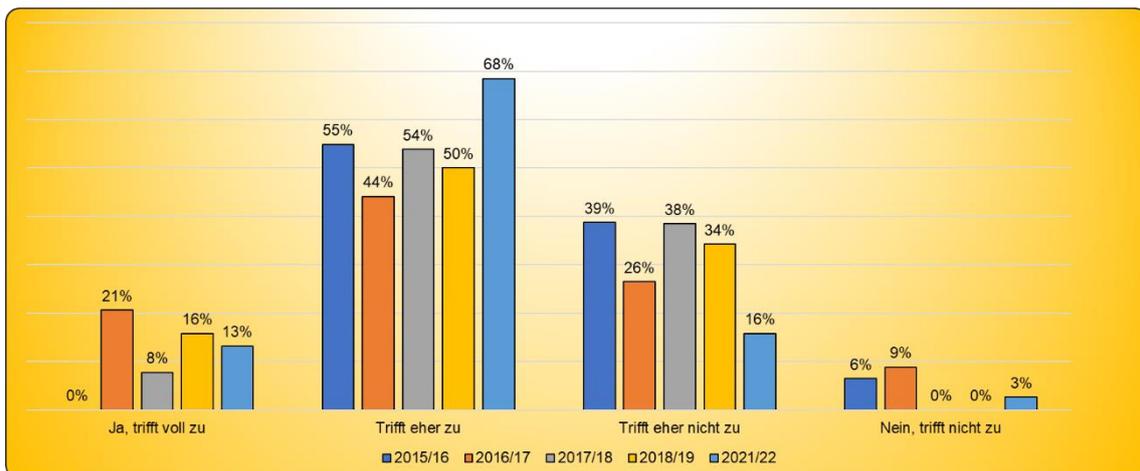
Das Beratungsgespräch verlief strukturiert.



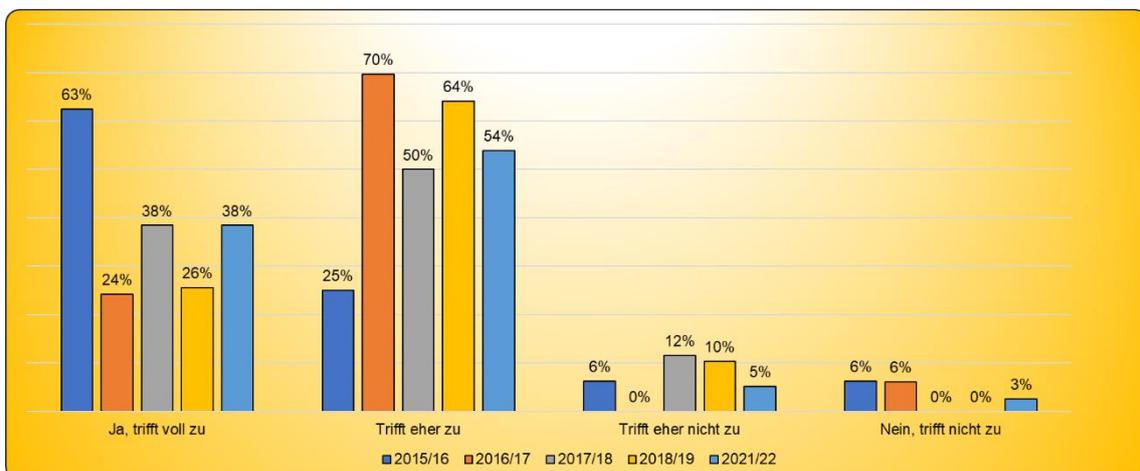
Aufwand und Ertrag stehen bei der Umsetzung des Hospitationskonzeptes in einem angemessenen Verhältnis.



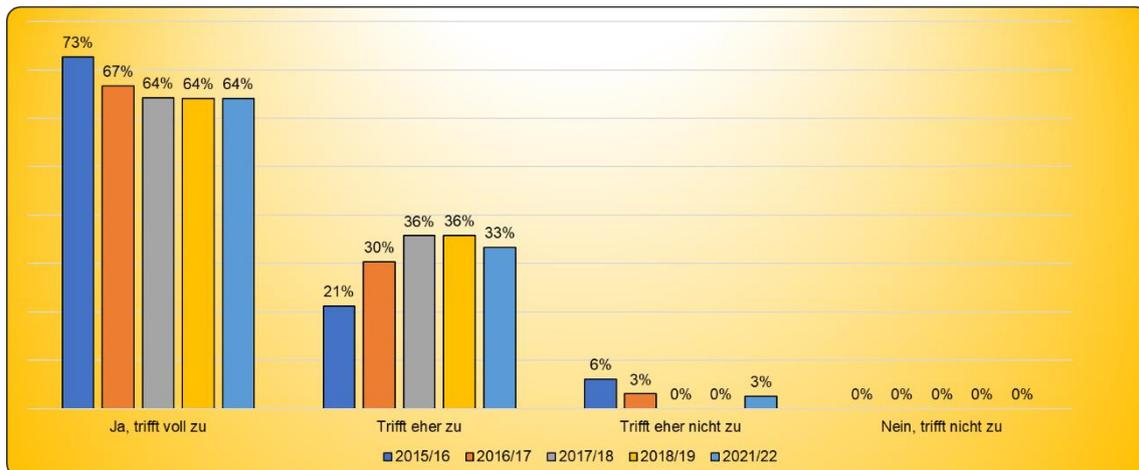
Das Beratungsgespräch hat zu einer Veränderung/Verbesserung meines Unterrichts beigetragen.



Ich habe durch den Unterrichtsbesuch bei einer Kollegin/einem Kollegen dazugelernt.



Durch die kollegiale Beratung durch eine Kollegin/einen Kollegen sind wir in unserem Kollegium (noch) näher aneinandergerückt.



16.12. FAZIT

Die kollegiale Unterrichtshospitation findet seit dem Schuljahr 2014/2015 jährlich statt.

Nach zweijähriger coronabedingter Pause wurde die Kollegiale Unterrichtshospitation (KUH) im Schuljahr 2021/2022 wieder durchgeführt. Alle Kolleginnen und Kollegen haben mindestens einen Hospitationstermin pro Schulhalbjahr vereinbart.

Laut der Evaluation sehen die Kolleginnen und Kollegen auch im Schuljahr 2022/23 die Kollegiale Unterrichtshospitation als sinnvolles Instrument zur Verbesserung der Qualität von Unterricht und Erziehung sowie des kollegialen Miteinanders an.

53% der Kolleginnen und Kollegen sprachen ihre Beratungsschwerpunkte im Vorhinein ab. Im Vergleich zur letzten Evaluation ist das ein leicht rückläufiger Wert.

98% sind der Meinung, dass der Aufwand und der Ertrag der kollegialen Unterrichtshospitation in einem angemessenen Verhältnis stehen.

100% der Kolleginnen und Kollegen haben offen über die wahrgenommenen Verbesserungspotenziale gesprochen. Ebenfalls 100% konnten die Anregungen der Kollegin/des Kollegen gut annehmen. Diese Zahlen weichen zu den Vorjahren kaum voneinander ab.

97% sind der Auffassung, dass die Kolleginnen und Kollegen durch die KUH untereinander noch näher aneinandergerückt sind. 92% hatten im Schuljahr 2021/2022 das Gefühl, durch die Unterrichtshospitation etwas dazugelernt zu haben.

Nach sechs Jahren kontinuierlicher Evaluation können wir von einem großen Erfolg unserer Kollegialen Unterrichtshospitation sprechen. Durch die annähernd einhundertprozentige Zustimmung der Kolleginnen und Kollegen wird diese Aussage belegt.

Wir werden deshalb in den nächsten Jahren auf die Evaluation der Einzel-Items verzichten und lediglich eine Gesamtabfrage zur Kollegialen Unterrichtshospitation durchführen. Dies gilt, solange es keine signifikanten Abweichungen in der Gesamtbewertung gibt.

17. LEBENS- UND BETREUUNGSSITUATION (AB 2003-04)

Die Analyse der Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler ist die Basis für die individuelle Förder- und Perspektivplanung mit den Kindern und Jugendlichen.

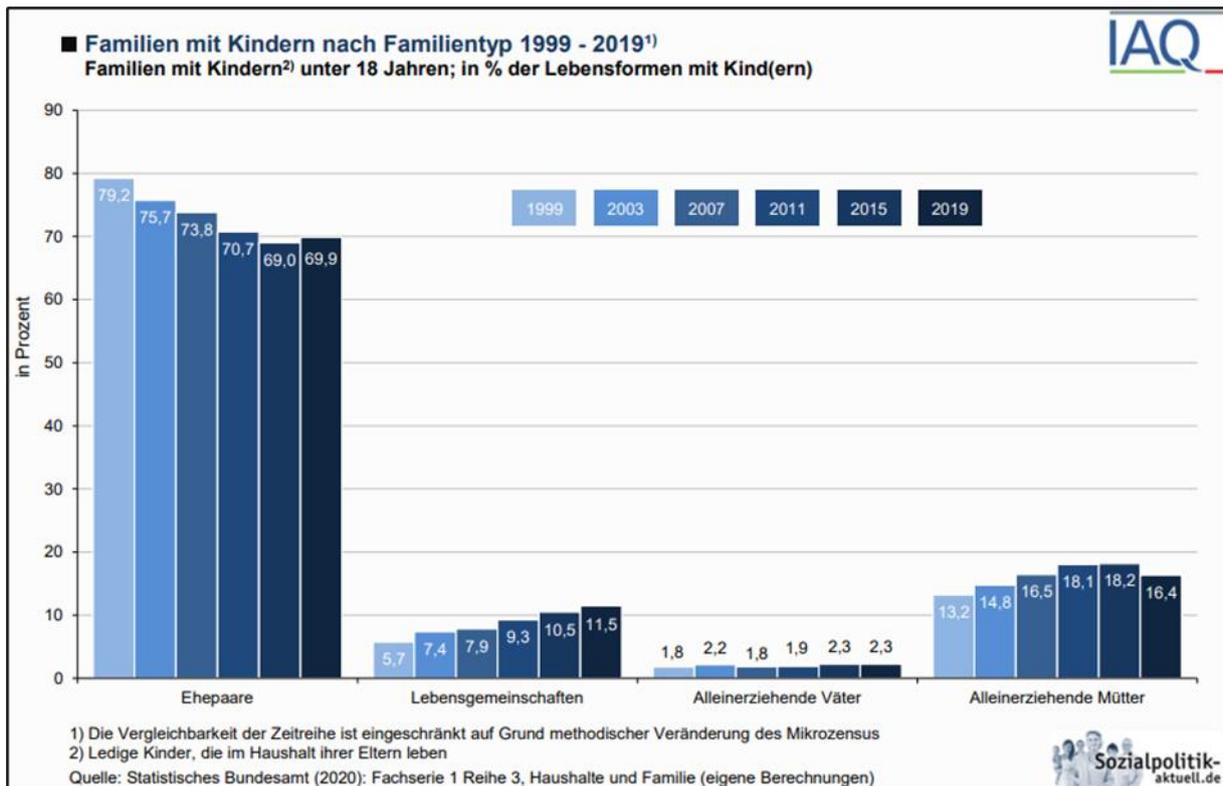
Mit der jährlichen Abfrage zur Familiensituation, zur Beteiligung von Jugendhilfe sowie beratenden oder therapeutischen Institutionen soll ein besserer Einblick in die familiären Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen an unserer Schule hergestellt werden.

Die gewonnenen Daten insgesamt dienen auch unserer Schulentwicklungsplanung.

17.1. STATISTISCHE GRUNDLAGEN ZUR FAMILIENSITUATION

Im Jahr 2019 gab es in Deutschland 8,2 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) nach Ergebnissen des Mikrozensus weiter mitteilt, waren das genauso viele Familien wie 2009 – also zehn Jahre zuvor. Im Vergleich zu 1999 – also 20 Jahre zuvor – waren es 1,1 Millionen Familien weniger. In allen Familien mit minderjährigen Kindern lebten im Jahr 2019 insgesamt 29,7 Millionen Personen. Dazu zählen die Elternteile der Kinder, etwaige Geschwisterkinder (auch über 18 Jahre) und die minderjährigen Kinder selbst.

⇒ Familien mit minderjährigen Kindern nach Lebensformen:



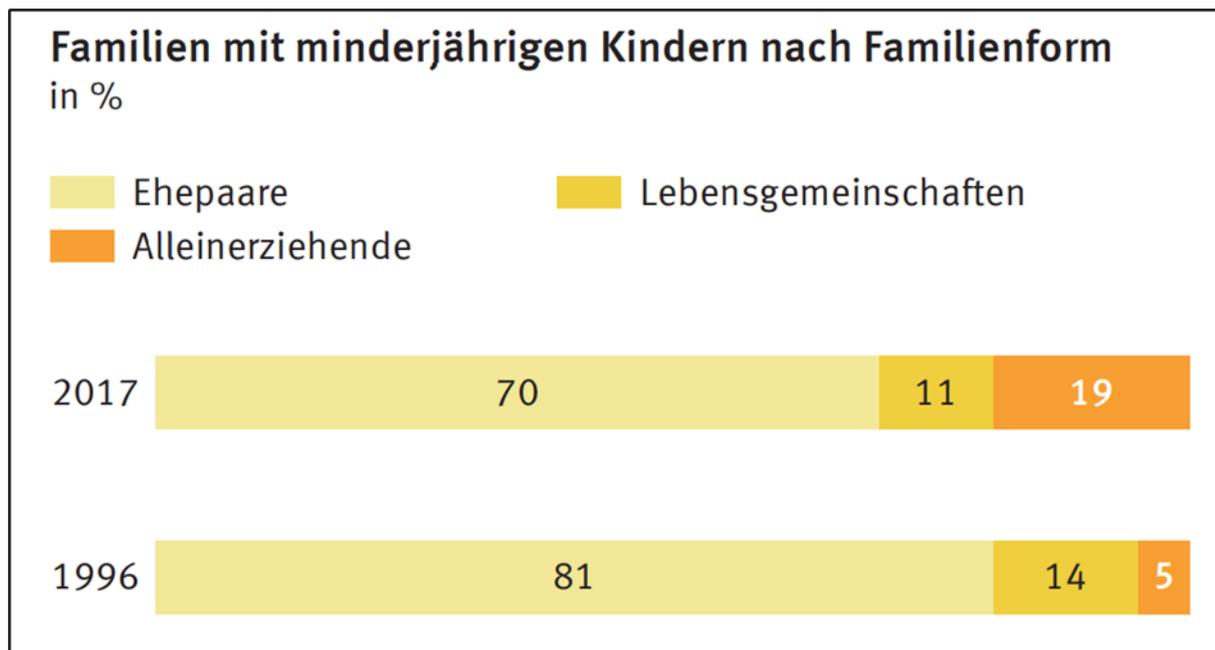
Quelle: Statistisches Bundesamt, 2020

Von allen Familien waren knapp ein Fünftel (19 %) Familien von Alleinerziehenden, also Familien mit einem Elternteil im Haushalt (1,5 Millionen Familien). Demgegenüber gab es 6,7 Millionen Paare mit minderjährigen Kindern in Deutschland (81 % der Familien), davon etwa 5,7 Millionen Ehepaare (70 %) und 940 000 unverheiratete Paare (11 %) mit minderjährigen Kindern.

Vor allem die Zahl der Ehepaare ist im Vergleich zu 1999 um 1,6 Millionen gesunken (-22 %), die Zahl der unverheirateten Paare hat sich hingegen um 77 % von 530 000 auf 940 000 erhöht. Die Zahl der Alleinerziehenden stieg nur leicht von knapp 1,4 Millionen im Jahr 1999 auf über 1,5 Millionen (+9 %) im Jahr 2019.

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2020

⇒ Familienformen in Deutschland 1996 und 2017



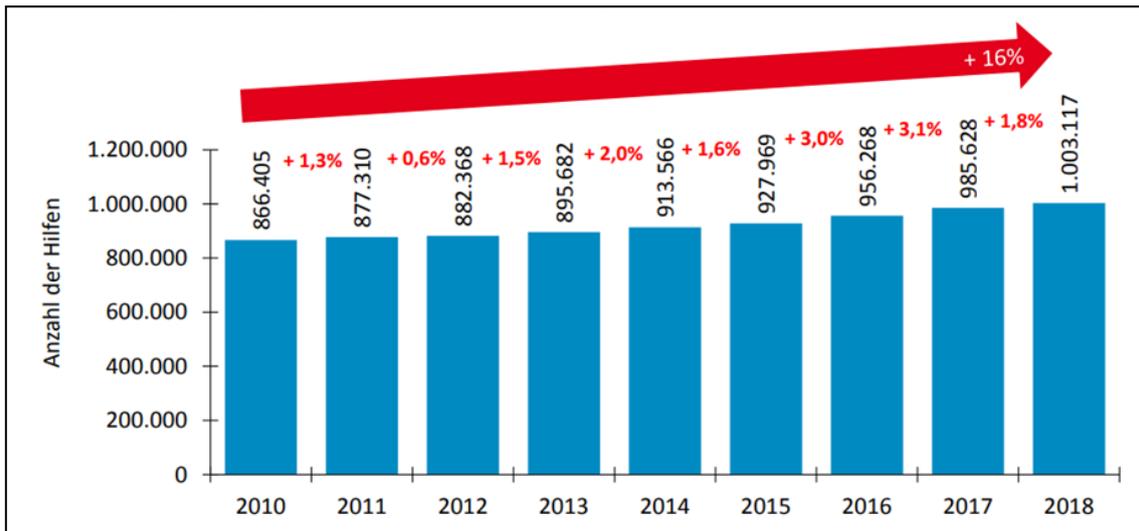
Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, 2018

17.2. ÖFFENTLICHE KINDER- UND JUGENDHILFE

Das Statistische Bundesamt hat am 31.10.2019 die neuen Daten zu den Hilfen zur Erziehung des Jahres 2018 veröffentlicht.

Mit einer Zahl von 1.003.117 erzieherischen Hilfen für junge Menschen, die 2018 in Anspruch genommen worden sind, sind knapp 17.500 Leistungen mehr als im Vorjahr gemeldet worden (+2%). Damit wurde aktuell erstmalig die Millionen-Grenze bei der Anzahl der Hilfen gem. §§ 27/41 SGB VIII durchbrochen und ein weiterer historischer Höchstwert erreicht. Den Fallzahlen steht ebenfalls ein neuer Höchststand der von diesen Hilfen erreichten jungen Menschen gegenüber: 2018 waren dies 1.145.991. Gegenüber dem Vorjahr (1.118.347) entspricht das einem Anstieg von ebenfalls 2 Prozent.

⇒ Hilfen zur Erziehung einschl. der Hilfen für junge Volljährige (Deutschland; 2010 bis 2018):

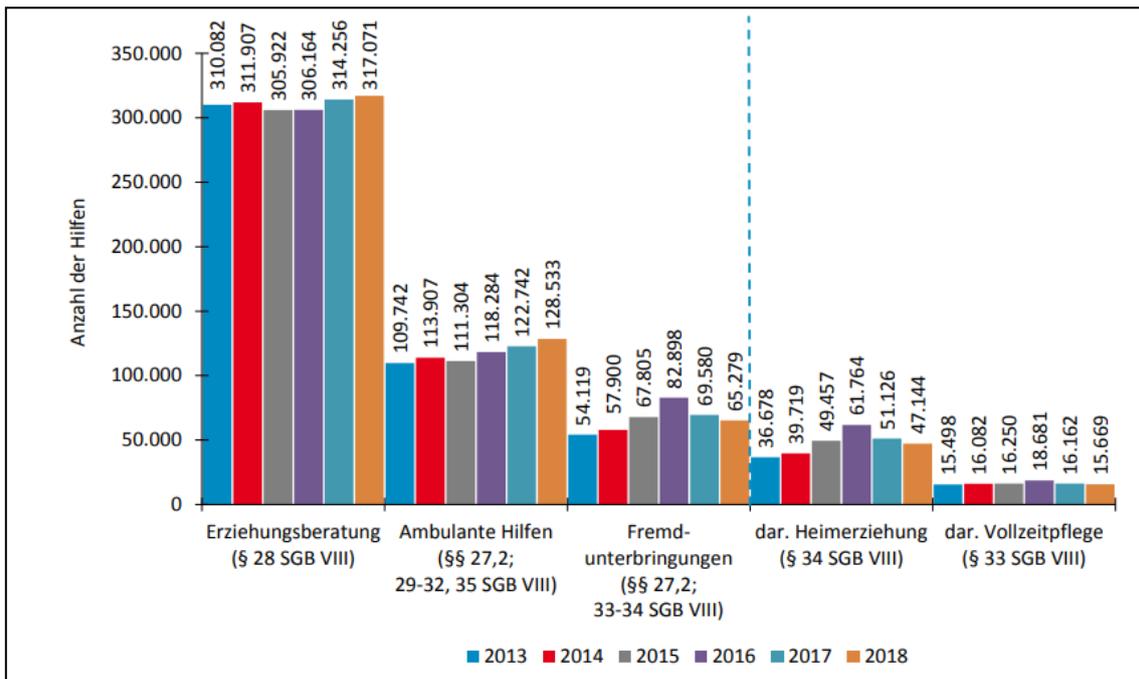


Quelle: Statistisches Bundesamt

Betrachtet man die längere Entwicklung der Hilfen, so hat sich das Fallzahlenvolumen seit 2010 um 16 Prozent erhöht.

Deutlich wird aber auch, dass die Wachstumsdynamik nach den starken Fallzahlzunahmen zwischen 2015 und 2017 im Horizont eines gestiegenen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs von unbegleiteten ausländischen Minderjährigen (UMA) aktuell nachlässt. Die jährliche Steigerungsquote knüpft somit eher an die Entwicklung in der Zeit davor an, also zwischen 2013 und 2015 an.

⇒ Hilfen zur Erziehung einschl. der Hilfen für junge Volljährige (Deutschland; 2013 bis 2018):



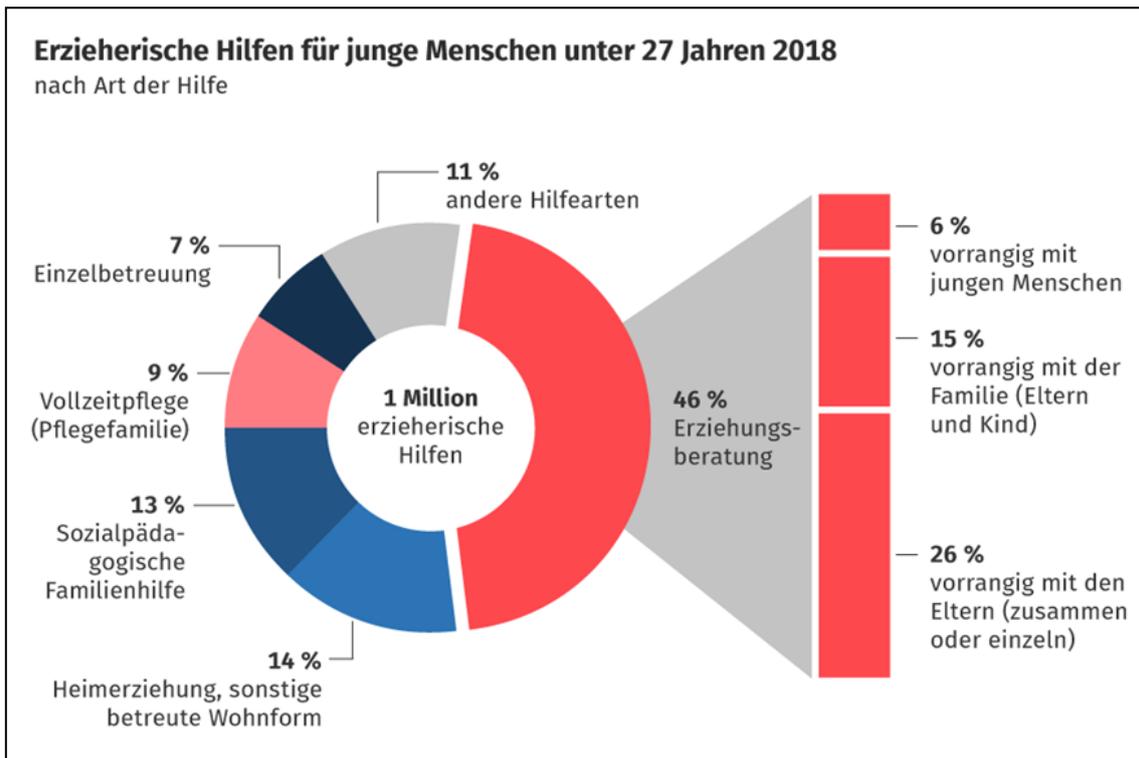
Quelle: Statisches Bundesamt

Bund, Länder und Gemeinden haben im Jahr 2018 insgesamt rund 51,0 Milliarden Euro für Kinder- und Jugendhilfe ausgegeben. Die Ausgaben sind damit gegenüber 2017 um 5,2 % gestiegen. Nach Abzug der Einnahmen in Höhe von etwa 3,5 Milliarden Euro – unter anderem aus Gebühren und Teilnahmebeiträgen – wendete die öffentliche Hand netto rund 47,5 Milliarden Euro auf. Gegenüber 2017 entsprach das einer Steigerung um 5,3 %.

Der größte Teil der Bruttoausgaben (66 %) entfiel mit rund 33,7 Milliarden Euro auf die Kindertagesbetreuung, das war 1 Prozentpunkt mehr als 2017. Nach Abzug der Einnahmen in Höhe von rund 2,1 Milliarden Euro wurden netto 31,6 Milliarden Euro für Kindertagesbetreuung ausgegeben. Das waren 7,6 % mehr als im Vorjahr.

Gut ein Viertel der Bruttoausgaben (25 %) – insgesamt knapp 12,6 Milliarden Euro – wendeten die öffentlichen Träger für Hilfen zur Erziehung auf. Davon entfielen etwa 6,5 Milliarden Euro auf die Unterbringung junger Menschen außerhalb des Elternhauses in Vollzeitpflege, Heimerziehung oder anderer betreuter Wohnform. Die Ausgaben für sozialpädagogische Familienhilfe lagen bei knapp 974 Millionen Euro.

Knapp 4 % der Gesamtausgaben wurden in Angebote und Einrichtungen der Jugendarbeit investiert, zum Beispiel in außerschulische Jugendbildung, Kinder- und Jugenderholung oder Jugendzentren. Bund, Länder und Gemeinden wendeten dafür rund 2,0 Milliarden Euro auf.



Quelle: Statistisches Bundesamt

17.3. KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE

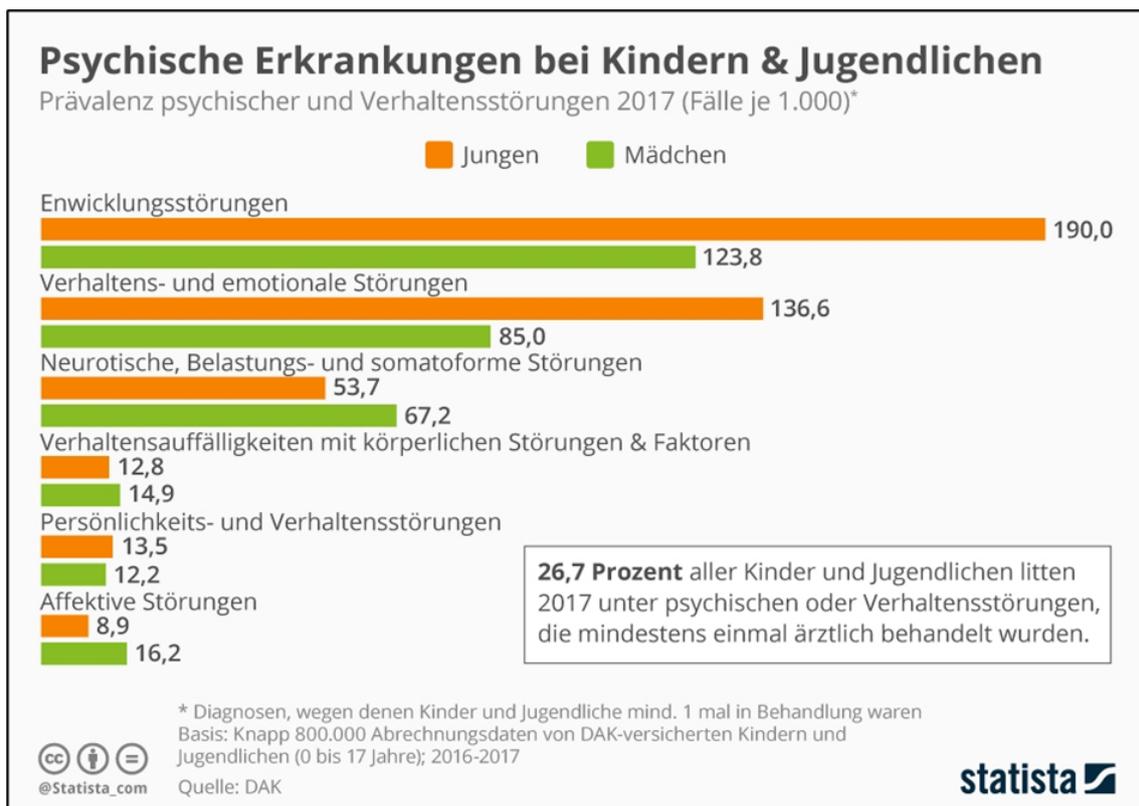
Fast 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland erkranken innerhalb eines Jahres an einer psychischen Störung. Häufigste Störungen sind Angststörungen, depressive, hyperkinetische sowie dissoziale Störungen (dauerhaft aufsässiges und aggressives Verhalten). Wer als Kind oder Jugendliche* psychisch erkrankt, ist auch als Erwachsene* psychisch stärker gefährdet. Über die Hälfte aller psychischen Erkrankungen entstehen bereits vor dem 19. Lebensjahr.

„Psychische Krankheiten bei Kindern und Jugendlichen werden immer noch viel zu häufig nicht erkannt und behandelt“, stellt BPTK-Präsident Dr. Dietrich Munz fest. „Obwohl jedes fünfte Kind und jede fünfte Jugendliche* innerhalb eines Jahres psychisch erkranken, ist nur jede 20. unter 18-Jährige* in einer psychotherapeutischen Praxis in Behandlung. Dieses Missverhältnis ist für ihre Zukunft gravierend, da nicht behandelte Ängste und Depressionen im Kindes- und Jugendalter deutlich das Risiko erhöhen, im Erwachsenenalter erneut psychisch zu erkranken.“

Auch psychische Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen können lange dauern. Bei der Hälfte der Kinder, die psychische Auffälligkeiten entwickeln, bleiben diese über zwei Jahre bestehen. Ein Drittel ist auch sechs Jahre später noch psychisch auffällig. Je schwerer und langwieriger psychische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter werden, desto aufwendiger und teurer ist die Behandlung.

Psychische Erkrankungen sind auch Ausdruck sozialer Ungleichheit. Kinder und Jugendliche erkranken häufiger an psychischen Störungen, wenn die Eltern einen niedrigen oder mittleren Bildungsabschluss oder ein geringes Einkommen haben. In Familien mit wenigen sozioökonomischen Ressourcen sind Kinder zweieinhalbmal so oft psychisch auffällig wie in Familien mit hohen sozioökonomischen Ressourcen. Bei Kindern aus Familien mit mittlerem Bildungsniveau (zum Beispiel anerkannte Berufsausbildung) ist das Risiko, an einer Angststörung oder einer Depression zu erkranken, 20 bis 30 Prozent höher als bei Kindern aus Familien mit hohem Bildungshintergrund. Das geringste Risiko haben Kinder aus Akademikerhaushalten.

Quelle: Bundespsychotherapeutenkammer – BPtK



Quelle: Statista

17.4. EIGENE ERHEBUNGEN

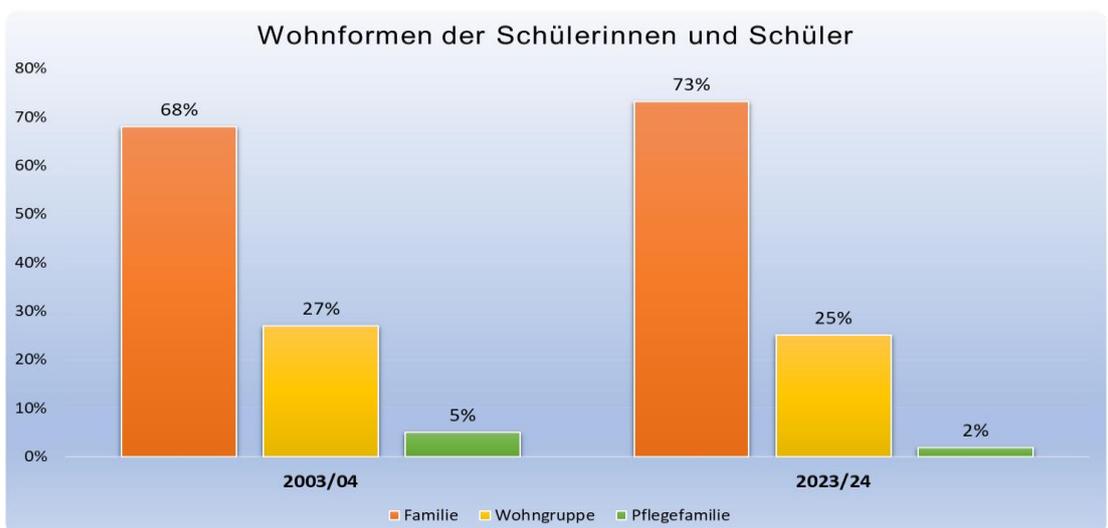
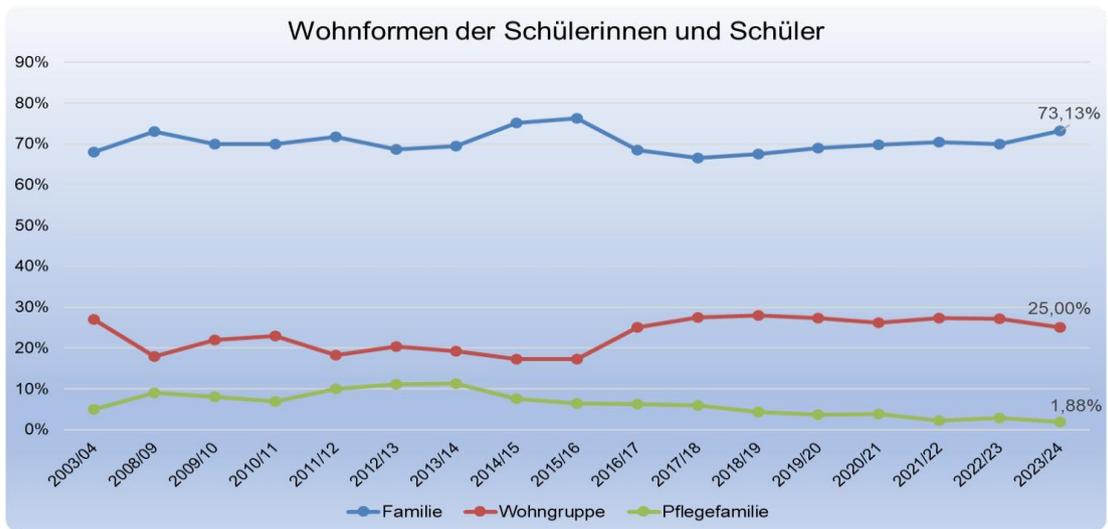
Jährlich wird in allen Klassen die Abfrage zum familiären Lebensumfeld und zur Betreuungssituation der Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

17.5. EVALUATIONSBOGEN

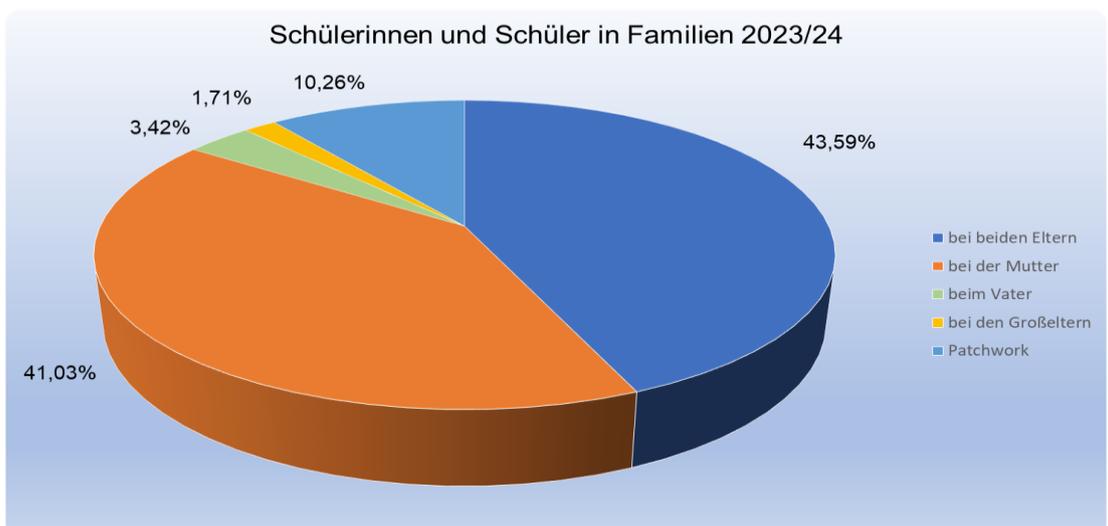
Abfrage zum Lebensumfeld und zur Betreuungssituation der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2017-18		Klassenlehrer/in:																					
		Klasse:	Standort:																				
Schülerinnen und Schüler (auch in Rückschulung oder in Praktika)	Name, Vorname	Wohnort	Zuständigkeit	Häuslicher Bereich	Bereich Jugendhilfe	Psychiatrie Psychologie Therapie	Gruppen- fähigkeit	Weiterer Bedarf	Ergänzung	noch nicht erwähnte Maßnahmen													
										im Bereich Psychiatrie/Psychologie/Therapie/Jugendhilfe													
						gut gruppenfähig																	
						teilweise gruppenfähig																	
						nicht oder nur bedingt gruppenfähig																	
						schon einmal Logopädie, Ergotherapie																	
						schon einmal psychologische Betreuung																	
						schon einmal ambul. psychiatrische Behandlung																	
						schon einmal stationäre psychiatr. Behandlung																	
						schon einmal therapeutische Intervention																	
						schon einmal pädag. Spezialmaßnahmen																	
						schon einmal Tagesgruppe																	
						schon einmal Sozialpäd. Familienhilfe																	
						schon einmal Erziehungsbeistandschaft																	
						schon einmal Erziehungsberatungsstelle																	
						Intensivwohngruppe																	
						Wohngruppe																	
						Pflegefamilie																	
						Patchworkfamilie																	
						lebt bei den Großeltern																	
						alleinerziehender Vater																	
						alleinerziehende Mutter																	
						klassische Familie																	
						Jugendamt außerhalb des Kreises Steinfurt																	
						Jugendamt Ibbenbüren																	
						Jugendamt Rheine																	
						Jugendamt Emsdetten																	
						Jugendamt Greven																	
						Jugendamt des Kreises Steinfurt																	

17.6. ERGEBNISSE IN DER ÜBERSICHT

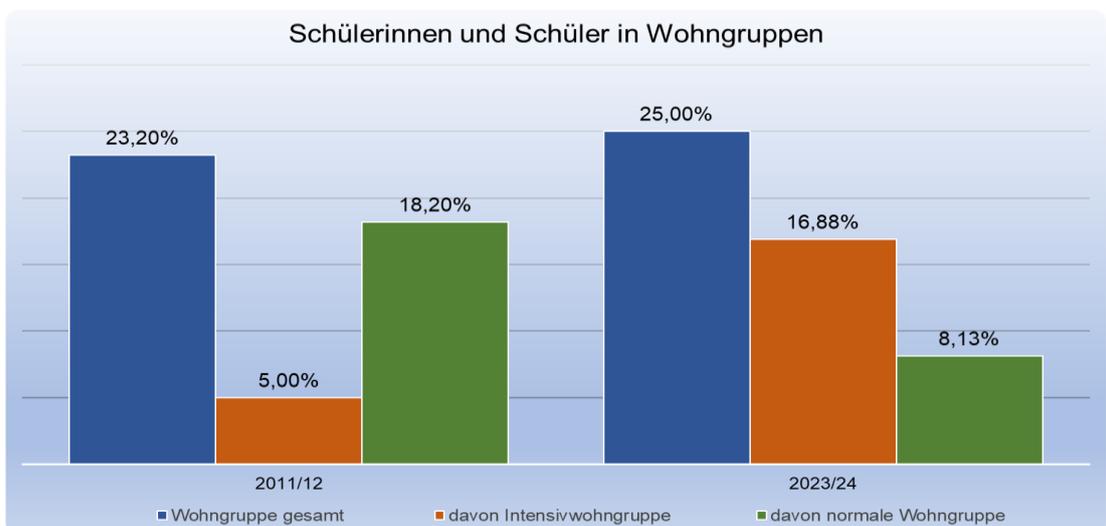
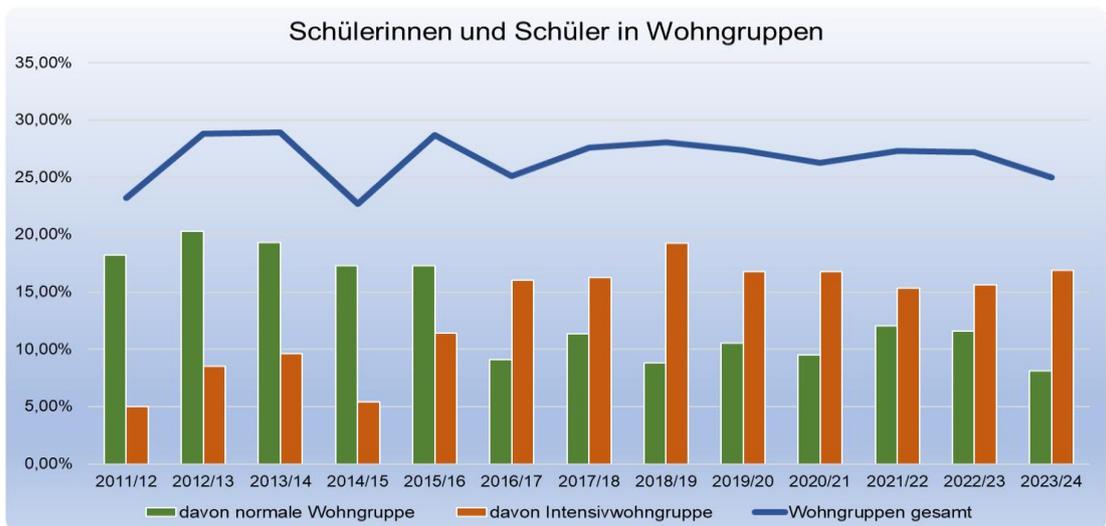
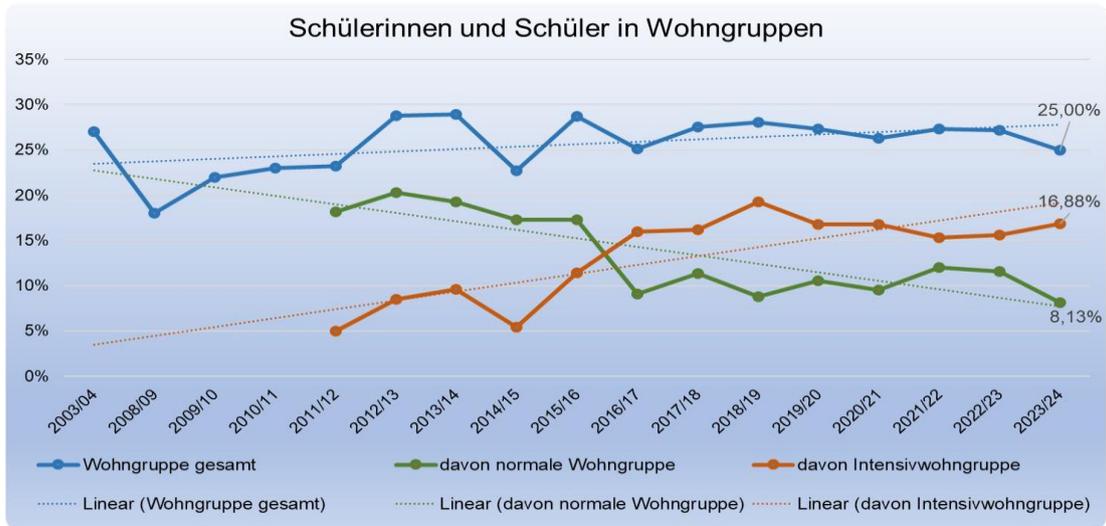
17.6.1. Wohnformen der Schülerinnen und Schüler



17.6.2. Schülerinnen und Schüler in Familien

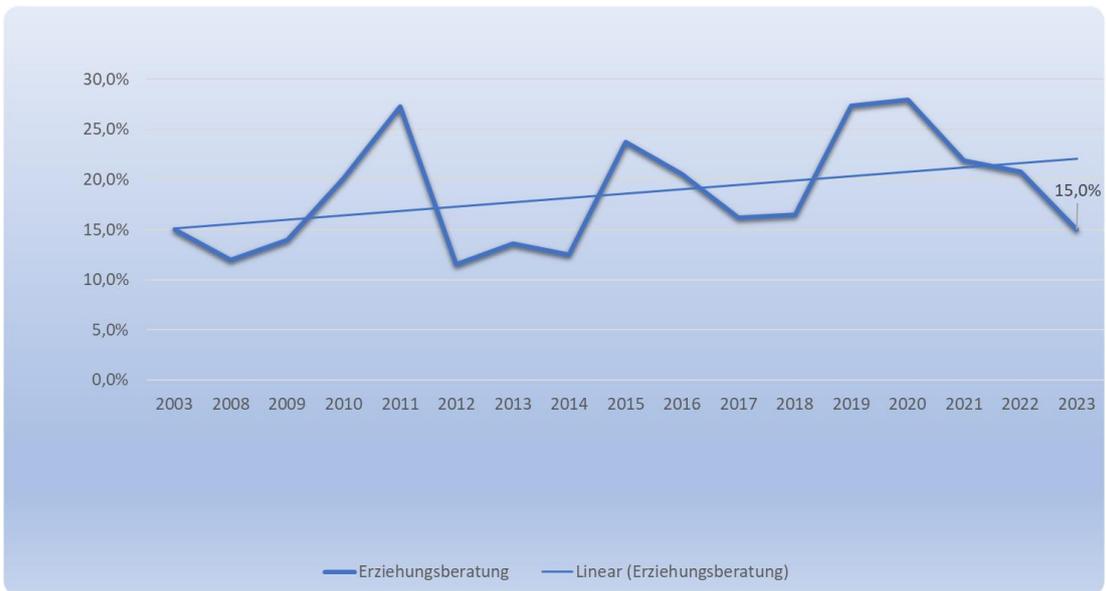


17.6.3. Schülerinnen und Schüler in Wohngruppen

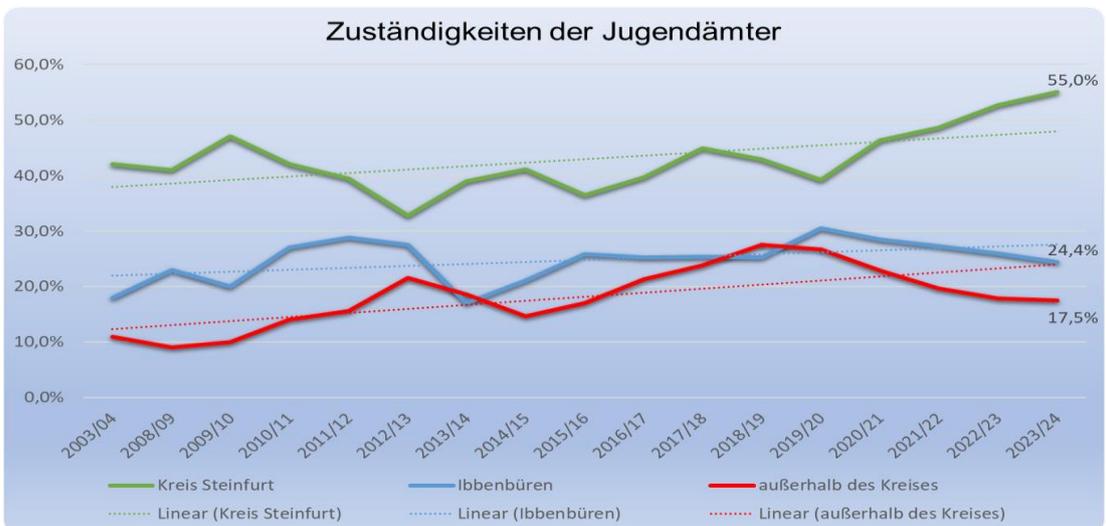


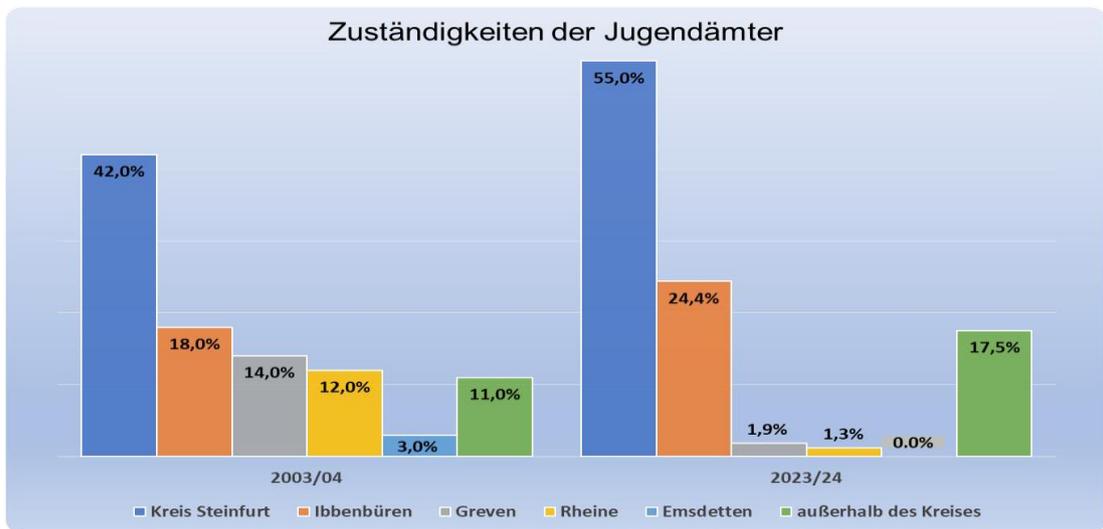
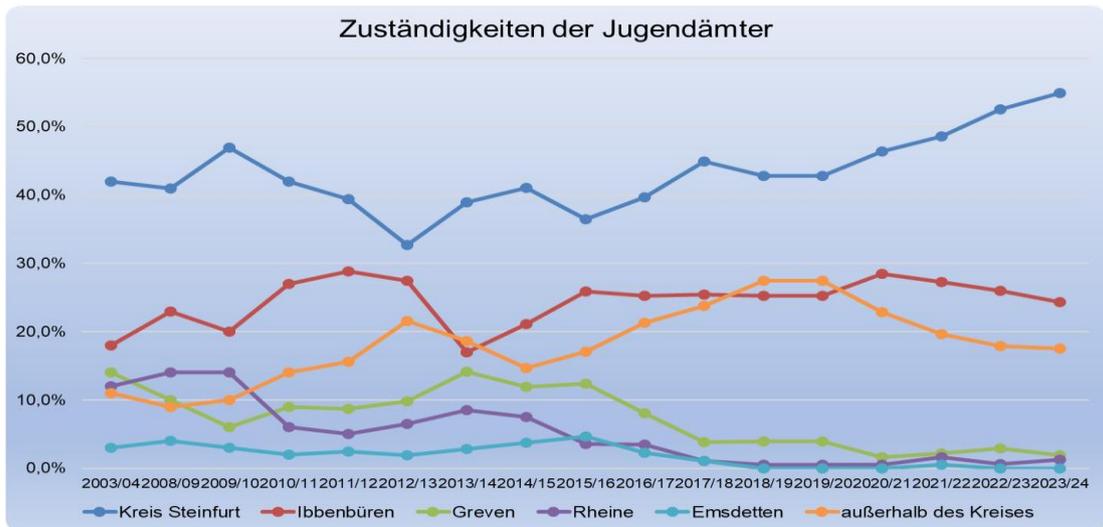
17.6.4. Betreuung durch Maßnahmen der Jugendhilfe





17.6.5. Zuständigkeiten der Jugendämter





17.6.6. Schüler/Schülerinnen aus Jugendämtern außerhalb des Kreises

Unsere Schule kooperiert für 32 unserer Schülerinnen und Schüler mit insgesamt 26 Jugendämtern außerhalb des Kreises Steinfurt.



1	Ahlen	10	Gütersloh	19	Minden-Lübbecke
2	Bergkamen	11	Hamm	20	Münster
3	Bochum	12	Hannover	21	Nordheim
4	Borken	13	Hennef	22	Nordhorn
5	Dinslaken	14	Herford	23	Osnabrück Land
6	Dorsten	15	Köln	24	Osnabrück Stadt
7	Dortmund	16	Lingen	25	Quakenbrück
8	Duisburg	17	Lüdenscheid	26	Warendorf
9	Frankfurt	18	Marl		

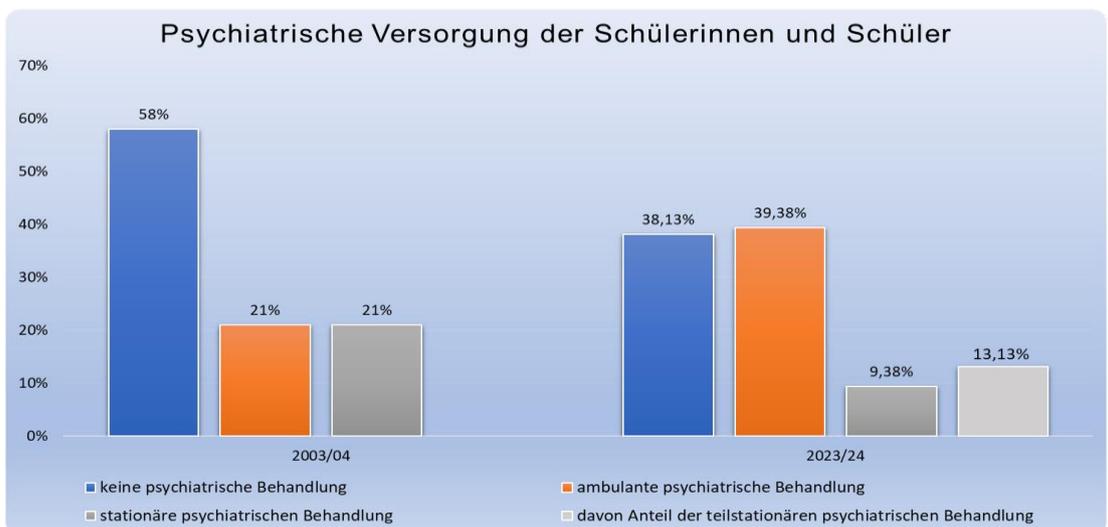
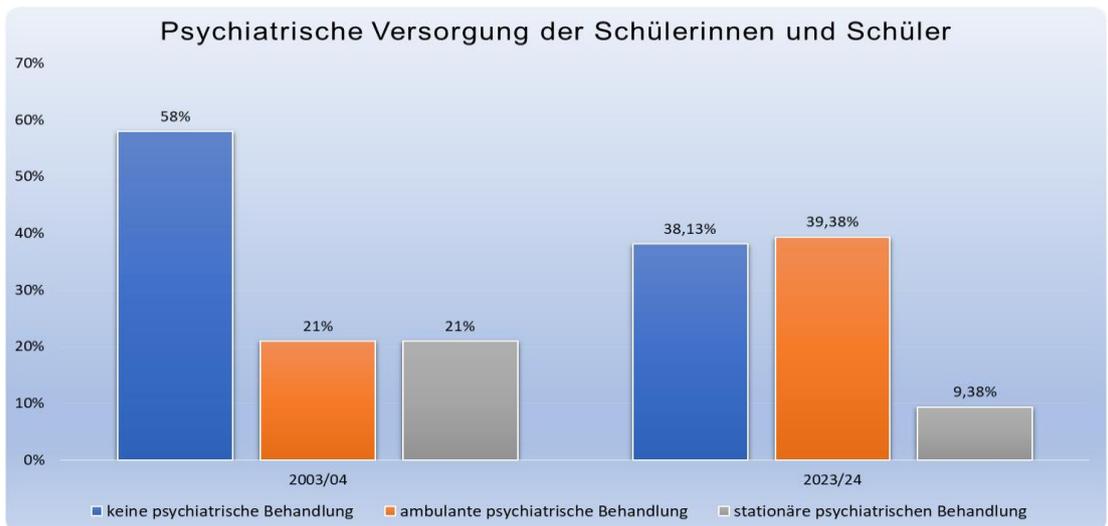
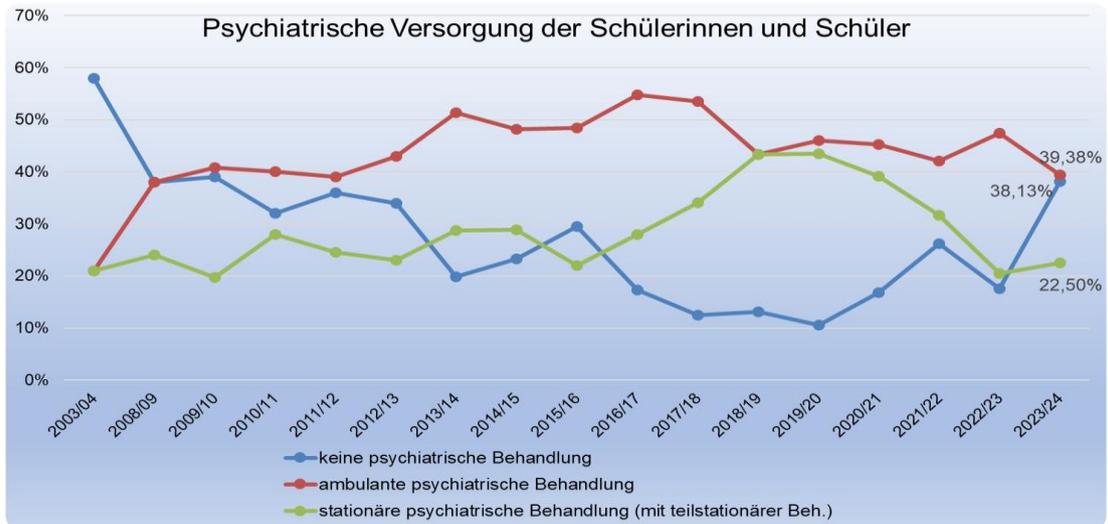
17.6.7. Aktuelle Kooperation mit Wohngruppen im Kreis Steinfurt

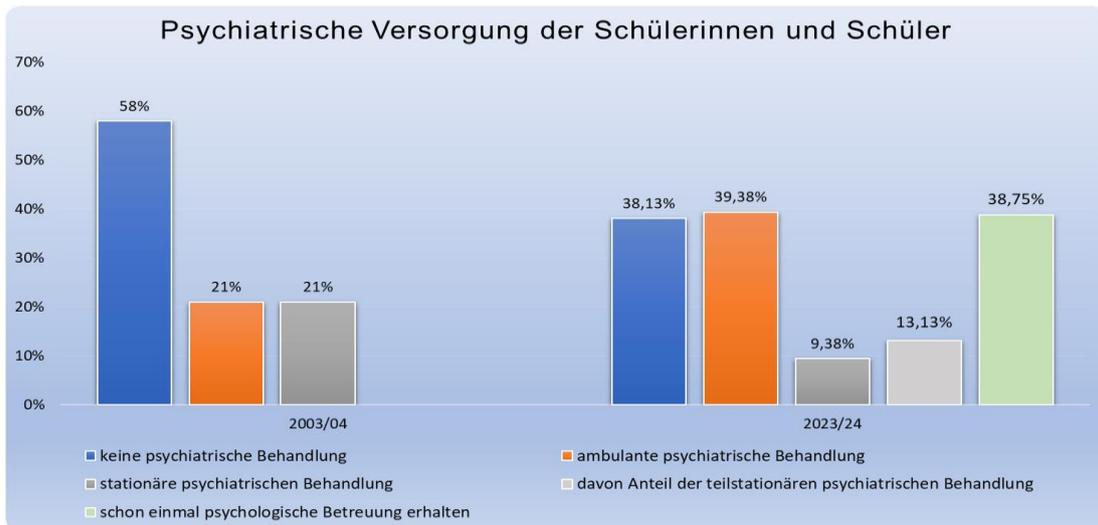
In 24 Wohngruppen im Einzugsgebiet unserer Schule werden insgesamt 52 unserer Schülerinnen und Schüler betreut.



1	Intensivwohngruppe Riesenbeck	9	Intensivwohngruppe Westerkappeln	17	FAWG White House Mettingen
2	Intensivwohngruppe BergHof, Ibbenbüren	10	Jugendwohnhaus Liene	18	Sozialpädagogische Lebensgemeinschaft Hörstel
3	Intensivwohngruppe Jugendwohnprojekt, Westerkappeln	11	Intensivwohngruppe Jugendhilfe Tecklenburg, Ibbenbüren	19	Diagnosegruppe Hörstel
4	Intensivwohngruppe am Hermannsweg, Tecklenburg	12	Intensivwohngruppe via vestra, Hopsten	20	Jungenwohngruppe Neue Mitte, Recke
5	Intensivwohngruppe Laggenbeck	13	Betreuungsstelle Becker-Hadipour, Liene	21	Wohngruppe FoLGe 2 (1), Ibbenbüren
6	Therapeutische Intensiv-Kinderwohngruppe, Tecklenburg	14	Intensivwohngruppe Hörstel	22	Wohngruppe FoLGe 2 (2), Ibbenbüren
7	Intensivwohngruppe Liene	15	Intensivwohngruppe Wagnerstraße, Ibbenbüren	23	Kinderheim Hof Mittelberg, Tecklenburg
8	Intensivwohngruppe StarkeHof, Mettingen	16	Wohngruppe Bergstraße, Hörstel	24	Jugendschutzstelle Hörstel

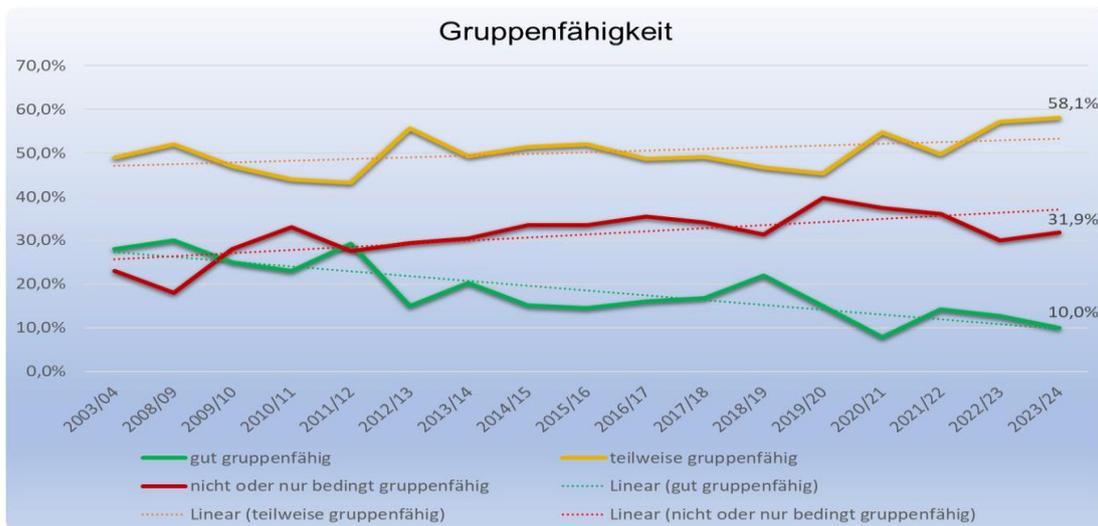
17.6.8. Psychiatrische Betreuung

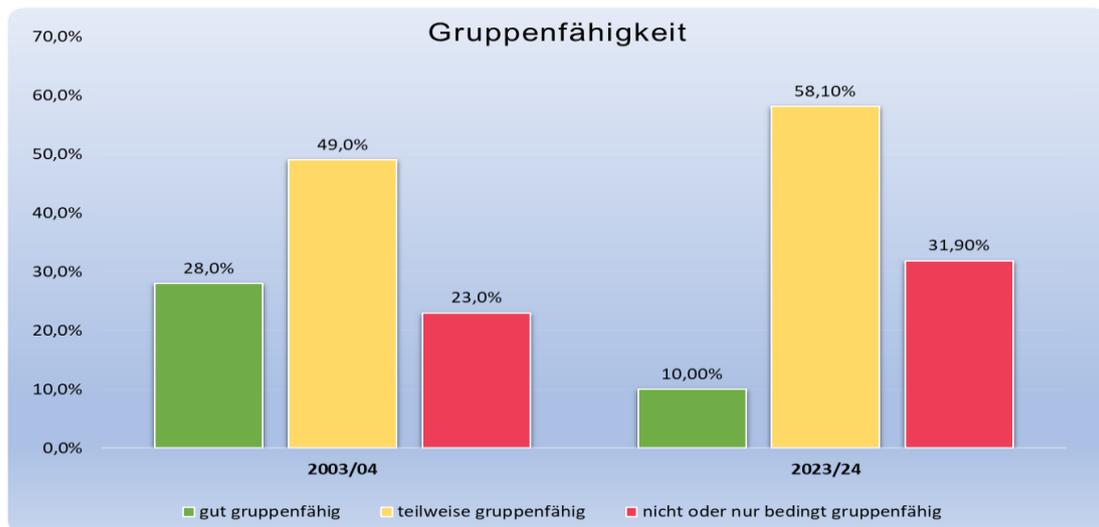




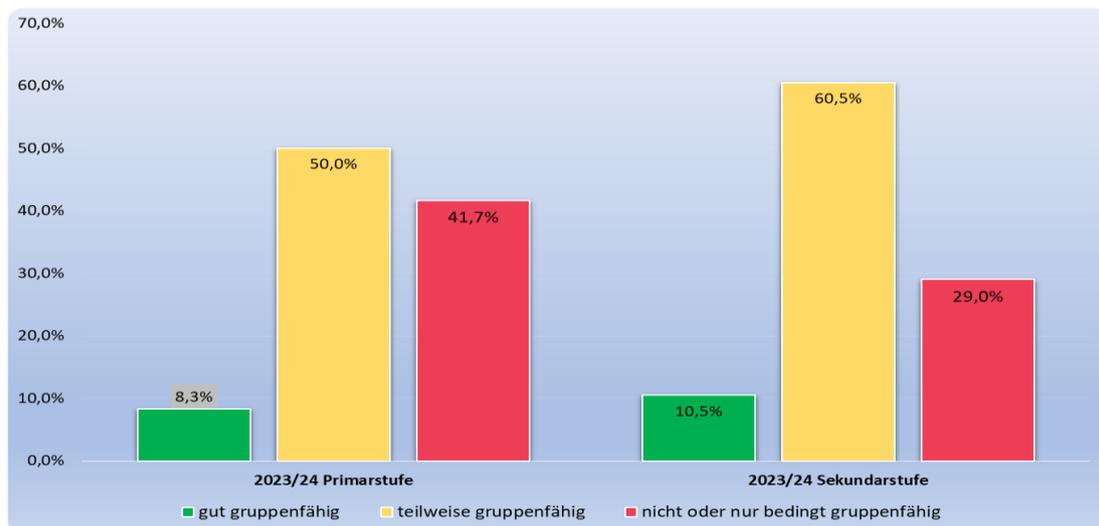
17.6.9. Gruppenfähigkeit der Schülerinnen und Schüler

Zusätzlich zur Abfrage zum Lebensumfeld und zur Betreuungssituation unserer Schülerinnen und Schüler geben die Lehrkräfte eine subjektive Einschätzung zu deren Gruppenfähigkeit (mindestens beschulbar in einem 1:4 Verhältnis) ab. Diese jährliche Einschätzung gibt Hinweise für die Weiterentwicklung und Justierung unseres pädagogischen Konzepts sowie über die Bedingungen in den Lerngruppen und im Unterricht.





17.6.10. Gruppenfähigkeit – Vergleich Primar- und Sekundarstufe



17.7. ANMERKUNGEN

- ⇒ Im Schuljahr 2023/24 leben 73% unserer Schülerinnen und Schüler in Familien unterschiedlicher Familienformen.
- ⇒ Nahezu die Hälfte davon sind Familien mit einem Elternteil. Von diesen sind über 90% alleinerziehende Mütter. 32% unserer Schülerinnen und Schüler leben in einer Familie mit Vater und Mutter.
- ⇒ Der Anteil der Wohnformen, in denen unsere Schülerinnen und Schüler leben, ist seit 2003/04 relativ konstant: Im Schuljahr 2023/24 leben etwa 73% der Kinder und Jugendlichen in Familien, etwa 25% in Wohngruppen und etwa 2 % in Pflegefamilien.

- ⇒ Die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in Wohngruppen ist in den letzten Jahren annähernd gleich und liegt im Schuljahr 2023/24 bei 25%. Es lässt sich ein starker Anstieg der Intensivwohngruppen verbunden mit einem Rückgang der normalen Wohngruppen verzeichnen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Intensivwohngruppen hat sich zwischen 2011/12 und 2023/24 mehr als verdoppelt.
- ⇒ Bei den weiteren Hilfen zur Erziehung stieg die Anzahl der Sozialpädagogischen Familienhilfe in den letzten Jahren kontinuierlich, Erziehungsbeistandschaften und Erziehungsberatung stiegen leicht an. Die Anzahl der Tagesgruppenbetreuung ging stark zurück und liegt im Schuljahr 2023/24 bei 10%.
- ⇒ Überwiegend zuständig sind entsprechend unseres Einzugsgebiets die Jugendämter des Kreises Steinfurt (53%) und der Stadt Ibbenbüren (24%). Der Zuständigkeitsanteil der Jugendämter außerhalb des Kreises Steinfurt verdoppelte sich seit 2003/04 auf 26% im Schuljahr 2020/21, ging aber im Schuljahr 2023/24 auf 18% zurück.
- ⇒ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne psychiatrische Versorgung ist von 58% im Schuljahr 2003/04 auf 16,76% im Schuljahr 2020/21 gesunken. Während der Corona-Pandemie stieg dieser Wert sichtbar an, sank aber im Schuljahr 2022/23 auf 19,9%. Im Schuljahr 2023/24 hatten 38% unserer Schülerinnen und Schüler keine psychiatrische Versorgung.
- ⇒ Etwa 39% unserer Schülerinnen und Schüler erhalten eine ambulante psychiatrische Behandlung, 23% wurden stationär aufgenommen.
- ⇒ Als gut gruppenfähig eingeschätzt werden im Schuljahr 2023/24 bezogen auf die gesamte Schule 10% der Schülerinnen und Schüler gegenüber 28,0% im Schuljahr 2003/04. 58% der Schülerinnen und Schüler gelten als teilweise gruppenfähig, 33% als nicht oder nur bedingt gruppenfähig. (Das entspricht in etwa unserer Quote von Schülerinnen und Schülern mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf).
- ⇒ Die Einschätzungsquoten zur Gruppenfähigkeit in der Primarstufe und der Sekundarstufe nähern sich an.

18. LERNEN AUF DISTANZ (2019-20)

Mit der Entscheidung des Landeskabinetts NRW wurde der Unterrichtsbetrieb an den Schulen in Nordrhein-Westfalen im ganzen Land ab einschließlich Montag, dem 16. März 2020, vorerst bis zum Ende der Osterferien am 19. April 2020 eingestellt.

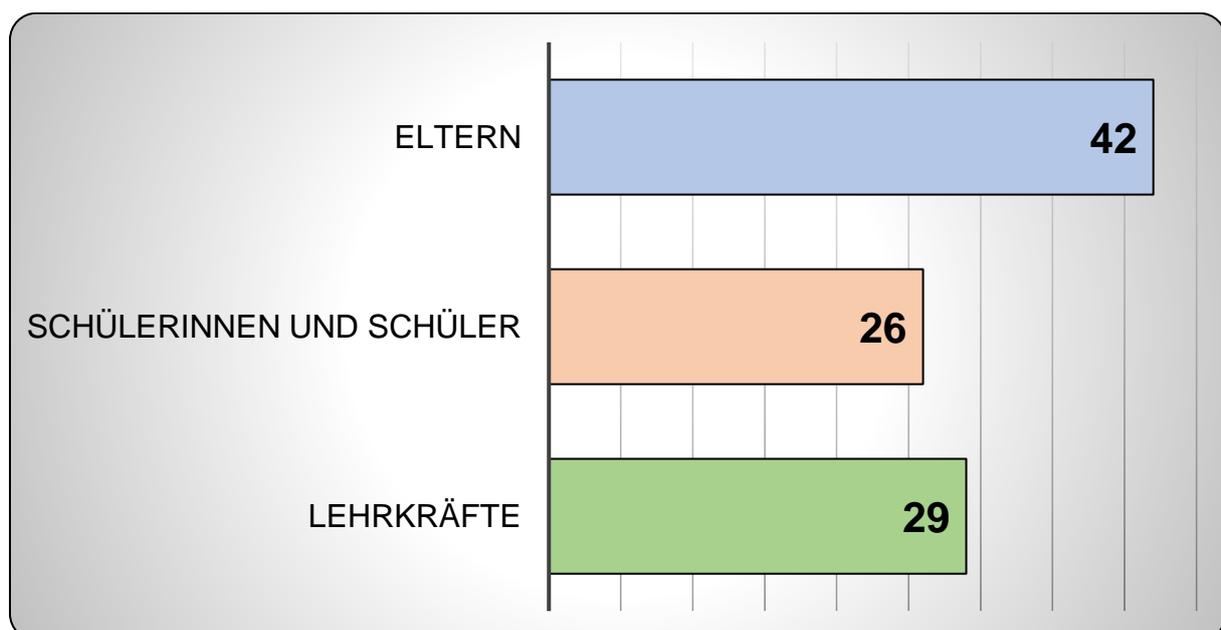
Die Corona-Krise stellt auch unsere Schule vor neue Herausforderungen. Präsenzunterricht und Schulpflicht werden durch Fernunterricht und Lernen zu Hause ersetzt. Dafür werden die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften mit Unterrichtsmaterialien versorgt.

In dieser besonderen Situation ist ein Feedback aller Beteiligten (Schüler/innen, Eltern und Kollegium) außerordentlich wertvoll, um bisherige Maßnahmen zu bewerten und mit Hilfe der Ergebnisse ergriffene Maßnahmen anzupassen.

Um das Feedback von allen Beteiligten einholen zu können, haben wir Edkimo als digitale Kommunikationsplattform genutzt. Edkimo ermöglicht Feedback, Partizipation und Evaluation in Lern- und Entwicklungsprozessen. Mit Edkimo können Lehrkräfte, Schulen und Bildungseinrichtungen ein konstruktives und anonymes Feedback einholen, auswerten und besprechen. Diese Rückmeldungen fließen unmittelbar in Partizipations- und Evaluationsprozesse ein und können direkt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

18.1. TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER AN DER BEFRAGUNG

Befragt wurden die Eltern/Erziehungsberechtigten, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte unserer Schule. Teilgenommen haben:



18.2. ERGEBNISSE DER ELTERNABFRAGE

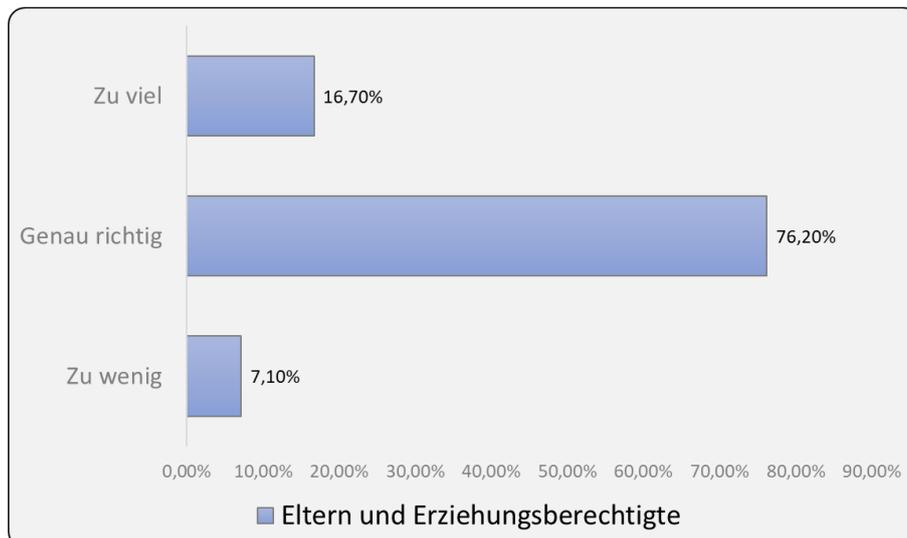
Wie war die letzte Woche? In einem Wort, die Woche war ...



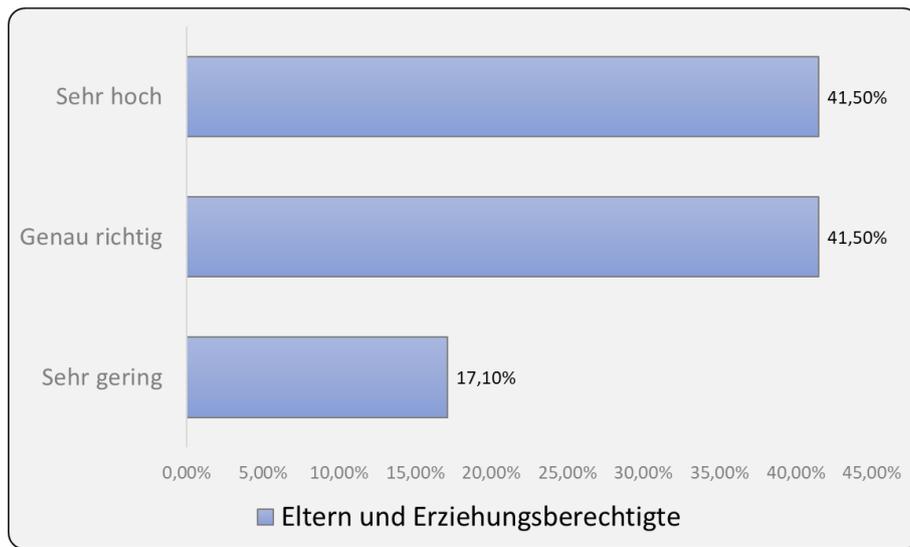
Das Lernen zu Hause funktionierte für mein Kind ...



Der Arbeitsaufwand war für mein Kind ...



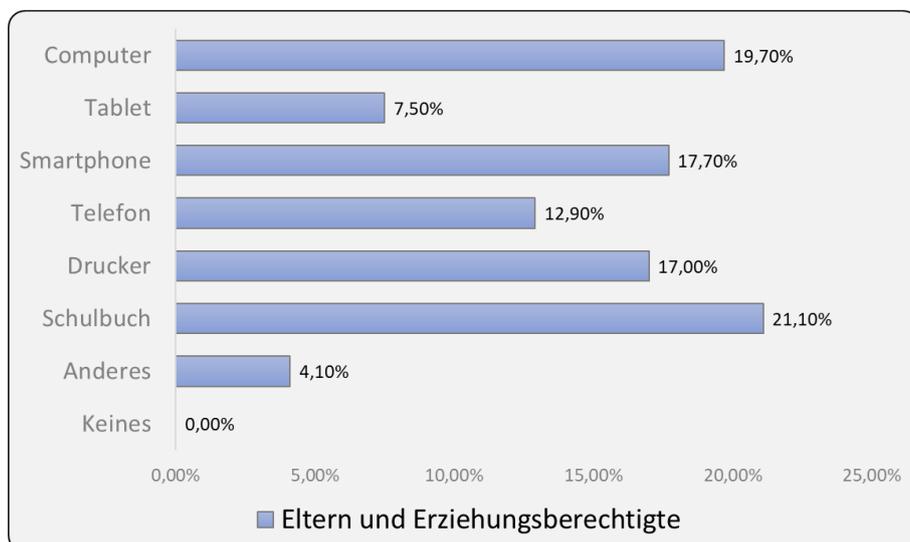
Der Arbeitsaufwand bei der Betreuung war für mich ...



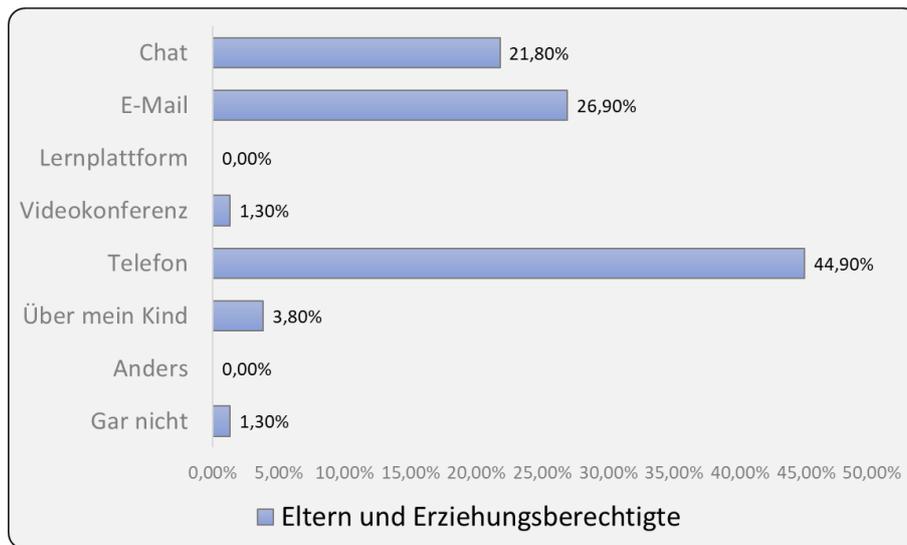
Mein Kind wurde beim Lernen unterstützt von ... (Mehrfachnennungen möglich)



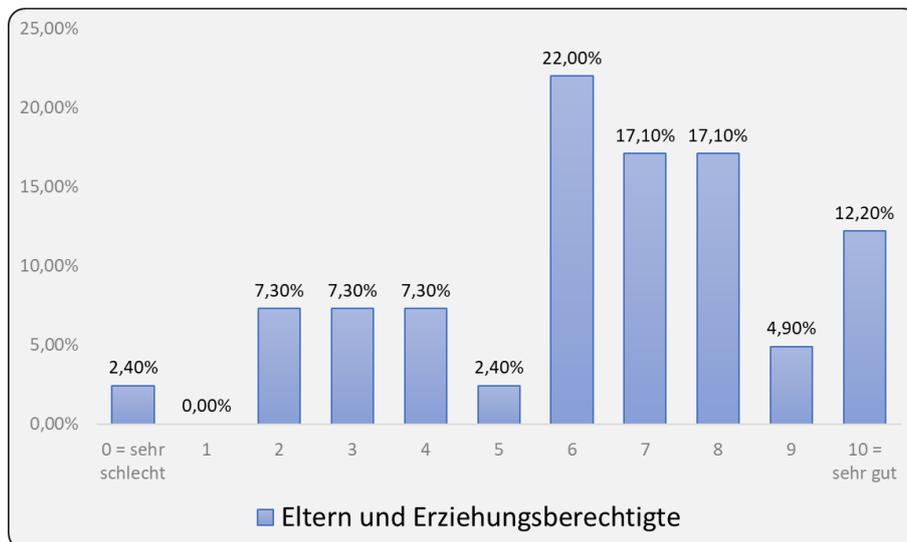
Folgende Geräte/Materialien kann mein Kind für das Lernen zu Hause nutzen ... (Mehrfachnennungen möglich)



Mit den Lehrern und Lehrerinnen habe ich so kommuniziert ... (Mehrfachnennungen möglich)



Der „Unterricht zu Hause“ war aus Sicht der Eltern und Erziehungsberechtigten ...

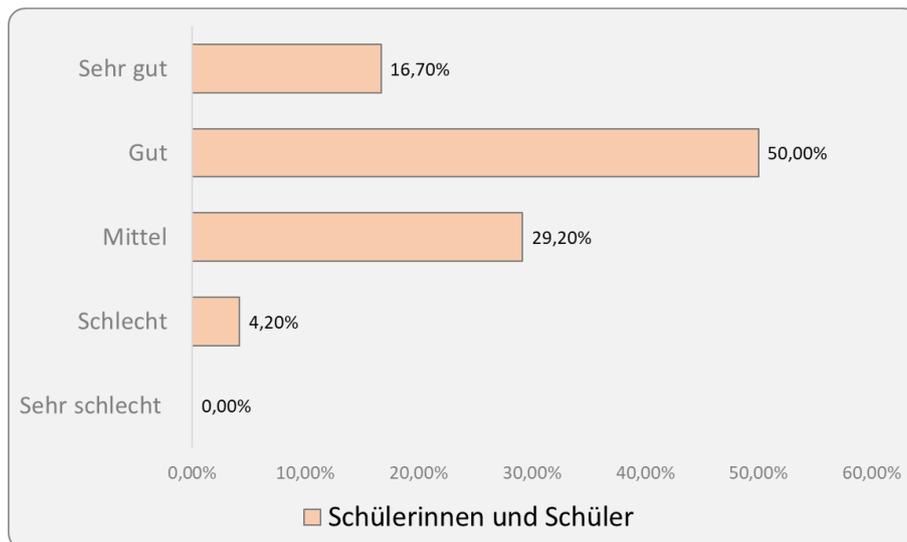


18.3. ERGEBNISSE DER SCHÜLERINNEN- UND SCHÜLERABFRAGE

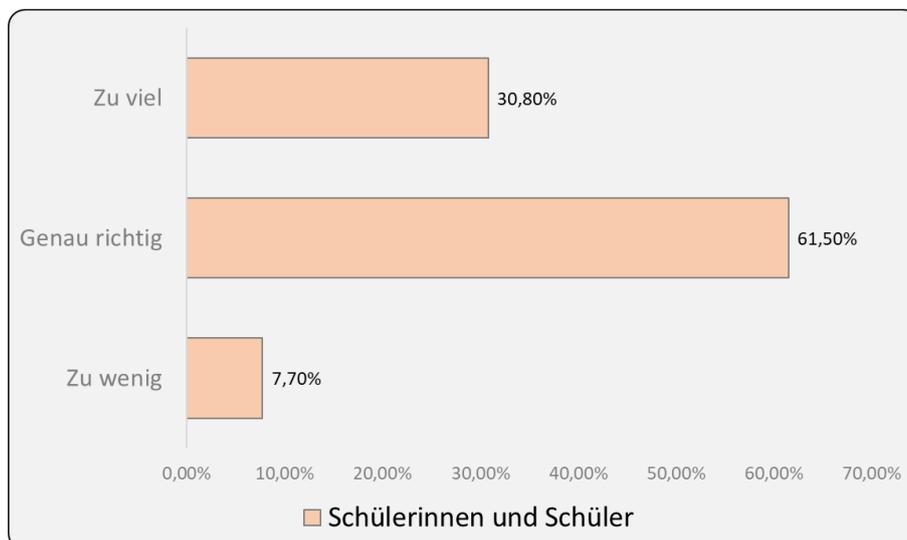
Wie war die letzte Woche? In einem Wort, die Woche war ...



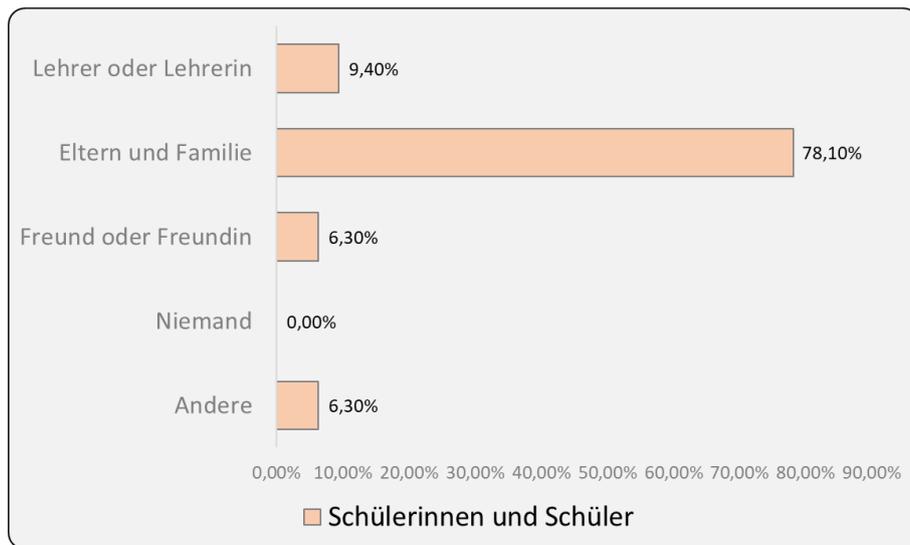
Das Lernen zu Hause funktionierte aus meiner Sicht ...



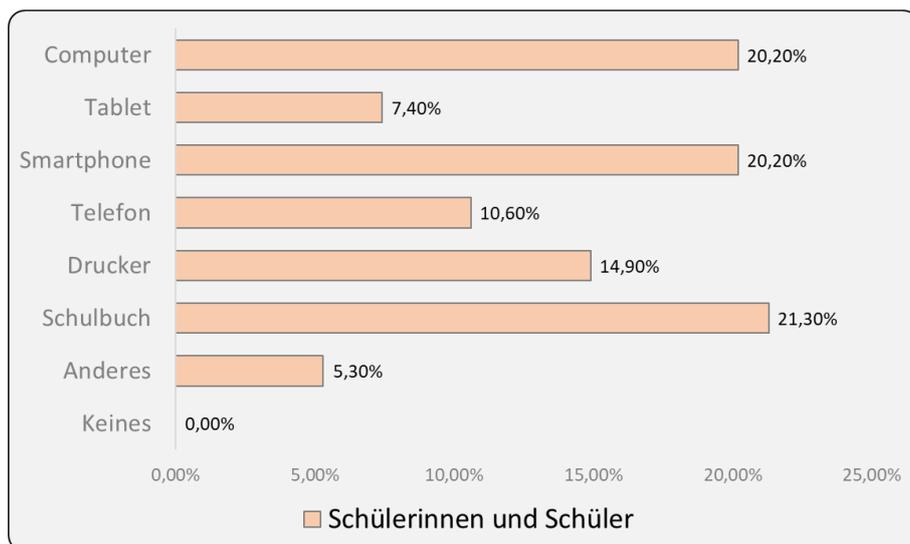
Der Arbeitsaufwand war für mich ...



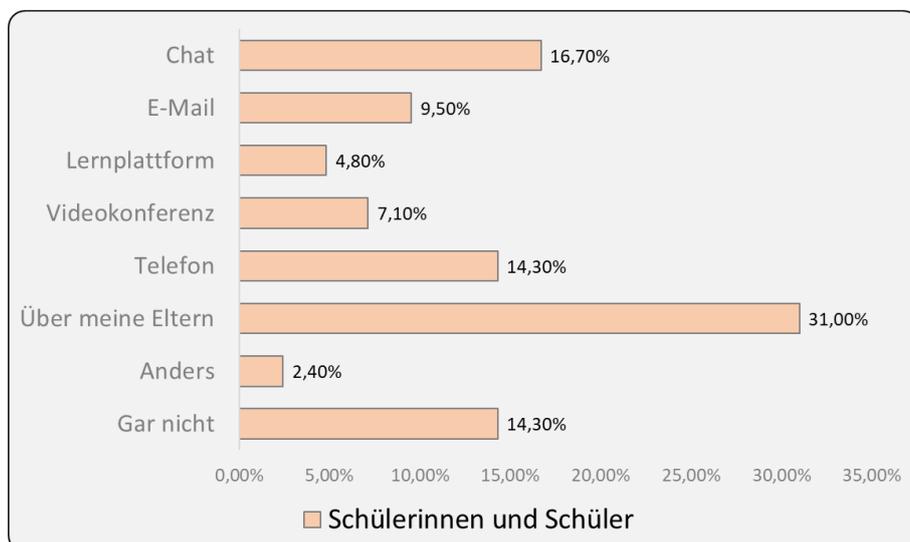
Beim Lernen zu Hause wurde ich unterstützt von ... (Mehrfachnennungen möglich)



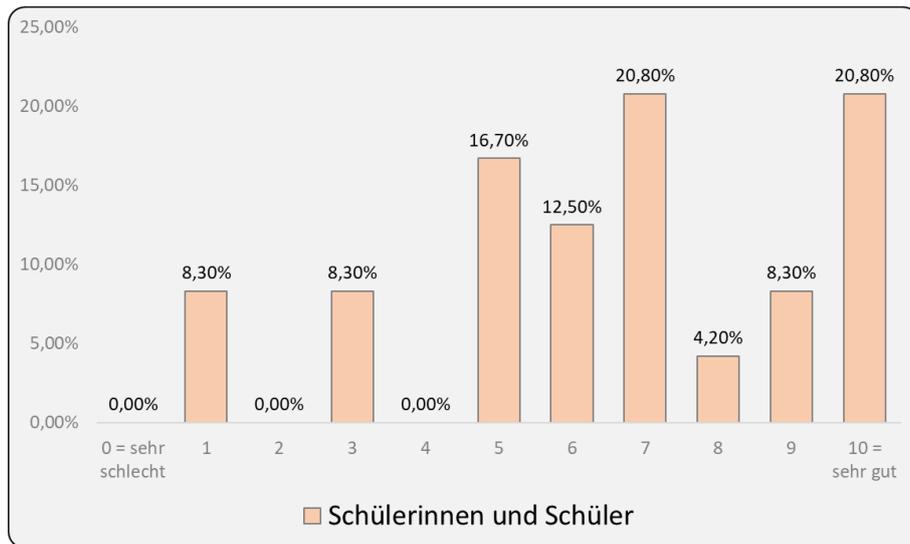
Folgende Geräte/Materialien kann mein ich für das Lernen zu Hause nutzen ... (Mehrfachnennungen möglich)



Mit den Lehrern und Lehrerinnen habe ich so kommuniziert ... (Mehrfachnennungen möglich)

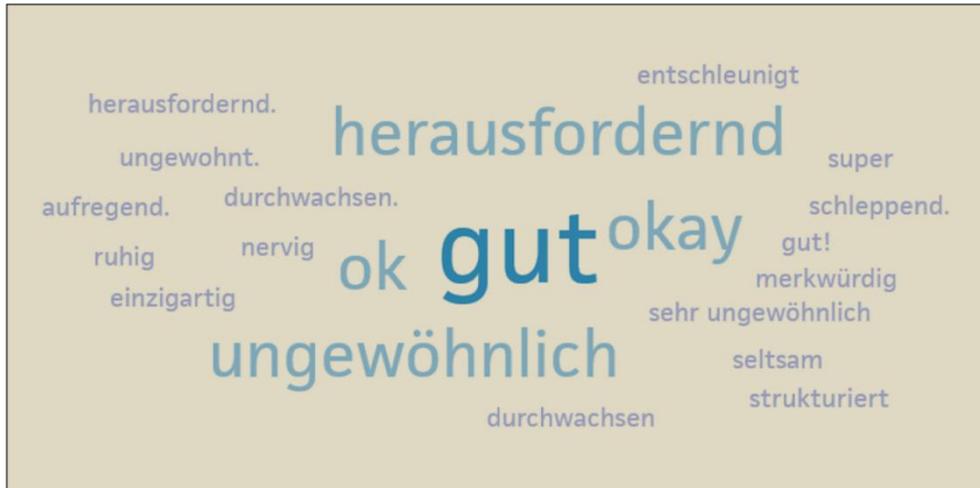


Der „Unterricht zu Hause“ war für mich...

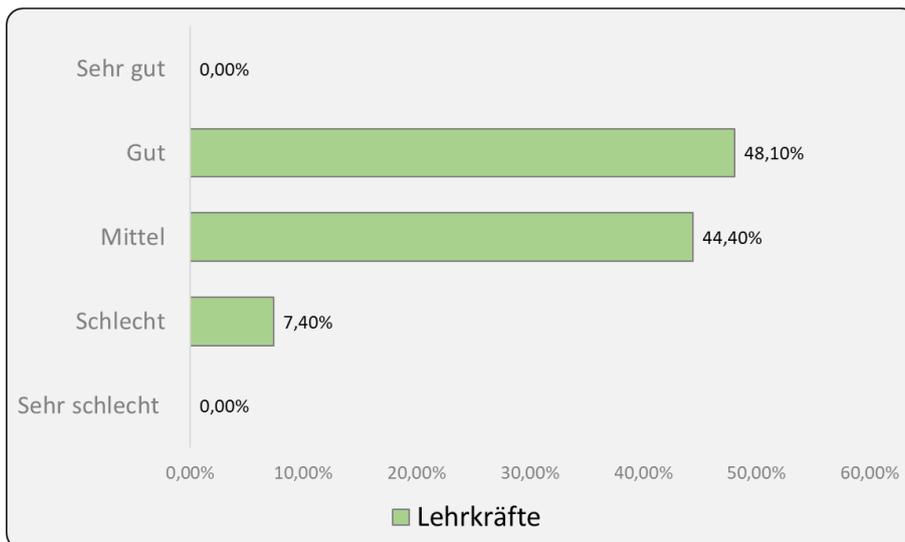


18.4. ERGEBNISSE DER LEHRKRÄFTEABFRAGE

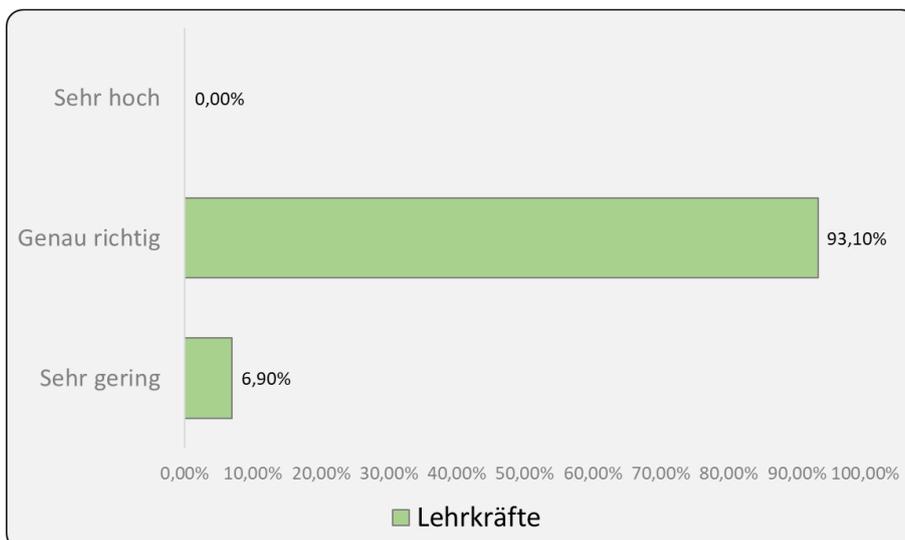
Wie war die letzte Woche? In einem Wort, die Woche war ...



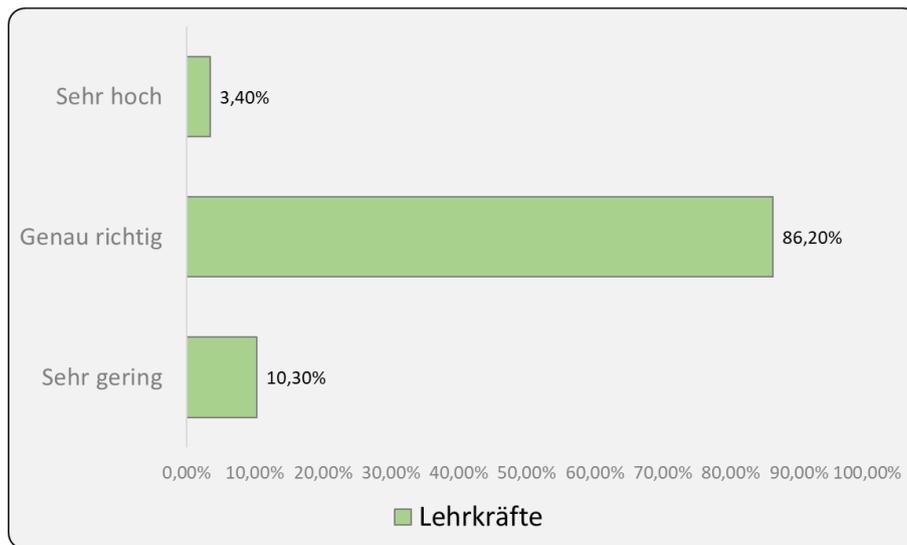
Das Lernen zu Hause funktionierte für meine Schülerinnen und Schüler ...



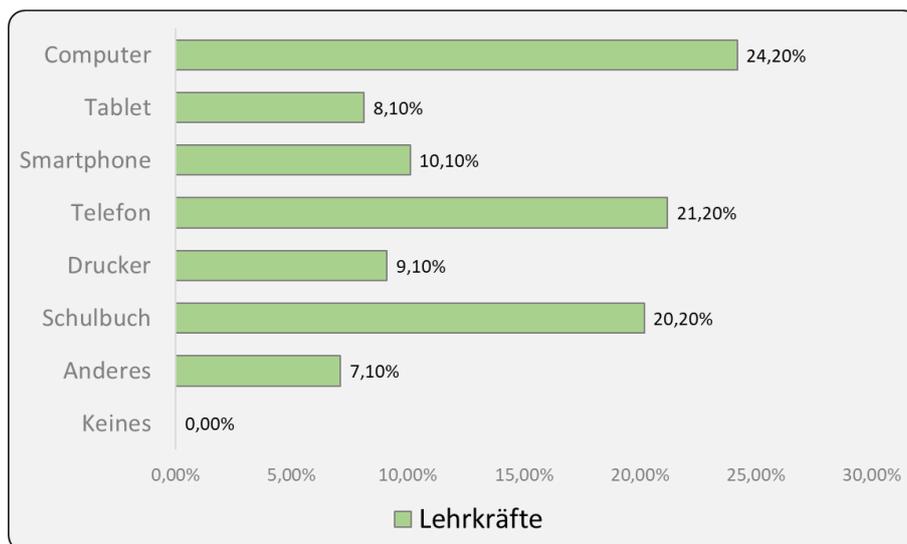
Der Arbeitsaufwand war für meine Schülerinnen und meine Schüler ...



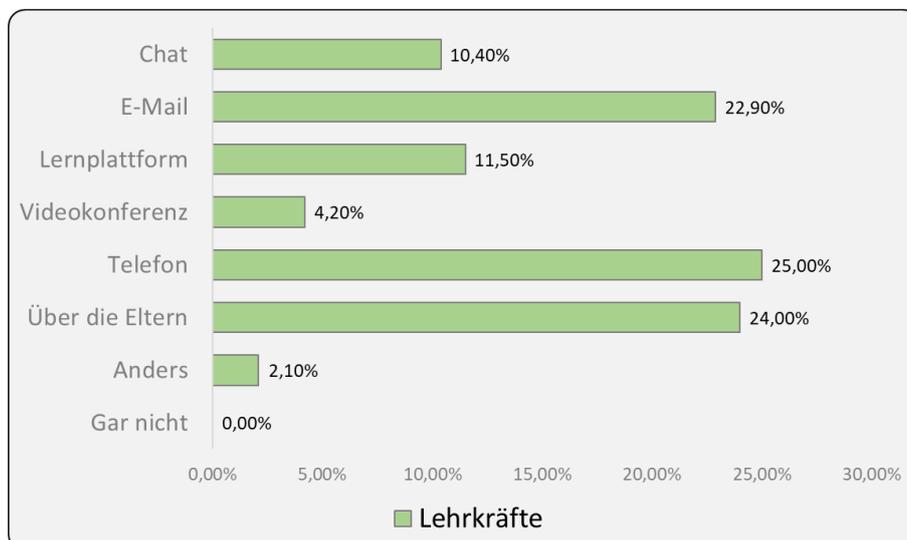
Der Arbeitsaufwand war für mich ...



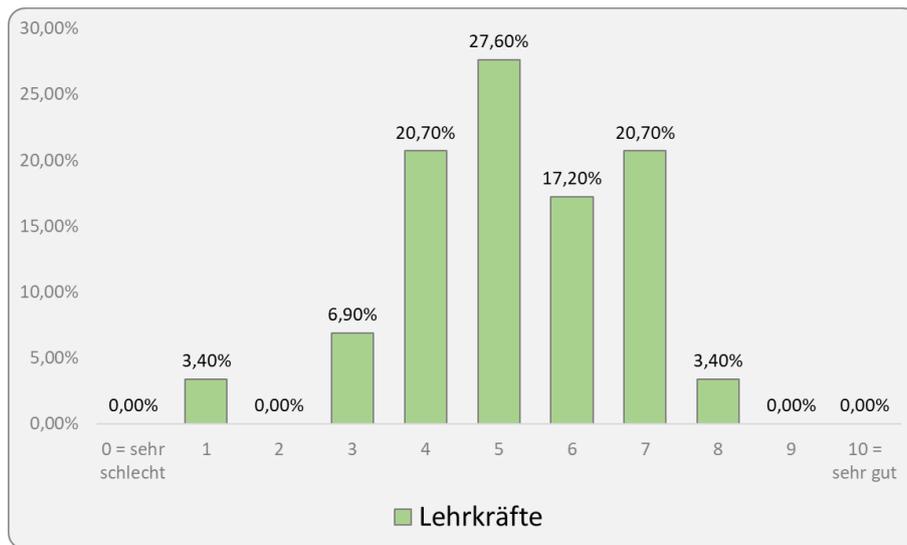
Folgende Geräte und Materialien setze ich bei meinen Schülerinnen und Schülern für das Lernen zu Hause voraus ... (Mehrfachnennungen möglich)



Mit den Schülerinnen und Schüler habe ich so kommuniziert ... (Mehrfachnennungen möglich)

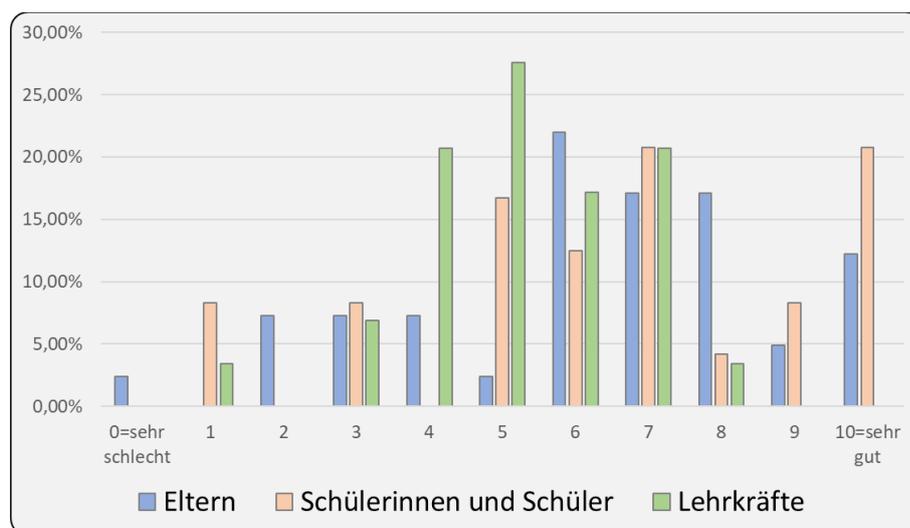


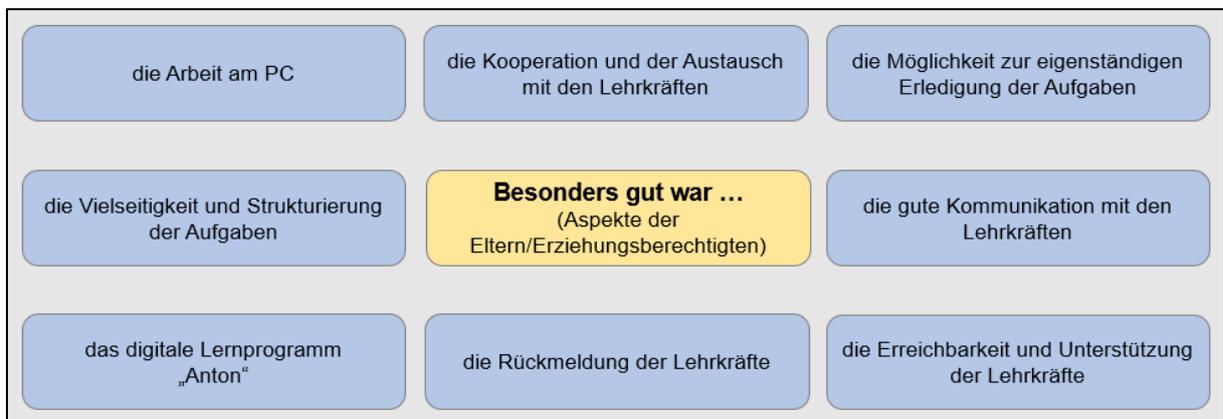
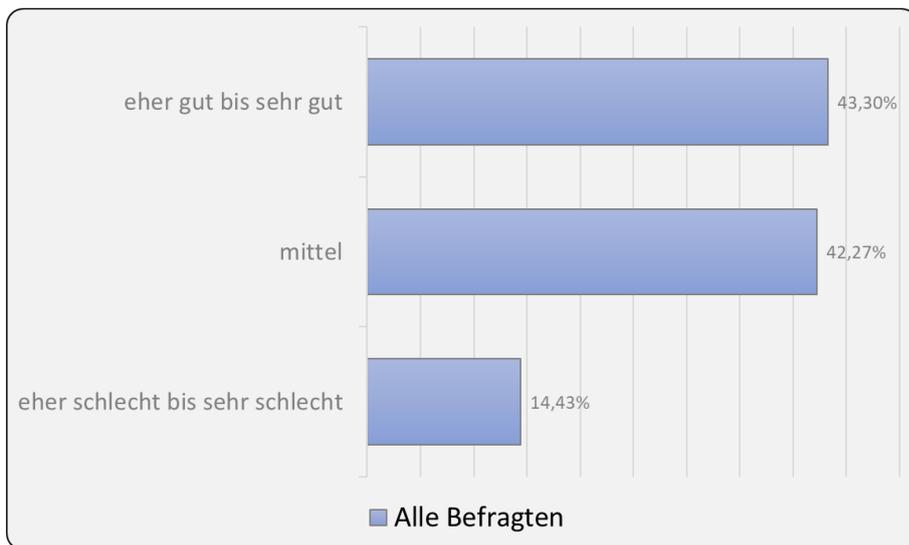
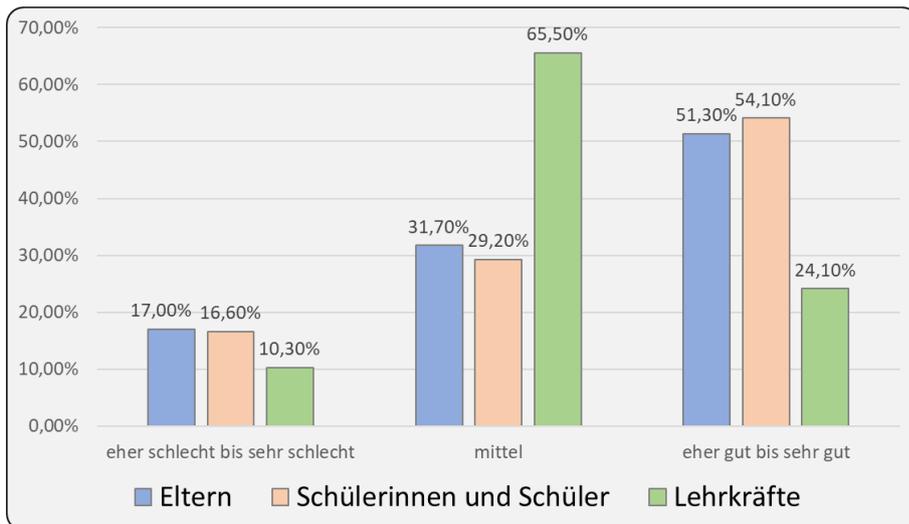
Der „Unterricht zu Hause“ war aus meiner Sicht ...



18.5. FAZIT

- Das Lernen zu Hause schätzten die Eltern zu 57,1% als gut oder sehr gut ein, lediglich 2,4% fanden es schlecht oder sehr schlecht. 66,7% der Schülerinnen und Schüler beurteilten das Lernen zu Hause als gut oder sehr gut, nur 4,2% als schlecht.
- Den Arbeitsaufwand für die Kinder hielten 76,2% der Eltern für genau richtig. Für 61,5% der Schülerinnen und Schüler war der Arbeitsaufwand genau richtig, für 30,8% war es zu viel.
- Der Arbeitsaufwand bei der Betreuung war für 41,5% der Eltern genau richtig, für 41,5% war er sehr hoch, für 17,1% sehr gering.
- Unterstützung beim Lernen erhielten die Kinder nach Meinung der Eltern zu 65,5% von den Eltern und der Familie und zu 17,2% von den Lehrkräften. 78,1% der Schülerinnen und Schüler fühlten sich von den Eltern und der Familie unterstützt.
- Zur Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern mit der Schule und den Lehrkräften wurden alle medialen Möglichkeiten genutzt. Die Hälfte der Eltern hat zur Kommunikation das Telefon benutzt. 17,3% der Schülerinnen und Schüler gaben an, nicht mit den Lehrkräften kommuniziert zu haben.
- Aus Sicht der Lehrkräfte funktionierte das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu Hause überwiegend gut (48,1%) oder mittel (44,4%). Den Arbeitsaufwand für die Kinder schätzten 93,1% als genau richtig ein. Auch ihren eigenen Arbeitsaufwand hielten die Lehrkräfte überwiegend (86,2%) für genau richtig.
- Der „Unterricht zu Hause“ wurde insgesamt von den Befragten deutlich positiv bewertet.





die fachgerechte Unterstützung der Kinder	die Motivierung der Kinder	die Förderung der Lernbereitschaft
die Erklärung von Aufgaben	Besonders schwer war ... (Aspekte der Eltern/Erziehungsberechtigten)	Unterstützung mehrerer Kinder trotz Berufstätigkeit
die Menge der Aufgaben zu bewältigen	Zeit für alle Aufgaben der Kinder zu finden - bei normal weitergehender Arbeitszeit	erstaunlicherweise nichts

mehr Projekte	mehr Unterricht und Angebote online	Lösungsvorschläge und Erläuterungen für die Eltern zu den Aufgaben
Verstärkerpläne für die Kinder	Hilfreich wäre ... (Aspekte der Eltern/Erziehungsberechtigten)	mehr Unterrichtsmaterial für die Hauptfächer
mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte	der direkte Kontakt Lehrer-Kind-Kontakt per Telefon, Skype o. ä.	wenn es einfach so weitergehen könnte

das Lernen	keine Zeiteinteilungen wie in der Schule, kein Druck	das Ausschlafen
das Arbeiten am Computer	Besonders gut war ... (Aspekte der Schülerinnen und Schüler)	das Lösen von Aufgaben am Laptop
das digitale Lernprogramm „Anton“	beim Lernen Musik hören	Mathe

etwas Neues lernen	die Lust zu finden, weiter zu machen	meine Freunde nicht zu sehen
das, was die Eltern mir versucht haben zu erklären	Besonders schwer war ... (Aspekte der Schülerinnen und Schüler)	das Verstehen der Aufgabenstellung, vor allem in Deutsch
Arbeiten ohne Schulbücher	Lernen ohne Lehrer	es war überhaupt nicht schwer

mehr Projekte machen, wie die Sportaufgabe mit dem Video	leichtere Aufgaben, weniger Aufgaben	wenn ich mit Freund oder Freundin arbeiten könnte
nix	Hilfreich wäre ... (Aspekte der Schülerinnen und Schüler)	wieder zur Schule zu gehen
Online-Unterricht	mehr Erklärung	Hilfe von meiner Mathelehrerin

zu erkennen, was uns noch zum "richtigen" online-Lernen fehlt	Motivation, Lernbereitschaft und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler	der stetige Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern
die zuverlässige Erreichbarkeit und Rückmeldung der Eltern	Besonders gut war ... (Aspekte der Lehrkräfte)	die Kommunikation und der Austausch mit den Eltern und den Wohngruppen
das digitale Lernprogramm „Anton“	der regelmäßige Kontakt zu den Erziehungsberechtigten	der Austausch mit den Eltern, die Zusammenarbeit und das Verständnis

die Schülerinnen und Schüler zu einer regelmäßigen Mitarbeit zu bewegen	dass viele Kinder keine medialen Voraussetzungen für digitales Lernen haben	dass Schülerinnen und Schüler keinen PC, kein Laptop, kein Internet oder keinen Drucker haben
alle Schüler immer zu erreichen	Besonders schwer war ... (Aspekte der Lehrkräfte)	passende Kontaktformen zu etablieren
sich online zurecht zu finden	die Rückmeldung seitens der Schülerinnen und Schüler zu erhalten	Eltern und Schülern die Lernplattform zu erklären

eine technische Abdeckung (PC, Tablet) bei allen Kindern	mehr Online-Fortbildungen für Lehrkräfte	bestenfalls täglicher Austausch mit den Schülerinnen und Schülern
wenn PC bzw. Tablets verliehen werden könnten	Hilfreich wäre ... (Aspekte der Lehrkräfte)	wenn alle Schüler Smartphones, PCs oder Tablets zur Verfügung hätten
eine engere Unterstützung durch die Familienhilfe	meinerseits bessere Vorkenntnisse	noch bessere Vernetzung

19. PROJEKTKLASSE ANSCHUB (2017-18 BIS 2022-23)

Das Angebot anSchuB - Arbeiten und Lernen in der Schule und auf dem Bauernhof - richtet sich an Schüler unserer Schule, für die alle internen pädagogischen Maßnahmen ausgeschöpft sind und deren Persönlichkeitsentwicklung massiv gefährdet ist.

Bei der Projektklasse handelt es sich um eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe. Die Gruppengröße ist auf maximal acht Schüler der Sekundarstufe I begrenzt. Die Entscheidung über die Teilnahme am Projekt wird im Rahmen der individuellen Förderplanung zwischen der Schule, den Personensorgeberechtigten und dem Jugendlichen gemeinschaftlich vereinbart. An diesem Beratungsprozess ist die Schulpsychologin der Schulpsychologischen Beratungsstelle des Kreises Steinfurt eingebunden, die das Projekt wöchentlich begleitet

Ziel ist es, die Schüler zum regulären Schulbesuch im Stammsystem unserer Schule zu befähigen und sie in einen Klassenverband zu integrieren, um damit die Basis für eine spätere Rückführung in das allgemeine Schulsystem zu schaffen.

Das Projekt bietet einen Organisationrahmen, in dem alle Schüler entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen erforderliche Hilfen und Unterstützung erfahren. Die Grundlage für die Arbeit mit ist eine umfassende Diagnostik mit Verhaltensbeobachtung, standardisierten Testverfahren sowie eine umfangreiche Kind-Umfeld-Analyse.

19.1. EVALUATION ZUR PROJEKTKLASSE ANSCHUB

Die prozessbegleitende Evaluation des Projekts wird seit dem Schuljahr 2017-18 durch Prof. Souvignier von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster sichergestellt. Damit sollen Fortschritte und Erfolge der Schülerinnen oder Schüler erkennbar und sichtbar sowie die Effektivität der pädagogischen Arbeit deutlich werden.

In die Überprüfung einbezogen sind zu festen Testzeitpunkten als Experimentalgruppe die Schülerinnen und Schüler der Projektklasse anSchuB und als Kontrollgruppe Schülerinnen und Schüler aus beiden Standorten unserer Schule.

19.2. DIAGNOSTISCHE INSTRUMENTE

ALS – Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche

Die ALS dient der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Durch die Methode der Selbstverbalisation können Art (Qualität) und Ausmaß (Quantität) des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit von verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie, Heimgruppe) bestimmt werden. Es stehen zwei Versionen des Fragebogens zur Verfügung: eine für in ihren Familien aufwachsende Kinder und Jugendliche

(Version F) und eine für Heimkinder und -jugendliche (Version H). Der Fragebogen umfasst 18 werthaltige Beschreibungen bzw. Aussagen aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen, wobei jeweils neun der Beschreibungen positiv (z.B. »In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.«) bzw. negativ (z.B. »In der Schule bin ich manchmal ein Versager.«) formuliert sind. Die Items sind für die Verhaltensbereiche Schule, Freizeit, Familie und Heim jeweils inhaltlich gleich formuliert und werden nebeneinander dargeboten. (vgl. www.testzentrale.de)

Feel-KJ – Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation

Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) erfasst mehrdimensional und emotionsspezifisch Emotionsregulationsstrategien für die Emotionen Angst, Trauer und Wut. Es werden sowohl adaptive Strategien (Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen) als auch maladaptive Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration) erfasst. Zusätzlich werden Strategien erhoben, die keiner der zwei Sekundärskalen zugeordnet werden: Ausdruck, Soziale Unterstützung und Emotionskontrolle. Die mit dem FEEL-KJ erfassten Kennwerte geben Hinweise auf das Risiko für die Entwicklung psychopathologischer Auffälligkeit. Der FEEL-KJ ist nicht auf Störungsbilder beschränkt, sondern berücksichtigt auch die psychosozialen Kompetenzen. Er kann deshalb auch zur Erstellung eines Ressourcenprofils eingesetzt werden. (vgl. www.testzentrale.de)

LSL – Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten

Die LSL dient der differenzierten Beurteilung von schulbezogenem Sozial- und Lernverhalten bei Schülern im Alter von 6 bis 19 Jahren. Die Beurteilung erfolgt mit einer vierstufigen Skala für insgesamt zehn Teilbereiche, wobei jeder Teilbereich fünf Aussagen aufweist. Die Teilbereiche des Sozialverhaltens umfassen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung sowie Sozialkontakt. Die Teilbereiche des Lernverhaltens beziehen sich auf Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen sowie Sorgfalt beim Lernen. Auf Schüler- und Klassenebene gibt die LSL der Lehrkraft eine differenzierte Rückmeldung über den Umgang mit Lernanforderungen und das Sozialverhalten in der Klasse. (vgl. www.testzentrale.de)

Protokollbogen zur Anwesenheit und zum Verhalten

Die Protokollbögen zur Anwesenheit und zum Verhalten werden für jede Schülerin oder jeden Schüler als Excel-Tabelle individuell geführt und täglich aktualisiert.

Zur Auswertung des Protokollbogens können die ermittelten Rohwerte graphisch dargestellt werden. Diese Form der Darstellung ermöglicht einen eindeutigen Überblick in Bezug auf die Quantität und die Qualität der Unterrichtsteilnahme der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers.

19.3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Evaluation werden dargestellt und interpretiert, wenn verlässliche Daten vorliegen.

20. PROJEKTWOCHEN ENTSPANNUNG (2021-22)

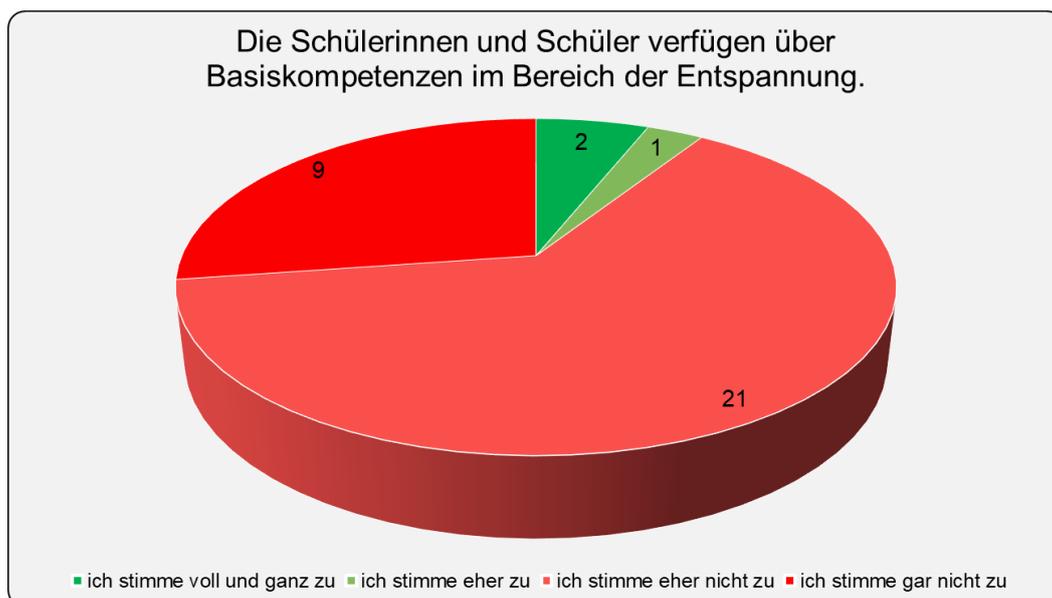
Die Evaluation zu den Projektwochen „Entspannung“ wurde im Oktober 2021 mittels einer Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte durchgeführt.

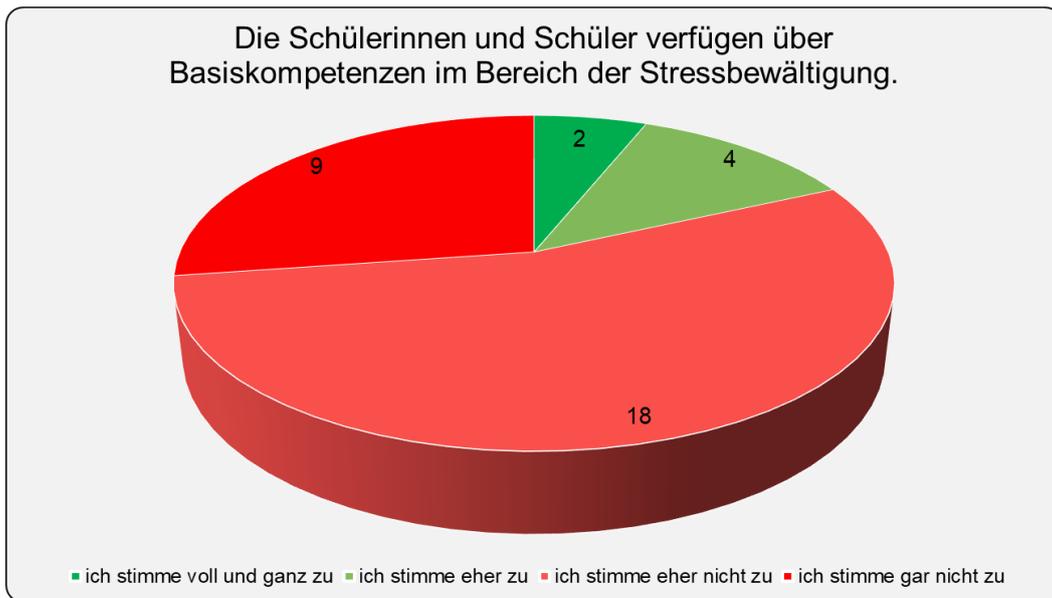
20.1. VORBEMERKUNGEN

In unserer Schulentwicklung ist der Bereich gute und gesunde Schule ein Entwicklungsschwerpunkt mit der Zielsetzung, Merkmale einer guten und gesunden Schule stärker zu berücksichtigen. Zu dieser Thematik hat sich eine EPUS-Arbeitsgruppe „Gesunde Schule“ etabliert und einen Fragebogen in Bezug auf gesundheitsrelevante Bereiche in unserer Schule erarbeitet. Der Fragebogen orientierte sich am Instrument von IQUES Online des Landesprogramms Bildung und Gesundheit und wurde dem Kollegium unserer Schule von der Arbeitsgruppe online angeboten. Die Befragung der Lehrkräfte fand anonym und freiwillig im Februar 2020 statt.

Mit der Befragung sollten Bereiche untersucht werden, die für eine gute gesunde Schule relevant sind. Es ging um eine Einschätzung, inwieweit gesundheitsfördernde Elemente bereits Bestandteil der pädagogischen Planungen und Konzepte der Schule sind.

Die Ergebnisse der Befragung machten u. a. deutlich, dass die Basiskompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Entspannung und Stressbewältigung nur gering ausgeprägt sind.





Dieses Ergebnis war der Anlass für Projektwochen zum Thema „Entspannung“ am Schulstandort Laggenbecker Straße, die vom 2.11. 2020 – 13.11.2020 stattfanden.

Mit der Geschichte „Der Daily Lama“ (Saskia Gaymann, Sarah Rondot, Dr. Barbara Steinhilber) wurde das Thema eingeleitet: Was ist Stress? Was geschieht im Körper, wenn ich gestresst oder entspannt bin? Welche Entspannungsmethoden gibt es?

Während der Projektwochen hatten die Kinder die Möglichkeit, die folgenden sechs Entspannungstechniken kennenzulernen und auszuprobieren:

- Fantasiereisen
- Yoga
- Progressive Muskelentspannung
- Bewegung und Auspowern
- Entspannung durch Malen
- Qi-Gong-Kugeln/Klangkugeln

Eine Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte sollte aufzeigen, ob diese Entspannungstechniken den Kinder Spaß gemacht hatten und zu einem Entspannungseffekt führten. Aufgrund der Ergebnisse der Befragung sollte entschieden werden, ob Entspannungsangebote Bestandteil des Schulprogramms werden und dauerhaft in den Schulalltag integriert werden.

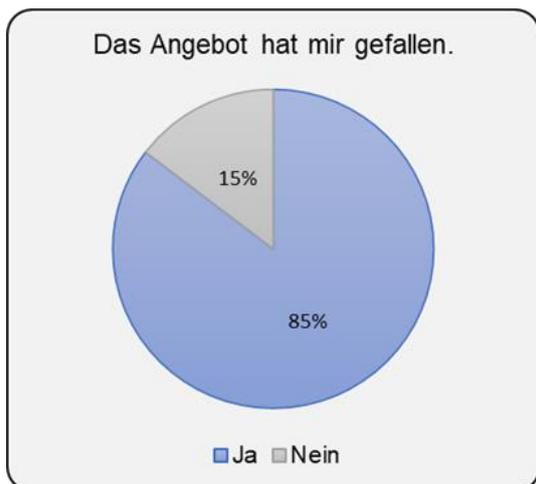
20.2. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Die folgenden Diagramme zeigen in der Übersicht die Ergebnisse der **Befragung der Kinder**.

Fantasiereisen



Kinderyoga



Progressive Muskelentspannung



Bewegung und Auspowern



Entspannung durch Malen

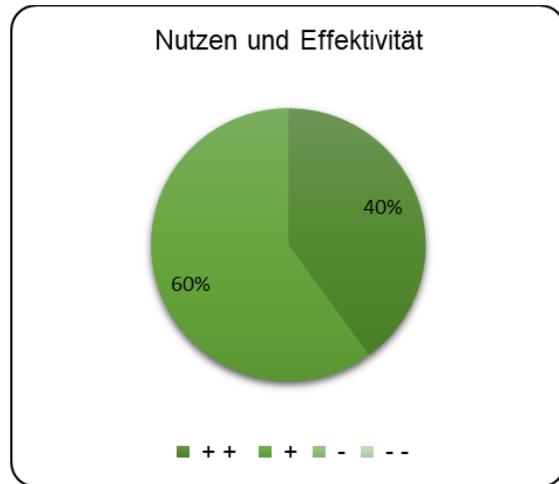


Qi-Gong-Kugeln/Klangkugeln



Die Ergebnisse der **Befragung der Lehrkräfte** zeigen die folgenden Diagramme.

Fantasiereisen



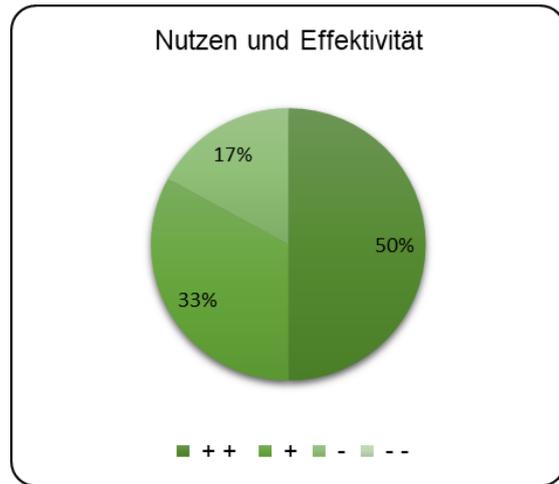
Kinderyoga



Progressive Muskelentspannung



Bewegung und Auspowern



Entspannung durch Malen



Qi-Gong-Kugeln/Klangkugeln



20.3. AUSWERTUNG DER BEFRAGUNG

Den Schülerinnen und Schülern haben die Angebote ganz überwiegend gut gefallen. Auch die Wirkung der Angebote in Bezug auf Entspannung und Beruhigung wurde von den Kindern überwiegend als positiv eingeschätzt. Lediglich das Auspowern fiel in beiden Bereichen in der Bewertung leicht ab.

Die Lehrkräfte schätzten die Angebote in Bezug auf die Durchführbarkeit sowie auf den Nutzen und die Effektivität nahezu ausschließlich positiv ein. Auch hier fiel das Auspowern leicht ab.

Aufgrund der überaus positiven Bewertung aller Beteiligten sollen weiterhin regelmäßige Entspannungsangebote in den Schulalltag eingebunden werden.

- Im Anschluss an die Mittagspause ca. 10-20 Minuten als Einstieg in den Nachmittagsblock (montags, dienstags, donnerstags)
- In den Klassen 5a und 5b in der 5. Stunde
- In der Klasse 1/2 nach Bedarf im Vormittagsbereich
- Als ruhige Pause mittwochs für 2 Kinder pro Klasse in der Oase der Stille unter Anleitung der Schulsozialarbeiterin

Ein digitaler Ordner mit Anleitungen und Material für jede Klasse wurde erarbeitet.

Die EPUS-Arbeitsgruppe „Gesunde Schule“ erarbeitet Vorschläge für weitere Umsetzungsmöglichkeiten und sorgt für einen Transfer in den Standort der Sekundarstufe I.

21. PSYCHISCHE BELASTUNGEN IM LEHRERBERUF (2016-17)

21.1. GRUNDLEGENDE INFORMATIONEN

Nach dem Arbeitsschutzgesetz und dem Schulgesetz ist die Schulleitung verpflichtet, gesundheitliche Gefährdungen von Lehrkräften zu ermitteln und bedarfsgerechte Maßnahmen zum Gesundheitsschutz durchzuführen. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch psychische Belastungen bei der Arbeit.

In einer wissenschaftlichen Expertise hat das Kompetenzzentrum für psychische Gesundheit in Erziehung und Bildung (kogeb) der Leuphana Universität Lüneburg im Auftrag der Unfallkasse NRW den aktuellen Forschungsstand zur Beurteilung von psychischen Belastungen im Lehrerberuf zusammengefasst. Daraus wurde der Bedarf zur Entwicklung eines Fragebogens abgeleitet, der den gegenwärtigen Wissensstand zu schulischen Belastungen und Ressourcen angemessen berücksichtigt und unter geringem zeitlichen Aufwand eingesetzt werden kann. In Zusammenarbeit mit Lehrkräften verschiedener Schulformen wurde ein Online-Fragebogen entworfen, um potenziell belastende und gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen zu identifizieren.

Im Rahmen der Online-Umfrage beurteilen Lehrkräfte die Häufigkeit der im Fragebogen aufgeführten Arbeitsbedingungen in ihrem Schulalltag und schätzen deren Bedeutsamkeit für ihre Gesundheit ein. Die Ergebnisse der Befragung werden anschließend für jede einzelne Schule zusammengefasst rückgemeldet.

Die Schulleitung erhält nach Ablauf des Befragungszeitraums eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse und damit eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte.

(Vgl.: Leuphana Universität Lüneburg)

Die Online-Abfrage wurde im Juni 2017 durchgeführt. 20 Lehrkräfte unserer Schule haben daran teilgenommen.

21.2. INTERPRETATIONSHINWEISE ZU DEN ERGEBNISSEN

Interpretationshinweise: Das Ampelsystem zeigt für jeden Gesundheitsindikator die unkritische, kritische und sehr kritische Gesundheitsgefährdung an. Die "Ampel" steht auf **GRÜN**: mehr als 60% der Lehrkräfte Ihrer Schule, die an der Umfrage teilgenommen haben, empfinden den jeweiligen Gefährdungsindikator für die eigene Gesundheit als unkritisch. Die "Ampel" steht auf **GELB**: ungefähr die Hälfte (40%-60%) Ihrer Lehrkräfte nehmen den jeweiligen Gefährdungsindikator als kritisch wahr. Die "Ampel" steht auf **ROT**: mind. 60% der Lehrkräfte nehmen den Gefährdungsindikator als kritisch ausgeprägt wahr.

Empfehlung: Wenn die Ampel eines Gefährdungsindikators in Spalte E und G auf **GELB** steht, dann deutet das auf weiteren Klärungsbedarf innerhalb des Kollegiums hin. Wenn die Ampel in Spalte E mindestens auf **GELB** und Spalte G auf **ROT** steht, deutet das auf einen akuten Handlungsbedarf hin. Wenn die Ampel in Spalte E auf **ROT** und in Spalte F auf **GRÜN** steht, deutet das auf einen kritischen Indikator hin, der von den Lehrkräften aber nicht als belastend empfunden wird. Hier besteht Klärungsbedarf.

21.3. AUSWERTUNG

Erläuterung zu den Spalten **A** bis **G**:

A Gefährdungsbereich

B Laufende Nummer

C Indikator für Gesundheitsgefährdung

Eine Gefährdung kann aus einer hohen Ausprägung eines Belastungsfaktors oder aus einer geringen Ausprägung einer zugrundeliegenden Ressource resultieren.

D Lehrkräfte, auf die das zutrifft

E Prozent

F Lehrkräfte, die sich dadurch belastet fühlen

G Prozent

A	B	C	D	E	F	G
Interaktion mit Eltern	1	Die Eltern meiner Schülerinnen und Schüler halten sich an Absprachen.	9	45%	7	35%
	2	Die Eltern misstrauen meinem fachlichen Urteil (Notenvergabe, Empfehlungen).	19	95%	0	0%
	3	Ich fühle mich durch die Eltern unter Druck gesetzt.	17	85%	1	5%
	4	In Erziehungs- und Bildungsfragen herrscht zwischen den Eltern und mir Einigkeit.	15	75%	4	20%
	5	Für meine geleistete Arbeit erhalte ich von den Eltern eine angemessene Anerkennung.	8	40%	3	15%
	6	Ich fühle mich durch die Eltern wertgeschätzt.	15	75%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Interaktion mit Schülern	1	Die Schülerinnen und Schüler stören meinen Unterricht.	10	50%	6	30%
	2	Aufgrund der Lautstärke im Klassenraum muss ich sehr laut sprechen.	1	5%	2	10%
	3	Ich erlebe, dass mich Schülerinnen und Schüler beleidigen.	11	55%	2	10%
	4	Die Schülerinnen und Schüler begegnen mir respektvoll.	18	90%	3	15%
	5	Für meine geleistete Arbeit erhalte ich von den Schülerinnen und Schülern eine angemessene Anerkennung.	9	45%	4	20%
	6	Ich fühle mich durch meine Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt.	18	90%	4	20%

A	B	C	D	E	F	G
Interaktion mit Kollegen	1	Teamarbeit innerhalb des Kollegiums unterstützt mich bei meinen Aufgaben.	20	100%	0	0%
	2	Es gibt Konflikte innerhalb des Kollegiums.	4	20%	1	5%
	3	Innerhalb des Kollegiums kommt es zu Fällen von Mobbing.	0	0%	0	0%
	4	Diskussionen innerhalb des Kollegiums enden in gegenseitigen Schuldzuweisungen.	0	0%	0	0%
	5	Wenn es darauf ankommt, ist bei uns jeder auf sich allein gestellt.	0	0%	0	0%
	6	Zwischen den Lehrkräften finden Absprachen bezüglich des Unterrichts statt.	19	95%	0	0%
	7	Für meine geleistete Arbeit erhalte ich im Kollegium eine angemessene Anerkennung.	17	85%	2	10
	8	Die Zusammenarbeit zwischen mir und externen Fachpersonen (z.B. Schulsozialarbeit) funktioniert gut.	19	95%	0	0%
	9	Unser Kollegium versteht sich als Team, in das auch ich meine persönlichen Stärken einbringen kann.	20	100%	0	0%
	10	Ich fühle mich innerhalb des Kollegiums wertgeschätzt.	20	100%	0	0%
	11	Innerhalb des Kollegiums fehlt es mir an Rückmeldungen zur Qualität meiner geleisteten Arbeit.	2	10%	0	0%
	12	Wenn nötig, erhalte ich innerhalb des Kollegiums ausreichend Unterstützung bei meiner Arbeit.	20	100%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Management und Führung der Schule	1	Die Schulleitung gibt mir Aufgaben, die mich überfordern.	0	0%	1	5%
	2	Die Schulleitung nimmt meine Verbesserungsvorschläge ernst.	19	95%	2	10%
	3	Die Schulleitung übt Druck auf mich aus.	3	15%	1	5%
	4	Ich fühle mich von der Schulleitung wertgeschätzt.	19	95%	1	5%
	5	Die Schulleitung ist für meine persönlichen Anliegen ansprechbar.	20	100%	1	5%
	6	Die Schulleitung macht Entscheidungen für mich transparent.	20	100%	0	0%
	7	Für meine geleistete Arbeit erhalte ich von der Schulleitung eine angemessene Anerkennung.	19	95%	1	5%
	8	Mir fehlt es an Rückmeldungen von der Schulleitung zur Qualität meiner geleisteten Arbeit.	19	95%	0	0%
	9	Wenn nötig, erhalte ich von der Schulleitung ausreichend Unterstützung bei meiner Arbeit.	19	95%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Quantitative Anforderungen	1	Die hohe Arbeitsmenge zwingt mich, bis spät abends und am Wochenende zu arbeiten.	4	20%	2	10%
	2	Aufgrund der vielen Aufgaben bin ich gezwungen, in einem hohen Arbeitstempo zu arbeiten.	11	55%	2	10%
	3	Ich habe im Schulalltag keine Zeit durchzuatmen.	9	45%	8	40%
	4	Die in meinem Arbeitsalltag anfallenden Aufgaben sind für mich gut zu bewältigen.	19	95%	2	10%
	5	Der zusätzliche Arbeitsaufwand durch außerunterrichtliche Verantwortlichkeiten nimmt überhand.	7	35%	3	15%
	6	Der Umfang an Verwaltungsarbeiten, die ich zu erledigen habe, ist für mich akzeptabel.	18	90%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Qualitative Anforderungen	1	Von der Vielfalt der Aufgaben fühle ich mich überfordert.	2	10%	1	5%
	2	Mein Schulalltag ist durch Langeweile gekennzeichnet.	1	5%	0	0%
	3	Bei meiner Tätigkeit kann ich mein Können voll zur Geltung bringen.	15	75%	1	5%
	4	Meine Arbeit an der Schule ist abwechslungsreich.	20	100%	1	5%
	5	Unterrichtstätigkeiten und Schulentwicklungsaufgaben stehen für mich in einem guten Verhältnis.	17	85%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Inklusion und Heterogenität	1	Die Absprachen mit außerschulischen Einrichtungen erschweren meine eigentliche Unterrichtsarbeit.	5	25%	4	20%
	2	Mir fehlt die Zeit, um auf die unterschiedlichen Bedürfnisse meiner Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.	12	60%	8	40%
	3	Soziokulturelle Besonderheiten der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erschweren meine Arbeit.	5	25%	2	10%
	4	Mangelnde Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler erschweren mir den Unterricht.	5	25%	2	10%
	5	Für die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit verschiedenen Lernvoraussetzungen fühle ich mich vorbereitet.	16	80%	3	15%
	6	Die Zusammenarbeit zwischen mir und dem nicht unterrichtenden Personal funktioniert gut.	19	95%	2	10%
	7	Gemessen am pädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schülern ist die Klassengröße angemessen.	11	55%	7	35%

A	B	C	D	E	F	G
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	1	Schulische Tätigkeiten, die ich zu Hause erledige, wirken sich negativ auf mein Privatleben aus.	4	20%	3	15%
	2	Die Arbeit erschwert es mir, eine Grenze zwischen Privat- und Berufsleben zu ziehen.	5	25%	2	10%
	3	Die Planbarkeit von Hobbys und Freizeitaktivitäten ist durch die schulischen Verpflichtungen eingeschränkt.	2	10%	1	5%
	4	Bei der Stundenplanung wird meine persönliche Situation angemessen berücksichtigt.	20	100%	0	0%
	5	Außerunterrichtliche Dienstverpflichtungen werden unter Berücksichtigung meiner persönlichen Situation geplant.	14	70%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Schulkultur und geteilte Werte	1	An meiner Schule herrscht Einigkeit darüber, wie mit schwierigen Schülerinnen und Schülern umzugehen ist.	20	100%	0	0%
	2	An meiner Schule ist das Handeln durch transparente pädagogische Werte geprägt.	20	100%	0	0%
	3	An meiner Schule werde ich dazu ermuntert, neue Dinge zu erproben und zu erlernen.	18	90%	0	0%
	4	Ich stelle im Unterricht ähnliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler wie mein Kollegium.	19	95%	0	0%
	5	Misserfolge von Schülerinnen und Schülern in meinem Unterricht werden mir angelastet.	1	5%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Entscheidung und Mitbestimmung	1	Ich habe an unserer Schule das gleiche Mitspracherecht wie meine Kolleginnen und Kollegen.	19	95%	1	5%
	2	Die Wege zur Entscheidungsfindung an meiner Schule sind für mich transparent.	20	100%	1	5%
	3	Die Schulleitung bindet mich in Entscheidungen, die mich betreffen, ausreichend ein.	19	95%	2	10%
	4	Wichtige Entscheidungen werden an meiner Schule vom gesamten Kollegium getroffen.	19	95%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Handlungsspielraum	1	An meiner Schule kann ich selbst entscheiden, wie ich meine unterrichtlichen Ziele erreiche.	19	95%	0	0%
	2	Bei der Realisierung außerunterrichtlicher Aufgaben kann ich eigenverantwortlich vorgehen.	20	100%	0	0%
	3	Insgesamt gesehen bietet meine schulische Tätigkeit viel Handlungsfreiraum.	20	100%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Fort- und Weiterbildung	1	An meiner Schule fehlen mir Möglichkeiten der bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildung.	3	15%	2	10%
	2	An meiner Schule wird viel Wert daraufgelegt, dass ich mich weiterbilde.	15	75%	1	5%
	3	Wenn ich mich zu bestimmten Themen fortbilden möchte, werde ich von meiner Schule darin unterstützt.	19	95%	0	0%
	4	Es gibt genug Möglichkeiten für gemeinsame Fortbildungen im Team.	13	65%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Schul- und Unterrichtsorganisation	1	Die Rhythmisierung meines Schulalltages ist gut realisiert.	19	95%	1	5%
	2	Von Pausenaufsichten und ähnlichen Aufgaben sind immer nur wenige Einzelne wie ich betroffen.	0	0%	0	0%
	3	Die Anzahl der Schulkonferenzen und Dienstbesprechungen steht für mich in keinem Verhältnis zum Nutzen.	3	15%	2	10%
	4	An meiner Schule werden Vertretungsstunden gut organisiert.	19	95%	1	5%
	5	Fachfremdes Unterrichten wird an meiner Schule auf ein für mich akzeptables Maß begrenzt.	16	80%	0	0%
	6	An meiner Schule sind die Zuständigkeiten klar geregelt.	20	100%	0	0%
	7	Die Raumbelagung ist an meiner Schule gut organisiert.	20	100%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Emotionale Anforderungen	1	Wenn ich mit bestimmten Schülerinnen und Schüler nicht zurechtkomme, fällt es mir schwer, sie gut zu unterrichten.	2	10%	2	10%
	2	Während der Arbeit muss ich eine bestimmte Rolle spielen, auch wenn mir nicht danach ist.	12	60%	2	10%
	3	Es gehört zu meiner Arbeit mit Schülerinnen, Schülern und Eltern, dass ich negative Gefühle unterdrücken muss.	10	50%	2	10%
	4	An meiner Schule kann ich kollegiale Fallberatung oder Supervision in Anspruch nehmen.	20	100%	2	10%
	5	An meiner Schule kann ich, im geschützten Raum, meinen negativen Gefühlen auch mal Luft machen.	18	90%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Lehr- und Lernmittel	1	Der Zustand der Lehr- und Lernmittel ist so schlecht, dass ich sie nur eingeschränkt nutzen kann.	2	10%	1	5%
	2	Mir fehlt es an ausreichenden Lehr- und Lernmittel.	5	25%	1	5%
	3	Die vorhandenen Lehr- und Lernmittel passen zu meinen Lehrinhalten.	17	85%	2	10%
	4	Die zur Verfügung stehenden digitalen Medien unterstützen meine Arbeit.	18	90%	1	5%

A	B	C	D	E	F	G
Ausstattung	1	Die technische Ausstattung (z.B. PC-Labor), die mir zur Verfügung steht, funktioniert einwandfrei	14	70%	2	10%
	2	Das Mobiliar (Tische, Stühle) entspricht meinen ergonomischen Ansprüchen	16	80%	0	0%
	3	Insgesamt ermöglicht mir die Ausstattung der Schule, einen guten Unterricht zu leisten	20	100%	0	0%

A	B	C	D	E	F	G
Räumlichkeiten	1	Mir fehlt ein Arbeitsplatz, der mir konzentriertes Arbeiten (z.B. Unterrichtsvorbereitung) ermöglicht	11	55%	4	20%
	2	An unserer Schule stehen genügend Unterrichts- und Besprechungsräume zur Verfügung	18	90%	1	5%
	3	Die Größe der Unterrichtsräume ist im Verhältnis zur Schülerzahl aus meiner Sicht angemessen	11	55%	6	30%

A	B	C	D	E	F	G
Schulumwelt	1	Die Akustik in den Klassenräumen/ Sportstätten erschwert mir das Unterrichten.	1	5%	2	10%
	2	Im Schulgebäude herrschen aus meiner Sicht Ordnung und Sauberkeit.	19	95%	0	0%
	3	In den Unterrichtsräumen bestehen für mich angenehme Lichtverhältnisse.	20	100%	0	0%

	4	Die Luftqualität in den Unterrichtsräumen ist nach meinem Empfinden gut.	17	85%	1	5%
	5	Die Raumtemperatur in den Unterrichtsräumen ist für mich angemessen.	17	85%	3	15

A	B	C	D	E	F	G
Pausen und freie Zeiten	1	Unterbrechungen verhindern, dass ich meine Pausen zur Erholung nutzen kann.	14	70%	4	20%
	2	Mir stehen ausreichende räumliche Rückzugsmöglichkeiten zur Erholung zur Verfügung.	11	55%	4	20%
	3	Innerhalb des Arbeitstages gibt es für mich genügend Möglichkeiten zum Verschnaufen.	11	55%	6	30%

21.4. ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG DER ERGEBNISSE

- Bei fast allen Gefährdungsindikatoren steht die „Ampel“ auf **GRÜN**: Mehr als 60% der Lehrkräfte unserer Schule, die an der Umfrage teilgenommen haben, empfinden den jeweiligen Indikator für die eigene Gesundheit als unkritisch.
- Bei einigen wenigen Gefährdungsindikatoren steht die "Ampel" auf **GELB**: ungefähr die Hälfte (40%-60%) unserer Lehrkräfte nehmen den jeweiligen Indikator als kritisch wahr. Das betrifft Indikatoren aus den Gefährdungsbereichen „Pausen und freie Zeiten“, „Räumlichkeiten“, „Emotionale Anforderungen“, „Inklusion und Heterogenität“, „Quantitative Anforderungen“, „Interaktion mit Schülern“ und Interaktion mit Eltern“.
- Bei drei Gefährdungsindikatoren steht die "Ampel" auf **ROT**: mind. 60% der Lehrkräfte nehmen den Indikator als kritisch ausgeprägt wahr. Das betrifft das Gefährdungsfeld „Interaktion mit Eltern“ und „Pausen und freie Zeiten“.

Die Eltern misstrauen meinem fachlichen Urteil (Notenvergabe, Empfehlungen).	19	95%	0	0%
Ich fühle mich durch die Eltern unter Druck gesetzt.	17	85%	1	5%
Unterbrechungen verhindern, dass ich meine Pausen zur Erholung nutzen kann.	14	70%	4	20%

Keiner dieser Indikatoren wird allerdings von den Lehrkräften als belastend eingestuft.

21.5. FAZIT

Die Ergebnisse der Befragung haben gezeigt, dass unsere Schule auch in Bezug auf den Gesundheitsschutz ausgezeichnet aufgestellt ist. Über die wenigen kritischen Indikatoren wird in den schulischen Gremien (Lehrerkonferenz, Steuergruppe und Lehrerrat) beraten. Wenn möglich und erforderlich werden Maßnahmen zur Optimierung in Kraft gesetzt.

22. PSYCHOSOZIALE ARBEITSSITUATION (2013-14)

Befragung Lehrkräfte NRW zu psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz

FFAS: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin

Dr. M. Nübling, A. Haug, M. Vomstein, Dr. H.-J. Lincke

22.1. INFORMATIONEN FÜR LEHRKRÄFTE

Das Arbeitsschutzgesetz stellt die Verhütung von Arbeitsunfällen und arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren sowie eine menschengerechte Gestaltung der Arbeit und damit einen präventiven Gesundheitsschutz für die Beschäftigten in den Vordergrund. Zu den wichtigsten Aufgaben in diesem Sinne zählen die Beurteilung der mit der Arbeit verbundenen Gefährdungen und die anschließende Ermittlung ggf. notwendiger Arbeitsschutzmaßnahmen (s. § 5 ArbSchG).

Bezüglich der Gefährdungsbeurteilung im Bereich der psychosozialen Faktoren haben sich das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und die Hauptpersonalräte sowie die Hauptvertrauenspersonen der Schwerbehinderten auf eine Befragung der Lehrkräfte mit einem standardisierten Fragebogen verständigt. Es handelt sich dabei um einen **wissenschaftlich validierten Fragebogen** auf Basis des Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) und des Fragebogens zur Arbeitssituation an Ihrer Schule (FASS), der an die Situation der Lehrkräfte in NRW angepasst wurde.

Im Hinblick auf die gesetzliche Verpflichtung zur Beurteilung der Arbeitsbedingungen ist das Erhebungsverfahren von allen Schulen zwingend durchzuführen. Jede Lehrkraft entscheidet jedoch selbst über ihre Teilnahme an der Befragung; diese ist vollständig anonym. Da jede Lehrkraft eine individuelle Auswertung (Direktfeedback) des Fragebogens erhält, kann sie sofort erkennen, wo die eigenen Belastungen liegen. Der anonymisierte Gesamtbericht der Schule gibt dann einen Überblick über die Belastungsspitzen im Kollegium. Aus diesem Grund, insbesondere jedoch, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, ist eine zahlreiche Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an der Befragung wünschenswert.

Ziel ist die Ermittlung der psychosozialen Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen. Die Befragung wird mit Hilfe des standardisierten COPSOQ-Fragebogens durchgeführt.

22.2. AUSGANGSLAGE

Veränderte Arbeitsbedingungen: Die Entwicklung der Arbeitswelt in den westlichen Industrienationen in den letzten Jahrzehnten ist von vielfältigen zum Teil grundlegenden Veränderungen geprägt. Einhergehend damit ändern sich die Anforderungen an die Beschäftigten in Industrie, Verwaltung und Dienstleistung. Zunehmend werden zeitliche wie örtliche Flexibilität,

hohe Belastbarkeit oder soziale Kompetenz zu Schlüsselqualifikationen. Im Zuge dieser Entwicklung haben psychische Belastungen und das arbeitswissenschaftliche Interesse an diesen in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen.

Neuere Statistiken veranschlagen die direkten und indirekten Kosten von psychischen Belastungen ähnlich hoch wie diejenigen für die körperliche Arbeitsbelastung. Die betriebliche Gefährdungsanalyse hinsichtlich psychischer Belastungen scheiterte in der Vergangenheit aber nicht zuletzt oft am Mangel an praktisch einfach einsetzbaren Messinstrumenten (Fragebogen).

Messung psychischer Belastungen: Die Messung psychischer Belastungen gilt wegen der Unbestimmtheit des Begriffes und des weiten Feldes als höchst kompliziert.

Grundsätzlich gibt es die Methoden:

- Beurteilung durch (externe und interne) Experten, Begehung des Arbeitsplatzes, Monitoring der Arbeitsabläufe,
- experimentelle Versuchsmessungen bei variabler Belastung und
- Befragung der Beschäftigten.

Die Methode der direkten Befragung hat den Vorteil der kostengünstigen Erhebung von Belastungen und / oder Beanspruchungen bei großen Fallzahlen; andererseits kann sie die Belastungen nur aus der subjektiven Sicht der Beschäftigten messen. In der Regel werden bei derartigen "Mitarbeiterbefragungen" standardisierte Fragebögen eingesetzt. Dem Ziel, ein Instrument bereitzustellen, das einerseits wissenschaftlich und methodisch fundiert ist und andererseits aber auch von den Praktikern vor Ort in den Betrieben (z. B. Betriebsärzte, Sicherheitsfachkräfte, Betriebspsychologen, betriebliche Gesundheitsförderer etc.) einsetzbar sind, diente die COPSOQ – Erprobungsstudie in Deutschland 2003-2005. Diese mündete in die Vorstellung eines verkürzten frei verfügbaren Fragebogens.

22.3. INHALTE DES FRAGEBOGENS UND AUSWERTUNGSMETHODE

Unter Leitung der Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin (FFAS) wurde der COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) 2003-2005 an einer großen Stichprobe (N=2500) in Deutschland erprobt. Die detaillierte Analyse der Messqualitäten des COPSOQ (Validität, Reliabilität, Generalisierbarkeit etc.) ergab eine gute Tauglichkeit als Screening-Instrument sowohl für die Langversion als auch für eine verkürzte Version.

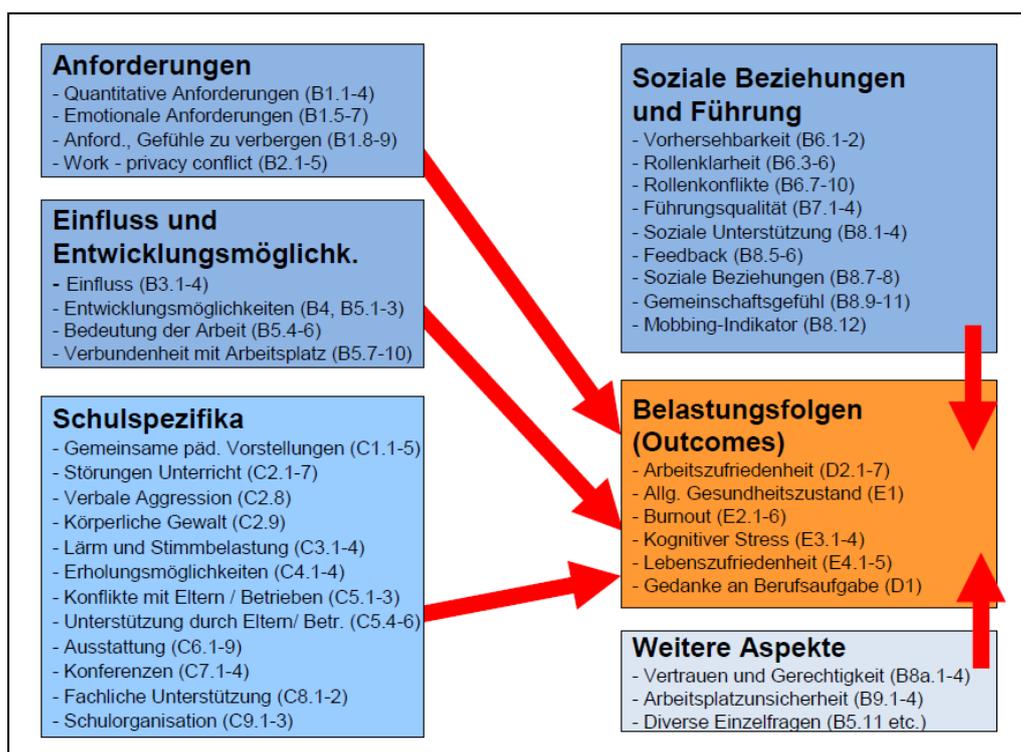
Für die flächendeckende Befragung von Lehrkräften in Baden-Württemberg 2008-2010 wurde auf der Basis des COPSOQ und des FASS (Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen) ein Fragebogen entwickelt, der die meisten Skalen des COPSOQ (Abschnitt A, B, D, E und F des Fragebogens) und zusätzlich Skalen zu spezifischen Belastungen bei Lehrkräften (Abschnitt C des Fragebogens) enthält.

Dieser Bogen wurde für diverse Befragungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg (4.200 Schulen), Bremen (150 Schulen), Europa (500 Schulen, 30 Länder, 21 Sprachen) und in Nordrhein-Westfalen (Pilotstudie RB Düsseldorf, 1.600 Schulen) jeweils nach Diskussion mit den Ministerien und Personalvertretungen angepasst. In NRW geschah dies im Jahr 2011.

Das Herzstück des Fragebogens sind die Teile B - E, also die Erhebung von allgemeinen und berufsspezifischen psychosozialen Belastungen und Beanspruchungen sowie der Belastungsfolgen bei Lehrkräften (siehe Fragebogen im **Anhang**). Für die meisten Fragen wurde eine 5-stufige Antwortskala vorgegeben (so genannte Likert-Skala), wobei die erste Kategorie immer den Maximalwert („immer“, „in sehr hohem Maß“, „stimme voll zu“, etc.) die letzte den Minimalwert (nie, in sehr geringem Maß, stimme nicht zu, etc.) darstellte. Diesen Kategorien wurden Punktwerte zugeordnet (max = 100, min = 0). Da in der Regel mehrere Einzelfragen zusammengehören und eine Skala bilden, kann aus dem Durchschnitt dieser Einzelfragen dann der Skalenmittelwert berechnet werden.

Einige Skalen enthalten sowohl positiv als auch negativ formulierte Fragen, z.B. sind bei Skala „C7: Qualität von Konferenzen und Besprechungen“, die Fragen 1 und 2 Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation FFAS, Teil 1, 4 negativ, die Fragen 3 und 4 aber positiv gepolt. Hier werden vor Berechnung des Skalenwertes alle Fragen in eine Richtung gepolt (bei C7 werden die Bewertungen der Fragen 1 und 2 umgedreht, sodass insgesamt ein hoher Skalenwert für eine gute Bewertung der Konferenzen und Besprechungen steht).

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die im Fragebogen verwendeten Skalen und den dazugehörigen Fragennummern für die in NRW ab 2012 verwendete Version.



So bilden z.B. die Fragen B1.1 – B1.4 die Skala „Quantitative Anforderungen“. Der Skalenwert gibt dann die mittlere Höhe bei allen vier Einzelaspekten der „Quantitativen Anforderungen“ an – Skalenwerte eignen sich also besonders für einen Überblick und Vergleich von Belastungen und Beanspruchungen. Näheres zu Inhalten und Skalenzuordnung des Fragebogens können Sie einer Übersicht im Anhang entnehmen.

22.4. ERGEBNISSE LEHRKRÄFTE AN IHRER SCHULE

An Ihrer Schule nahmen 70% der Lehrkräfte an der Befragung teil.

Wünschenswert sind natürlich immer möglichst hohe Beteiligungsdaten.

Bei Beteiligungen unter 50% müssen die Ergebnisse vorsichtig beurteilt werden, da dann deutliche Verzerrungseffekte vorliegen könnten (das heißt aber nicht, dass Ergebnisse auf der Basis geringer Beteiligungsquoten per se nicht verlässlich oder repräsentativ wären).

22.4.1. Vergleich Ihre Schule – schulformspezifische Referenzwerte: Teil 2

Die graphische Darstellung der Ergebnisse Ihrer Schule gegenüber den Referenzwerten für Ihre Schulform (und dem Gesamtwert für Lehrkräfte in NRW) erfolgt in **Teil 2** dieses Berichts. Diesen Aufstellungen können Sie entnehmen, bei welchen Skalen die Lehrkräfte an Ihrer Schule im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen derselben Schulform besonders gute bzw. besonders schlechte Einschätzungen und Bewertungen abgeben. Die Belastungsprofile können nach Schulform zum Teil beträchtlich variieren, da die berufsgruppenspezifische Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsspektren sehr unterschiedlich nach Schulform sein können.

Daher wird in Teil 2 in erster Linie der schulformspezifische Referenzwert als Vergleichswert für die an Ihrer Schule erzielten Ergebnisse herangezogen; d.h. Grundschulen werden mit Grundschulen, Hauptschulen mit Hauptschulen etc. verglichen. Daneben erfolgt in Teil 2 zudem auch der Vergleich zum Durchschnittsergebnis aller bisher befragten Lehrkräfte aller Schulformen in NRW; die Werte für andere Berufsgruppen aus der COPSOQ-Datenbank finden Sie in Teil 4).

Der Vergleich mit ähnlichen Schulen hilft bei der Einordnung der an Ihrer Schule erzielten rohen Zahlen: „Ist der erreichte absolut hohe oder niedrige Wert „normal“?“ und sollte im weiteren Prozess bei der Auswahl von Handlungsfeldern besonders berücksichtigt werden.

Bitte beachten Sie, dass hohe Werte immer „viel“ bedeuten. Ob das positiv oder negativ zu bewerten ist, hängt vom Inhalt der Skala ab (z. B. ist viel Burnout oder viel Störungen im Unterricht schlecht, aber viel Rollenklarheit oder viel Erholungsmöglichkeiten gut). Zur besseren Orientierung ist in Teil 2 bei jeder Skala vermerkt, ob ein hoher oder ein niedriger Werte jeweils positiv zu interpretieren ist. Differenzen ab 3 Punkten werden von uns interpretiert, d.h. als

relevanter Unterschied begriffen (Hintergrund: ab 3 Punkten ist bei den im Fragebogen verwendeten Skalen statistisch in der Regel eine so genannte „kleine Effektstärke“ von 0.2 Punkten erreicht).

Bei den Ergebnissen in Teil 2 können aus Gründen des Datenschutzes keine personenbezogenen Daten dargestellt werden. Um derartige Daten handelt es sich bei den Ergebnissen zur Skala "Führungsqualität" (zumindest bei kleinen Schulen mit nur einer Führungskraft). Die Ergebnisse dieser Skala, die aus den Antworten der Lehrkräfte ermittelt werden, finden Sie in dem für den Schulleiter/ die Schulleiterin vorgesehenen und diesem Bericht beigefügten Briefumschlag. Die Entscheidung, ob die Ergebnisse zu dieser Skala dem Kollegium bekannt gegeben werden, liegt beim Schulleiter/ bei der Schulleiterin. Das Ergebnis kann direkt in die auf der CD beiliegende Excel-Datei eingetragen werden.

Im Folgenden eine kurze Interpretation der wichtigsten Befunde für Ihre Schule. Interpretiert werden in diesem Schulbericht nur die Ergebnisse Ihrer Schule im Vergleich zur selben Schulform. Das Gesamtergebnis für alle Schulformen in NRW dient zur weiteren Information. (Die Analyse von schulübergreifenden Ergebnissen erfolgt im späteren Gesamtbericht).

Anforderungen

S. 1 (4 Skalen): Die Lehrkräfte an Ihrer Schule geben für die vier Anforderungsskalen folgende Werte (gegenüber dem Gesamtmittelwert Ihrer Vergleichsschulen) an: Die 'Quantitativen Anforderungen' werden als etwas belastender empfunden. Die 'Emotionalen Anforderungen' sind in Ihrem Kollegium niedriger als im Gesamtvergleich. Die Anforderung 'Emotionen zu verbergen' ist bei Ihren Lehrkräften etwas geringer. Bei der Skala 'Work-privacy conflict', welche die mangelhafte Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben zum Thema hat, sind die Werte an Ihrer Schule erkennbar besser.

Einfluss und Entwicklungsmöglichkeiten

S. 2 (4 Skalen): Die Skalen zu diesem Themenbereich bewertet das Kollegium Ihrer Schule folgendermaßen: Die Werte der Skala 'Einfluss bei der Arbeit' weichen von den Referenzwerten kaum ab. Die Lehrerinnen und Lehrer bewerten die 'Entwicklungsmöglichkeiten' an Ihrer Schule etwas besser als die Lehrerschaft aller Vergleichsschulen. Die 'Bedeutung der Arbeit' hat an Ihrer Schule einen etwas höheren Stellenwert. Bei der 'Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz' gibt es kaum Abweichungen zu den Vergleichswerten.

Soziale Beziehungen (1)

S. 3 (5 Skalen): Soziale Beziehungen und Führung bewertet Ihr Kollegium wie folgt: Die Lehrer Ihrer Schule bewerten die 'Vorhersehbarkeit' wesentlich besser. Die 'Rollenklarheit' tritt an Ihrer Schule sichtlich besser zu Tage. Der 'Rollenkonflikt' ist an Ihrer Schule im Vergleich geringer ausgeprägt. Aus Gründen der Anonymitätswahrung wird zur Führungsqualität standardmäßig kein Wert und somit keine Interpretation aufgeführt. Ihre Lehrkräfte empfinden eine bessere 'soziale Unterstützung am Arbeitsplatz'.

Soziale Beziehungen (2)

S. 4 (3 Skalen + 1 Einzelfrage): Die Ergebnisse der folgenden Skalen sind wie folgt: An Ihrer Schule wird das 'Feedback' besser bewertet. An Ihrer Schule erscheinen die 'Sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz' sichtlich besser als im Gesamtvergleich. Das 'Gemeinschaftsgefühl' ist an Ihrer Schule besser entwickelt. Der Wert für den Mobbingindikator weicht bei Ihnen kaum von den Referenzwerten ab.

Weitere Aspekte

S. 5 (2 Skalen): An Ihrer Schule werden die weiteren Aspekte bezüglich Vertrauen und Gerechtigkeit sowie Unsicherheit des Arbeitsplatzes wie folgt bewertet: Vertrauen und Gerechtigkeit werden an Ihrer Schule bedeutend besser empfunden. Die Arbeitsplatzunsicherheit ist bei Ihren Lehrkräften fast gleich ausgeprägt, wie im Vergleich mit den Referenzwerten Ihrer Schulform.

Belastungsfolgen, Beschwerden

S. 6 (6 Skalen): Zum Thema Belastungsfolgen und Beschwerden ergibt die Auswertung für Ihre Schule: Der 'Gedanke an eine Berufsaufgabe' ist an Ihrer Schule im Vergleich seltener. Die 'Arbeitszufriedenheit' wird von den Lehrkräften Ihrer Schule besser bewertet. Den 'Gesundheitszustand' bewerten die Lehrer und Lehrerinnen an Ihrer Schule besser als das Lehrpersonal an den Vergleichsschulen. 'Burnout' ist bei Ihnen sichtlich seltener. Die 'kognitiven Stresssymptome' empfinden die Lehrer und Lehrerinnen Ihres Kollegiums sichtlich schwächer als im Durchschnitt. Die 'Lebenszufriedenheit' ist bei Ihnen im Vergleich mit allen Lehrkräften Ihres Schultyps ähnlich.

Spezifische Aspekte Lehrberuf (1)

S. 7 (4 Skalen): An Ihrer Schule zeigt die Auswertung zu den spezifischen Aspekten bei Lehrkräften, dass die 'Gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen' erheblich besser bewertet werden. Die Beschäftigten an Ihrer Schule äußern geringere Belastungen durch 'Störungen im Unterricht'. Sie bewerten die 'Lärm- und Stimmbelastung' an Ihrer Schule deutlich niedriger als die Schulen im Gesamtvergleich. Die 'Erholungsmöglichkeiten' werden bei Ihnen unwesentlich schlechter eingeschätzt.

Spezifische Aspekte Lehrberuf (2)

S. 8 (6 Skalen) 'Konflikte mit Eltern' stellen an Ihrer Schule ein kleineres Problem dar, als im Durchschnitt der Schulen Ihres Schultyps. An Ihrer Schule wird die 'Unterstützung durch Eltern'

besser eingeschätzt als im Gesamtvergleich. Bei der 'Ausstattung' bewerten Ihre Lehrkräfte die Lage etwas besser als die Lehrkräfte aller Schulen des gleichen Schultyps. Die Qualität der 'Konferenzen und Besprechungen' ist aus Sicht Ihres Kollegiums im Vergleich mit den Referenzwerten beträchtlich besser. Die 'Fachliche Unterstützung' bewerten Ihre Lehrkräfte sichtlich besser. Ihre Schule wird hinsichtlich der Organisation besser beurteilt.

Spezifische Aspekte Lehrberuf (3) Aggression und Gewalt

S. 9 (2 Einzelfragen) Und schließlich machten die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule bei den Fragen nach verbalen und physischen Gewalterfahrungen folgende Angaben: verbale Gewalt wird an Ihrer Schule schwächer erlebt als an den Referenzschulen. Und letztlich wird physische Gewalt an Ihrer Schule schwächer erlebt als an den Referenzschulen.

22.4.2. Freitext-Anmerkungen: Teil 3

Im Teil 3 sind die von den Befragten geäußerten Vorschläge und Anregungen in den zur Frage: „F1. Vorschläge / Wünsche zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation an Ihrer Schule“ dokumentiert. Hier können Sie evtl. konkrete Vorschläge für die Verbesserung der Arbeitssituation an Ihrer Schule finden. (Die Fragen F2 und F3 dienen der Optimierung des Fragebogens und werden nur gesamthaft ausgewertet – wie im Fragebogen angekündigt).

22.5. ERGEBNISSE LEHRKRÄFTE - BERUFSGRUPPENVERGLEICHE:

Graphiken Teil 4

Neben der Analyse der schulbezogenen Ergebnisse bietet die umfangreiche COPSOQ- Datenbank die Möglichkeit Vergleiche von psychosozialen Faktoren für verschiedene Berufsgruppen anzustellen. In der Datenbank befinden sich die nach Berufen klassifizierten Ergebnisse aller (ca. 100.000) bisher mit dem COPSOQ befragten Beschäftigten.

Für jede der 24 COPSOQ- Skalen (Abschnitt B, D und E des Fragebogens – für die lehrkräftespezifischen Fragen gibt es keine Vergleichswerte für andere Berufsgruppen) finden Sie in Teil 4 einen externen Berufsgruppenvergleich. Von der Berufssystematik des Statistischen Bundesamtes her (Klassifizierung der Berufe 1992, KldB92) gehören Lehrkräfte innerhalb des Berufsbereichs: V. Dienstleistungsberufe und des Berufsabschnitts: Vh. Sozial- und Erziehungsberufe zur Berufsgruppe 87: Lehrer / Lehrerinnen.

Der Balken in den Graphiken stellt jeweils den für die Skala gemessenen Mittelwert dar (theoretischer Wertebereich ist immer 0-100). Der angegebene Wert für die „Lehrkräfte“ ist ein regional gewichteter Wert aus allen befragten Lehrkräften in Deutschland.

Der „Fühler“ noch oben und unten an jedem Balken ist das 95%-Konfidenzintervall. Der vom Fühler eingeklammerte Bereich beschreibt den Bereich von Werten, in dem mit 95%iger Wahrscheinlichkeit das wirkliche Ergebnis für den gesamten jeweiligen Personenkreis liegt. (Alles analog zur Darstellung in Teil 2). Die waagerechte Linie gibt den an der realen Berufsverteilung in Deutschland gewichteten Mittelwert aller in der COPSOQ-Datenbank erfassten Befragten an (aktuell > 100.000). Auf der X-Achse ist jeweils ein Kurztext für die Skala angegeben.

22.6. MAßNAHMEN

Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes verstehen sich als Bestandteil einer umfassenden Personal- und Organisationsentwicklung, die auf den Erhalt und die Förderung der Gesundheit zielt und eine Gefährdung für Leben und Gesundheit zu vermeiden hilft.

22.6.1. Ableitung von Maßnahmen

Aus den absoluten Zahlen und noch stärker aus den schulformspezifischen Referenzwerten und den Vergleichen mit anderen Berufsgruppen (Teil 2, 4) können Interventionen abgeleitet werden. Wichtig ist es, die Ergebnisse in Ihrer Schule zu diskutieren und in einem transparenten Verfahren geeignete Interventionen nach den Grundsätzen: erwarteter Nutzen, Aufwand, Machbarkeit und Akzeptanz auszuwählen, die dem Anspruch (Schulprogramm etc.) der Schule entsprechen.

Diese Bewertung wird von Schule zu Schule unterschiedlich ausfallen – die Maßnahmen können nicht statisch, sozusagen „nach Kochbuch“ mit den Befunden der Befragung verknüpft werden. Vielmehr liefern die vorliegenden Befragungsergebnisse die Anhaltspunkte, in welchen Bereichen Interventionen am sinnvollsten sein könnten. Viele der Skalen des Fragebogens beinhalten bereits Hinweise wie eine optimal gestaltete Arbeit aussehen sollte. In diesem Fall ist es möglich, in Zusammenarbeit mit dem Kollegium Fehlbelastungen abzubauen. Suchen Sie nicht nur nach Möglichkeiten, Fehlbelastungen zu reduzieren. Überlegen Sie auch, ob Sie Faktoren stärken können, die helfen, mit ungünstigen Belastungen besser umzugehen.

Beispiele:

- Handlungsspielraum

Die Möglichkeit, selber die Arbeit planen, einteilen und gestalten zu können, ist ein wichtiger "Stoßdämpfer" gegenüber ungünstigen Belastungen.

- Sozialer Rückhalt

Ein gutes Betriebsklima wirkt sich positiv aus. Wenn man sich gegenseitig hilft und wenn man ohne weiteres über Schwierigkeiten reden kann, ohne das Gesicht zu verlieren oder ausgelacht zu werden, lassen sich Probleme leichter bewältigen.

- Information und Mitsprache
Je besser die Kollegen/ Kolleginnen über das Wie und Warum einer Arbeit informiert sind und je mehr sie ihre Erfahrungen und Vorschläge schon bei der Planung der Arbeit einbringen können, desto motivierter sind die Kollegen/ Kolleginnen.
- Organisation, Planung
Klare Aufträge und Kompetenzen, konkrete Ziele und eine sorgfältige Planung, die auch Raum für Unvorhergesehenes einkalkuliert, erleichtern den Umgang mit schwierigen Situationen.
- Sinnvolle Arbeit
Je mehr man den Sinn seiner Arbeit erkennen kann, desto besser kann man auch mit ungünstigen Belastungen umgehen.
- Schulung
Eine systematische (Fortbildungs-)Planung der Schule durch gemeinsame, entwicklungsorientierte Bedarfsdefinition, durch Absprachen über arbeitsteiligen Besuch von Veranstaltungen und eine konsequente Weiterbefassung im Kollegium mit bestimmten Themenbereichen können einen Beitrag zum Abbau von Belastungen leisten.

Zwischen psychischen Belastungen und deren Auswirkungen (Beanspruchungsfolgen, Beschwerden) gibt es im Einzelfall keine eindeutigen und gleichbleibenden Kausalbeziehungen. Die Auswirkungen von psychischen Belastungen werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst und modifiziert. Zum einen durch die vorhandenen persönlichen und umweltbezogenen Ressourcen – beispielsweise die Qualifikation, Bewältigungsstrategien, Handlungsspielräume oder soziale Unterstützung. Zum anderen durch das jeweilige innere Arrangement, das die Menschen mit ihren jeweiligen Arbeitsbedingungen getroffen haben.

Wenngleich also Beziehungen der Art „immer wenn – dann“ auf individueller Ebene nicht herstellbar sind, gibt es doch statistisch nachweisbare Beziehungen der Art „wenn Belastung X hoch ist, dann ist Beanspruchung / Beschwerde Y im Durchschnitt häufiger“. Um solche Zusammenhänge prüfen zu können, beinhaltet der Fragebogen sechs so genannte Outcome-Parameter, nämlich: Gedanke an Berufsaufgabe, Arbeitszufriedenheit, allgemeiner Gesundheitszustand, Burnout, Kognitiver Stress und Lebenszufriedenheit. Die statistischen Analysen, welche Belastungsfaktoren den stärksten Einfluss auf diese Belastungsfolgen haben, ergab sich bei den bisher befragten Lehrkräften folgendes Bild (Datenbasis > 55.000 Lehrkräfte aus bisherigen Befragungen, ohne die jetzt in NRW befragten Lehrkräfte):

Anmerkung: Bei den folgenden Ausführungen sind auch die lehrkraftspezifischen Skalen aus Teil C des Fragebogens mit einbezogen.

Bei hohem Work-privacy-conflict oder überhöhten emotionalen Anforderungen ist der **Gedanke an eine Berufsaufgabe** überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Positiv wirken sich dagegen eine hohe Bedeutung der Arbeit und eine starke Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz aus. Diese Aspekte sind also am stärksten für Berufsaufgabegedanken verantwortlich – Verbesserungen in diesen Bereichen würden die Verbundenheit mit dem Lehrerberuf verbessern. Von den lehrkraftspezifischen Skalen hat die Skala „Störungen im Unterricht“ einen zusätzlichen Einfluss auf die Ausprägung des Gedankens an eine Berufsaufgabe: hierdurch hoch belastete Lehrkräfte denken öfter an eine Berufsaufgabe.

Eine hohe **Arbeitszufriedenheit** ist in erster Linie assoziiert mit einer positiven Bewertung der Führungsqualität, der Bedeutung der Arbeit und des Gemeinschaftsgefühls. Negativ wirkt sich ein hoher Work-privacy-conflict aus. Verbesserungen in diesen Bereichen würden also zu besonders starken Effekten auf die Arbeitszufriedenheit führen, weshalb diese Bereiche bei unterdurchschnittlicher Arbeitszufriedenheit prioritär sein sollten.

Von den lehrkräftespezifischen Zusatzskalen hat die Skala „Lärm und Stimmbelastung“ einen zusätzlichen negativen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit.

Die wichtigsten positiven Faktoren zum **allgemeinen Gesundheitszustand** sind: niedriger Work-privacy-conflict, niedrige emotionale Belastung sowie hohe Bedeutung der Arbeit und ausgeprägte soziale Unterstützung am Arbeitsplatz. Insgesamt ist der allgemeine Gesundheitszustand aber weniger abhängig von Arbeitsplatzfaktoren als es die Arbeitszufriedenheit ist. Trotzdem sollten Verbesserungen in den genannten Feldern zu messbaren Verbesserungen im selbst berichteten Gesundheitszustand führen.

Von den lehrkräftespezifischen Zusatzskalen hat wieder die Skala „Lärm und Stimmbelastung“ einen zusätzlichen negativen Einfluss.

Bei Lehrkräften ist das Auftreten oder Nichtauftreten von **Burnout** stärker mit arbeitsplatzbezogenen Faktoren verbunden als in anderen Berufen. Wichtigste Einflussfaktoren sind ein hoher Work-privacy-conflict, emotionale Überforderung, niedrige Bedeutung der Arbeit und erhöhte Werte auf der Einzelfrage zu Mobbingtendenzen. Dies sind also die primären Felder der Burnoutprävention. Als lehrkraftspezifische Faktoren ist zusätzlich die Skala „Lärm- und Stimmbelastung“ mit der Ausprägung des Burnouts assoziiert.

Die wichtigsten Faktoren für **kognitive Stresssymptome** sind: hoher Work-privacy-conflict, geringe Rollenklarheit und niedrige Bewertung der Bedeutung der Arbeit. Das Potenzial der Beeinflussung dieses Parameters durch arbeitsplatzbezogene Faktoren ist allerdings deutlich

geringer. Verbesserungen in den genannten Feldern würden aber trotzdem zu messbaren Verbesserungen bei den kognitiven Stresssymptomen führen.

Die lehrkraftspezifischen Faktoren „Lärm- und Stimmbelastung“ und „Störungen im Unterricht“ stehen zudem in verstärkender Beziehung zu den Stresssymptomen.

Die **Lebenszufriedenheit** wird von einer Vielzahl Faktoren beeinflusst, die natürlich auch außerhalb der Arbeitswelt liegen. Die wichtigsten arbeitsbezogenen Faktoren für eine hohe Lebenszufriedenheit sind: hohe Bedeutung der Arbeit, niedriger Work-privacy-conflict, gutes Gemeinschaftsgefühl und gute Entwicklungsmöglichkeiten. Verbesserungen in diesen Dimensionen würden sich bei der Lebenszufriedenheit bemerkbar machen.

Von den lehrkraftspezifischen Zusatzskalen sind die „Störungen im Unterricht“ negativ mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit assoziiert.

22.6.2. Auswertung des Schulberichts und Planung möglicher Maßnahmen

Anmerkung FFAS: der folgende Text wurde vom MSW / BR verfasst.

Die erste Phase im Prozess der personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung ist mit der Erstellung des Schulberichtes abgeschlossen. Nunmehr schließen sich die Schritte:

- Auswertung des Berichtes,
- Ableitung und Auswahl von Maßnahmen und
- Umsetzung und Dokumentation von Maßnahmen an.

Insbesondere bei der Auswertung und der Ableitung und Auswahl von Maßnahmen sollten die Lehrkräfte Ihrer Schule mit einbezogen werden.

Dabei sollten folgende Schritte eingehalten werden:

1. Nach durchgeführter Befragung der Lehrkräfte haben Sie diesen Schulbericht erhalten, den Sie bitte in geeigneter Weise den Lehrkräften Ihrer Schule zugänglich machen.
2. Lehrerrat und Lehrkräfte sollten bei der Auswertung des Berichtes mit eingebunden werden. Leiten Sie **gemeinsam** daraus ggf. zu bearbeitende Probleme und/oder Maßnahmen ab. Anregungen hierzu finden Sie auf der beigefügten CD in der nach Skalen geordneten **Zusammenstellung der Unterstützungsangebote**, wobei Sie die aufgeführten Anbieter bitte direkt kontaktieren. Sofern es sich um ein kostenpflichtiges Angebot handelt, müssten Sie die Kosten aus Ihrem Fortbildungsbudget begleichen. Zur **Dokumentation** des Handlungsbedarfs verwenden Sie bitte die **Maßnahmenliste** zur Gefährdungsbeurteilung psychosoziale Belastung der B.A.D.-GmbH, die Sie ebenfalls auf der beigefügten CD finden.

3. **Sofern** Sie für die **Auswahl** geeigneter Maßnahmen Unterstützung einholen möchten, wenden Sie sich bitte **an ihre jeweilige schulfachliche Aufsicht**, die Sie in dieser Angelegenheit gerne berät.

4. Nach der Umsetzung bewerten Sie bitte die Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen bezüglich der Belastung und Beanspruchung der Lehrkräfte in der **Maßnahmenliste** zur Gefährdungsbeurteilung psychosoziale Belastung der B.A.D.-GmbH.

Hierzu relevante Dokumente auf der beigefügten CD:

- **Zusammenstellung der Unterstützungsangebote und Kontaktdaten der Anbieter:** Maßnahmenkatalog_web.pdf
- **Liste zur Dokumentation ergriffener Maßnahmen:** Formular_Maßnahmendokumentation.doc.

Schulberichte NRW, RB Münster, Dezember 2013

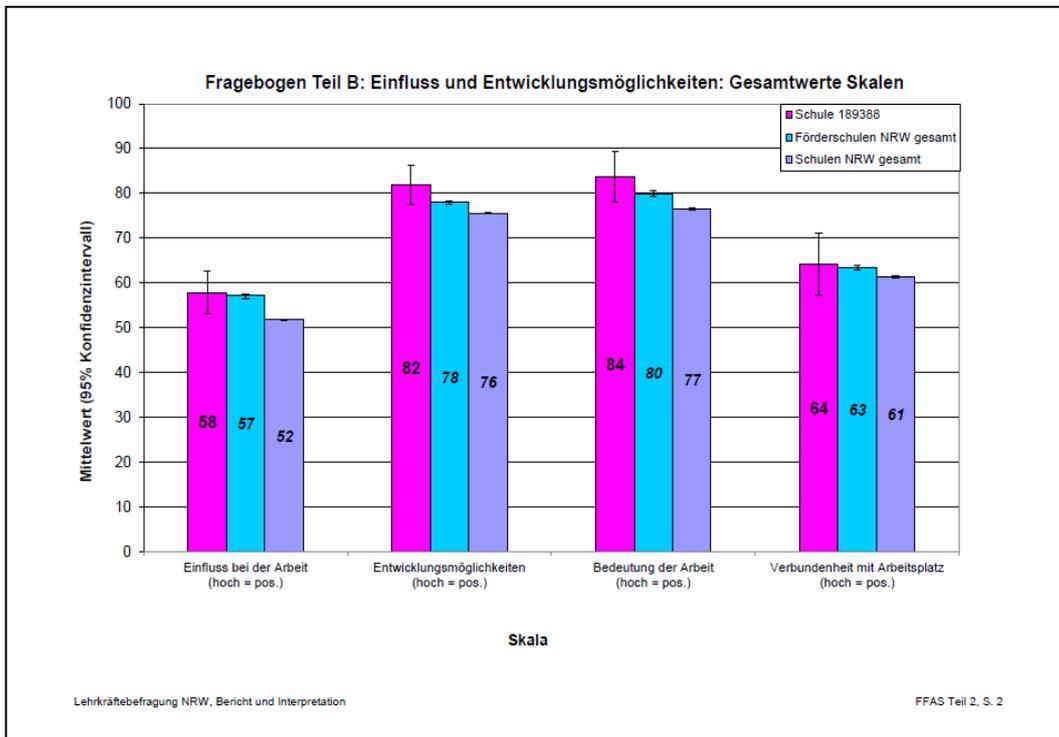
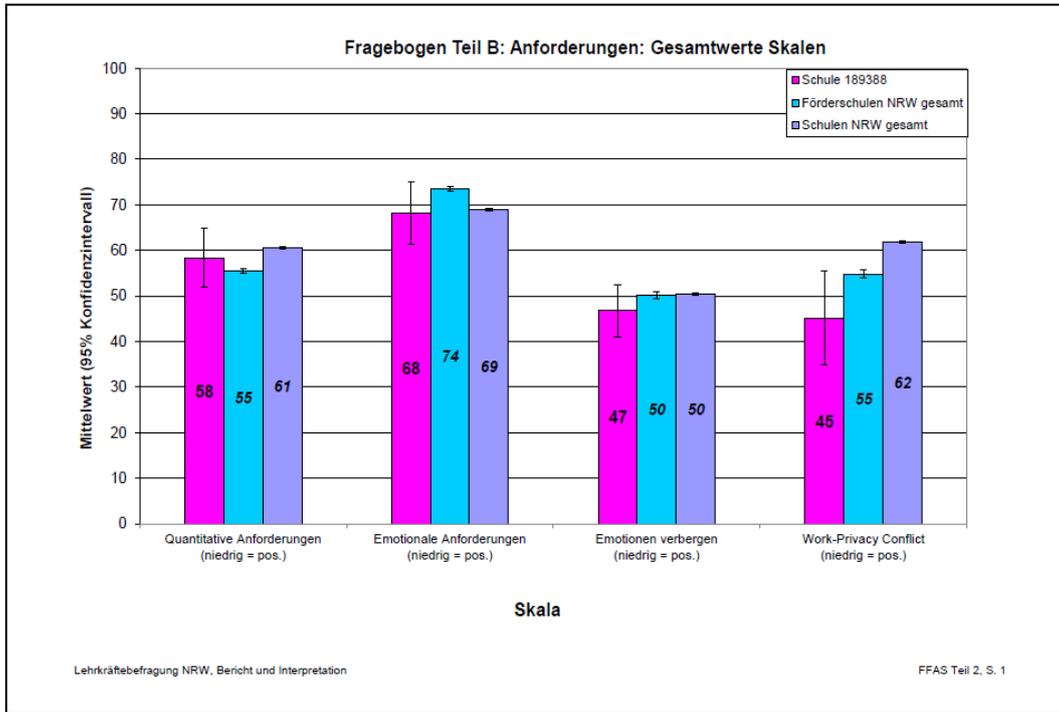
FFAS: M. Nübling, A. Haug, M. Vomstein, H.-J. Lincke

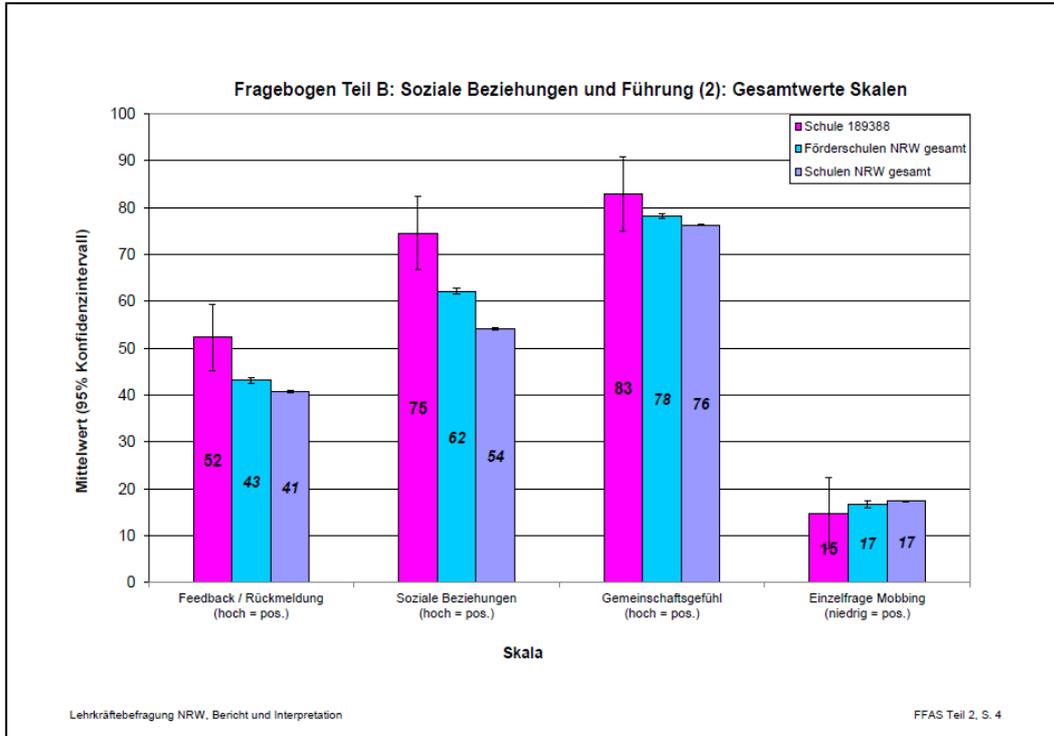
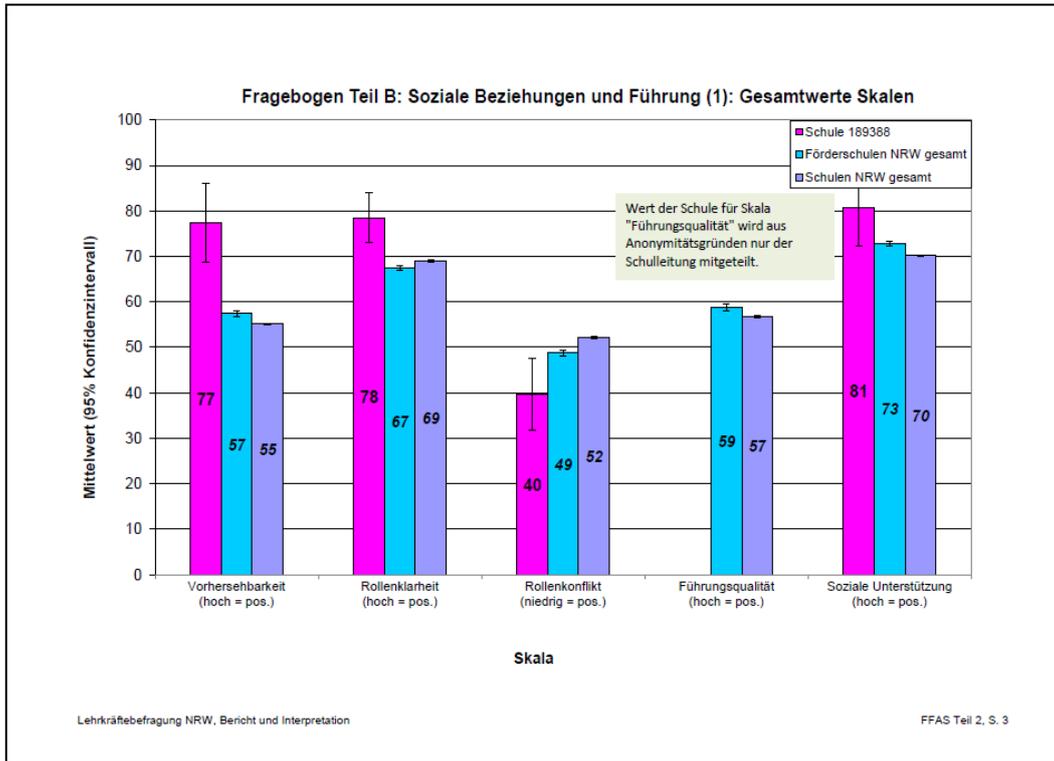
22.7. GRAPHIKEN: SCHULFORMSPEZIFISCHE REFERENZWERTE

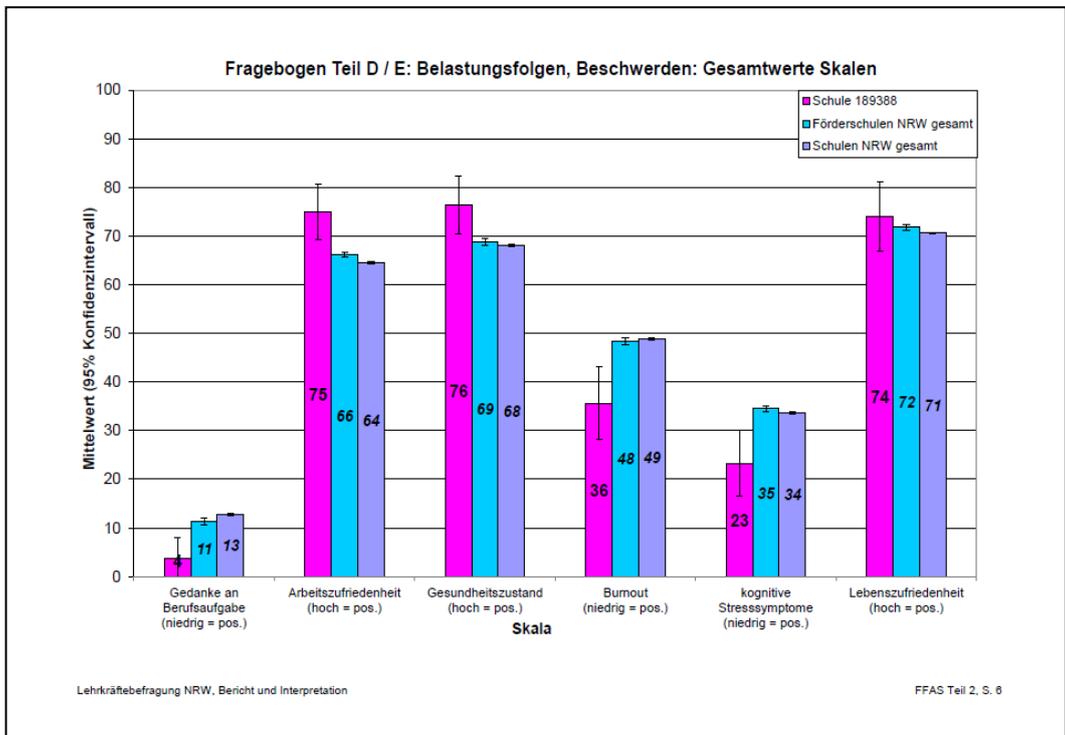
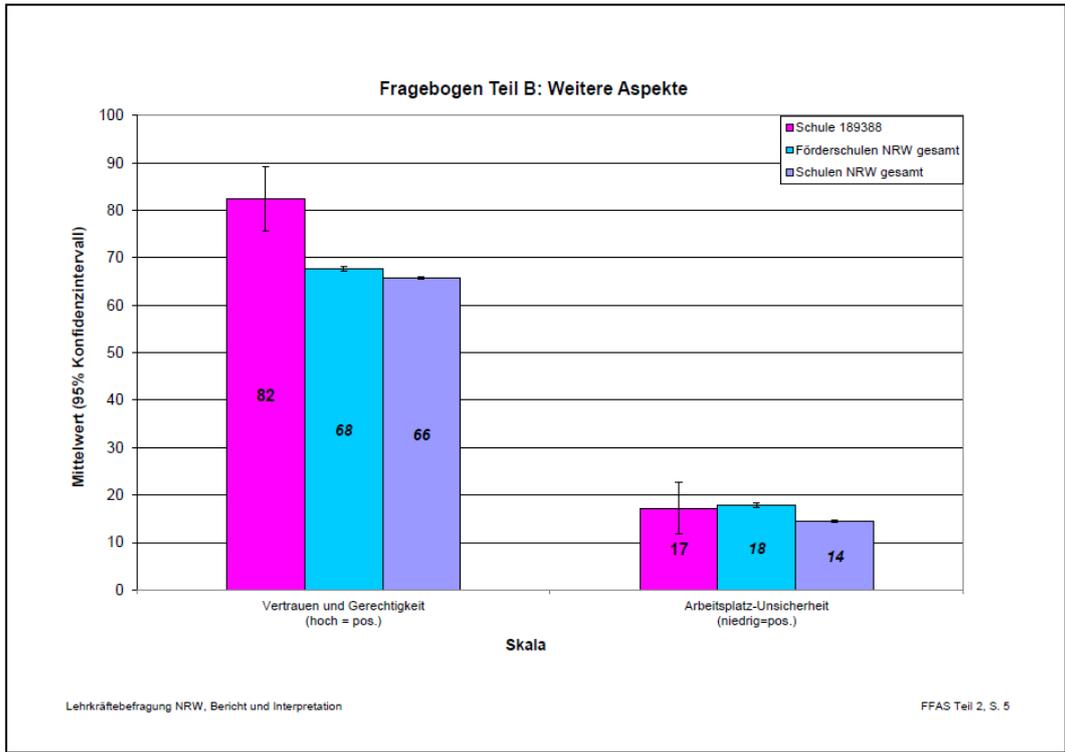
- allgemeine Skalen
- Fragebogen Teil B, D und E
- lehrkräftespezifische Skalen -
Fragebogen Teil C

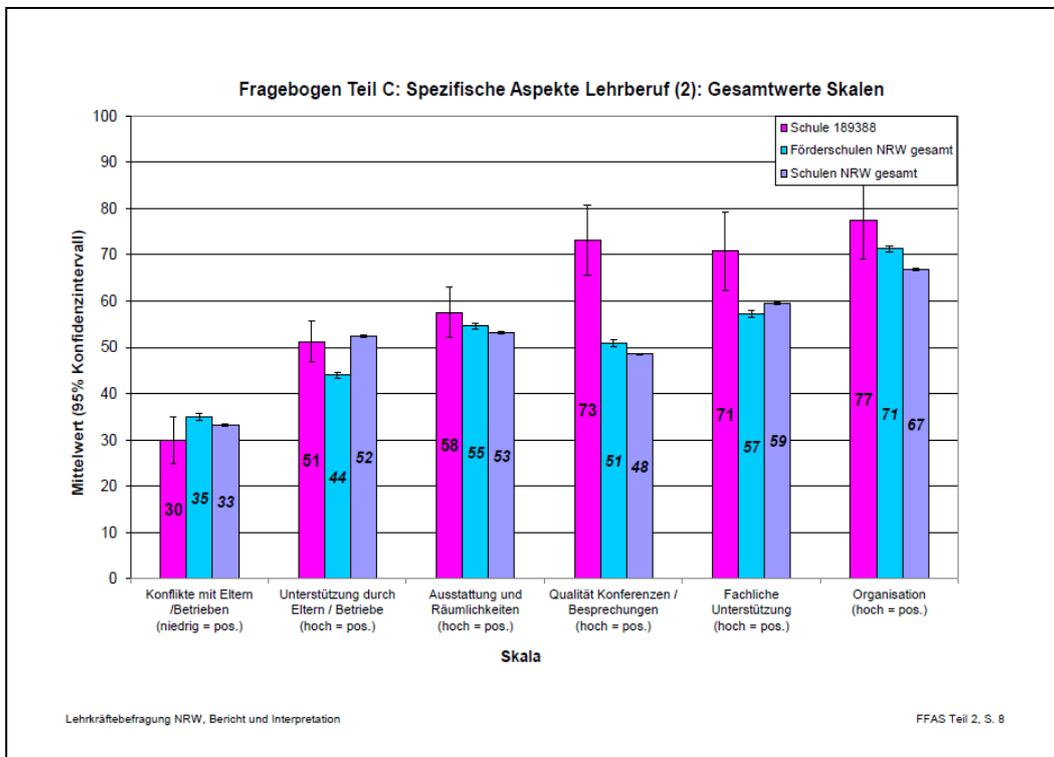
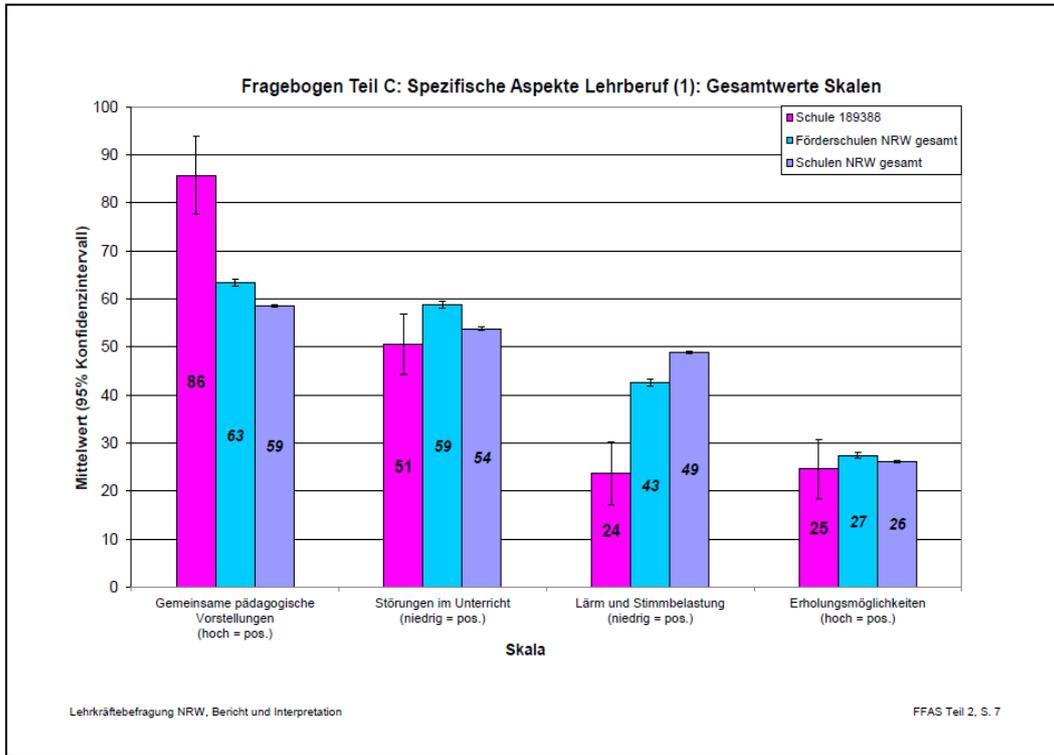
Vergleichswerte jeweils für

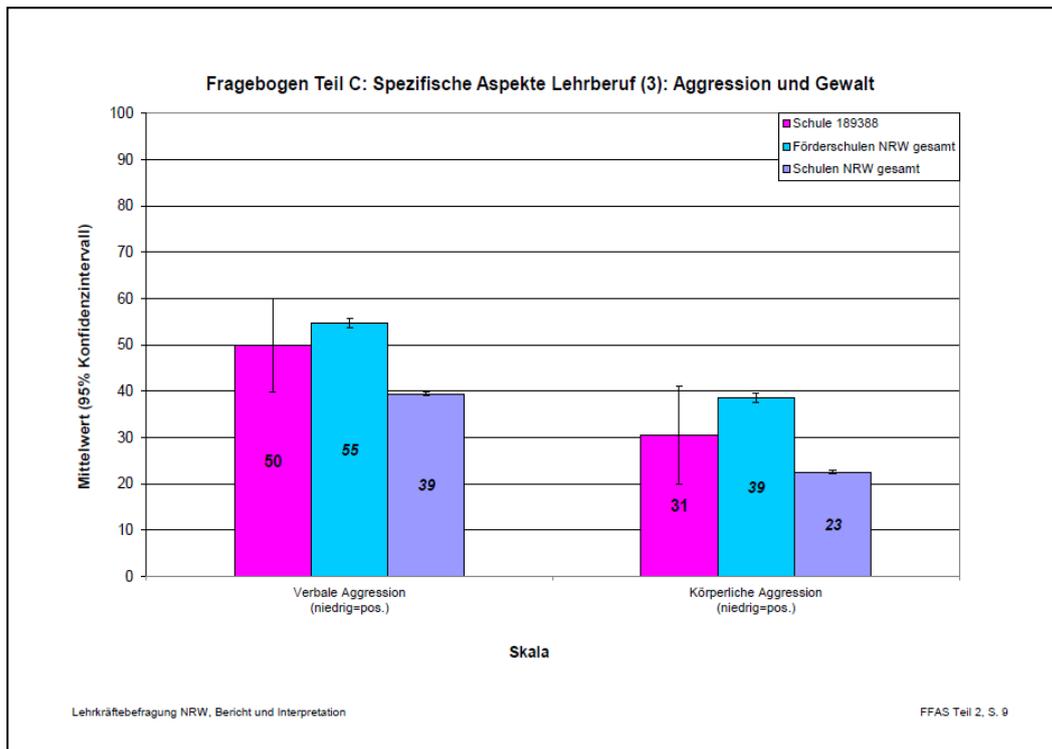
- eigene Schulform
- NRW, alle Schulformen gesamt, N= 31.340











22.8. DOKUMENTATION: FREITEXTANGABEN TEIL F

F1: Haben Sie Vorschläge /Wünsche zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation an Ihrer Schule?

- feste Arbeitszeiten für Lehrkräfte mit Arbeitsplatz in der Schule und festen Sprechzeiten

Auch wenn die Situation an der Schule positiv ist, so wurden die Unzufriedenheit und die Ängste, die durch die aktuellen politischen Entscheidungen im Raum stehen, nicht erfasst. Nicht erfasst wurden die Zukunft der Förderschulen und die zunehmende Belastung, die durch andere Lehrer-Schüler-Schlüssel entstehen werden.

Jahresarbeitszeitkonto

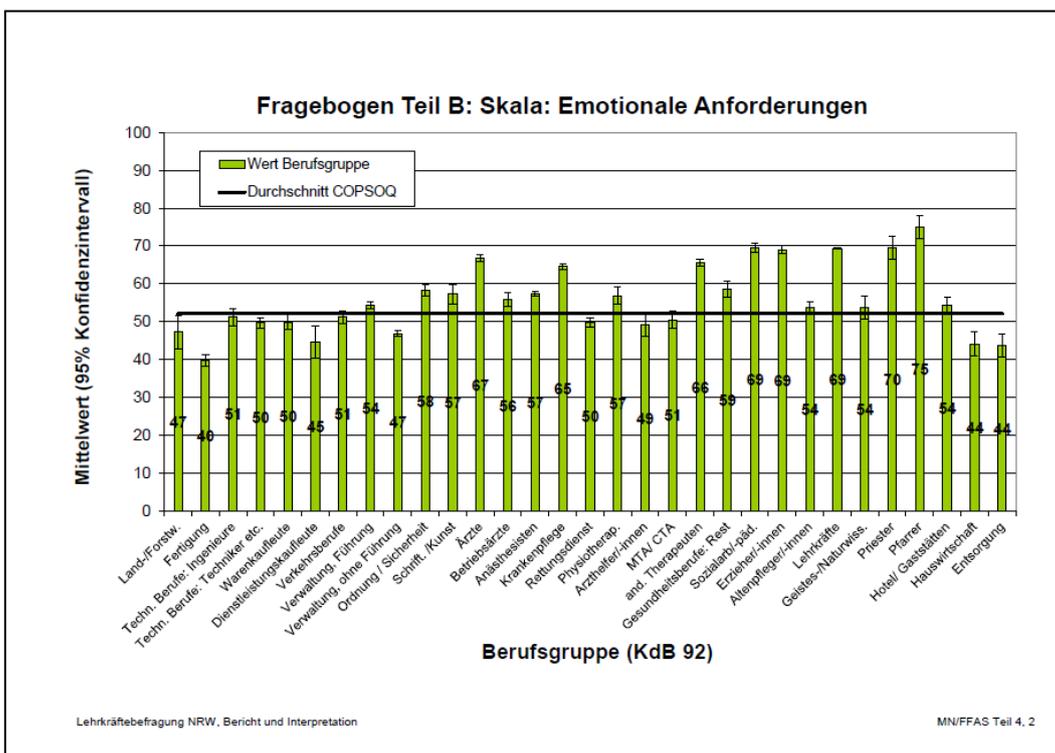
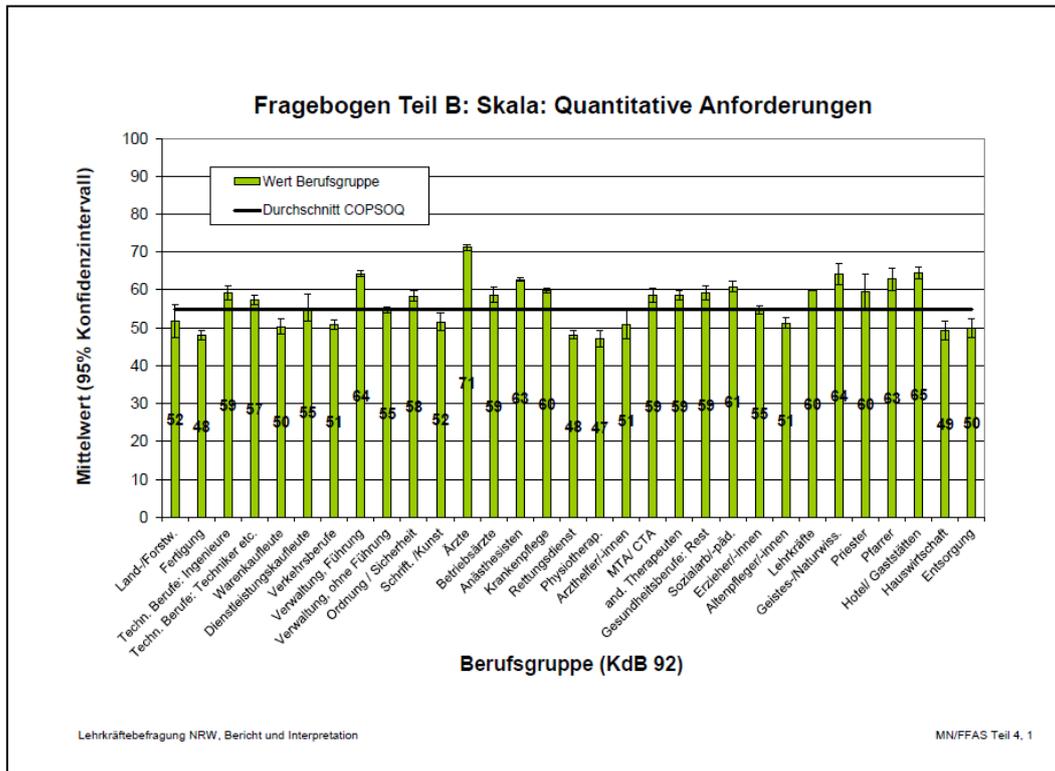
Klassengrößen und Doppelbesetzung beibehalten!

Therapeuten/Psychologen im Haus, die einen bei Bedarf unterstützen können

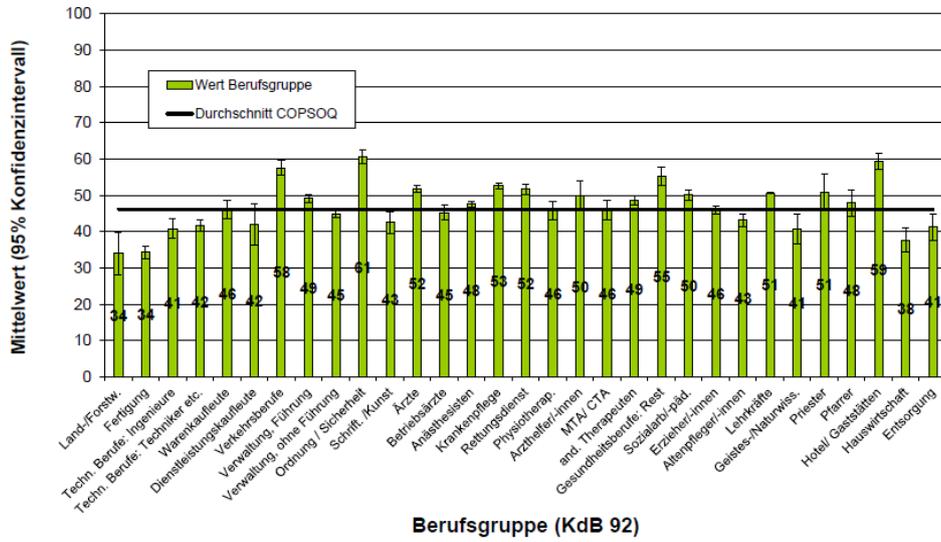
22.9. GRAPHIKEN: EXTERNE BERUFSGRUPPENVERGLEICHE

COPSOQ-Skalen, Fragebogen Teil B, D und E / Vergleichswerte aus COPSOQ-Datenbank, N > 40.000 (ohne Lehrkräfte) aus verschiedensten Berufsgruppen

(Der angegebene Wert für Lehrkräfte ist ein gewichteter Wert aus allen Befragungen bei Lehrkräften in Deutschland, Datenbasis: N > 50.000, ohne aktuelle Befragung NRW)



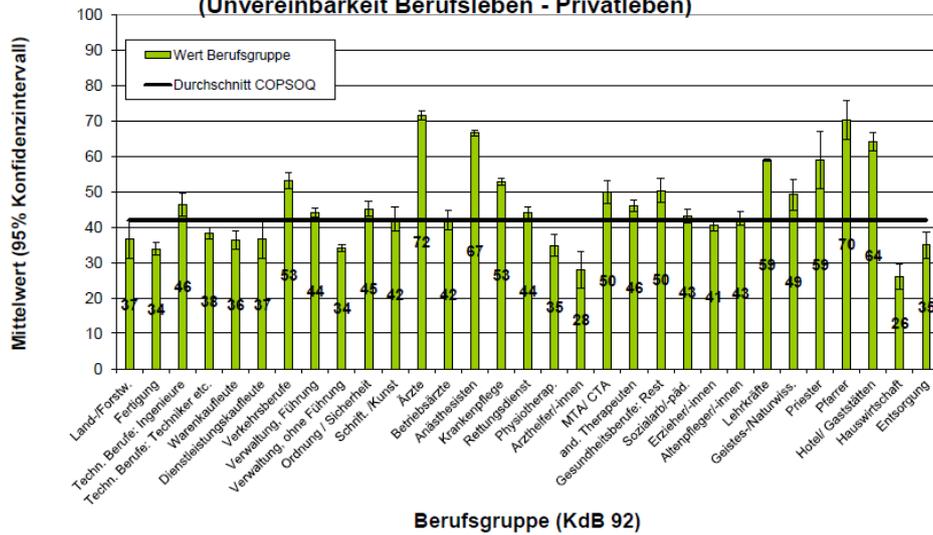
Fragebogen Teil B: Skala: Anforderung, Emotionen zu verbergen



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

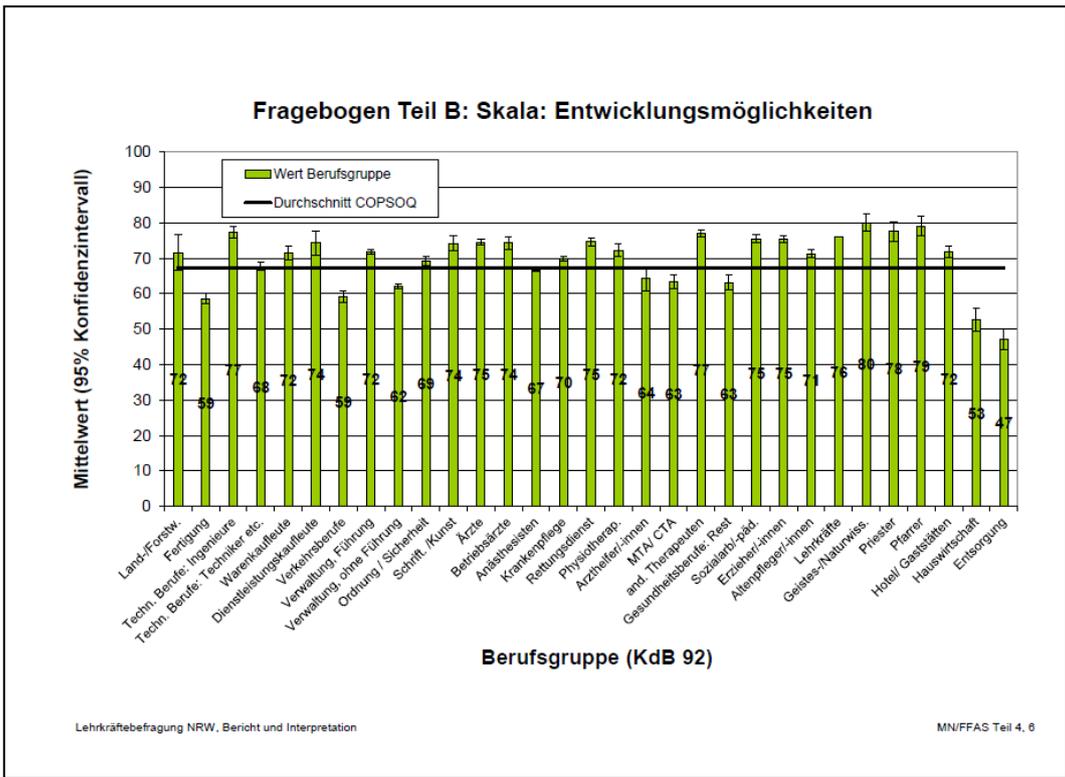
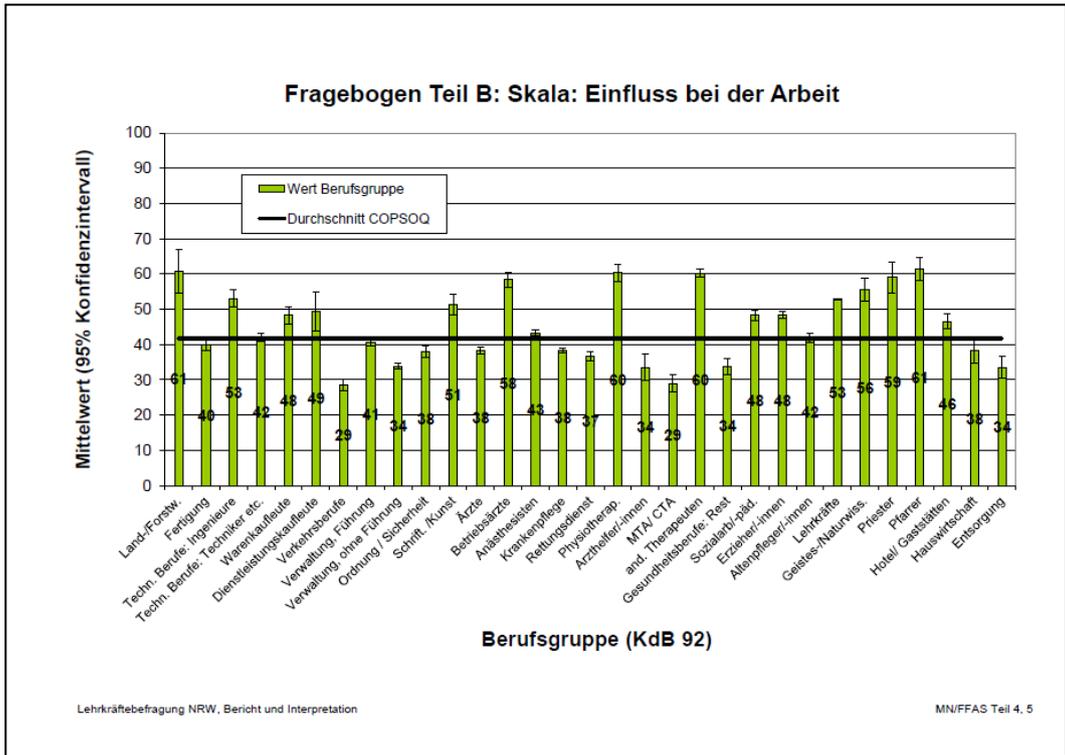
MN/FFAS Teil 4, 3

Fragebogen Teil B: Skala: Work-privacy conflict (Unvereinbarkeit Berufsleben - Privatleben)

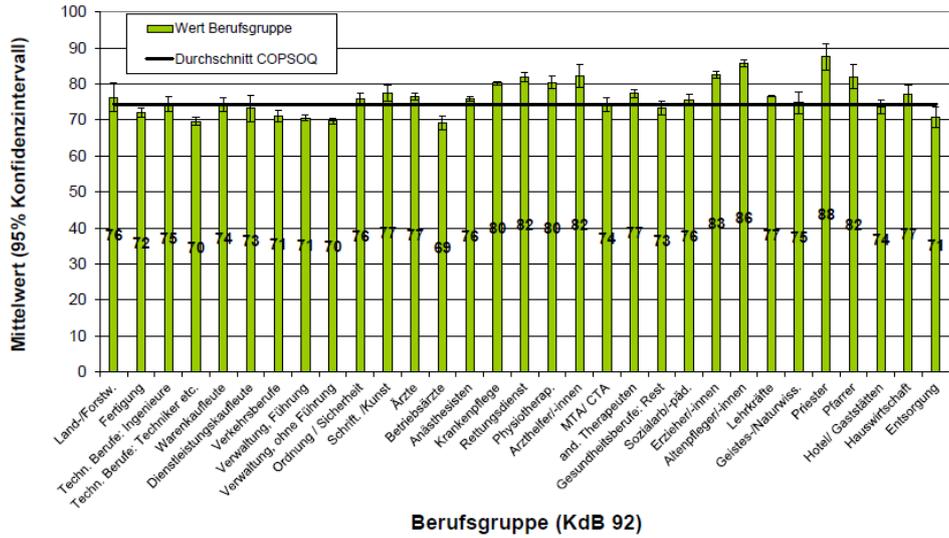


Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 4



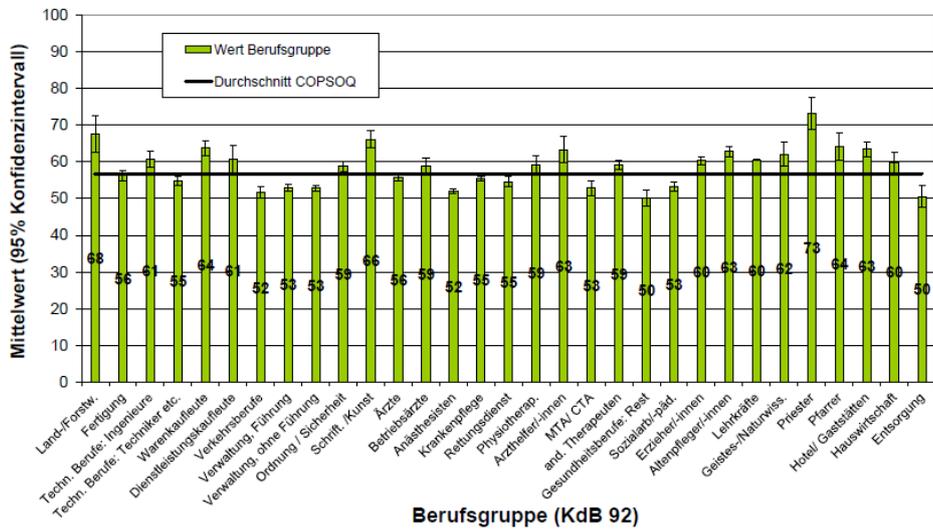
Fragebogen Teil B: Skala: Bedeutung der Arbeit



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

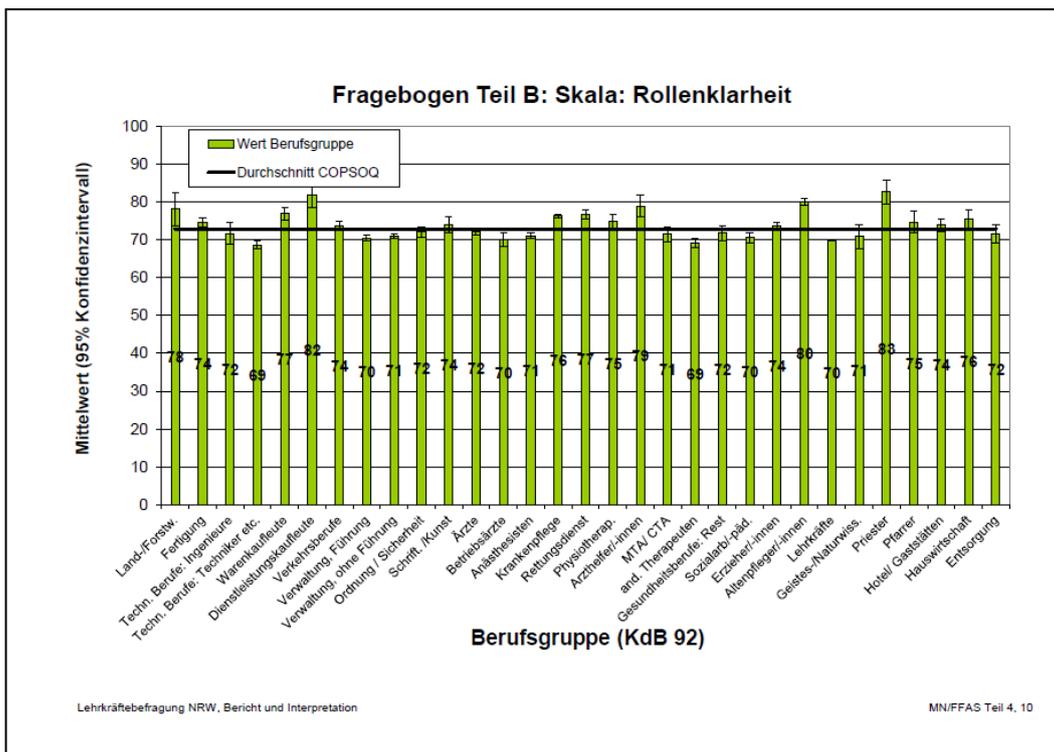
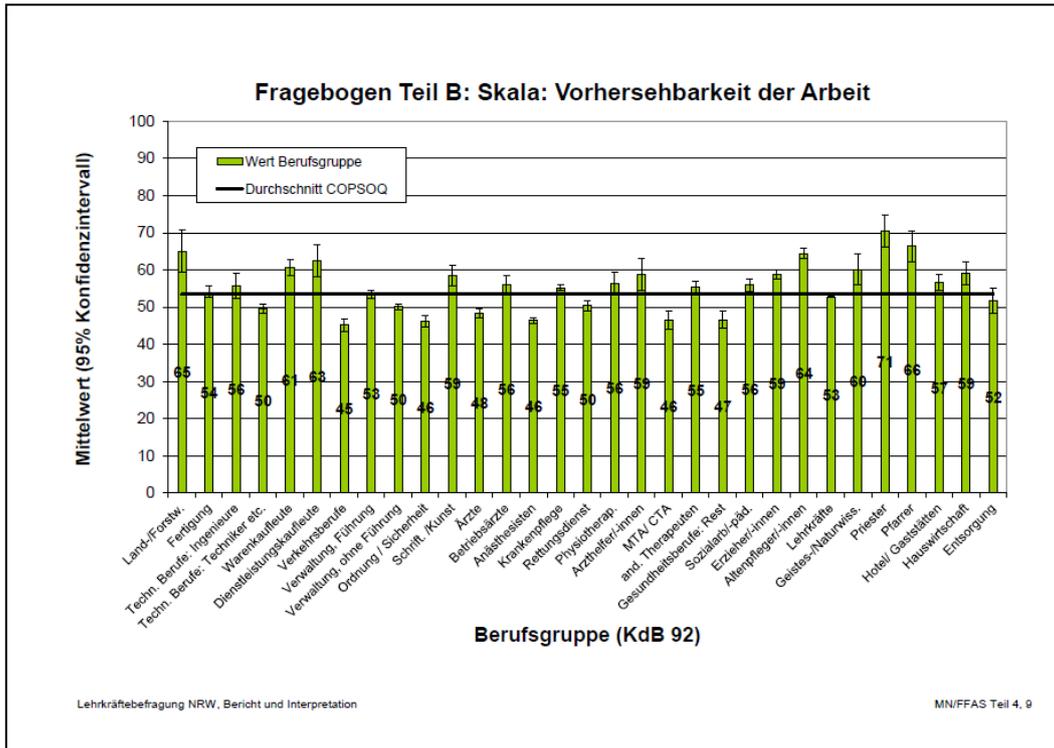
MN/FFAS Teil 4, 7

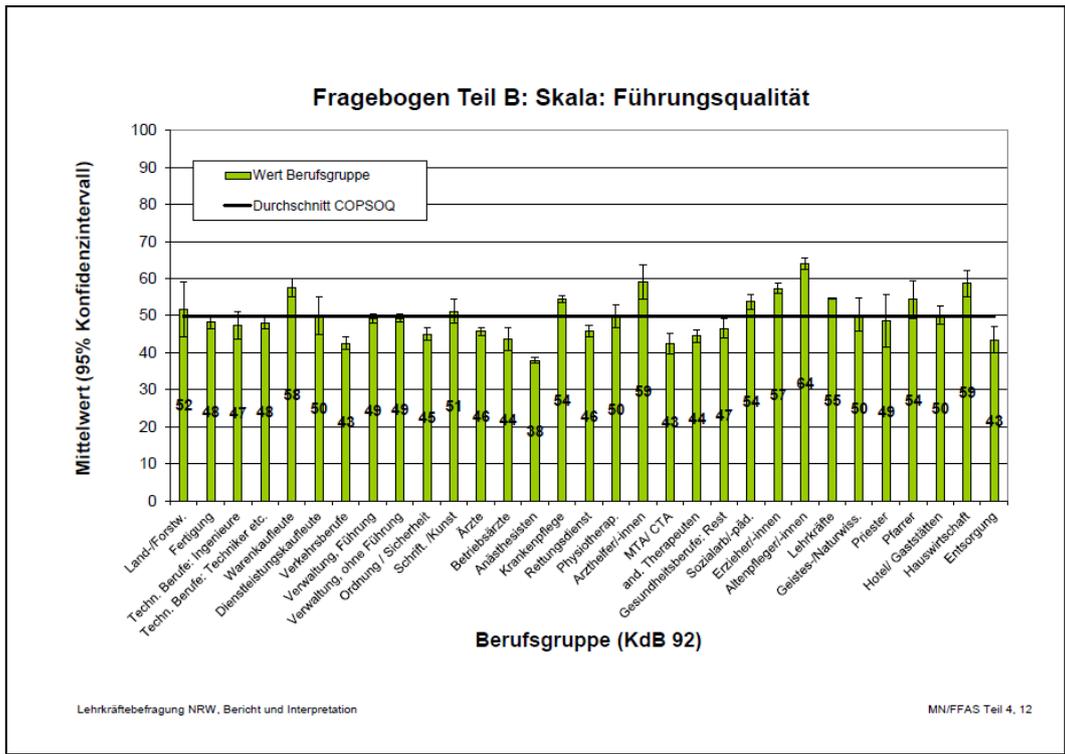
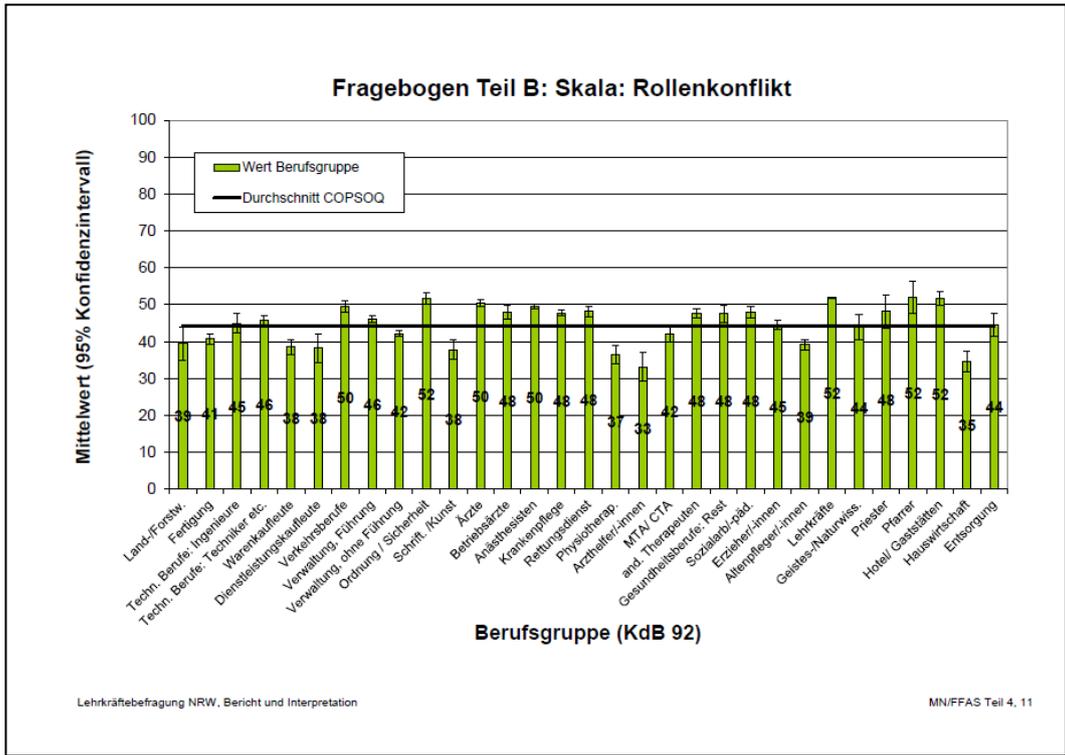
Fragebogen Teil B: Skala: Verbundenheit mit Arbeitsplatz



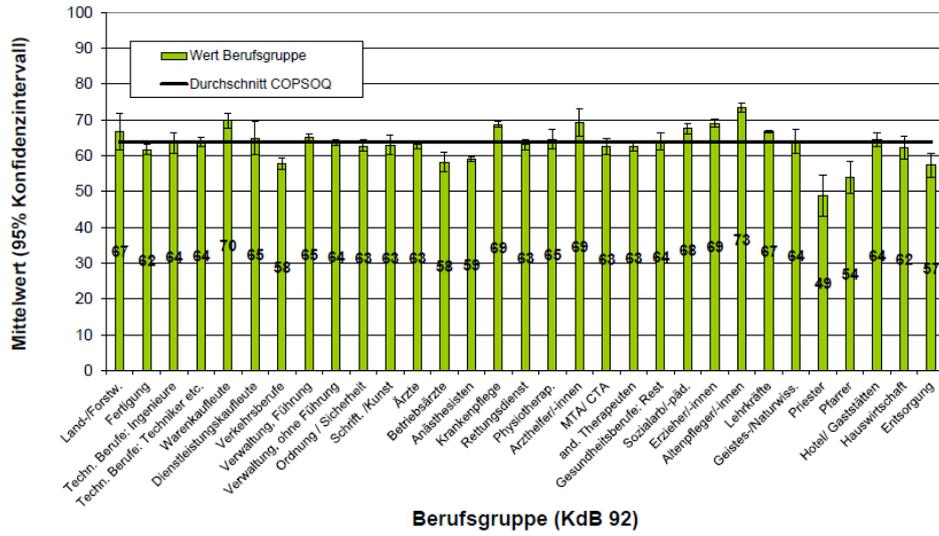
Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 8





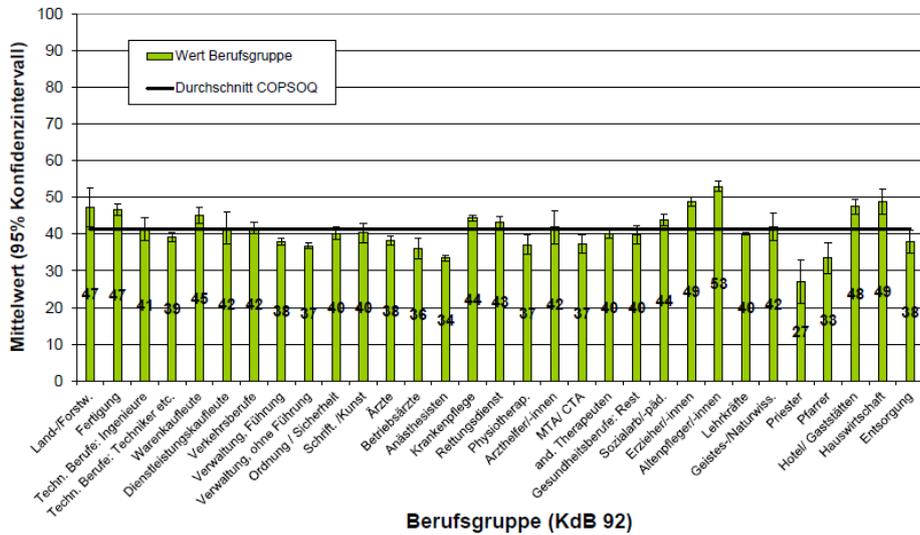
Fragebogen Teil B: Skala: Soziale Unterstützung



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 13

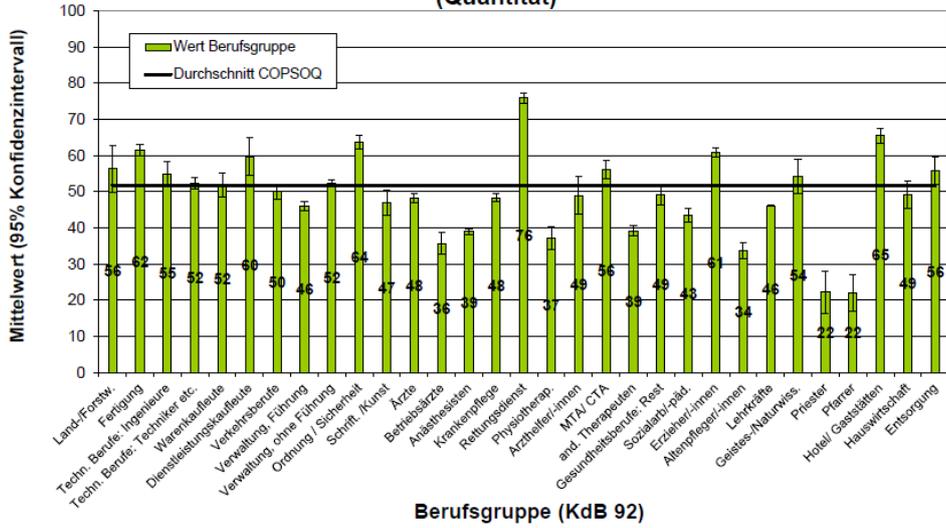
Fragebogen Teil B: Skala: Feedback / Rückmeldung



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 14

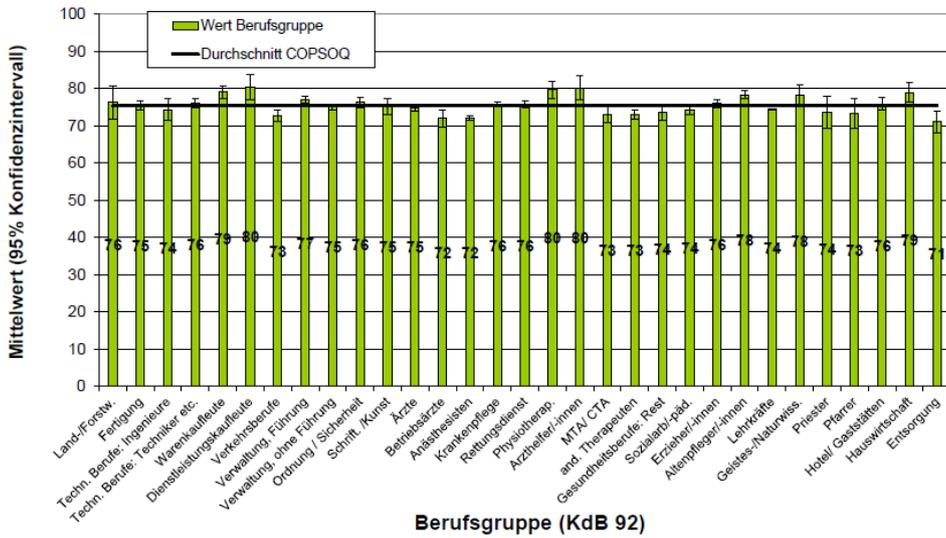
Fragebogen Teil B: Skala: Soziale Beziehungen am Arbeitsplatz (Quantität)



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 15

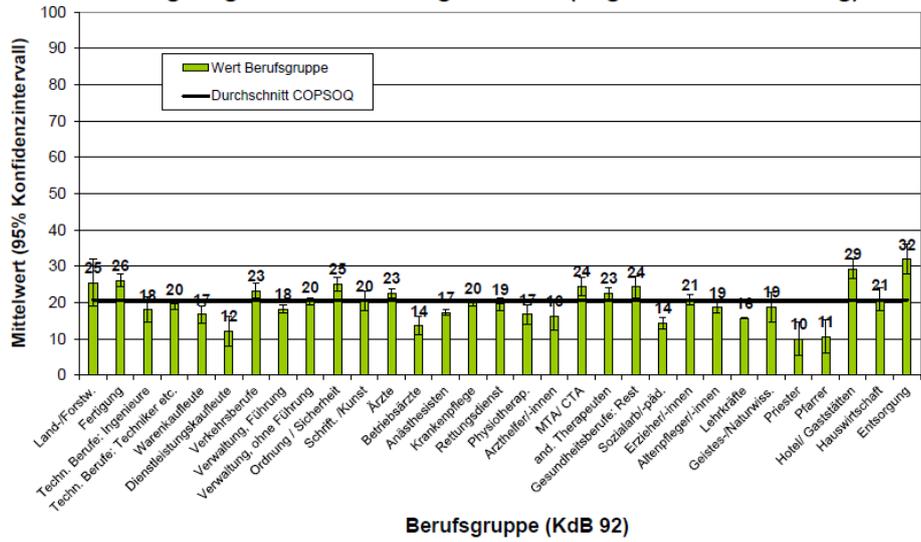
Fragebogen Teil B: Skala: Gemeinschaftsgefühl



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 16

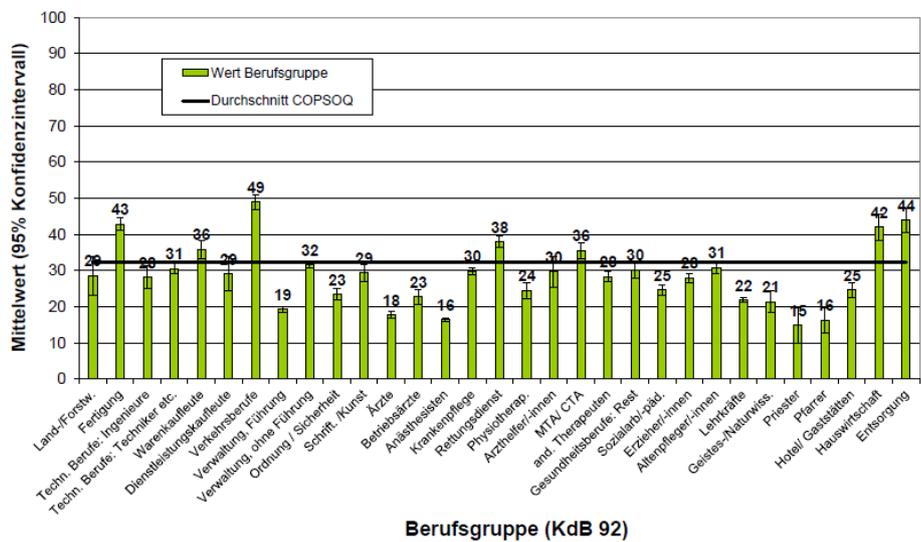
Fragebogen Teil B: Mobbing-Indikator (ungerechte Behandlung)



Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

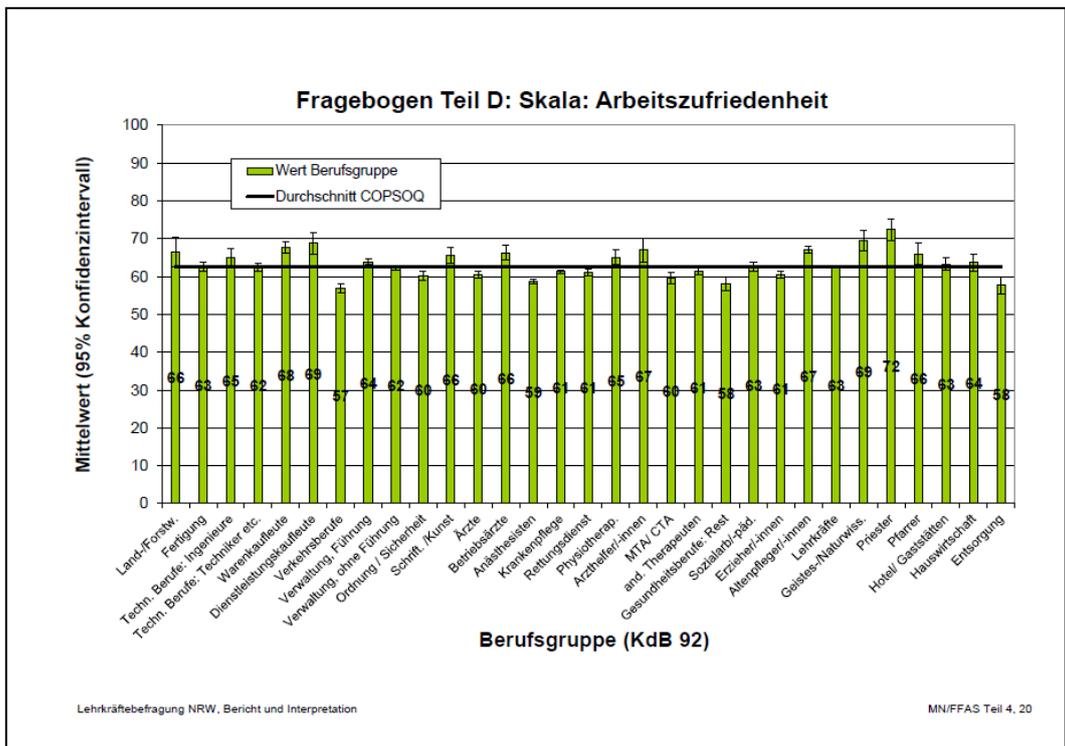
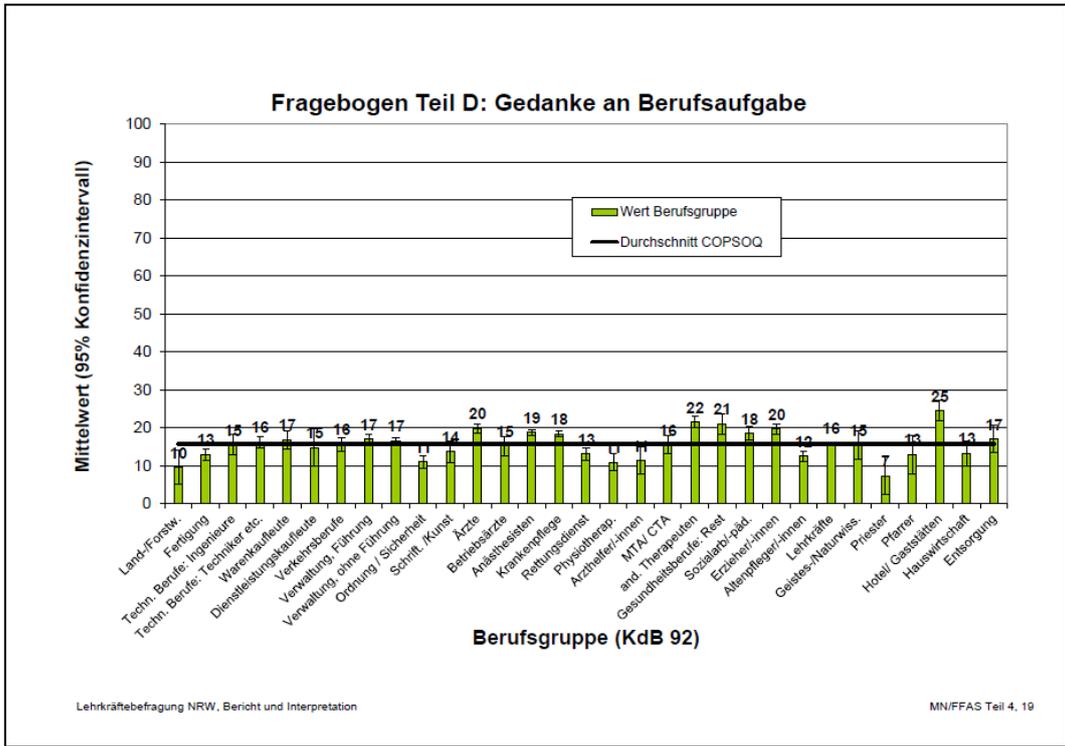
MN/FFAS Teil 4, 17

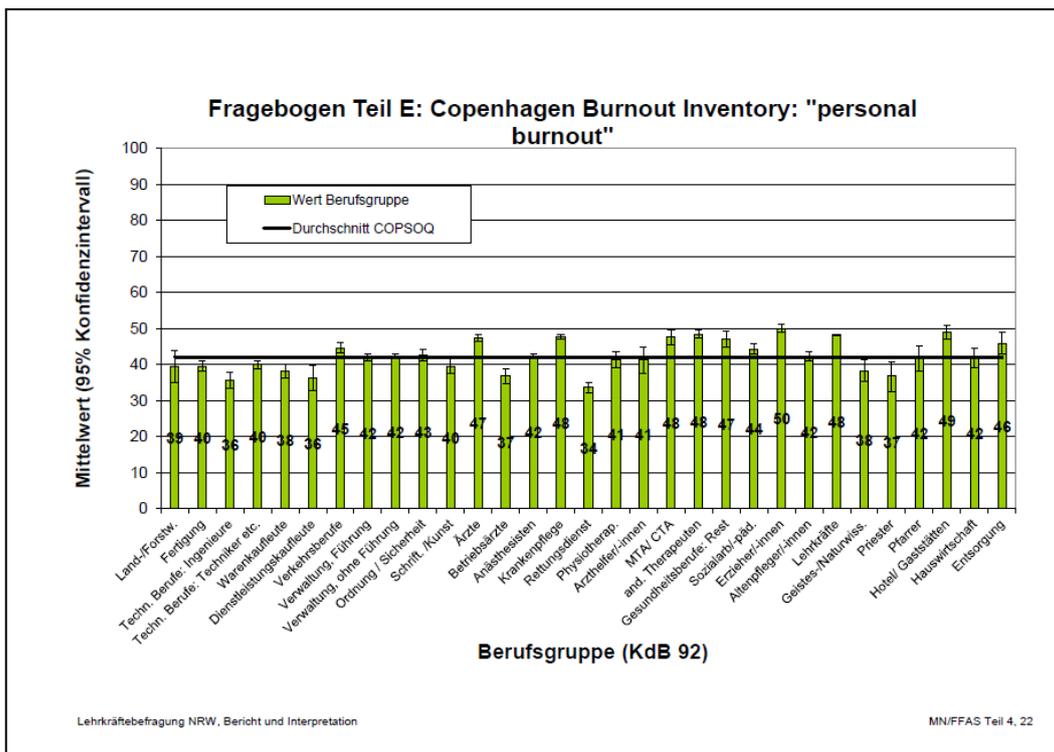
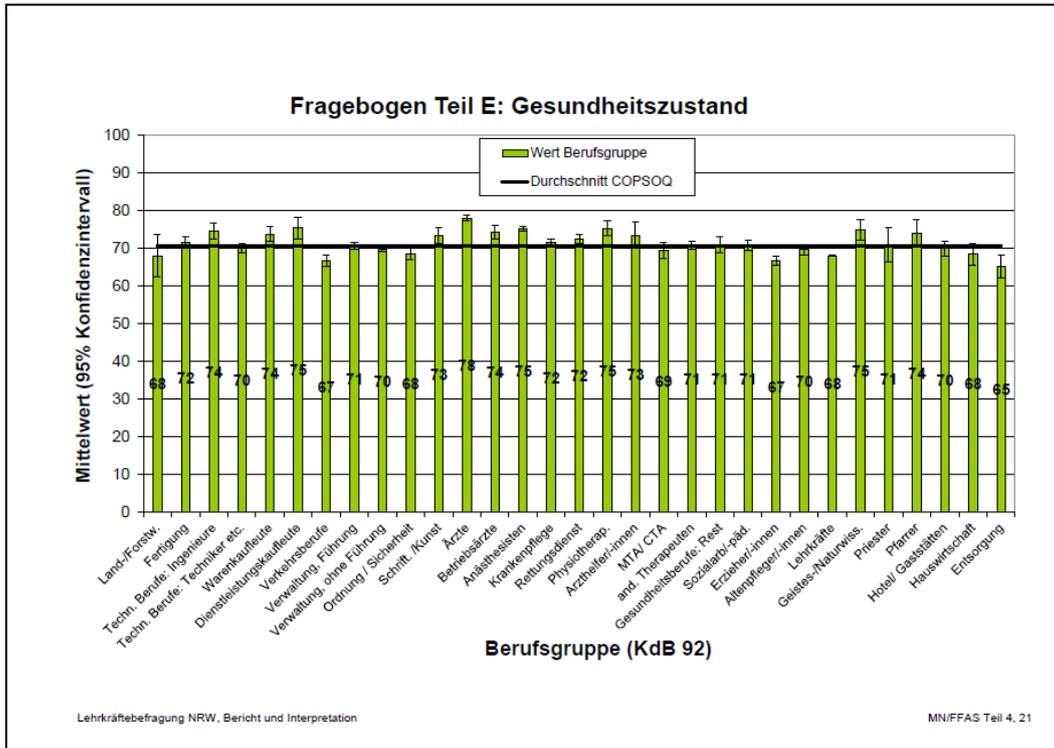
Fragebogen Teil B: Arbeitsplatzunsicherheit

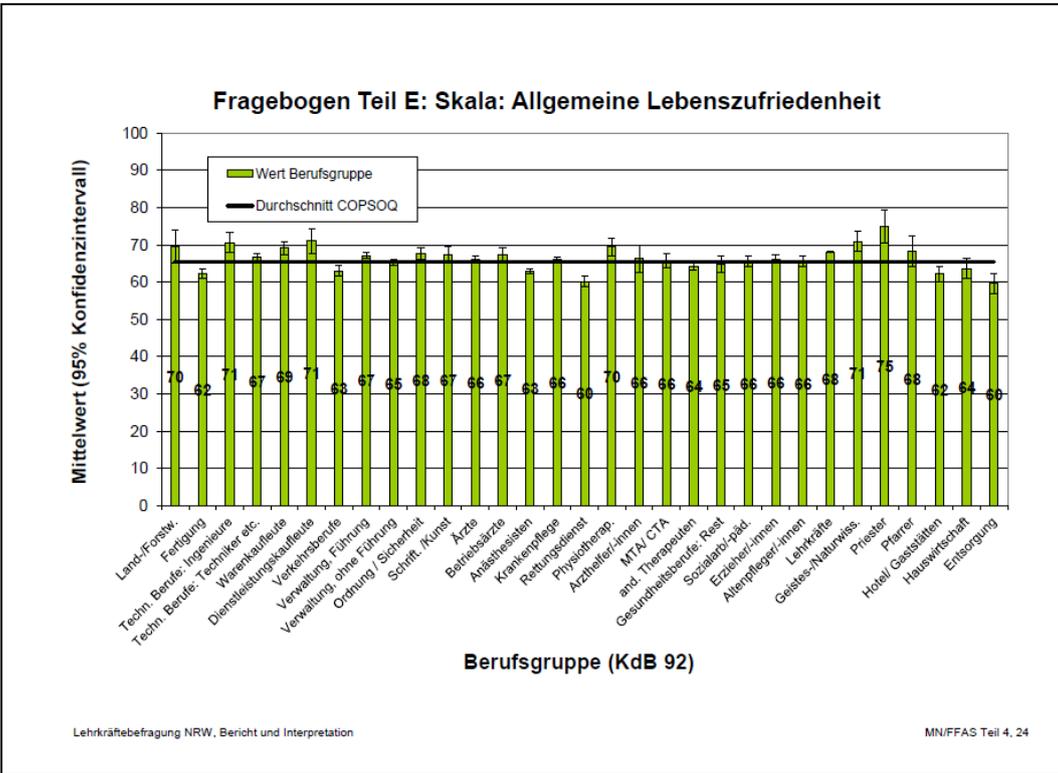
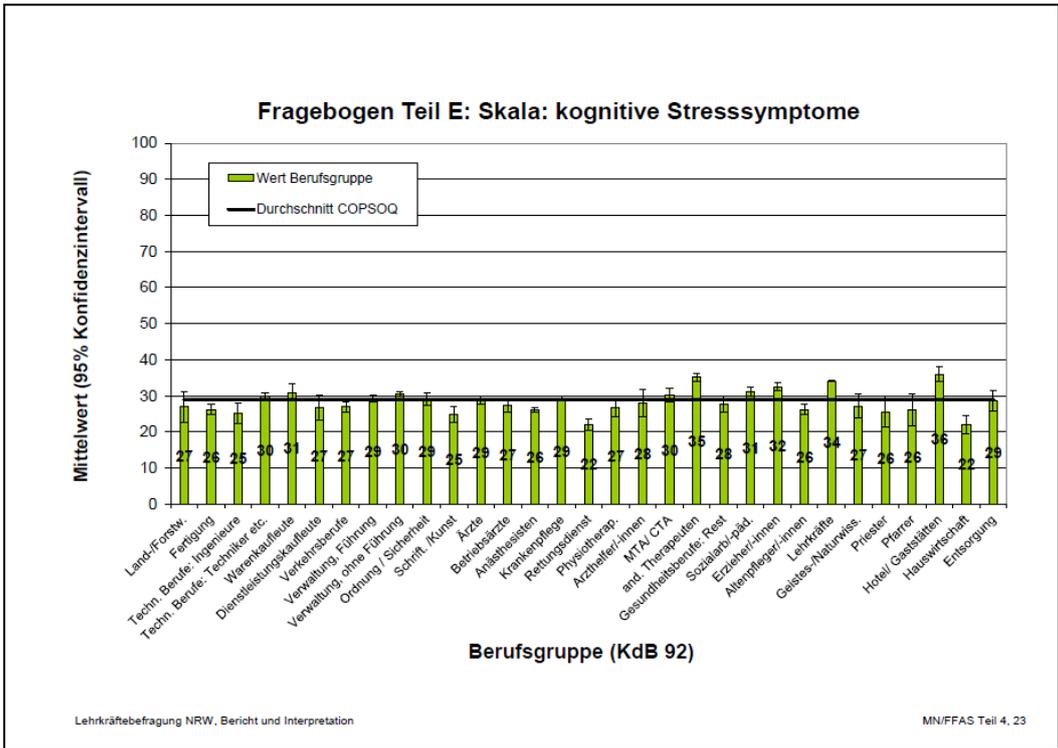


Lehrkräftebefragung NRW, Bericht und Interpretation

MN/FFAS Teil 4, 18







22.10. ANLAGE FRAGEBOGEN COPSPQ

Befragung Lehrkräfte NRW zu psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz

Basis: COPSOQ: Copenhagen Psychosocial Questionnaire – deutsche Standardversion,
FASS: Fragebogen zu Arbeitssituation an Schulen und Fragen aus dem BAAM-
Fragebogen

Umsetzung online unter www.nrw.schule.copsog.de
(FFAS, Freiburg)

Version Förderschulen

A. Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Arbeitsplatz

A.1: Ihre Schule / Ihr Schulort (Die Zuordnung der Fragebögen zu den Schulen erfolgt über die Schulnummer, diese wird als login beim Online-Bogen ausgefüllt)

--	--	--	--	--	--	--	--

A.1.a In welchen Bereichen sind Sie eingesetzt? (Mehrere Antworten sind möglich)

	ja	nein
a. Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Schule für Kranke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung (KsF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Förderschule im Verbund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Gemeinsamer Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Integrative Lerngruppe im Sek. I- Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Frühförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Hausunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Berufskolleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.2: Welches Geschlecht haben Sie?

<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich
-----------------------------------	-----------------------------------

A.3: Wie alt sind Sie?

unter 30 Jahre	30 - 34 Jahre	35 - 39 Jahre	40 - 44 Jahre	45- 49 Jahre	50 - 54 Jahre	55- 59 Jahre	60 und älter
<input type="checkbox"/>							

A.4: Wie lange üben Sie Ihre jetzige berufliche Tätigkeit schon aus (abzüglich Elternzeit, Zeiten einer Beurlaubung, etc.)?

unter 5 Jahre	5 - 14 Jahre	15 - 24 Jahre	25 - 34 Jahre	35 Jahre und länger
<input type="checkbox"/>				

A.5: In welchem Umfang sind Sie zurzeit erwerbstätig? (Bitte eine Angabe)

Ich bin vollzeitbeschäftigt	Ich bin teilzeitbeschäftigt mit mehr als 75% der vollen Arbeitszeit	Ich bin teilzeitbeschäftigt mit 50 bis 75% der vollen Arbeitszeit	Ich bin teilzeit- oder stundenweise beschäftigt mit unter 50% der vollen Arbeitszeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.5a: Sind Sie zurzeit in Ausbildung oder arbeitsvertraglich zur Weiterqualifizierung verpflichtet? (Bitte eine Angabe)

nein	Im Vorbereitungsdienst	Lehrer/in in Ausbildung (OBAS)	- 1-jährige päd. Einführung - Zertifikatskurs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.6: Zu welcher der folgenden Gruppen gehören Sie? (Bitte eine Angabe)

Lehrer/-in für Sonderpädagogik oder Sonderschullehrer/-in (*)	Lehramt Sek. II / Berufskolleg (*)	Lehrkraft mit anderem Lehramt (*)	§ 58 LVO Werkstattlehrer/-in am Berufskolleg (*)	§ 59 LVO Fachlehrer/-in am Berufskolleg (kaufmännisch) (*)	§ 60 LVO Technische/r Lehrer/-in am Berufskolleg (*)	§ 62a LVO Fachlehrer/-in an Förderschulen (*)	Andere (soz.päd. Berufe, Handwerker etc.): _____ (bitte eintragen)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*) einschließlich vergleichbarer Lehrer / -innen im Tarifbeschäftigtenverhältnis

A.7: Sind Sie Inhaber/-in einer Leitungsfunktion? (Bitte eine Angabe)

nein	ja, Schulleiter /-in	ja, Stellvertretung oder erweiterte Schulleitung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.8: Trifft für Sie eine oder mehrere der folgenden Besonderheiten zu? (mehrere Angaben möglich)

	ja	nein
a. Tätigkeit an zwei Einsatzorten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Tätigkeit an mehr als zwei Einsatzorten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. (Teil-) Abordnung an andere Dienststellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Kommissarische Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Sonderaufgaben ohne Anrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Sonderaufgaben mit Anrechnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A.9: Liegt bei Ihnen eine anerkannte Schwerbehinderung vor ?

ja gleichgestellt nein

A.10: Klassengröße /Lerngruppengröße

a) Wie viele Schüler / Schülerinnen umfasst die kleinste Ihrer aktuellen Klassen/ Lerngruppen? ____ (bitte Anzahl eintragen)

b) Wie viele Schüler / Schülerinnen umfasst die größte Ihrer aktuellen Klassen/ Lerngruppen? ____ (bitte Anzahl eintragen)

A10c: Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Arbeitssituation zu?

	Immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Die Parameter für die Klassenbildung erschweren die Erfüllung meines Unterrichts-/ Förderauftrags.	<input type="checkbox"/>				
2. Die Klassen, in denen ich unterrichte, erreichen maximal den Richtwert (*) zur Klassenbildung.	<input type="checkbox"/>				

3. Die Klassen, in denen ich unterrichte, erreichen oder überschreiten den Höchstwert (*) zur Klassenbildung.	<input type="checkbox"/>				
4. Ich unterrichte in Klassen, die wegen Einzel-, bzw. Kleingruppenförderung oberhalb des Richtwerts liegen.	<input type="checkbox"/>				
5. Die in meinem Stundenplan vorgesehene Klassenbildung wird bei Vertretung für andere Lehrkräfte durch Zusammenlegung von Klassen oder durch Verteilung von Schülern/Innen aus anderen Klassen überschritten.	<input type="checkbox"/>				

(*) Tabelle Richtwerte / Höchstwert FÖS für Frage A10c	Klassenfrequenz-	
	Richtwert	Höchstwert
Förderschwerpunkt Lernen	16	22
Förderschwerpunkt Sehen (Blinde), Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (Gehörlose), Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Schule für Kranke	10	13
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Förderschwerpunkt Sehen (Sehbehinderte), Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (Schwerhörige), Förderschwerpunkt Sprache	11	14

A.11: Wie viele Klassen/ Lerngruppen unterrichten Sie aktuell? _____ (bitte Anzahl Klassen/Lerngruppen eintragen).

A.12a: Wie viele Fächer unterrichten Sie aktuell? _____ (bitte Anzahl Fächer mit Zahl von 0 bis ... angeben)

A.12b: Wie viele sind fachfremd? _____ (bitte Anzahl Fächer mit Zahl von 0 bis ... angeben)

A13a. Wie hoch ist die Anzahl Ihrer zu bewertenden / zu korrigierenden Schülerarbeiten im laufenden Schuljahr (Gesamtanzahl aller Schülerarbeiten wie z.B. Tests, Klassenarbeiten, Klausuren, Facharbeiten, nicht Klassensätze und nicht sonstige Korrekturen wie z.B. Arbeitsblätter und Hefte)
_____ (bitte Anzahl eintragen)

A13b. Wie hoch ist die Anzahl weiterer Berichte (Entwicklungsberichte, Berichtszeugnisse, Gutachten, förderdiag. Gutachten) und Förderpläne im laufenden Schuljahr _____ (bitte Anzahl eintragen)

A13c. Wie hoch ist die Anzahl der Verfahren zur Entscheidung über sonderpädagogischen Förderbedarf, Förderschwerpunkte und den Förderort (gem. § 12 AO-SF), die Sie in diesem Schuljahr durchzuführen haben? _____ (bitte Anzahl eintragen)

B. Angaben zur Arbeit und Tätigkeit (Allgemeiner Teil)

B.1: Die folgenden Fragen betreffen die Anforderungen bei Ihrer Arbeit. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	Immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Müssen Sie sehr schnell arbeiten?	<input type="checkbox"/>				
2. Ist Ihre Arbeit ungleich verteilt, so dass sie sich aufhäuft?	<input type="checkbox"/>				
3. Wie oft kommt es vor, dass Sie nicht genügend Zeit haben, alle Ihre Aufgaben zu erledigen?	<input type="checkbox"/>				
4. Müssen Sie Überstunden / Mehrarbeit leisten?	<input type="checkbox"/>				
5. Bringt Ihre Arbeit Sie in emotional belastende Situationen?	<input type="checkbox"/>				

B.1: Anforderungen bei der Arbeit (Teil 2). (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
6. Fühlen Sie sich bei Ihrer Arbeit emotional eingebunden?	<input type="checkbox"/>				
7. Ist Ihre Arbeit emotional fordernd?	<input type="checkbox"/>				
8. Verlangt Ihre Arbeit von Ihnen, dass Sie Ihre Gefühle verbergen?	<input type="checkbox"/>				
9. Verlangt Ihre Arbeit von Ihnen, sich mit Ihrer Meinung zurück zu halten?	<input type="checkbox"/>				

B.2: Die folgenden Fragen betreffen das Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	stimme voll zu	stimme eher zu	unentschieden	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu
1. Die Anforderungen meiner Arbeit stören mein Privat- und Familienleben.	<input type="checkbox"/>				
2. Der Zeitaufwand meiner Arbeit macht es schwierig für mich, meinen Pflichten in der Familie oder im Privatleben nachzukommen.	<input type="checkbox"/>				
3. Dinge, die ich zu Hause machen möchte, bleiben wegen der Anforderungen meiner Arbeit liegen.	<input type="checkbox"/>				
4. Meine Arbeit erzeugt Stress, der es schwierig macht, privaten oder familiären Verpflichtungen nachzukommen.	<input type="checkbox"/>				
5. Wegen beruflicher Verpflichtungen muss ich Pläne für private oder Familienaktivitäten ändern.	<input type="checkbox"/>				

B.3: Die folgenden Fragen betreffen Ihre Einflussmöglichkeiten und Ihren Spielraum bei der Arbeit. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	Immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Haben Sie großen Einfluss auf Ihre Arbeit?	<input type="checkbox"/>				
2. Haben Sie Einfluss darauf, mit wem Sie arbeiten?	<input type="checkbox"/>				
3. Haben Sie Einfluss auf die Menge der Arbeit, die Ihnen übertragen wird?	<input type="checkbox"/>				
4. Haben Sie Einfluss darauf, was Sie bei Ihrer Arbeit tun?	<input type="checkbox"/>				

B.4: Die folgenden Fragen betreffen Ihre Entwicklungsmöglichkeiten und die Bedeutung der Arbeit. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	Immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Ist Ihre Arbeit abwechslungsreich?	<input type="checkbox"/>				

B.5: Entwicklungsmöglichkeiten und Bedeutung (Teil 2). (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
1. Verlangt es Ihre Arbeit, dass Sie die Initiative ergreifen?	<input type="checkbox"/>				
2. Haben Sie die Möglichkeit, durch Ihre Arbeit neue Dinge zu erlernen?	<input type="checkbox"/>				
3. Können Sie Ihre Fertigkeiten oder Ihr Fachwissen bei Ihrer Arbeit anwenden?	<input type="checkbox"/>				
4. Ist Ihre Arbeit sinnvoll?	<input type="checkbox"/>				
5. Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Arbeit wichtig ist?	<input type="checkbox"/>				
6. Fühlen Sie sich motiviert und eingebunden in Ihre Arbeit?	<input type="checkbox"/>				
7. Sind Sie stolz, dieser Einrichtung anzugehören?	<input type="checkbox"/>				
8. Erzählen Sie anderen gerne über Ihren Arbeitsplatz?	<input type="checkbox"/>				
9. Erleben Sie Probleme Ihrer Arbeitsstelle als Ihre eigenen?	<input type="checkbox"/>				
10. Hat Ihre Arbeitsstelle große persönliche Bedeutung für Sie?	<input type="checkbox"/>				
11. Haben Sie die Möglichkeit, neue Dinge mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu lernen und weiterzuentwickeln?	<input type="checkbox"/>				

Fragebogen Lehrkräfte NRW, FÖS (Umsetzung online)

S. 5

B.6: Nun einige Fragen zu Regelungen und Abläufen bei Ihrer Arbeit. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
1. Werden Sie rechtzeitig im Voraus über Veränderungen an Ihrem Arbeitsplatz informiert, z.B. über wichtige Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne für die Zukunft?	<input type="checkbox"/>				
2. Erhalten Sie alle Informationen, die Sie brauchen, um Ihre Arbeit gut zu erledigen?	<input type="checkbox"/>				
3. Wissen Sie genau, wie weit Ihre Befugnisse bei der Arbeit reichen?	<input type="checkbox"/>				
4. Gibt es klare Ziele für Ihre Arbeit?	<input type="checkbox"/>				
5. Wissen Sie genau, welche Dinge in Ihren Verantwortungsbereich fallen?	<input type="checkbox"/>				
6. Wissen Sie genau, was von Ihnen bei der Arbeit erwartet wird?	<input type="checkbox"/>				
7. Machen Sie Dinge bei der Arbeit, die von einigen Leuten akzeptiert werden, aber von anderen nicht?	<input type="checkbox"/>				
8. Werden bei Ihrer Arbeit widersprüchliche Anforderungen gestellt?	<input type="checkbox"/>				
9. Müssen Sie manchmal Dinge tun, die eigentlich auf andere Weise getan werden sollten?	<input type="checkbox"/>				
10. Müssen Sie manchmal Dinge tun, die Ihnen unnötig erscheinen?	<input type="checkbox"/>				
11. Gibt es bei Ihnen Angebote zur beruflichen Fortbildung/Weiterbildung?	<input type="checkbox"/>				
12. Wie intensiv arbeiten Sie mit schulexternen Institutionen zusammen?	<input type="checkbox"/>				

B.7: Bitte schätzen Sie ein, in welchem Maß Ihr unmittelbarer Vorgesetzter / Ihre unmittelbare Vorgesetzte.... (Bitte je eine Angabe pro Zeile.)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
1. ... für gute Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Mitarbeiter /-innen sorgt?	<input type="checkbox"/>				
2. ... der Arbeitszufriedenheit einen hohen Stellenwert beimisst?	<input type="checkbox"/>				
3. ... die Arbeit gut plant?	<input type="checkbox"/>				
4. ... Konflikte gut löst?	<input type="checkbox"/>				

B.8: Die folgenden Fragen betreffen Ihr Verhältnis zu Ihren Kollegen/ Kolleginnen und zu Ihrem / Ihrer Vorgesetzten. (Bitte je eine Angabe pro Zeile.)

	Immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Wie oft erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von Ihren Kollegen /-Innen?	<input type="checkbox"/>				
2. Wie oft sind Ihre Kollegen /-Innen bereit, sich Ihre Arbeitsprobleme anzuhören?	<input type="checkbox"/>				
3. Wie oft erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von Ihrem / Ihrer unmittelbaren Vorgesetzten?	<input type="checkbox"/>				
4. Wie oft ist Ihr unmittelbarer Vorgesetzter / Ihre unmittelbare Vorgesetzte bereit, sich Ihre Arbeitsprobleme anzuhören?	<input type="checkbox"/>				
5. Wie oft spricht Ihr Vorgesetzter / Ihre Vorgesetzte mit Ihnen über die Qualität Ihrer Arbeit?	<input type="checkbox"/>				
6. Wie oft sprechen Ihre Kollegen /-Innen mit Ihnen über die Qualität Ihrer Arbeit?	<input type="checkbox"/>				
7. Arbeiten Sie gemeinsam mit Ihren Kollegen /-Innen?	<input type="checkbox"/>				
8. Können Sie sich mit Kollegen /-Innen unterhalten, während Sie arbeiten?	<input type="checkbox"/>				
9. Ist die Atmosphäre zwischen Ihnen und Ihren Arbeitskollegen /-Innen gut?	<input type="checkbox"/>				
10. Ist die Zusammenarbeit zwischen den Arbeitskollegen /-Innen gut?	<input type="checkbox"/>				
11. Fühlen Sie sich an Ihrer Arbeitsstelle als Teil einer Gemeinschaft?	<input type="checkbox"/>				
12. Wie oft fühlen Sie sich durch Kollegen /-Innen und Vorgesetzte zu unrecht kritisiert, schikaniert oder vor anderen bloßgestellt?	<input type="checkbox"/>				

B.8a: Die nächsten fünf Fragen beziehen sich nicht auf Ihre eigene Tätigkeit, sondern auf den Arbeitsplatz an sich. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
1. Vertraut die Schulleitung darauf, dass die Lehrkräfte Ihre Arbeit gut machen?	<input type="checkbox"/>				
2. Können Sie den Informationen, die von der Schulleitung kommen, vertrauen?	<input type="checkbox"/>				
3. Werden Konflikte auf gerechte Weise gelöst?	<input type="checkbox"/>				
4. Wird die Arbeit gerecht verteilt?	<input type="checkbox"/>				
5. Werden an Ihrer Arbeitsstelle / Dienststelle die Leistungen von Männern und Frauen gleichermaßen eingeschätzt?	<input type="checkbox"/>				

B.9: Machen Sie sich Sorgen, dass ... (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	In sehr hohem Maß	In hohem Maß	zum Teil	In geringem Maß	In sehr geringem Maß
1. ... Sie arbeitslos werden?	<input type="checkbox"/>				
2. ... neue Technologien Sie überflüssig machen?	<input type="checkbox"/>				
3. ... es schwierig für Sie wäre, eine neue Arbeit zu finden, wenn Sie arbeitslos würden?	<input type="checkbox"/>				
4. ... man Sie gegen Ihren Willen auf eine andere Arbeitsstelle versetzen könnte?	<input type="checkbox"/>				

C. Angaben zur Arbeit und Tätigkeit (Spezifischer Teil für Lehrkräfte)**C.1: Gemeinsame pädagogische Vorstellungen. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)**

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie.	<input type="checkbox"/>				
2. Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor.	<input type="checkbox"/>				
3. In Erziehungs- und Disziplinfragen ziehen alle Kollegen/ -Innen an einem Strang.	<input type="checkbox"/>				
4. Das Kollegium ist sich darüber einig, wie mit schwierigen Schüler/ -Innen umgegangen wird.	<input type="checkbox"/>				
5. Im Kollegium herrscht Konsens in Bezug auf die von Schüler/ -Innen einzuhaltenden Regeln.	<input type="checkbox"/>				

C.2 Störungen im Unterricht und Aggression. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Während des Unterrichts treten störende Geräusche auf, so dass man sehr laut sprechen muss.	<input type="checkbox"/>				
2. Ein Teil der Schüler/ -Innen beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört den Unterricht.	<input type="checkbox"/>				
3. Aufgrund ungenügender Vorbereitung der Schüler/ -Innen kann man seine Ziele in den Unterrichtsstunden nicht erreichen.	<input type="checkbox"/>				
4. Für das Verfolgen fachlicher Ziele bleibt im Unterricht zu wenig Zeit.	<input type="checkbox"/>				

5. Den Schüler / -Innen fällt es schwer, sich über mehrere Minuten im Unterricht zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>				
6. Im Unterricht sind ständig Ermahnungen notwendig.	<input type="checkbox"/>				
7. Im Unterricht kommt es zu pädagogisch wichtigen Ereignissen (z.B. zu Konflikten), auf die man jedoch aus Zeitgründen nicht eingehen kann.	<input type="checkbox"/>				
8. Ich erlebe nicht selten verbale Gewalt von Seiten der Schüler/ -Innen.	<input type="checkbox"/>				
9. Ich erlebe körperliche Gewalt von Seiten der Schüler/ -Innen.	<input type="checkbox"/>				

C.3 Lärm und Stimmbelastung. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Der Lärm im Unterricht ist zu groß.	<input type="checkbox"/>				
2. Der Lärm im Lehrerzimmer ist zu groß.	<input type="checkbox"/>				
3. Der Lärm im Schulgebäude ist zu groß.	<input type="checkbox"/>				
4. Es besteht Stimmbelastung durch zu langes oder zu lautes Sprechen.	<input type="checkbox"/>				

C.4 Erholungsmöglichkeiten. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. In den Unterrichtspausen hat man genügend Zeit, sich zu erholen.	<input type="checkbox"/>				
2. Es gibt genügend Pausen innerhalb eines Schultages.	<input type="checkbox"/>				
3. Während der Pausen kümmert man sich um Schülerbelange.	<input type="checkbox"/>				
4. Es sind räumliche Möglichkeiten zum Entspannen, Ruhen, etc. vorhanden.	<input type="checkbox"/>				

C.5 Konflikte mit Eltern/ Betrieben; Unterstützung durch Eltern/ Betriebe. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Die Eltern/ Betriebe der Schüler/ -Innen kritisieren die Arbeit der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>				
2. Die Eltern/ Betriebe zweifeln häufig das fachliche Urteil der Lehrer/ -Innen an.	<input type="checkbox"/>				
3. Die Eltern/ Betriebe konfrontieren die Lehrer / -Innen mit haltlosen Vorwürfen.	<input type="checkbox"/>				
4. Die Eltern/ Betriebe halten sich an Absprachen.	<input type="checkbox"/>				

5. Die Eltern/ Betriebe unterstützen Ihre Kinder/ Auszubildenden in schulscher Hinsicht ausreichend.	<input type="checkbox"/>				
6. Bei Schülerproblemen kann man mit den Eltern/ Betrieben zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>				
7. Ich erlebe nicht selten verbale Gewalt von Seiten der Eltern.	<input type="checkbox"/>				
8. Ich erlebe körperliche Gewalt von Seiten der Eltern.	<input type="checkbox"/>				

C.6 Ausstattung (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. An unserer Schule muss man viel Zeit damit vertun, um sich Informationen, Material oder Werkzeuge zum Weiterarbeiten zu beschaffen.	<input type="checkbox"/>				
2. An unserer Schule hat man Unterlagen, bei denen Informationen oft unvollständig und veraltet sind.	<input type="checkbox"/>				
3. Es sind genügend Lehrmittel vorhanden.	<input type="checkbox"/>				
4. Die vorhandenen Lehrmittel passen zu den Lehrinhalten.	<input type="checkbox"/>				
5. Die Lehrmittel sind in gutem Zustand.	<input type="checkbox"/>				
6. Die technische Ausstattung der Schule ist ausreichend.	<input type="checkbox"/>				
7. Es stehen genügend Arbeitsmöglichkeiten für Vor- und Nachbereitungen der Lehrer/ -Innen in der Schule zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>				
8. Es sind ausreichend Klassenräume vorhanden.	<input type="checkbox"/>				
9. Es sind ausreichend Fachräume / Differenzierungsräume vorhanden	<input type="checkbox"/>				

C.7 Konferenzen und Besprechungen. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Es finden zu viele Konferenzen (Klassen-, Fach-, Schulkonferenzen) statt.	<input type="checkbox"/>				
2. Bei den Konferenzen wird zu viel Zeit auf unwichtige Kleinigkeiten verwendet.	<input type="checkbox"/>				
3. Die Konferenzen ziehen in der Regel wichtige Konsequenzen nach sich.	<input type="checkbox"/>				
4. Die Konferenzen unterstützen die alltägliche Arbeit der Lehrer/ -Innen.	<input type="checkbox"/>				

C.8 Fachliche Unterstützung. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Bei Problemen erhält man Unterstützung durch interne Fachkräfte (Verbindungslehrer/ -In, Lehrer/ -In für Informationen zur Suchtprävention, Sicherheitsbeauftragte/ -r, Hausmeister/ -In, Schulsekretärin usw.).	<input type="checkbox"/>				
2. Bei Problemen erhält man Unterstützung durch externe Fachkräfte (Sozialarbeiter/ -In, Schulpsychologe/ Schulpsychologin, Beratungslehrer/ -In usw.).	<input type="checkbox"/>				
3. Es stehen für pflegerische Tätigkeiten Pflegekräfte zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>				
4. Es stehen Integrationshelfer/ Innen zur Schulbegleitung zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>				

C.9: Fragen zu Schulorganisation: (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmäßig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1. Die Gestaltung des Stundenplans bzw. der Einsatzzeiten ist ausgewogen.	<input type="checkbox"/>				
2. Der Vertretungsplan ist gut organisiert.	<input type="checkbox"/>				
3. Die Verteilung der Vertretungstunden, Aufsichten und weiteren Aufgaben ist ausgewogen.	<input type="checkbox"/>				

C9a. Sind in Ihrem Stundenplan Doppelbesetzungen vorgesehen und finden diese statt?

Es sind keine vorgesehen (Frage betrifft mich nicht)	sind vorgesehen und finden immer statt	sind vorgesehen und finden häufig statt	sind vorgesehen und finden manchmal statt	sind vorgesehen und finden selten statt	sind vorgesehen und finden fast nie/ nie statt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C.10: Zusatzfragen aus dem BAAM (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	trifft voll zu	trifft eher zu	zum Teil	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1. Ich erfahre angemessene Anerkennung für meine Arbeit durch schulinterne Akteure.	<input type="checkbox"/>				
2. Ich erfahre angemessene Anerkennung für meine Arbeit durch schulexterne Akteure.	<input type="checkbox"/>				
3. Die Arbeitsumgebung in meiner Schule ist für die Erledigung meiner Aufgaben angemessen gestaltet (Geräusche/ Lärm, Licht, Platz etc.).	<input type="checkbox"/>				

4. Meine außerhalb des Unterrichts liegenden Arbeitsaufgaben kann ich in der Schule störungsfrei bearbeiten.	<input type="checkbox"/>				
5. Die Schulleitung beteiligt die Lehrer/Innen an den wesentlichen Fragen der Arbeit (Ziele, Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation, Veränderungen).	<input type="checkbox"/>				
6. Bei Fehlem und Problemen in der Schule wird konstruktiv nach Lösungen gesucht.	<input type="checkbox"/>				
7. Ich habe den Eindruck, dass ich den meisten Schüler/Innen, mit denen ich zu tun habe, tatsächlich helfen kann (z.B. durch Wissensvermittlung, Beratung, Unterstützung).	<input type="checkbox"/>				
8. Was ich von der (Lebens-) Situation meiner Schüler/Innen mitbekomme, lässt sich für mich gut verarbeiten.	<input type="checkbox"/>				

D. Einschätzung der beruflichen Situation

D.1: Wie oft haben Sie im Laufe der letzten 12 Monate daran gedacht, Ihren Beruf aufzugeben?

nie	einige Male im Jahr	einige Male im Monat	einige Male in der Woche	jeden Tag
<input type="checkbox"/>				

D.2: Wenn Sie Ihre Arbeitssituation insgesamt betrachten, wie zufrieden sind Sie mit... (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	sehr zufrieden	zufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden
1. ... Ihren Berufsperspektiven?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... den Leuten, mit denen Sie arbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... den körperlichen Arbeitsbedingungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... der Art und Weise, wie Ihre Abteilung / Schule geführt wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... der Art und Weise, wie Ihre Fähigkeiten genutzt werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... den Herausforderungen und Fertigkeiten, die Ihre Arbeit beinhaltet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... Ihrer Arbeit insgesamt, unter Berücksichtigung aller Umstände?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Nun einige Fragen zu Arbeit und Gesundheit

E.1: Ihr Gesundheitszustand: Wenn Sie den besten denkbaren Gesundheitszustand mit 10 Punkten bewerten und den schlechtesten denkbaren mit 0 Punkten: Wie viele Punkte vergeben Sie dann für Ihren derzeitigen Gesundheitszustand? Bitte kreuzen Sie die entsprechende Zahl an.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>										

schlechtester denkbare Gesundheitszustand bester denkbare Gesundheitszustand

E.2: Energie und psychisches Wohlbefinden : Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, inwieweit sie für Sie zutrifft. (Bitte je eine Angabe pro Zeile).

	immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. Wie häufig fühlen Sie sich müde?	<input type="checkbox"/>				
2. Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?	<input type="checkbox"/>				
3. Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?	<input type="checkbox"/>				
4. Wie häufig denken Sie: "Ich kann nicht mehr"?	<input type="checkbox"/>				
5. Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?	<input type="checkbox"/>				
6. Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?	<input type="checkbox"/>				

E.3: Wie oft hatten Sie in den vergangenen vier Wochen ... (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	immer	oft	manchmal	selten	nie / fast nie
1. ... Konzentrationsprobleme?	<input type="checkbox"/>				
2. ... Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen?	<input type="checkbox"/>				
3. ... Schwierigkeiten, sich zu erinnern?	<input type="checkbox"/>				
4. ... Schwierigkeiten, klar zu denken?	<input type="checkbox"/>				

E.4: Nachfolgend finden Sie fünf Aussagen, denen Sie zustimmen oder nicht zustimmen können. Diese Aussagen beziehen sich auf Ihr Leben insgesamt, also nicht nur auf die Arbeit. (Bitte je eine Angabe pro Zeile)

	stimme genau zu	stimme zu	stimme eher zu	weder noch	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
1. In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2. Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
3. Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4. Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5. Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

F.1: Haben Sie Vorschläge / Wünsche zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation an Ihrer Schule? (Ihre hier gemachten Angaben werden als Liste wörtlich in den Schulbericht integriert. Vermeiden Sie daher bitte Formulierungen, die Sie oder andere persönlich erkennbar machen.)

F.2: Wurde Ihre Situation durch den Fragebogen ausreichend erfasst? Fehlen wichtige Aspekte? Wenn ja, welche? (Diese Angaben werden nicht in den Schulbericht integriert, sie dienen nur der Optimierung des Fragebogens)

F.3: Haben Sie weitere Anmerkungen zum Fragebogen oder zur Befragung allgemein? (Diese Angaben werden nicht in den Schulbericht integriert, sie dienen nur der Optimierung des Fragebogens)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Für technische Rückfragen:
 FFAS, Dr. Matthias Nübling, Studienleiter COPSQ Deutschland
 Bertoldstr. 27, D- 79098 Freiburg
 Tel: 0761 89 44 21, Fax: 0761 83 43 2
 Email: info@copsq.de
 Homepage: www.ffas.de * www.nrw.schule.copsq.de

23. PSYCHOSOZIALE ARBEITSSITUATION (2020-21)

Mit Hilfe des COPSOQ (Copenhagen psychosozial Questionnaire) wurde im Zeitraum vom 02.11.2020 bis zum 18.12.2020 an allen öffentlichen Schulen im Regierungsbezirk Münster eine Befragung zur psychosozialen Arbeitssituation von Lehrkräften durchgeführt. An der Befragung haben insgesamt 9.981 von 28.414 aufgeforderten Lehrkräften teilgenommen. Die Gesamtbeteiligung liegt somit bei ca. 35%.

Die Befragung dient der Vorbereitung der personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), die Hauptpersonalräte aller Schulformen und die Hauptvertrauenspersonen der Schwerbehinderten haben sich hinsichtlich des Verfahrens zur Beurteilung der psychosozialen Faktoren auf einen standardisierten Fragebogen geeinigt.

Die Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften (FFAW) wurde vom MSB beauftragt, die Befragung in NRW durchzuführen.

23.1. AUSGANGSLAGE

Zur Ausgangslage für die Befragung Lehrkräfte NRW im RB Münster sei an dieser Stelle auf die o. a. Auswertung unserer ersten Befragung im Schuljahr 2013-14 verwiesen.

23.2. DAS VERFAHREN

Das Verfahren dient der Erhebung der psychosozialen Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften im Rahmen der personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung. Erfasst werden die Bereiche der Anforderungen (zum Beispiel quantitative und emotionale), Einfluss und Entwicklungsmöglichkeiten, Sozialen Beziehungen und Führung, Belastungsfolgen (zum Beispiel Arbeitszufriedenheit, Burnout, Kognitiver Stress), Schulspezifika (zum Beispiel Störungen im Unterricht, Lärm und Stimmbelastungen) und weitere Aspekte wie Vertrauen und Gerechtigkeit, Arbeitsplatzunsicherheit.

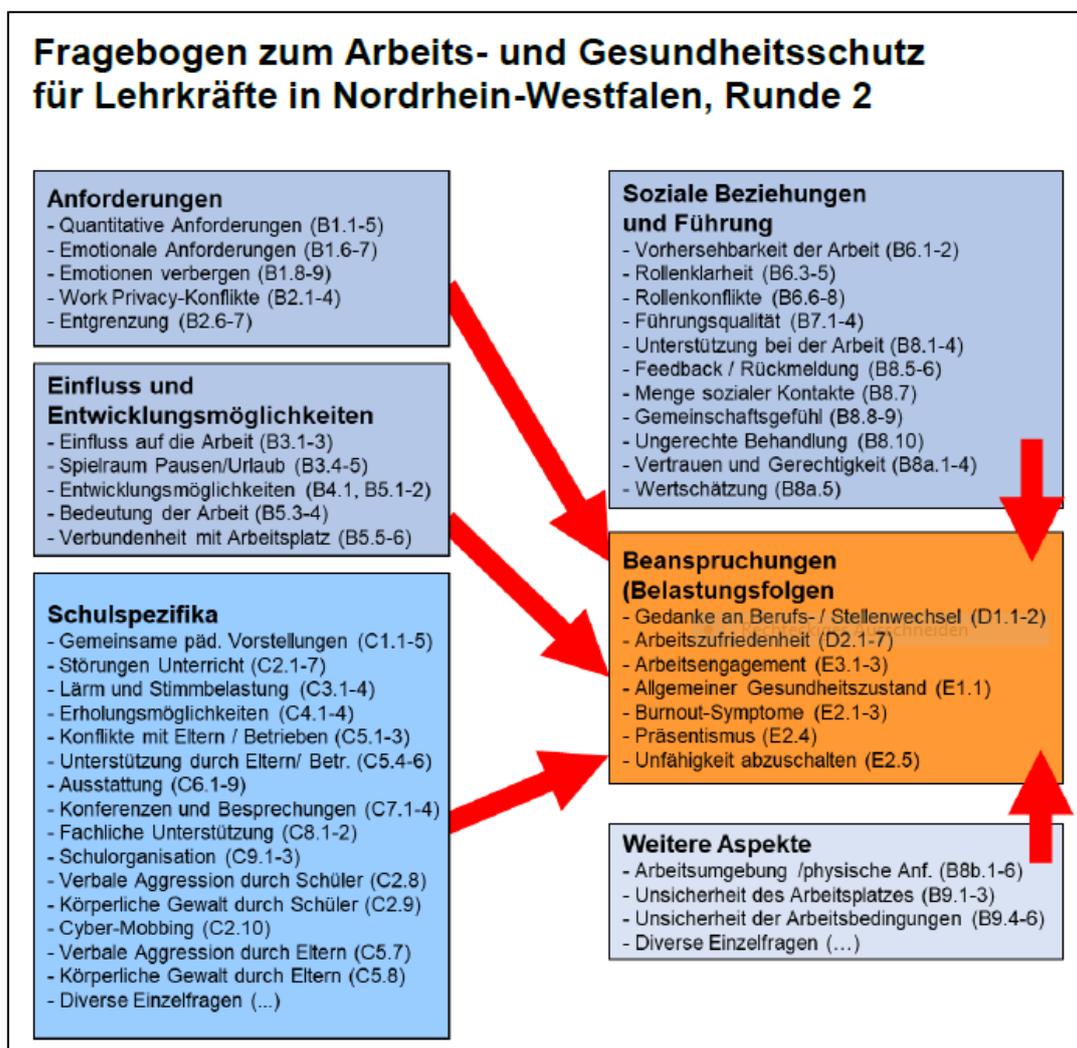
Nach Ausfüllen des online-Fragebogens erhält jede Lehrkraft eine individuelle Auswertung (Direktfeedback) und kann somit sofort erkennen, wo die eigenen Werte im Vergleich zum Durchschnitt aller befragten Lehrkräfte liegen.

Der anonymisierte Schulbericht zeigt die Durchschnittswerte des Kollegiums im Vergleich zu anderen Schulen und Berufsgruppen. Diese Ergebnisse bilden die Basis für die Beurteilung der Arbeitssituation der einzelnen Schule und für gegebenenfalls erforderliche Maßnahmen im Sinne eines gesundheitserhaltenden und gesundheitsförderlichen Arbeitens.

In einem abschließenden Gesamtbericht werden die Durchschnittswerte aller befragten Lehrkräfte des Regierungsbezirks unter soziodemografischen Aspekten miteinander verglichen. So wird zum Beispiel analysiert werden, ob einzelne Belastungen und Beanspruchungen älterer Lehrkräfte sich gegenüber denen von jüngeren unterscheiden oder ob es unterschiedliche Werte im Vergleich von Männern und Frauen oder Gymnasial- und Grundschullehrkräften gibt.

23.3. DER FRAGEBOGEN

Der Fragebogen dient der Erhebung von allgemeinen und berufsspezifischen psychosozialen Belastungen und Beanspruchungen sowie der Belastungsfolgen bei Lehrkräften. Für die meisten Fragen wurde eine 5-stufige Antwortskala vorgegeben (so genannte Likert-Skala), wobei die erste Kategorie immer den Maximalwert („immer“, „in sehr hohem Maß“, „stimme voll zu“, etc.) die letzte den Minimalwert (nie, in sehr geringem Maß, stimme nicht zu, etc.) darstellte. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die im Fragebogen verwendeten Skalen und den dazugehörigen Fragennummern für die in NRW ab 2019 in der 2. Befragungsrunde verwendete Version.

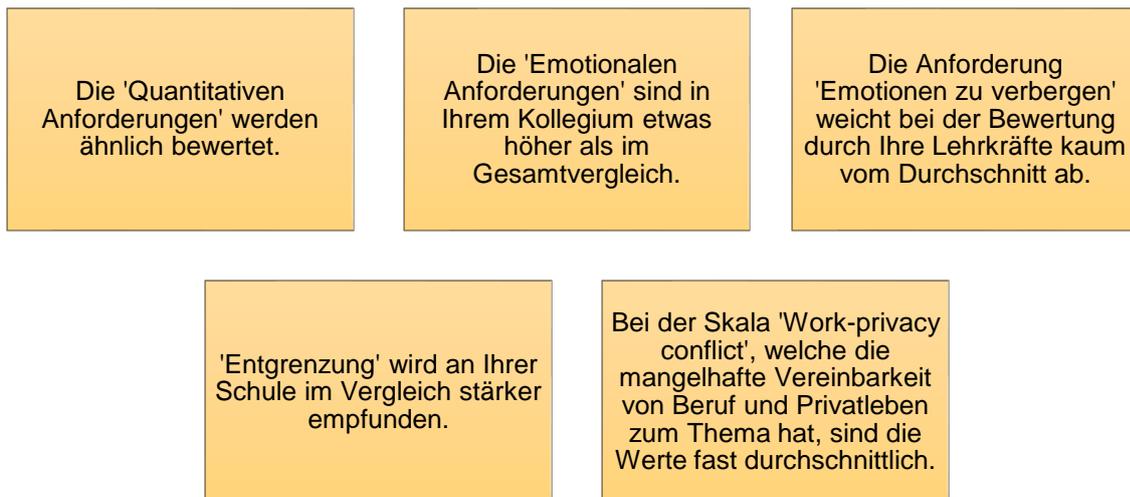


23.4. ERGEBNISSE LEHRKRÄFTE

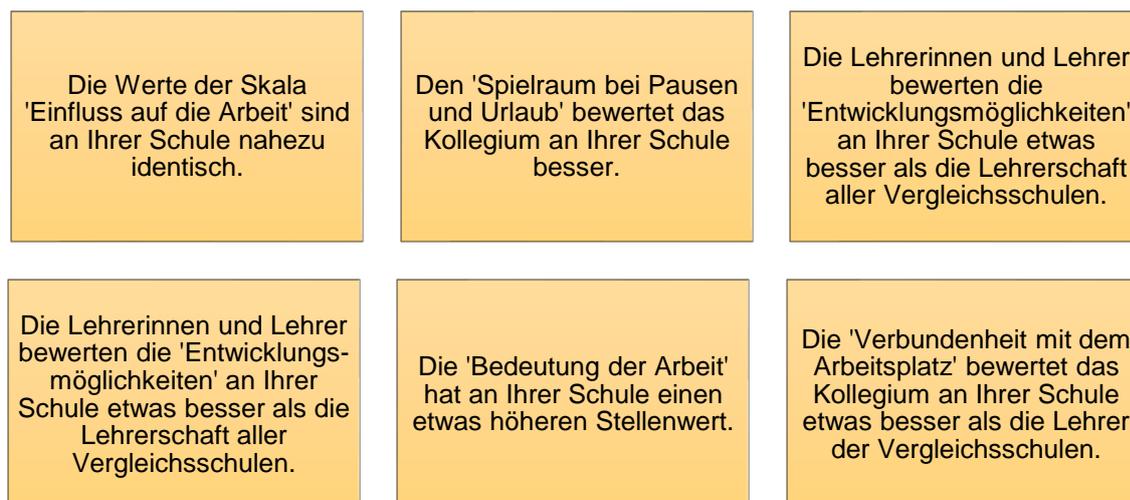
An unserer Schule nahmen 30% der Lehrkräfte an der Befragung teil. Wünschenswert sind natürlich immer möglichst hohe Beteiligungsdaten.

Bei Beteiligungen unter 50% müssen die Ergebnisse vorsichtig beurteilt werden, da dann deutliche Verzerrungseffekte vorliegen könnten (das heißt aber nicht, dass Ergebnisse auf der Basis geringer Beteiligungsquoten per se nicht verlässlich oder repräsentativ wären).

Ergebnisse in Bezug auf Anforderungen



Ergebnisse in Bezug auf Einfluss und Entwicklungsmöglichkeiten



Ergebnisse in Bezug auf soziale Beziehungen

Die Lehrer Ihrer Schule bewerten die 'Vorhersehbarkeit' sichtlich besser.	Die 'Rollenklarheit' tritt an Ihrer Schule besser zu Tage.
Der 'Rollenkonflikt' ist an Ihrer Schule im Vergleich kaum abweichend ausgeprägt.	Ihre Lehrkräfte empfinden eine bessere 'Unterstützung bei der Arbeit'.
An Ihrer Schule wird das 'Feedback' sichtlich besser bewertet.	An Ihrer Schule ist die 'Menge der sozialen Kontakte' deutlich häufiger als im Gesamtvergleich.
Das 'Gemeinschaftsgefühl' ist an Ihrer Schule etwas besser entwickelt.	Der Wert für 'Ungerechte Behandlung' weicht bei Ihnen kaum von den Referenzwerten ab.
Die Lehrkräfte an Ihrer Schule erleben 'Wertschätzung' besser als an den Referenzschulen.	'Vertrauen und Gerechtigkeit' werden an Ihrer Schule nahezu durchschnittlich empfunden.

Ergebnisse in Bezug auf weitere Aspekte

Sie bewerten die 'physischen Anforderungen' an Ihrer Schule deutlich niedriger als die Schulen im Gesamtvergleich.	Die 'Unsicherheit des Arbeitsplatzes' ist bei Ihren Lehrkräften leicht niedriger ausgeprägt als im Vergleich mit den Referenzwerten Ihrer Schulform.
--	--

Ergebnisse in Bezug auf Belastungsfolgen, Beschwerden

Der 'Gedanke an Berufs-/Stellenwechsel' ist an Ihrer Schule im Vergleich seltener.	Die 'Arbeitszufriedenheit' wird von den Lehrkräften Ihrer Schule besser bewertet.	Das 'Arbeitsengagement' ist aus Sicht Ihres Kollegiums im Vergleich mit den Referenzwerten besser.
Den 'Gesundheitszustand' bewerten die Lehrer und Lehrerinnen an Ihrer Schule besser als das Lehrpersonal an den Vergleichsschulen.	'Burnout-Symptome' sind bei Ihnen deutlich seltener.	'Präsentismus' ist bei Ihren Lehrkräften leicht niedriger ausgeprägt als im Vergleich mit den Referenzwerten Ihrer Schulform.
	Die 'Unfähigkeit abzuschalten' ist bei Ihren Lehrkräften niedriger ausgeprägt als im Vergleich mit den Referenzwerten Ihrer Schulform.	

Ergebnisse in Bezug auf spezifische Aspekte des Lehrberufs

Die 'Gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen' erheblich besser bewertet werden.	Die Beschäftigten an Ihrer Schule äußern deutlich geringere Belastungen durch 'Störungen im Unterricht'.	Sie bewerten die 'Lärm- und Stimmbelastung' erheblich niedriger als die Schulen im Gesamtvergleich.
Die 'Erholungsmöglichkeiten' werden bei Ihnen annähernd identisch eingeschätzt.	'Konflikte mit Eltern/Betrieben' stellen ein etwas kleineres Problem dar als im Durchschnitt der Schulen.	An Ihrer Schule wird die 'Unterstützung durch Eltern/Betriebe' besser eingeschätzt als im Gesamtvergleich.
Die 'Ausstattung und Räumlichkeiten' bewerten Ihre Lehrkräfte besser als die Lehrkräfte aller Schulen.	Die Qualität der 'Konferenzen und Besprechungen' ist im Vergleich mit den Referenzwerten etwas besser.	Die 'Fachliche Unterstützung' bewerten Ihre Lehrkräfte wesentlich besser.
	Ihre Schule wird hinsichtlich der 'Organisation' besser beurteilt.	

Ergebnisse in Bezug auf psychische und physische Integrität

'Verbale Aggression' durch Schüler wird an Ihrer Schule sichtlich schwächer erlebt als an den Referenzschulen.

'Körperliche Gewalt' durch Schüler wird an Ihrer Schule deutlich schwächer erlebt.

'Cybermobbing' wird an Ihrer Schule identisch erlebt wie an den Referenzschulen.

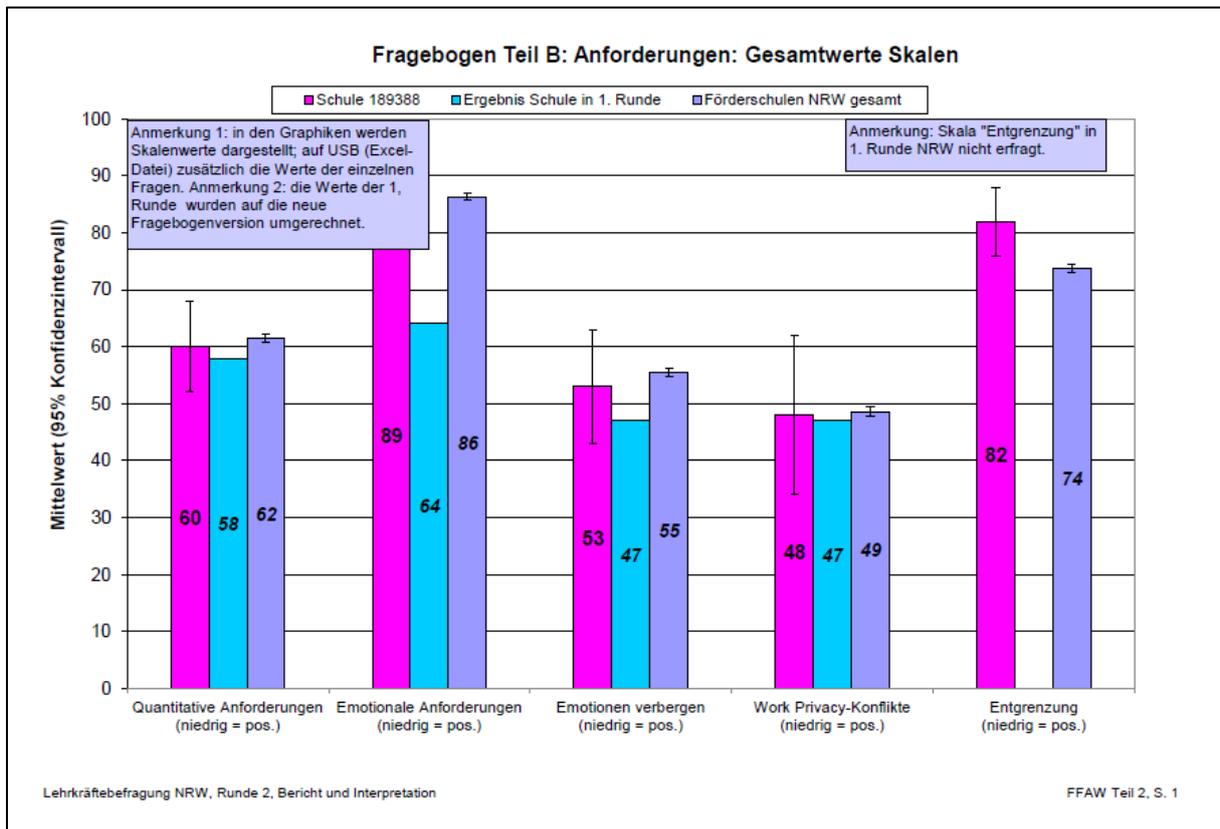
'Verbale Aggression' durch Eltern wird an Ihrer Schule etwas schwächer erlebt als an den Referenzschulen.

'Körperliche Gewalt' durch Eltern wird an Ihrer Schule nahezu identisch erlebt wie an den Referenzschulen.

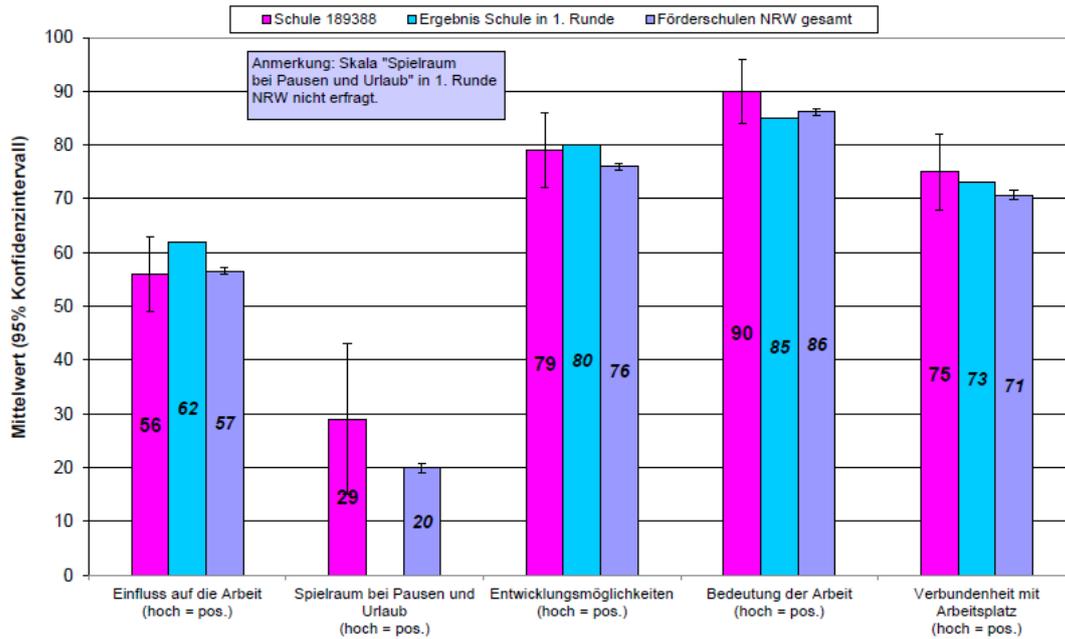
23.5. SCHULFORMSPEZIFISCHE REFERENZWERTE

Die folgenden Graphiken zeigen die Ergebnisse unserer Schule gegenüber den Referenzwerten für unsere Schulform (bisherige Daten der Runde 2 NRW zusammen) und dem Ergebnis unserer Schule bei der ersten Befragungsrunde 2012-2018. Dies erfolgt für alle allgemeinen COPSOQ-Skalen sowie für die lehrkräftespezifischen Skalen.

Allgemeine Skalen – Fragebogen Teil B, D und E



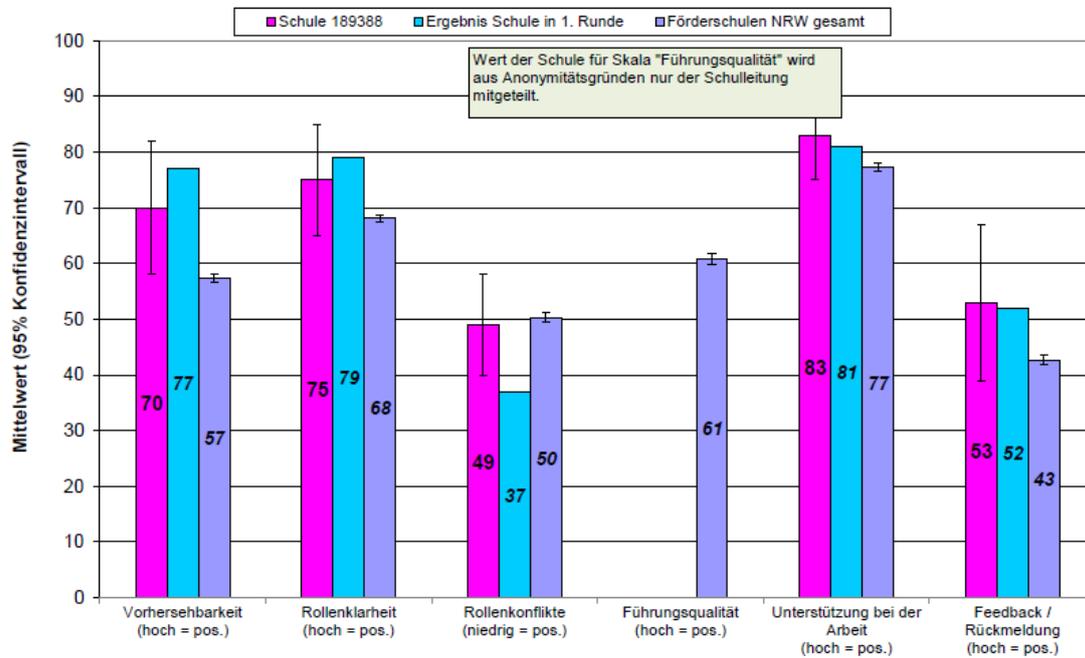
Fragebogen Teil B: Einfluss und Entwicklungsmöglichkeiten: Gesamtwerte Skalen



Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 2

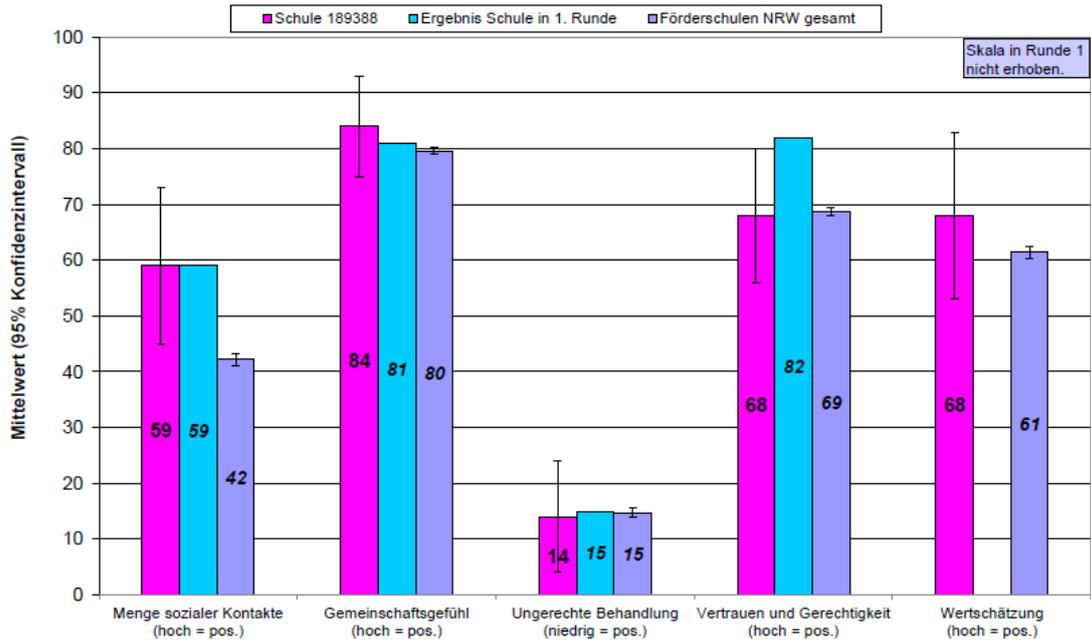
Fragebogen Teil B: Soziale Beziehungen und Führung (1): Gesamtwerte Skalen



Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 3

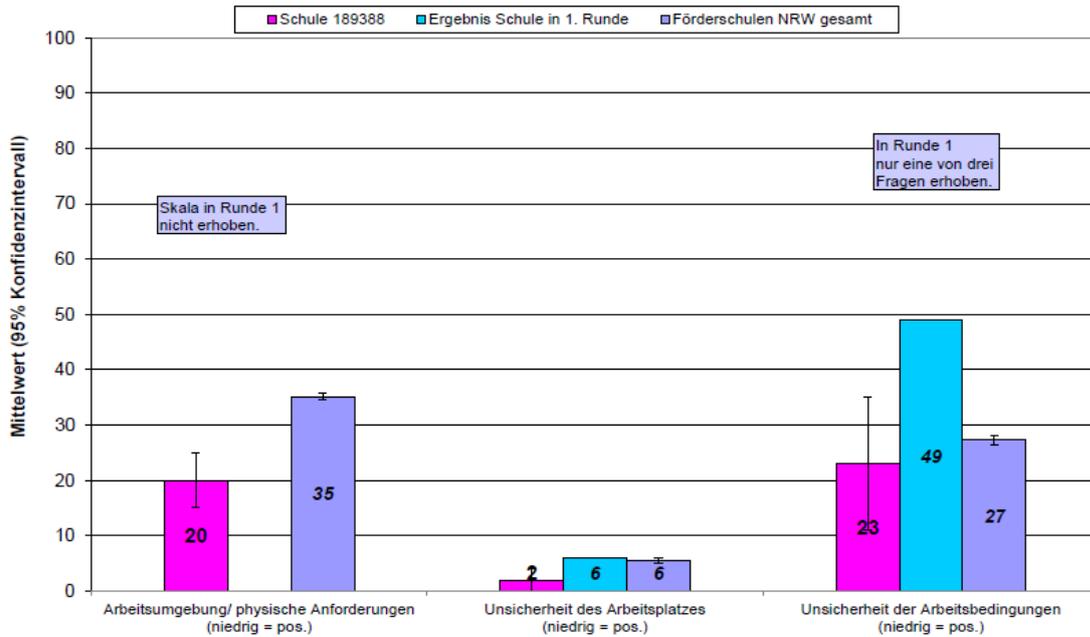
Fragebogen Teil B: Soziale Beziehungen und Führung (2): Gesamtwerte Skalen



Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 4

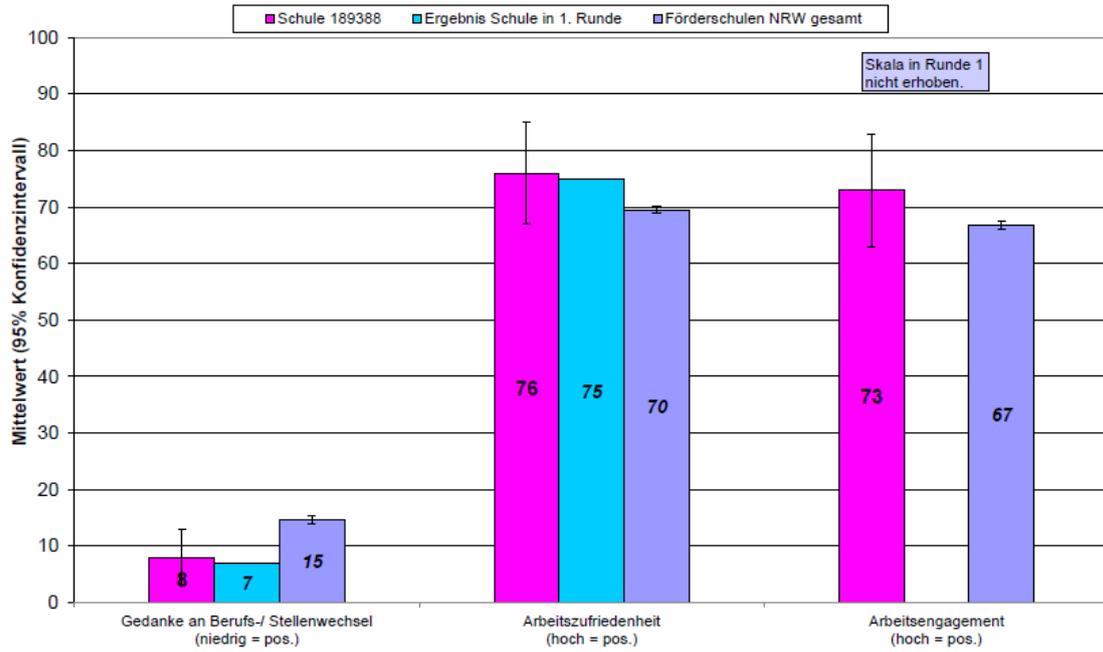
Fragebogen Teil B: Weitere Aspekte



Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 5

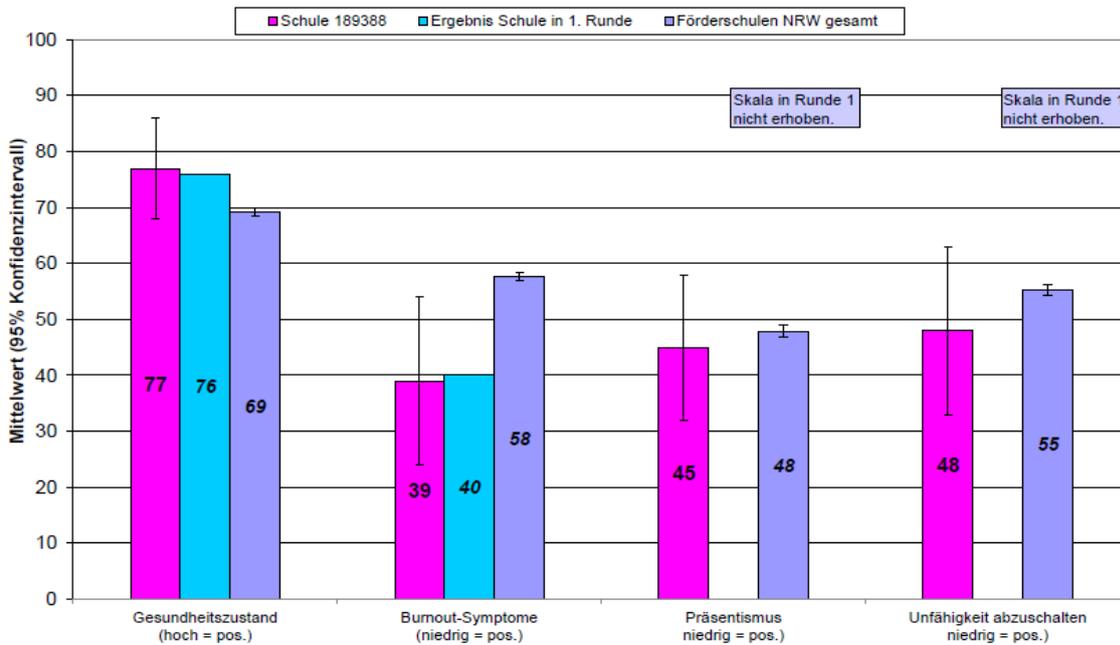
Fragebogen Teil D / E: Belastungsfolgen, Beschwerden: Gesamtwerte Skalen



Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 6

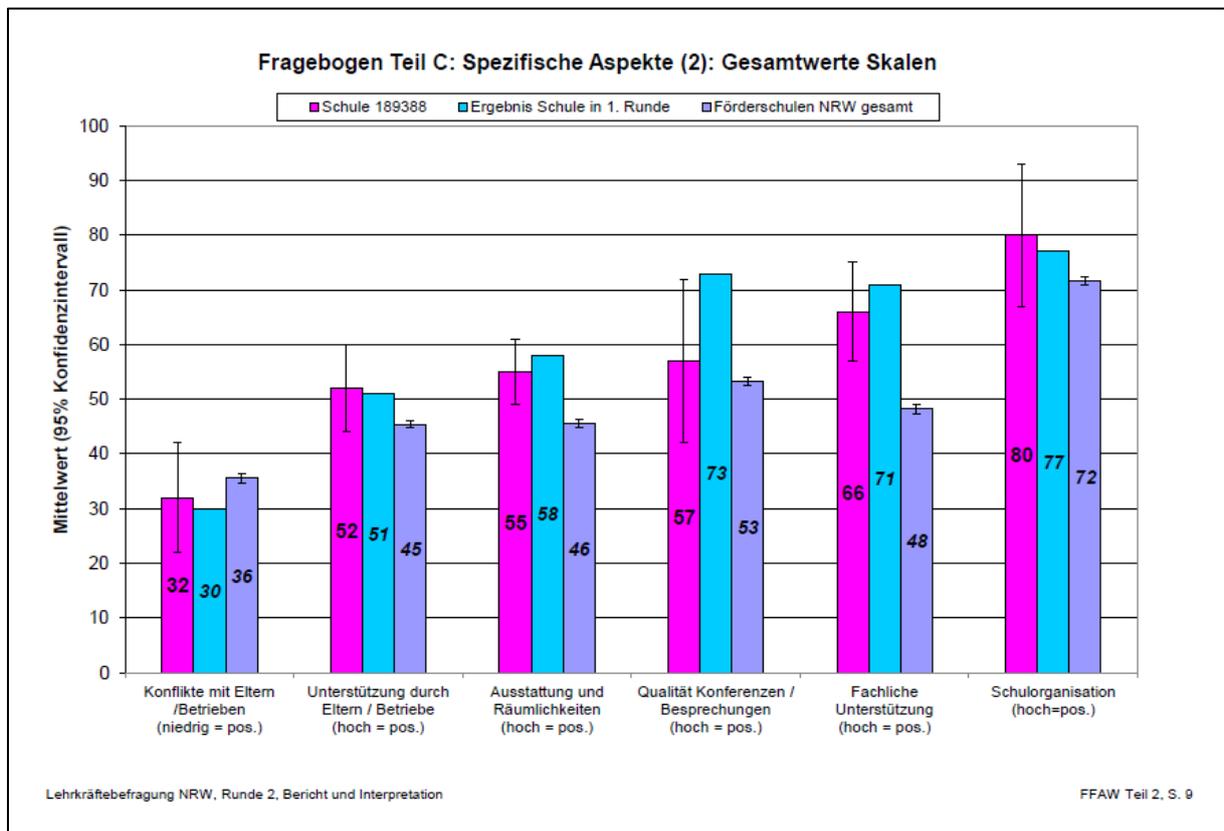
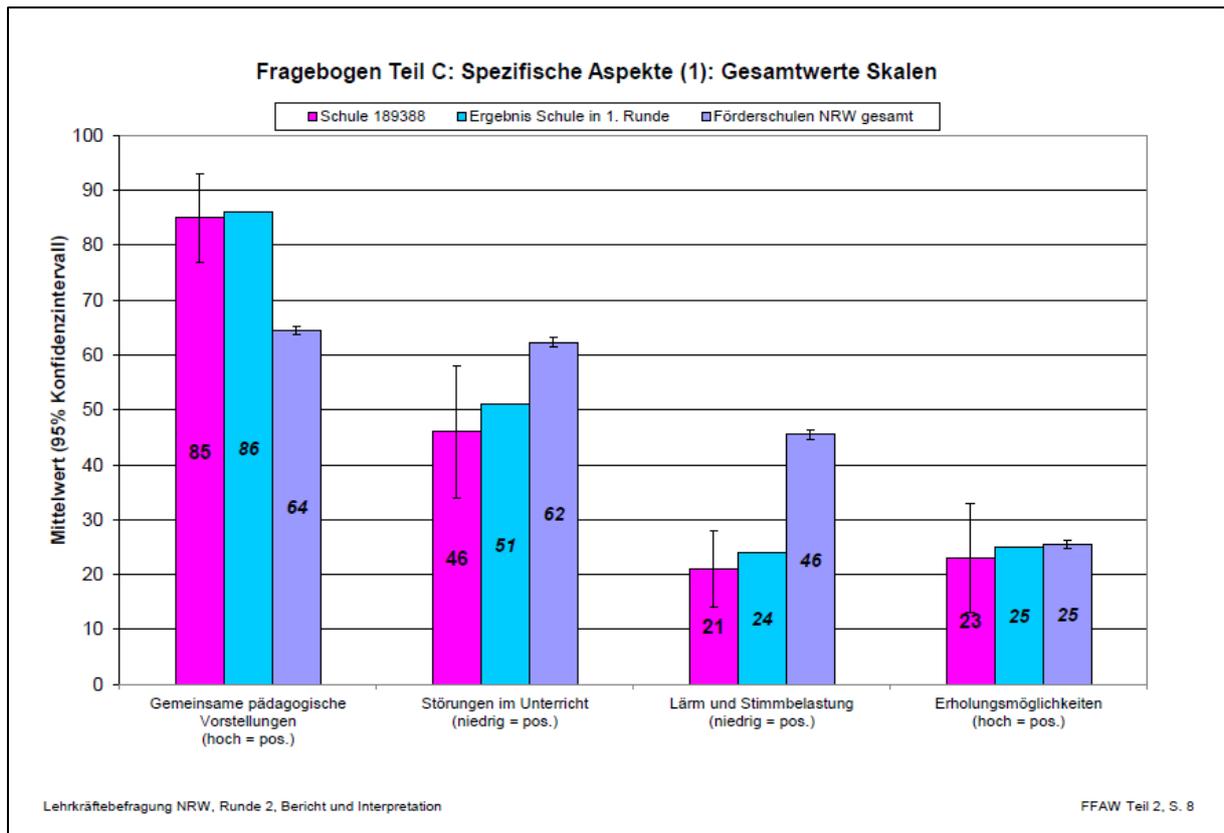
Fragebogen Teil D / E: Belastungsfolgen, Beschwerden: Gesamtwerte Skalen

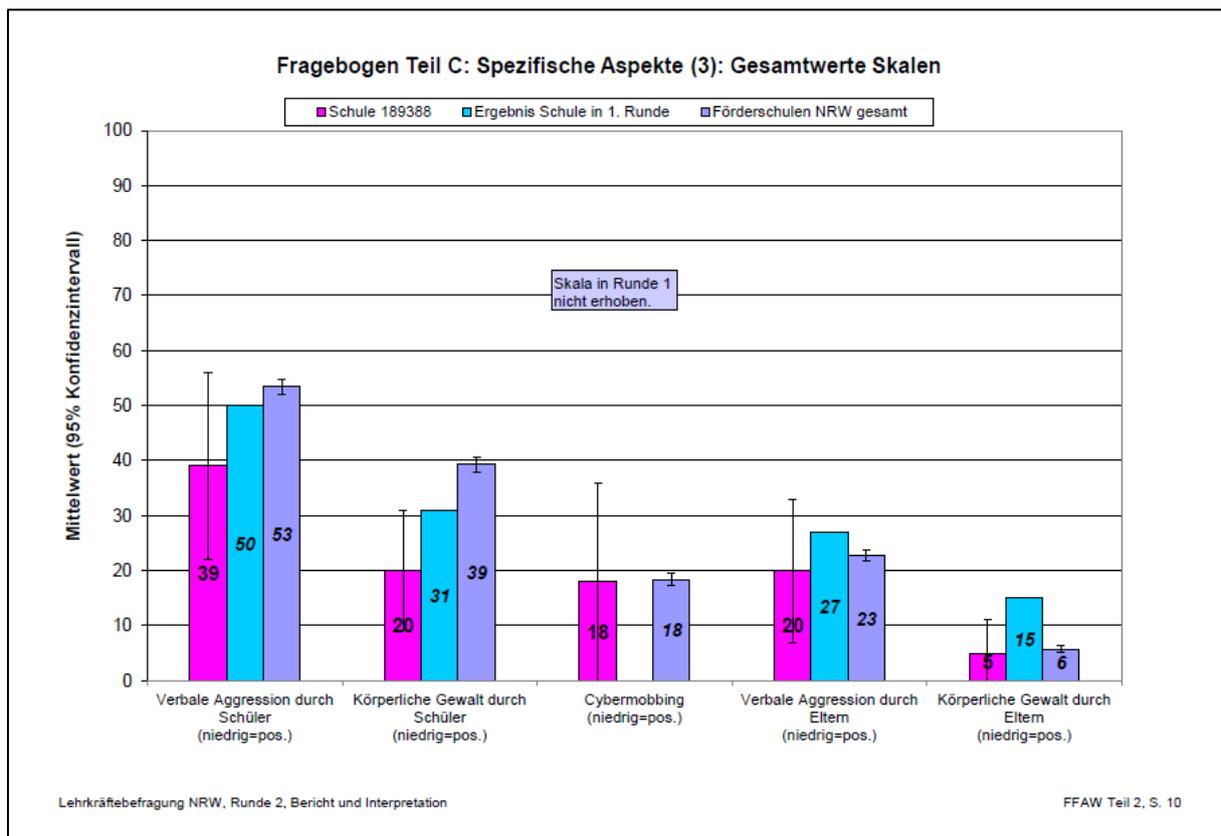


Lehrkräftebefragung NRW, Runde 2, Bericht und Interpretation

FFAW Teil 2, S. 7

Lehrkräftespezifische Skalen – Fragebogen Teil C





23.6. ANMERKUNGEN DER LEHRKRÄFTE ZUR PSYCHOSOZIALEN ARBEITSSITUATION

⇒ Vorschläge/Wünsche zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation an unserer Schule

- weniger Vorgaben
- weniger Show durch SL
- Bessere Bedingungen zur Unterrichtsvorbereitung / Lehrerbücherei
- Verbesserung der Qualität in Bezug auf die EDV-Ausstattung
- Verbesserung der Mensa-Qualität / Finden von Möglichkeiten dem eigenen Ernährungsverhalten und der Vorbildfunktion in gleicher Weise gerecht zu werden (z.B. verpflichtende Teilnahme in Bezug auf Salatangebot)
- Ausweisung zusätzlicher Fortbildungstage
- Weitere Erleichterungen in Bezug auf Anträge, Gutachten (z.B. durch das Beibehalten der Gliederung für Berichte seitens schulischer Partner)
- Zeugnisse mit gekreuzten Items / stattdessen Lern- und Arbeitsverhalten in Textform
- Direkte Übertragung von gekreuzten Items zu den Lernkompetenzen in das Zeugnisformular

- Reduzierung von Neuaufnahmen / Vorabaufnahmen im laufenden Schulbetrieb / Rückbesinnung auf klare Fristen, Zeiträume für Schulwechsel
- Feste Ansprechpartner am Schulstandort (klare Zeiten der Anwesenheit seitens der stellvertretenden Schulleitung)

⇒ **Maßnahmen zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation seit der 1. Befragung**

- standortübergreifende Kollegiale Unterrichtshospitation
- Kollegiale Teamhospitation
- standardisierte Teamprotokolle
- Bildung von EPUS-Arbeitsgruppen zur Schulgesundheit
- Angebot des Lehrersports
- EPUS Arbeitsgruppe zum Aufbau einer Lehrerbücherei (Unterrichtsvorbereitung) Unterstützung im Findungsprozess
- Supervision
- Wir haben Kollegiumssport und das ist richtig gut:)
- Supervisionen werden nach wie vor durchgeführt!
- Probleme werden zu jeder Zeit ernst genommen und es gibt immer Unterstützung seitens der
- Schulleitung - mit Sicherheit mehr, als irgendwo anders!

⇒ **Die Maßnahmen waren hilfreich, weil ...**

- mehr Zeit für kollegialen Austausch in fachlicher (Team- und Unterrichtshospitation) und psychischer Hinsicht (standardisierte Teamprotokolle, Supervision, kollegiale Teamberatung ...)
- Einige Maßnahmen sind noch im Begriff der Umsetzung.
- Beim Sport trifft man sich auf anderer Ebene und es gibt viel zu lachen :)

⇒ **Die Maßnahmen waren nicht hilfreich, weil ...**

-

23.7. AUSWERTUNG UND MAßNAHMEN

Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes verstehen sich als Bestandteil einer umfassenden Personal- und Organisationsentwicklung, die auf den Erhalt und die Förderung der Gesundheit zielt und eine Gefährdung für Leben und Gesundheit zu vermeiden hilft.

Der Schulbericht wurde in der Lehrerkonferenz, mit der Steuergruppe, der Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen (AfG) und der Steuergruppe gesichtet, diskutiert und ausgewertet. Aus den Ergebnissen der Befragung ließen sich nach übereinstimmender Meinung keine relevanten Maßnahmen ableiten.

Folgende Anregungen aus den Freitextangaben der Kolleginnen und Kollegen zur Verbesserung der psychosozialen Arbeitssituation an unserer Schule wurden als Impulse für die weitere Schulentwicklung aufgenommen:

- Bessere Bedingungen zur Unterrichtsvorbereitung / Lehrerbücherei
- Verbesserung der Qualität in Bezug auf die EDV-Ausstattung
- Verbesserung der Mensa-Qualität
- Ausweisung zusätzlicher Fortbildungstage
- Weitere Erleichterungen in Bezug auf Anträge, Gutachten (z.B. durch das Beibehalten der Gliederung für Berichte seitens schulischer Partner)
- Zeugnisse mit gekreuzten Items / stattdessen Lern- und Arbeitsverhalten in Textform
- Direkte Übertragung von gekreuzten Items zu den Lernkompetenzen in das Zeugnisformular
- Reduzierung von Neuaufnahmen / Vorabnahmen im laufenden Schulbetrieb / Rückbesinnung auf klare Fristen, Zeiträume für Schulwechsel
- Feste Ansprechpartner am Schulstandort (klare Zeiten der Anwesenheit seitens der stellvertretenden Schulleitung)

24. QUALITÄTSANALYSE (2012-13)

24.1. VORWORT

Mit dem Schulgesetz vom 27. Juni 2006 wurde die Qualitätsanalyse NRW als zentrales Instrument zur Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schulen in Nordrhein-Westfalen landesweit eingeführt. Die Qualitätsanalyse NRW entspricht im hohen Maße dem Anliegen, alle Schulen in Nordrhein-Westfalen in ihrer Eigenverantwortung zu stärken, ihnen detaillierte Informationen als Planungsgrundlage bereitzustellen und ihnen damit nachhaltige Impulse für ihre Weiterentwicklung zu geben.

Das Qualitätsteam hat Ihre Schule als Ganzes in den Blick genommen und die Qualität des Gesamtsystems auf der Grundlage des Qualitätstableaus Schule NRW beurteilt. Mit diesem Bericht legt Ihnen das Team die Ergebnisse vor. Der Qualitätsbericht gibt Ihnen einen detaillierten Einblick in die internen Prozesse Ihrer Schule.

Die vorliegenden Informationen zeigen die bestehenden Stärken und Entwicklungsbereiche Ihrer Schule auf. Der Bericht soll Ihnen Entscheidungshilfen geben, die Stärken Ihrer Schule zu nutzen und die Entwicklungsbereiche gezielt anzugehen. Damit ist die Qualitätsanalyse ein wichtiges Instrument zur Selbstvergewisserung. Sie unterstützt Sie in Ihren weiteren Entscheidungen zur Schulentwicklung und hilft Ihnen, diese Entscheidungen abzusichern.

Die Beobachtung von Unterricht ist ein Schwerpunkt der Qualitätsanalyse. Damit wird die Qualität der Unterrichtsprozesse im Gesamtsystem ermittelt. Eine Bewertung einzelner Lehrkräfte erfolgt nicht. Das Qualitätsteam hat bei den Unterrichtsbesuchen die unterschiedlichen Jahrgänge, schulformspezifische Strukturen sowie die Anteile der einzelnen Fächer angemessen berücksichtigt.

Daneben wurden die von Ihrer Schule vorgelegten Dokumente und die Aussagen der schulischen Gruppen, die in leitfadengestützten Interviews ermittelt worden sind, in das Qualitätsurteil einbezogen. Personenbezogene Daten wurden grundsätzlich vertraulich behandelt. Sofern sie Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen könnten, wurden sie anonymisiert.

Damit sich alle an Ihrer Schule beteiligten Personengruppen ein eigenes Bild machen können, muss der Qualitätsbericht allen schulischen Gremien zur Verfügung gestellt werden. Dadurch wird ermöglicht, mit den vorliegenden Daten und Bewertungen innerschulische Entwicklungsprozesse auf breiter Basis zu initiieren oder fortzuführen. Es ist die Aufgabe der Schule, aus dem Qualitätsbericht einen Maßnahmenplan abzuleiten, darüber mit der zuständigen Schulaufsicht eine verbindliche Zielvereinbarung zu schließen und diese umzusetzen.

Mit dem Qualitätsbericht erhalten Sie einen Evaluationsbogen, mit dem Sie eine Rückmeldung zum Verfahren, zu den Instrumenten, zum Ablauf der Qualitätsanalyse und zur Arbeitsweise der Qualitätsprüferinnen und -prüfer geben können. Die Qualitätsanalyse NRW versteht sich als lernendes System. Sie ist dem fairen und partnerschaftlichen Umgang mit den Schulen

und der Transparenz ihrer Instrumente und ihres Vorgehens verpflichtet. Der Evaluationsbogen wird wissenschaftlich ausgewertet, um die Qualitätsanalyse NRW weiter zu verbessern. Die an dieser Schule durchgeführte Analyse erfolgt im Rahmen der Pilotierung der Weiterentwicklung des Qualitätstableaus und des Verfahrens der Unterrichtsbeobachtung. Allen Beteiligten sei für ihre Mitarbeit noch einmal herzlich gedankt.

Münster, den 25.03.2013

Im Auftrag

Bernhard Wiesweg, Qualitätsprüfer, Dezernat 4Q, Bezirksregierung Münster

Hinweise zum Datenschutz

Nach QA-VO § 3 Abs. 8 wird dieser Bericht der Schulkonferenz, der Lehrerkonferenz, dem Schülerrat und der Schulpflegschaft innerhalb von einer Woche zur Verfügung gestellt.

Die schulischen Gremien dürfen den Bericht über ihren Kreis nur dann weitergeben, wenn die **Schule** – nach Zustimmung durch die Schulkonferenz – der Veröffentlichung des Qualitätsberichtes zustimmt. Dabei sind die Bedingungen des Datenschutzes – insbesondere die Verschwiegenheitspflicht gemäß § 62 Abs. 5 SchulG – zu beachten.

Wenn Personen, die im Qualitätsbericht identifizierbar sind, der Veröffentlichung des Gesamtberichtes nicht zustimmen, müssen die entsprechenden Teile vor der Veröffentlichung entsprechend unkenntlich gemacht werden.

Der Schulträger erhält aufgrund der Bestimmungen des DSG NRW und des § 62 Abs. 5 SchulG keine Daten zu den Qualitätsaspekten 4.1 und 4.2.

24.2. ERGEBNISSE DER QUALITÄTSANALYSE

24.2.1. Bewertungen im Überblick

24.2.1.1. Aspektbewertungen

QB 1 Ergebnisse der Schule	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
1.1 Personale und soziale Kompetenzen	x				
1.2 Fachkompetenz					x
1.3 Lern- und Methodenkompetenz		x			
1.4	Dieser Aspekt entfällt				
1.5 Schullaufbahn und weiterer Bildungsweg					x
1.6 Zufriedenheit mit der Schule	x				
QB 2 Lernen und Lehren - Unterricht	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
2.1 Schulinterne Lehrpläne		x			
2.2 Schülerunterstützung und individuelle Förderung	x				
2.3 2.4 Unterricht 2.5	Die Bewertung von Unterricht erfolgt auf Kriterien-ebene. Die Ergebnisse werden auf der folgenden Seite gesondert dargestellt.				
2.6 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung		x			
QB 3 Schulkultur	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
3.1 Gestaltung der Schule als Lebensraum	x				
3.2 Wertschätzung und soziales Klima	x				
3.3 Ganztagschule / Ganztags- / Betreuungsangebote			x		
3.4 Schüler- und Elternberatung	x				
3.5 Partizipation der Schülerinnen und Schüler / Eltern		x			
3.6 Kooperation mit außerschulischen Partnern		x			
QB 4 Führung und Schulmanagement	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
4.1 Führungshandeln der Schulleiterin / des Schulleiters	x				
4.2 Delegation von Aufgaben	x				
4.3 Organisation des Unterrichts und des Ganztags	x				
4.4 Arbeits- / Gesundheitsschutz, Krisenmanagement					x
QB 5 Professionalität der Lehrkräfte	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
5.1 Qualifizierung der Lehrkräfte		x			
5.2 Personaleinsatz		x			
5.3 Kooperation und Rückmeldung		x			
QB 6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	nicht bewertet
6.1 Schulprogrammarbeit		x			
6.2 Interne Evaluation		x			
6.3 Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprogramms		x			

Bewertungsstufen		
4	stark	Die Schule erfüllt nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsaspekts optimal oder gut .
3	eher stark als schwach	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Stärken als Schwächen auf. Die Schule kann die Qualität einiger Kriterien noch weiter verbessern; die wesentlichen Kriterien werden erfüllt.
2	eher schwach als stark	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Schwächen als Stärken auf; die wesentlichen Kriterien sind noch verbesserungsfähig.
1	erheblich entwicklungsbedürftig	Bei allen Kriterien des Qualitätsaspektes sind Verbesserungen erforderlich .

24.2.2. Kriterienbewertungen Unterricht

2.3 Unterricht	Kriterien	stark ausgeprägt	ausgeprägt	schwach ausgeprägt	sehr schwach ausgeprägt
2.3.1	Transparenz und Klarheit	X			
2.3.2	Schülerorientierung		X		
2.3.3	Individuelle Lernwege			X	
2.3.4	Problemorientierung		X		
2.3.5	Umgang mit Sprache	X			
2.3.6	Medien bzw. Arbeitsmittel	X			
2.3.7	Selbstgesteuertes Lernen			X	
2.3.8	Partner- bzw. Gruppenarbeit	X			
2.3.9	Plenum		X		
2.3.10	Lernförderliches Unterrichtsklima	X			
2.3.11	Effektive Lehr- und Lernzeit	X			
2.3.12	Gestaltete Lernumgebung	X			

Bewertungsstufen		
4	stark	Die Schule erfüllt nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsaspekts optimal oder gut .
3	eher stark als schwach	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Stärken als Schwächen auf. Die Schule kann die Qualität einiger Kriterien noch weiter verbessern; die wesentlichen Kriterien werden erfüllt.
2	eher schwach als stark	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Schwächen als Stärken auf; die wesentlichen Kriterien sind noch verbesserungsfähig.
1	erheblich entwicklungsbedürftig	Bei allen Kriterien des Qualitätsaspektes sind Verbesserungen erforderlich .

Das Bewertungsverfahren für die Kriterien der Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Aspektes 2.3 des Qualitätstableaus unterscheidet sich grundsätzlich von dem Bewertungsverfahren in den übrigen Aspekten. Es wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Einzelergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen im Kapitel 5.2 erläutert.

24.3. ERGEBNISSE IN DEN QUALITÄTSBEREICHEN UND BILANZIERUNG

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Qualitätsanalyse an der Janusz-Korczak-Schule bereichsbezogen unter Nennung der Stärken und Handlungsfelder erläutert. Diese Zusammenfassung ergibt sich aus der Bewertung von 21 Qualitätsaspekten, die im Kapitel 5 des Berichtes dargestellt und beschrieben werden.

Qualitätsbereich 1: Ergebnisse der Schule

Ein zentrales Ziel der Janusz-Korczak-Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler auf ein selbstständiges und unabhängiges Leben in sozialer Integration vorzubereiten. Dieses Bemühen wird geleitet und vorgelebt durch ein Lehrerkollegium, das sich aus Berufung verantwortlich sieht und sich im Sinne des Pädagogen und Namensgebers Janusz Korczak mit den Schülerinnen und Schülern verbunden fühlt. Sein Leitmotiv prägt die Arbeit der Schule: „Das Kind wird nicht erst zum Menschen, es ist schon einer!“

Die Schule setzt diesen Anspruch erfolgreich und vorbildlich durch ihr pädagogisches Handeln um.

Eine breit angelegte wertschätzende Grundhaltung im Sinne eines pädagogischen Grundkonsenses aller Beteiligten trägt dabei die Arbeit der Janusz-Korczak-Schule. Toleranz und individuelle Zuwendung werden in allen Situationen des schulischen Lebens gelebt und bei den Schülerinnen und Schülern mit Erfolg gefördert.

Die Annahme, Stabilisierung und Entwicklung der Schülerpersönlichkeit stellt eine Stärke der Janusz-Korczak-Schule dar.

Die Förderung der Lern- und Methodenkompetenz ist weitgehend verbindlich gesichert, der reflektierte Umgang mit den neuen Medien ist dagegen noch nicht systematisch verankert.

Alle beteiligten Interviewpartner äußerten eine hohe Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule und betonten, unabhängig von ihren Funktionen oder Professionen Wertschätzung zu erfahren.

Schülerinnen und Schüler stellten insbesondere dar, dass sie sich ernst- und angenommen fühlen sowie individuell gefordert und gefördert würden. Die Eltern stellten das besondere Engagement der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heraus und betonten, großes Vertrauen in die individuelle Förderung zu haben, die das Selbstbewusstsein und die emotionale Befindlichkeit ihrer Kinder deutlich stärke. Die Lehrkräfte schätzten die Einbindung in eine engagierte und sehr kollegial ausgerichtete Gemeinschaft, in der die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehe.

Qualitätsbereich 2: Lernen und Lehren – Unterricht

Die vorgelegten schulinternen Curricula sind für den Primarbereich und in einzelnen Fächern im Sekundarbereich eine aktuelle Grundlage, um den unterrichtlichen Lernprozess überwiegend verbindlich zu steuern.

Die passgenaue individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler beginnt mit der differenziert angelegten Organisationsform der Schule: Das Kooperationsprojekt „nebenan“ für nur eingeschränkt schulfähige Schülerinnen und Schüler im Primarbereich, die räumlich getrennt arbeitenden Primar- und Sekundarstufen, die Werk-statt-Klasse zur beruflichen Eingliederung schulmüder Schülerinnen und Schüler.

Die differenzierte und in den zeitlichen Abläufen klar strukturierte Förderplanung der Janusz-Korczak-Schule basiert auf einer umfangreichen Förderdiagnostik mit selbst erarbeiteten Beobachtungsbögen zum Sozial- und Arbeitsverhalten. Diese Diagnostik wird verbindlich verankert fortgeführt und mit den Beteiligten zielorientiert kommuniziert. Im Ergebnis erzielt die Schule besonders im Primarbereich überdurchschnittliche Rückführungsquoten in die allgemeinbildenden Schulen.

Die Bewertung der Kriterien der Unterrichtseinsichtsnahmen belegt die vorbildlich hohe Systemqualität des Unterrichts der Janusz-Korczak-Schule. Der Bildungs- und Erziehungsstandard erreicht verbindlich gesichert praktisch alle Schülerinnen und Schüler. Besondere Stärken des Unterrichts liegen im lernförderlichen Unterrichtsklima, der fachlich angemessenen Lernumgebung, im didaktisch-methodischen Ansatz und in den kooperativen Lernformen.

Der den Schülerinnen und Schülern angepasste und herausfordernde Unterricht stellt neben der Erziehungskompetenz eine der beiden exzellenten Stärken der Janusz-Korczak-Schule dar, um dem Auftrag der emotionalen und sozialen Förderung gerecht zu werden.

Qualitätsbereich 3: Schulkultur

Die baulichen Voraussetzungen der Janusz-Korczak-Schule sind differenziert zu beschreiben: Das Gebäude am Standort Ibbenbüren-Uffeln besticht durch Funktionalität und Ästhetik, der Standort der Primarstufe in Ibbenbüren-Bockraden entspricht nicht in allen Punkten den Anforderungen, die äußeren Bedingungen am Standort der Werk-statt-Klasse Rheine bieten noch Optimierungsmöglichkeiten.

Durch die gemeinsamen Anstrengungen der Lehrkräfte und aller Beteiligten überzeugt die Gestaltung der Schulgebäude an den drei Standorten als Lern- und Lebensraum. Durch den Schulträger werden die Rahmenbedingungen für die gelingende pädagogische Arbeit bereitgestellt.

Der Bereich Schulkultur ist an der Janusz-Korczak-Schule besonders ausgeprägt. Drei von sechs Aspekten wurden mit der höchsten Bewertungsstufe versehen. Mit regelmäßig wieder-

kehrenden Festen und Feiern im Schuljahresverlauf sowie verbindlichen Angeboten wie Klassenfahrten und zahlreichen weiteren Projekten gestaltet die Schule ein in hohem Maße anregendes und vielfältiges Schulleben. Pädagogische Prozesse werden unterstützt durch Beziehungsarbeit, Struktur und Orientierung sowie durch ein einheitliches Konzept von Interventionsstrategien.

Durch die Vernetzung mit Kooperationspartnern werden weitere Kompetenzen genutzt; beispielhaft und in besonderer Weise überzeugend steht hierfür die integrierte und über Jahre bewährte Kooperation mit der Jugendhilfe.

Die grundsätzliche Wertschätzung und das soziale Klima manifestieren sich in zahlreichen ritualisierten Aktivitäten. Exemplarisch seien hier genannt: seit vielen Jahren zählen zum festen Profil der Janusz-Korczak-Schule die vorbildlichen „Kinderkonferenzen“, „Jugendkonferenzen“ und auch das „Kindergericht“. Der respektvolle, freundliche und wertschätzende Umgang aller Beteiligten bildet die Grundlage eines lernförderlichen Klimas.

Die Beratung der Schülerinnen und Schüler stellt eine weitere Exzellenz im Schulprofil dar: sowohl in erzieherischen als auch in berufsbezogenen Angelegenheiten erhalten die Schülerinnen und Schüler individuelle und fachliche Unterstützung z. B. durch das Sozialtraining Fit for Life. Dabei ist die intensive Kooperation zwischen Lehrkräften, nichtlehrendem Personal und der Schulleitung unterstützend wirksam.

Durch direkte Elternkontakte, wöchentliche Telefonate, Mitteilungshefte und durch die gelungene Homepage sichert die Schule den Informationsfluss für alle Beteiligten.

Das sinnvolle, von der Schule gewünschte und beantragte Ganztagsangebot fehlt zurzeit. Nach Informationen durch den Schulträger wurde die Genehmigung durch die Bezirksregierung im Februar 2013 erteilt (nach Abschluss der Bewertung durch die QA).

Qualitätsbereich 4: Führung und Schulmanagement

In den Qualitätsberichten für die Schule und die regional zuständige Schulaufsicht werden zu den Aspekten 4.1 und 4.2 ausschließlich die Bewertungen veröffentlicht. Eine weitere textliche Darlegung entfällt.

Die Schule geht nach den Informationen, die dem Qualitätsteam vorlagen, verantwortlich mit den ihr zugewiesenen Zeitkontingenten um, ohne dass hier eine Detailprüfung vorgenommen werden konnte.

Es erfolgt im Grundsatz eine pädagogisch sinnvolle Rhythmisierung der Tages- und Wochenpläne der Klassen.

Von allen Beteiligten wird die Janusz-Korczak-Schule als eine gut organisierte und sehr verlässliche Schule wahrgenommen, an der Unterrichtsausfälle in der Regel vermieden werden.

Die inhaltliche Kontinuität des Unterrichts ist auch im Vertretungsfall durch die schulinternen Kooperationsstrukturen gesichert.

Qualitätsbereich 5: Professionalität der Lehrkräfte

Das professionelle Handeln der Lehrkräfte wird an der Janusz-Korczak-Schule gefördert durch einen Personaleinsatz, der die persönlichen Kompetenzen oder Interessen nach Möglichkeit berücksichtigt und dabei die pädagogischen Grundsatzentscheidungen der Teambildungen - sowohl sinnvolle Kontinuität als auch pädagogisch begründeter Wechsel - beachtet.

Neue Kolleginnen und Kollegen aller in der Schule vertretenen Professionen werden in die Gegebenheiten und Besonderheiten der Schule eingeführt, unterstützt durch Mentoren und klare Konzepte.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Janusz-Korczak-Schule wirken an der Entwicklung und Gestaltung der Schule mit und zeigen hierbei weit überdurchschnittliches Engagement. Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Organisationsebenen und Mitarbeitern der Schule ist stark ausgeprägt und systemisch sowohl horizontal als auch vertikal gesichert, so dass Entwicklungsvorhaben transparent und angemessen diskursiv vorangetrieben werden können.

Die Fortbildungsplanung der Janusz-Korczak-Schule wird in enger kommunikativer Vernetzung zwischen Personal und Schulleitung über die Steuergruppe entwickelt. Die Planung stützt sich neben der Förderung individueller Interessen auch immer auf die benötigten Impulse zur Weiterentwicklung der Schule als System, die sowohl von Seiten der Schulleitung als auch des Kollegiums eingebracht werden. Während kurz- und mittelfristige Planungen in dieser Weise als ein permanenter Prozess gut angelegt sind, ist die Ebene der langfristigen Fortbildungsplanung bezogen auf Grundsätze und Ziele einer ebenfalls langfristig orientierten Schulentwicklungsplanung noch zu verbessern.

Gegenseitige Hospitationen zur Vertiefung und Konkretisierung der Unterrichtsentwicklung finden nicht statt, ein systematisches Schülerfeedback zur Verbesserung des eigenen Unterrichts wird nicht genutzt.

Qualitätsbereich 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Die Schule verfügt über eine Steuergruppe (Schulleitung mit Primar- und Sekundarstufenvertretern), die alle zwei Wochen tagt. Sie arbeitet professionell durch Benennung der Entwicklungsziele, Planung der Erarbeitungsstrategie und Moderation der weiteren Prozessschritte, die im Rahmen des EPUS („Entwicklungsprozess unserer Schule“) mit ständig tagenden Themenarbeitsgruppen konkretisiert werden. Diese Arbeitsformen sichern eine stetige und geordnete Weiterentwicklung.

Die Planungsebene bezieht sich im Wesentlichen auf kurz- bis mittelfristige Planungen. Eine langfristige Planung, verbunden mit einer zeitlich konkretisierten Beschreibung der geplanten

Maßnahmen und einer Definition des zu erreichenden Zieles findet sich in dieser Steuerungsstruktur nicht.

Evaluation ist durchaus im Bewusstsein und der Praxis der Janusz-Korczak-Schule verankert, häufig jedoch verstanden als mündliche Reflexion. Eine Kultur systematisch angelegter schulinterner Evaluation, die ausgehend von einer Maßnahmenplanung die Ziele, Evaluationsindikatoren, Instrumente, Ablaufplanungen, Formen der Berichterstattung und Berichtsauswertung schon vor Umsetzung der Maßnahmen definiert, ist nicht als verbindliches Element für alle Projekte angelegt.

Bilanzierung: Stärken und Handlungsfelder

Die erfolgreiche Arbeit gelingt der Schule durch eine hochfachlich ausgewogene und hochverantwortlich gelebte Qualität in den beiden Feldern des schulischen Auftrages: Unterricht und Erziehung.

Dies wird vor allem erreicht durch

- die Identifikation und das vorbildliche Engagement aller Beteiligten
- die Wertschätzung und das soziale Klima
- die Kooperations- und Steuerungsstrukturen und
- den individuellen Förderansatz

Dies macht die Janusz-Korczak-Schule zu einem Lern- und Lebensraum und führt zu beeindruckenden Erfolgen bei der Förderung und Rehabilitation der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

Die Qualitätsanalyse hat keine Handlungsfelder in der Janusz-Korczak-Schule identifiziert. Zur Weiterentwicklung ihres auf hohem Niveau angesiedelten Standards ergeben sich für die Janusz-Korczak-Schule folgende Impulse:

- Unterrichtsentwicklung: kollegiale, Kriterien gestützte Hospitationen und verbindliches Schülerfeedback
- Systematische Medienerziehung
- Aufbau des Gebundenen Ganztages (nach der im Februar 2013 erteilten Genehmigung)

24.4. ANGABEN ZUR QUALITÄTSANALYSE

Qualitätsteam	Bernhard Wiesweg	Qualitätsprüfer
	Marion Scholz	Qualitätsprüferin
	Pia A. Kuhn	Pädagogische Mitarbeiterin
	Doris Wedi	Verwaltungsmitarbeiterin
Berichtsgrundlagen		<ul style="list-style-type: none">• Dokumentenanalyse (Schulportfolio)• Schulrundgang am 09.01.2013• Schulbesuchstage vom 04.02. - 07.02.2013• 29 Unterrichtsbeobachtungen• 7 Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften, nicht lehrendem Personal und der Schulleitung• Akteneinsicht vor Ort
Besondere Umstände	keine	

24.5. WESENTLICHE AKTUELLE MERKMALE DER SCHULE

Standortbedingungen, Umfeld der Schule, Wettbewerbssituation, Schülerpopulation

Die Janusz-Korczak-Schule ist eine Förderschule für Kinder mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung. Die Schule befindet sich an zwei Standorten und zwar im Bereich der Sekundarstufe I am Hauptstandort in Ibbenbüren-Uffel und im Bereich der Primarstufe in Räumlichkeiten der Michael-Grundschule in Ibbenbüren-Bockraden (Entfernung zum Hauptstandort ca. 9 km).

Darüber hinaus werden - an einem dritten Schulstandort - im Rahmen eines Modellprojekts zur beruflichen Eingliederung schulmüder Schülerinnen und Schüler zwei Werkstatt-Klassen in den Caritas-Ausbildungsstätten in Rheine geführt (Entfernung zum Hauptstandort ca. 18,5 km).

Der Träger der Schule ist der Kreis Steinfurt.

Sowohl der Hauptstandort als auch die Dependence der Schule in Ibbenbüren-Bockraden befinden sich im ländlichen Bereich. Der Anteil der Fahrschülerinnen und Fahrschüler beträgt 97,5%. Zahlreiche Kooperationspartner unterstützen die schulische Arbeit.

Größe und Struktur der Schülerschaft ergeben sich aus den folgenden Übersichten¹:

Schuljahr	2011/2012			2010/2011			2009/2010		
	Schule	Kreis	NRW	Schule	Kreis	NRW	Schule	Kreis	NRW
Unterstufe (JG 1-4)									
Schüler/innenzahl gesamt	67	1043	33190	61	1133	34952	63	1149	36033
Anteil Schülerinnen	13,4%	33,1%	31,7%	8,2%	31,9%	32,1%	19%	34,0%	32,3%
Anteil der Schüler/innen mit Migration	6%	9,8%	12,7%	3,3%	10,8%	15,0%	3,2%	12,7%	15,6%

Auszug aus der amtlichen Schulstatistik des MSW NRW

Schuljahr	2011/2012			2010/2011			2009/2010		
	Schule	Kreis	NRW	Schule	Kreis	NRW	Schule	Kreis	NRW
Mittel- und Oberstufe (JG 5-10)									
Schüler/innenzahl gesamt	100	1536	58377	99	1618	60427	101	1616	61461
Anteil Schülerinnen	8%	34,9%	36,0%	10,1%	35,9%	35,9%	10,9%	34,5%	36,3%
Anteil der Schüler/innen mit Migration	9%	20,4%	21,1%	11,1%	23,4%	23,2%	13,9%	26,0%	24,2%

Auszug aus der amtlichen Schulstatistik des MSW NRW

1 Als Migrantinnen und Migranten im Sinne dieser Datenanalyse wird die Gesamtheit der statistisch erfassten ausländischen und ausgesiedelten Mitbürgerinnen und Mitbürger bezeichnet. Dabei werden allerdings die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, die die deutsche Staatsangehörigkeit haben, nicht berücksichtigt. Nach der hiervon abweichenden Migrantendefinition von PISA (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) würde man, je nach Schulform, einen 1,5 - 3,3mal höheren Migrationsanteil erhalten.

Personelle Ressourcen

Personalausstattung		32,72
Stellenausstattung		32,73
Stellen für Bedarfsdeckung		31,73
Grundbedarf	29,09	
Ausgleichsbedarfe	1,92	
Mehrbedarfe	0,60	
Steigerung der Berufsfähigkeit	0,30	
Pädagogische Übermittagsbetreuung	0,30	
Sonstiger Bedarf	0,11	
Rundungsgewinne (zusätzl. Projekte)	0,11	
Zusätzliche Stellen		1,00
gegen U-Ausfall u. f. ind. Förderung	1,00	
Angaben aus SchIPS, Stand: 04.02.2013		

Personalstruktur		
Personal des Landes	Anzahl	Stellen
Anzahl der Lehrkräfte	36	
davon weiblich	29	
Anzahl der Teilzeitkräfte	11	
Anzahl der angehenden Lehrkräfte	1	
Sozialpädagoge/innen	4	
kapitalisierte Ganztagsstellen		0,3
Schulleiter/in	1	
Stellv. Schulleiter/in	1	
Personal des Schulträgers	Anzahl	Stellen
Hausmeister/in	1,00	1,0
Verwaltungsmitarbeiter/in		0,5
Soz. Pädagoge des Jugendamtes Kr.ST.		1,0
Angaben der Schule, Stand: 06.12.2012		

Sächliche Ressourcen

Bei den nachfolgenden allgemeinen Angaben und Aussagen zum Schulgebäude und Schulgelände geht es darum, einen Überblick über die baulichen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit der Schule zu geben und die didaktisch-methodische Funktionalität der vorhandenen Einrichtungen einzuschätzen. Eine Bewertung in Form eines Prüfberichtes (wie er z. B. von der Unfallkasse erstellt wird) ist nicht vorgesehen. Als Quellen bzw. Instrumente dienen ausschließlich die von der Schule im Schulportfolio vorgelegten Dokumente, die Beobachtungen des Qualitätsteams beim Schulrundgang und die bei dieser Gelegenheit erhaltenen Informationen durch Schulleitung, Schulträger bzw. der sonstigen, am Schulrundgang beteiligten Personen (z. B. Gefahrstoffbeauftragte, Fachlehrer, Hausmeister).

Schulgebäude/Eingangsbereiche/Flure

Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I der Janusz-Korczak-Schule in Ibbenbüren werden in dem im Jahr 2001 errichteten modernen Schulgebäude unterrichtet. Die großzügige zentrale Eingangshalle bildet den Mittelpunkt der Schule und dient als Kommunikationspunkt. Alle schulischen Bereiche gliedern sich übersichtlich an. Durch eine Falttür ist eine Abtrennung gegenüber den schulischen Bereichen möglich, so dass die Nutzung der Halle auch für Veranstaltungen möglich ist.

Bodentiefe Fenster sorgen im gesamten Gebäude für viel Lichteinfall. Ansprechende Gestaltungselemente, wie z. B. die jahreszeitlichen Ausstellungen, das Aquarium, die Schülerergebnisse aus der Projektarbeit - darunter auch großformatige Exponate - an Museumsschienen angebrachte Bilder sowie das angenehme Farbkonzept sorgen für eine sehr einladende und lernförderliche Atmosphäre.

Für die Primarstufe der Janusz-Korczak-Schule in Ibbenbüren-Bockraden hat der Schulträger Räumlichkeiten in einem Seitenflügel der Städtischen Michael-Grundschule angemietet. Notwendige Sanierungs- und Renovierungsmaßnahmen hat die Stadt Ibbenbüren als Schulträger der Michael-Grundschule hier zuletzt im Jahr 1999 durchgeführt. Zum Zeitpunkt des Schulrundgangs weist der zum Klassentrakt führende Flur erhebliche Feuchtigkeitsschäden auf. Der Stadt Ibbenbüren obliegen alle Maßnahmen der Gebäudeunterhaltung. Daher ist eine entsprechende Meldung der vorliegenden Mängel an die Stadt Ibbenbüren ergangen.

Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe der Janusz-Korczak-Schule finden am Standort in Bockraden ebenso eine einladende und lernförderliche Atmosphäre vor. Die Ausschmückung der Schule ist kindgerecht und wirkt übersichtlich. Neben Wandbemalungen, ausgestellten Bildern, Fensterschmuck, den Reproduktionen von Hundertwasser-Häusern u. v. m. stellt die Ausstellung "Kunstwerk der Woche" und "Bild der Woche" im Eingangsbereich einen besonderen Blickfang dar.

In beiden Gebäuden wecken verschiedene Fotodokumentationen, Informationen und Hinweise an Infotafeln das Interesse am Schulleben der Janusz-Korczak-Schule.

Alle Sanitäreinrichtungen sind sauber und gepflegt.

Bei den in den Caritas-Werkstätten Rheine eingerichteten Werk-statt-Klassen handelt es sich um zwei für den theoretischen Unterricht eingerichtete Klassenräume. Der kleinere Klassenraum wird auch als Differenzierungsraum und für Beratungsgespräche genutzt. Der größere Klassenraum ist u. a. mit einem Whiteboard ausgestattet. Ein Büro für die unterrichtenden Lehrer mit Sichtkontakt zu den Klassenräumen ist vorhanden. Darüber hinaus nutzen die am Modellprojekt teilnehmenden Jugendlichen die in den Caritas-Werkstätten speziell für die verschiedenen Fachrichtungen eingerichteten Werkstätten und Ausbildungsräume mit den entsprechenden Ausstattungen an Unterrichtsmaterialien, Werkzeugen und Maschinen. Ebenso werden in ausreichender Zahl Schulungs- und Gruppenräume sowie ein voll ausgestatteter EDV-Raum bereitgestellt. Gleichmaßen stehen den Teilnehmern des Modellprojekts Sozialräume und eine Kantine zur Verfügung.

Schulgelände/Außenanlagen

Das weitläufige, ländlich gelegene Schulgrundstück am Hauptstandort hat hohe Aufenthaltsqualität und bietet attraktive Möglichkeiten für eine sinnvolle Pausengestaltung. Neben dem

Spielplatz für die jüngeren Schülerinnen und Schüler gibt es Flächen für verschiedene Ballsportarten z. B. Fußball, Korbball, Volleyball, Tischtennis. Ein "Grillhäuschen" erweitert in den Sommermonaten die Außenaktivitäten.

Der Primarstufenbereich der Janusz-Korczak-Schule hat einen eigenen Schulhof, der im Jahr 2000 mit neuen bewegungsförderlichen Spielgeräten versehen wurde. Eine Spielgeräteausleihe steht zur Verfügung.

Klassenräume

Jeder Klasse der Janusz-Korczak-Schule ist ein Klassenraum zugeordnet. Während die Schüler in der Primarstufe in jahrgangsbezogenen Klassen unterrichtet werden, findet der Unterricht der Sekundarstufe I in jahrgangsübergreifenden Klassenräumen statt. Jede Klasse - mit Ausnahme einer kleinen Lerngruppe am Standort der Primarstufe - verfügt über einen direkt angrenzenden Differenzierungsraum, in dem jeweils ein bis zwei internetfähige Computerarbeitsplätze für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden. Eine Glastrennung ermöglicht den Sichtkontakt zu beiden Räumen.

Das Raumangebot der einzelnen Klassen ist im Verhältnis zur Größe der jeweiligen Lerngruppe bis an die Kapazitätsgrenzen ausgeschöpft. Die Raumkonzeptionen für die verschiedenen Jahrgangsstufen sind übersichtlich strukturiert. In allen Klassenräumen werden helle und freundlich wirkende Arbeitsumgebungen angetroffen, die es ermöglichen, den wechselnden Anforderungen an einen zeitgemäßen Unterricht Rechnung zu tragen. Tafeln, Tageslichtprojektoren, Projektionsflächen, Pinnwände und Internetanschlüsse gehören zur Grundausstattung. Interaktive Tafeln gibt es in zwei Unterrichtsräumen. Einzeltische sorgen für mehr Flexibilität in den für die Unterrichtssituation erforderlichen Sitzordnungen. Die im Erdgeschoss des Hauptgebäudes liegenden Räume haben direkten Zugang zum Außenbereich. Eine kleine Terrasse erweitert hier in den Sommermonaten den Unterrichtsraum. Am Standort der Primarstufe würde der Austausch der veralteten Teppichbodenbelege den Wohlfühlaspekt weiter optimieren.

Fachräume

Die Schule verfügt im Bereich der Sekundarstufe I über sehr gut ausgestattete Fachräume für die Bereiche Werken und Kunst, Informatik und Naturwissenschaften. Alle Fachräume weisen gute Raumausstattungen auf. Werkzeuge, Maschinen, Experimentiermaterialien sind in ausreichender Anzahl vorhanden. Im Fach Werken wird überwiegend mit dem Werkstoff Holz gearbeitet. Ein speziell für das Töpfern eingerichteter Raum, einschließlich eines Brennofens, ist vorhanden.

Der Computerraum ist mit sechs aktuellen PC-Schülerarbeitsplätzen und einem Lehrerarbeitsplatz ausgestattet. Geeignete Lernsoftware steht zur Verfügung. Alle Arbeitsplätze sind untereinander vernetzt und haben Zugang zum Internet. Die Administration erfolgt durch einen Lehrer der Schule. Die moderne Schularchitektur hat die den aktuellen Standards entsprechende Küche für den hauswirtschaftlichen Bereich sowie den angrenzenden Theorie- und Essbereich in transparenter Glasbauweise im Gebäude realisiert.

Am Standort der Primarstufe ist ein großzügiger Raum zur multifunktionalen Nutzung eingerichtet. Die Nutzung erfolgt sowohl im Rahmen des Angebots der Arbeitsgemeinschaften und des Musikunterrichts als auch für die Durchführung der Kinderkonferenz. Für diesen Raum ist die Installation eines Deckenbeamers geplant. Darüber hinaus gibt es im Primarbereich einen kleinen Informatikraum mit drei PC-Schülerarbeitsplätzen.

Sportanlagen/Sporthallen

Über eine Sporthalle am Hauptstandort verfügt die Schule nicht. Die Schülerinnen und Schüler werden für den Sportunterricht mit Bullis zur Kreissporthalle oder zum Hallenbad nach Ibbenbüren gefahren. Beide Einrichtungen stehen der Schule im Rahmen eines Belegungsplans zu bestimmten Stunden zur Verfügung. Zudem nutzt die Schule für das Angebot des Heilpädagogischen Voltigierens die Reithalle des RV Dickenberg und für die Bauernhof-AG einen Bauernhof in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule.

Am Standort in Ibbenbüren-Bockraden nutzt die Janusz-Korczak-Schule die Sporthalle und den Sportplatz stundenweise mit. Die Voraussetzungen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der motorischen Entwicklung sind gegeben. Geeignetes Spiel- und Sportgerät steht in guter Auswahl dazu zur Verfügung.

Verwaltungs- und Lehrerbereich

Im Erdgeschoss des Hauptgebäudes befindet sich der funktionale und technisch gut ausgestattete Verwaltungs- und Lehrertrakt differenziert in Aufenthaltsbereiche: Lehrerzimmer, Kaffeeküche - und Arbeitsbereiche -Lehrerbibliothek, Kopierraum, Testraum, Büro für die schulsozial-pädagogische Arbeit. Der Verwaltungsbereich mit den hellen und einladenden Büroeinheiten für die Sekretärin, den Schulleiter sowie den stellvertretenden Schulleiter fügen sich zentral in diesen Trakt ein. Über weitere Beratungsräume verfügt die Schule nicht. PC-Lehrerarbeitsplätze sind in der Schülerbibliothek vorhanden. Der Hausmeisterraum mit der Glastrennung befindet sich direkt am Eingangsbereich des Schulgebäudes.

Im Gebäude der Primarstufe stehen ein Lehrerzimmer und ein kleines Büro zur Verfügung. Ein PC-Lehrerarbeitsplatz und Kopiermöglichkeiten sind vorhanden. Ebenfalls ist ein kleines Büro für die Schulsozialarbeit eingerichtet.

Sonstige Räume

- Mehrzweckraum/ Beratungsraum Sozialpädagogen/ Schülerbibliothek/ am Hauptstandort
- Schulküche/ Foyer am Standort Primarstufe
- Material- / Lehrmittel - und Lagerräume an beiden Standorten

Hauptstandort

Der Mehrzweckraum grenzt unmittelbar an das Eingangsforum an und wird regelmäßig als Raum für die Jugendkonferenz genutzt. Gleichzeitig ist eine Nutzung als Bühne zum Eingangsforum hin möglich, so dass der Raum in Verbindung mit dem Eingangsforum viele Möglichkeiten im schulischen und außerschulischen Veranstaltungsbereich bietet.

Die freundliche Gestaltung des Beratungsraums der Sozialpädagogen ist gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt worden.

Die Schülerbibliothek -gleichzeitig Lehrerarbeitsraum- ist gemütlich eingerichtet und als Ausleihbücherei konzipiert. Die Organisation erfolgt durch Lehrerinnen und Lehrer.

Standort Primarstufe

Den Kindern der Primarstufe steht eine Schulküche zur Verfügung. Ein großer Esstisch bietet Möglichkeiten, gemeinsam zu frühstücken oder ein Mittagessen einzunehmen.

Das Foyer zum Treppenaufgang zu zwei weiteren Klassenräumen ist Aufenthaltsbereich der Schule und wird regelmäßig für Aktivitäten der Sozialpädagogen genutzt.

Die an beiden Standorten zur Verfügung stehenden Material-, Lehrmittel- und Lagerräume lassen gut geordnete Sammlungen erkennen.

24.6. DATEN UND ERLÄUTERUNGEN

24.6.1. Qualitätsbereich 1: Ergebnisse der Schule

Aspekt 1.1 Personale und soziale Kompetenzen

1. 1 Personale und soziale Kompetenzen		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.1.1	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, selbstständig zu handeln.		X			
1.1.2	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, miteinander zu kooperieren.	X				
1.1.3	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.	X				

In vorbildlicher Weise werden an der Janusz-Korczak-Schule die personalen und sozialen Kompetenzen gefördert und für alle Jahrgangsstufen verbindlich abgesichert. Sichtbar wird

dieses Grundanliegen in zahlreichen vorbildlichen Projekten: z. B. Klassenrat, Schulsanitätsdienst, Patenschaften, Schulkiosk, „Fit und stark“, „Fit for Life“, „Lebensordner“ oder „Kindergericht“ und vor allem in den wöchentlichen Kinder- und Jugendkonferenzen, die in Inhalt, Ablauf und Kontinuität als „pädagogische Leuchttürme“ zu bezeichnen sind.

Die Stärkung des Selbstbewusstseins führt auch zu erfolgreicher Intervention der Schülerinnen und Schüler im Umfeld (exemplarisch: die Schülerinnen und Schüler „retteten“ die am Rande des Schulgeländes vom Fällen bedrohten Eichenbäume).

Das Lernen im Unterricht wird nicht in qualitativ gleicher Weise als selbstgesteuerter Prozess umgesetzt (siehe Unterrichtskriterien 2.3.3, 2.3.7, 2.3.9).

Aspekt 1.2 Fachkompetenzen

1. 2 Fachkompetenz		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.2.1	Ergebnisse der Schulen bei zentralen Prüfungen.					x
1.2.2	Ergebnisse der Schulen bei landesweiten Standardprüfungen.					x

Der Qualitätsaspekt 1.2 wird derzeit nicht bewertet. Zu einer Bewertung sind landesweite Vergleichswerte in Bezug auf die jeweiligen fachlichen Standards erforderlich. Diese liegen jedoch nicht vor.

Aspekt 1.3 Lern- und Methodenkompetenzen

1. 3 Lern- und Methodenkompetenzen		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.3.1	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, Lernstrategien einzusetzen.		x			
1.3.2	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, das eigene Lernen zu reflektieren.		x			
1.3.3	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, die Medien reflektiert zu nutzen.			x		

Die Lern- und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler entspricht dem Standard. Die Umsetzung eines Medienkonzeptes, das alle Schülerinnen und Schüler verbindlich erreicht und curricular verankert ist, war nicht erkennbar. Die Nutzung der elektronischen Medien im Unterricht als Arbeitsmittel in offenen Unterrichtsphasen ist lehrerabhängig.

Aspekt 1.4 Praktische Kompetenzen

1. 4 Praktische Kompetenzen		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		Dieser Aspekt entfällt.				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.1.1	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, selbstständig zu handeln.					
1.1.2	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, miteinander zu kooperieren.					
1.1.3	Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.					

Zum Qualitätsaspekt 1.4 werden derzeit keine Daten erfasst. Deshalb wird dieser Qualitätsaspekt nicht bewertet.

Aspekt 1.5 Schullaufbahn und weiterer Bildungsweg

1. 5 Schullaufbahn und weiterer Bildungsweg		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.5.1	Übergänge der Schülerinnen und Schüler zu höheren Bildungsgängen.					x
1.5.2	Dauer des Bildungsgangs.					x
1.5.3	Wechsel der Schülerinnen und Schüler in einen geringer qualifizierten Bildungsgang.					x

Der Qualitätsaspekt 1.5 wird derzeit nicht bewertet. Zu einer Bewertung sind landesweite Vergleichswerte in Bezug auf erreichte Abschlüsse und Abschlussquoten erforderlich. Diese liegen jedoch nicht vor.

Aspekt 1.6 Zufriedenheit mit der Schule

1. 6 Zufriedenheit mit der Schule		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
1.6.1	Die Beteiligten sind mit dem sozialen Klima an der Schule zufrieden.	x				
1.6.2	Die Beteiligten sind mit der Kooperation und der Partizipation an der Schule zufrieden.	x				
1.6.3	Die Beteiligten sind mit der Organisation der Schule zufrieden.	x				
1.6.4	Die Beteiligten sind mit dem Unterricht zufrieden.	x				
1.6.5	Die Beteiligten sind mit den Ergebnissen der Schule zufrieden.	x				

In den verschiedenen Interviews stellten alle beteiligten Personengruppen ihre umfassende und hohe Zufriedenheit mit ihrer Arbeitssituation, dem sozialen Klima, den Möglichkeiten der Kooperation und mit der Organisation der Schule dar.

Die Zufriedenheit ergibt sich aus vielfältigen Faktoren wie z. B. den freundlichen Umgangsformen, der transparenten Organisation, der Anerkennung von Engagement und der hohen Aufmerksamkeit gegenüber dem einzelnen Kind.

In besonderer Weise und nachdrücklich betonen die Eltern die hochfachliche individuelle Förderung und die enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, die (Zitat) „von ihrem Beruf begeistert sind!“ Die Schule fördere ihre Kinder, motiviere sie neu zum Lernen und stabilisiere sie vor allem emotional.

24.6.2. Qualitätsbereich 2: Lernen und Lehren – Unterricht

Aspekt 2.1 Schulinterne Lehrpläne

2. 1 Schulinterne Lehrpläne		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
2.1.1	Die untersuchten Curricula sind geeignet, das Lernen und Lehren verbindlich zu steuern.		x			
2.1.2	Die zuständigen schulischen Gremien sichern die Umsetzung der schulinternen Curricula.		x			

Die Schule verfügt über Curricula, die intensiv unter breiter Beteiligung des Kollegiums erarbeitet wurden. Diese Beteiligung stärkt die Akzeptanz und damit die Sicherung der verbindlichen Umsetzung im Unterrichtsalltag.

Die untersuchten Curricula für die Primarstufe der Janusz-Korczak-Schule orientieren sich innerhalb der jeweiligen Unterrichtsfächer an einheitlichen Planungsrastern, eine Ausnahme bildet das Curriculum des Unterrichtsfaches Deutsch. Positiv fällt auf, dass die Curricula überwiegend Zeitleisten aufweisen, Vereinbarungen zur Leistungsbewertung benannt und fachliche Rahmenbedingungen jeweils in fachbezogenen Vorworten erläutert werden.

Eine Verzahnung mit dem Medienkonzept ist nicht erkennbar. Insgesamt sind die vorliegenden Curricula stark lehrwerkorientiert, so dass standortspezifische Gegebenheiten, wie das Aufsuchen außerschulischer Lernorte, das Implementieren didaktisch-methodischer Vorgehensweisen (dies betrifft auch die Vernetzung mit Trainings- und Lernspiralen zur Implementierung von Lern- und Arbeitstechniken) und das systematisch angelegte fächerübergreifende Kooperieren kaum Berücksichtigung finden. Letzteres wurde jedoch in den Fächern Englisch und Sachunterricht ausgewiesen. Insgesamt stellt das Curriculum Sachunterricht in diesem Kontext ein Positiv-Beispiel dar, weil es Vernetzungen zu fest installierten Projekten der Schule,

wie z. B. „Fit und stark“ aufzeigt und Unterrichtsgänge zu außerschulischen Lernorten im Rahmen der jeweiligen Unterrichtsvorhaben benennt.

Im Fach Englisch fehlen die Angaben für die dritten und vierten Jahrgänge.

Die schulinternen Curricula für die Primarstufe sind in der vorliegenden Fassung geeignet, das Lernen und Lehren an der Janusz-Korczak-Schule verbindlich zu steuern.

Für den Sekundarbereich reichte die Janusz--Korczak-Schule insgesamt 20 schulinterne Curricula ein. Diese beziehen sich auf den Bildungsgang Hauptschule (auch für die Werk-statt-Klasse) unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Erziehung. Allen Versionen liegt eine Zuordnung der obligatorischen Unterrichtsvorhaben zu den Lernstufen zugrunde mit der Ausnahme des Faches Sport, für das kein Curriculum vorliegt. Rahmenbedingungen werden in Form fachspezifischer Vorworte in allen vorliegenden Curricula für den Bildungsgang Hauptschule beschrieben, für die Werk-statt-Klasse nicht.

Die Curricula werden in einem umfassenden gemeinsamen Dokument abgebildet, jedoch nicht in einheitlicher Struktur dargestellt, so dass sich die Strukturen nicht nur fachbezogen markant unterscheiden, sondern auch innerhalb der Fachcurricula. Die Fachcurricula für die Werk-statt-Klasse hingegen weisen eine einheitliche Struktur auf und beschreiben Themen mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten und die Kompetenzerwartungen.

Sowohl die Benennung von Themen mit inhaltlichen Schwerpunkten als auch die Kompetenzerwartungen erfolgen qualitativ und quantitativ auf unterschiedlichem Niveau. Teilweise sind die vorliegenden Themen- und auch die Kompetenzformulierungen nicht begriffskonform, beispielsweise entsprechen einige Kompetenzen Lernzielen, teils auch Themen oder geplanten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen der zu benennenden Themen mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten werden mitunter lediglich Überschriften der genutzten Lehrwerke übernommen, die die inhaltliche Ebene der jeweiligen Unterrichtsvorhaben nicht angemessen abdecken.

Vereinbarungen zur Leistungsbewertung und verbindliche Angaben zur Abhandlung von Unterrichtsvorhaben in einer Zeitschiene werden für den Bildungsgang Hauptschule benannt, für die Werk-statt-Klasse nicht.

Mediale Zuordnungen im Rahmen der jeweiligen Unterrichtsvorhaben werden in fünf Curricula weitgehend, in zehn teilweise und in weiteren fünf überwiegend nicht erfüllt. Angaben oder Beispiele für die PC-Nutzung innerhalb der Unterrichtsvorhaben sowie entsprechende Verbindlichkeiten im Kontext der Verzahnung mit dem Medienkonzept der Schule fehlen.

Didaktisch-methodische Vereinbarungen werden in fünf Curricula deutlich, in sieben teilweise und in acht überwiegend nicht. Hier könnten die Handlungsspielräume der Schule zur individuellen und standortspezifischen Ausgestaltung der schulinternen Curricula intensiver genutzt werden. Es fehlen systematisch angelegte Hinweise zu fächerübergreifenden Kooperationen, außerschulischen Partnern und zum Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

In der vorliegenden Form sind die Curricula überwiegend geeignet, das Lehren und Lernen an der Schule verbindlich zu steuern.

Aspekt 2.2 Schülerunterstützung und Individuelle Förderung

2. 2 Schülerunterstützung und individuelle Förderung		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
2.2.1	Die Schule hat ein Konzept für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern vereinbart.	x				
2.2.2	Die Schule setzt das Konzept zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern um.	x				

Die Individuelle Förderung ist an der Janusz-Korczak-Schule konzeptionell und in der Umsetzung vorbildlich implementiert.

Die äußeren Organisationsstrukturen bilden den Rahmen der Individuellen Förderung:

- Die Lerngruppe „nebenan“ als Kooperationsprojekt mit der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland zur Integration nicht gruppenfähiger Kinder in das Stammsystem der Schule
- Zwei Standorte für den Primar- und Sekundarbereich
- Die Werk-statt-Klasse als Kooperationsprojekt der Janusz-Korczak-Schule, der Josef-schule Wettringen und den Caritas Ausbildungsstätten Rheine für schulmüde Jugendliche zur beruflichen Orientierung
- Teamteaching als Regelfall für die Lerngruppen

Zur inhaltlichen Gestaltung der Individuellen Förderung: Die Janusz-Korczak-Schule fördert individuell die Lernkompetenz und den Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenz.

Zum Erfassen der Ausgangslage dient ein förderdiagnostisches Gutachten sowie ein selbst erarbeiteter Beobachtungsbogen, der Kriterien zum Sozial- und Arbeitsverhalten erfasst. Es werden konkrete Maßnahmen für einen bestimmten Zeitraum (4-8 Wochen) in einem Erzie-

hungsplan abgeleitet, die festgeschriebenen Ziele regelmäßig überprüft und angepasst. Zudem werden Wochenziele mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und visualisiert. Seit dem Schuljahr 2009-2010 werden in allen Jahrgangsstufen zur Erprobung formalisierte Bögen zur Dokumentation der individuellen Lern- und Verhaltensentwicklung eingesetzt.

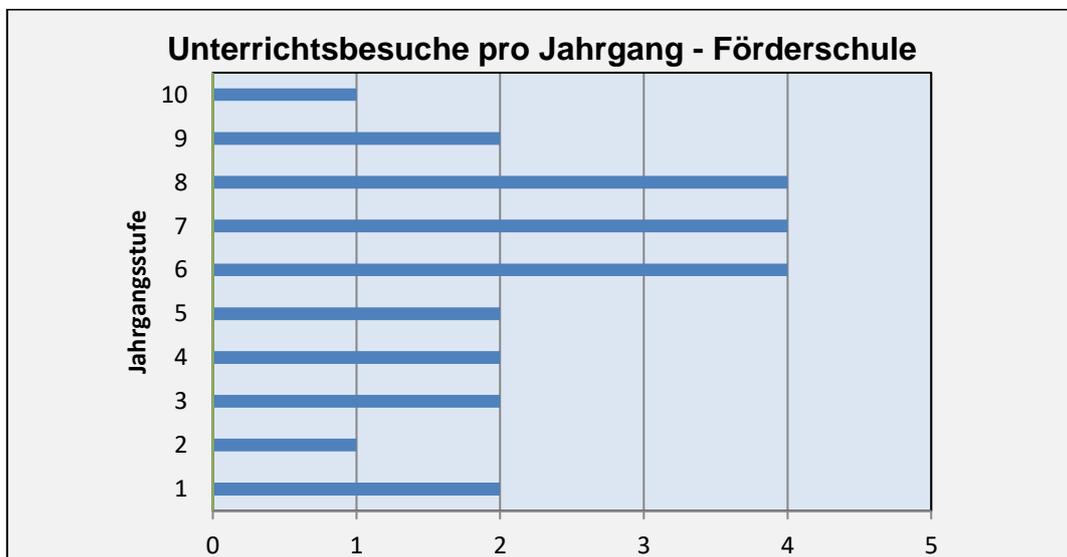
Ein umfassendes Rückführungskonzept rundet die Individuelle Förderung ab. Erfolgreiche Rehabilitationen in das allgemeine Schulsystem belegen insgesamt die vorbildliche Fachlichkeit der Individuellen Förderung an der Janusz-Korczak-Schule, die von den Schülerinnen und Schülern und von ihren Eltern als herausragende Stärke wahrgenommen wird.

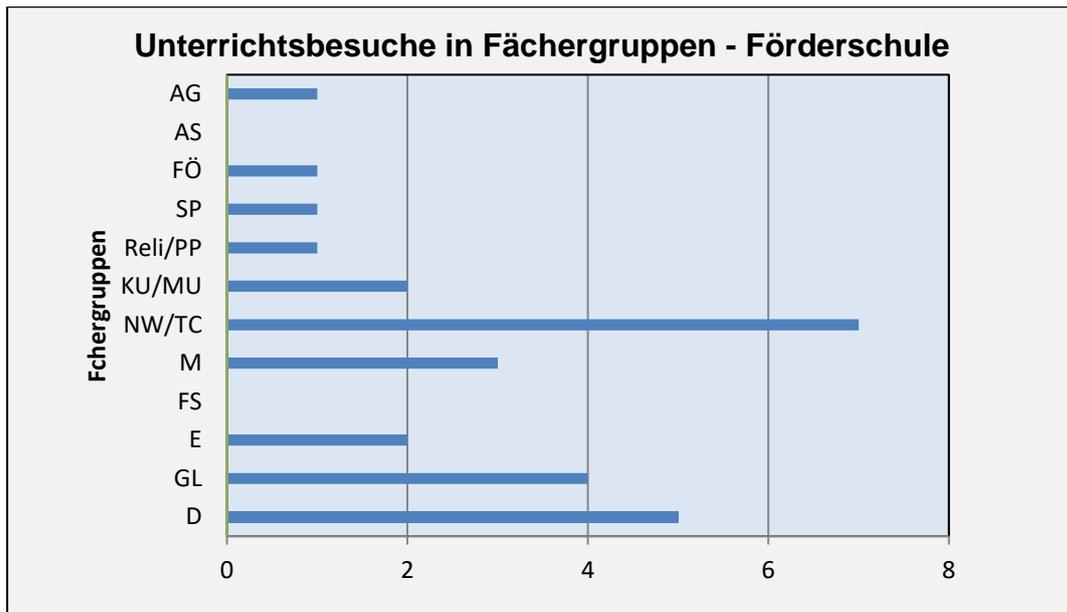
Aspekt 2.3 Unterricht

Im *Aspekt 2.3 Unterricht* sind alle Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zusammengefasst dargestellt. In der vorhergehenden Fassung des Qualitätstableaus waren die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen noch auf drei Aspekte (2.3, 2.4, 2.5) verteilt. Deshalb gibt es zurzeit zu den Aspekten 2.4 und 2.5 keine Ausführungen.

Das Auswertungsverfahren für die Unterrichtsbeobachtungen hat sich mit der Einführung eines neuen Beobachtungsbogens geändert. Das Verfahren ist im Anschluss an die allgemeine Statistik beschrieben.

Beobachtete Klassenstufen und Fächergruppen





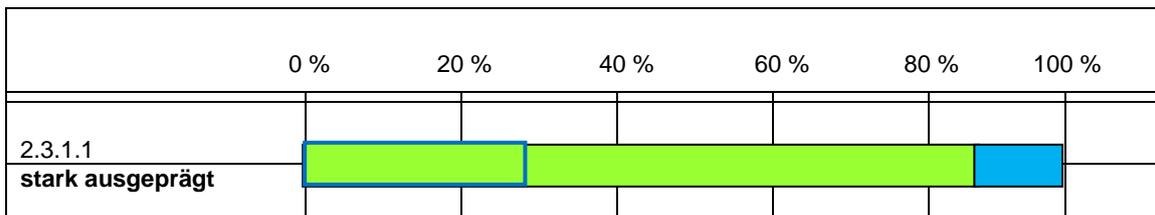
Erläuterung der Bewertung von Unterricht und der Darstellungsmodalitäten

Der Unterricht wird in Bezug auf zwölf Kriterien untersucht.

Zur Beurteilung eines Kriteriums dienen jeweils zwei bis fünf Indikatoren.

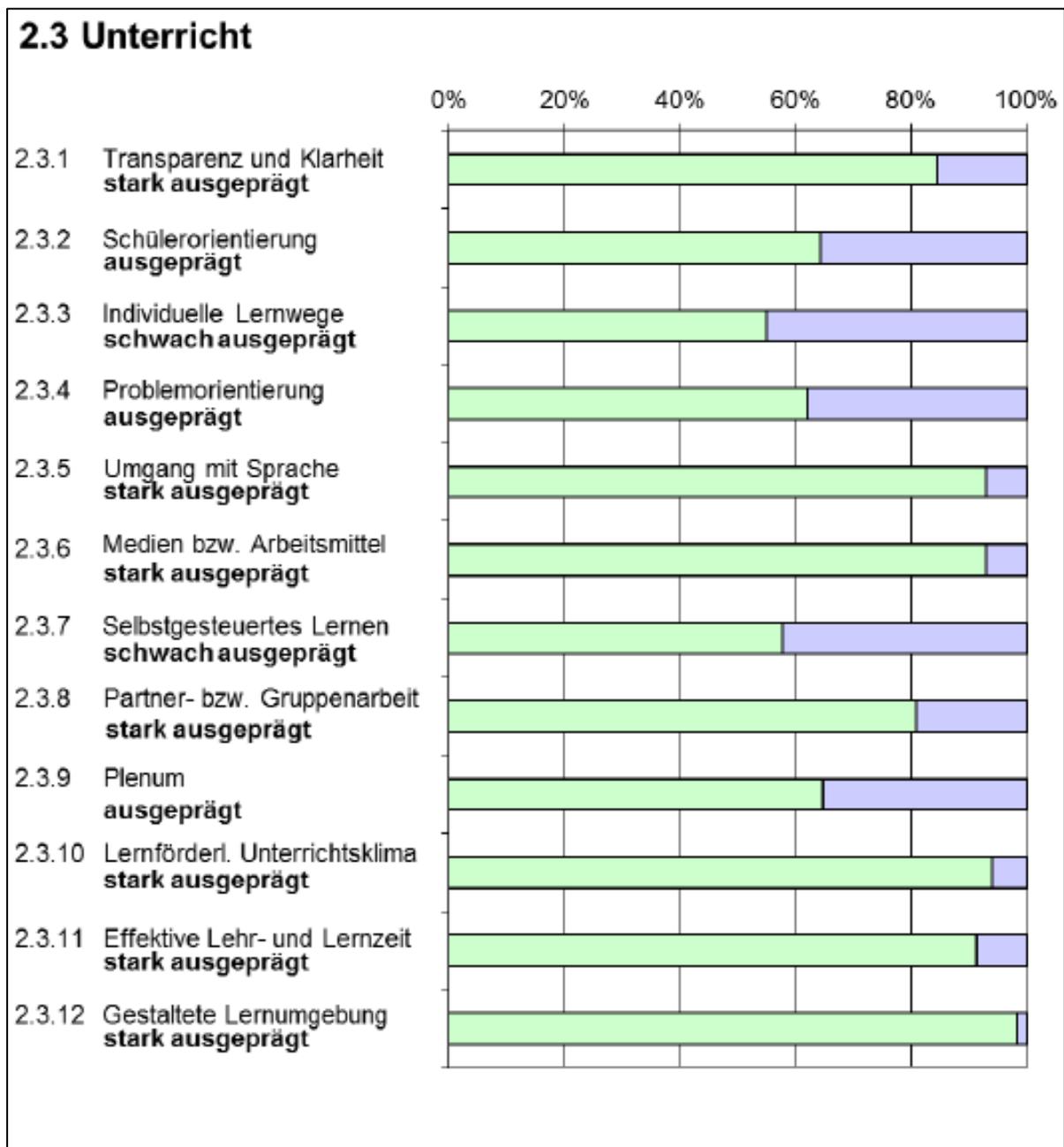
Für jeden Indikator fällt die Qualitätsprüferin / der Qualitätsprüfer eine Entscheidung mit dem Ergebnis „ist in guter Qualität erfüllt“ oder nicht. In der Auswertung dieser dichotomen (Zweitteilung - Dichotomie bezeichnet ein gegensätzliches Begriffspaar) Einzelbewertungen wird durch Zusammenfassung aller Beobachtungen die vierstufige Bewertung erzeugt, die allen Kriterien der Qualitätsanalyse zugrunde liegt. Eine Zusammenfassung der zwölf Kriterien im *Aspekt 2.3 Unterricht* zu einer Aspektbewertung erfolgt in diesem Falle nicht, weil dadurch eine differenzierte Betrachtung der Beobachtungsergebnisse verdeckt würde.

stark ausgeprägt	↑	100 %	<p>Zur Bewertung eines Indikators wird der prozentuale Anteil der Beobachtungen mit dem Ergebnis „ist in guter Qualität erfüllt“ an der Gesamtzahl der Beobachtungen festgestellt. Die Stufenwertung eines Indikators entsteht dadurch, dass eine der abgebildeten Grenzen (40 %, 60 %, 80 %) erreicht oder überschritten wird. Wären z. B. von den zwanzig dargestellten Beobachtungen dreizehn (65 %) als „in guter Qualität erfüllt“ bewertet worden, ergäbe sich für den Indikator die Bewertungsstufe „ausgeprägt“ oder „+“.</p> <p>In gleicher Weise entsteht die Bewertung eines Kriteriums aus dem Verhältnis der positiven Bewertungen aller Indikatoren zu diesem Kriterium und der Gesamtzahl der Bewertungen. Dabei erfolgt keine unterschiedliche Gewichtung der Indikatoren. In den folgenden Darstellungen wird für jeden Indikator der Anteil der positiven Beobachtungen (grün) grafisch dargestellt.</p>
		80 %	
		60 %	
ausgeprägt			
gering ausgeprägt			
sehr gering ausgeprägt		40 %	
		20 %	
		0 %	



Zusätzlich haben die Qualitätsprüferinnen oder -prüfer die Möglichkeit, positive Beobachtungen als „exzellente“ hervorzuheben. Der Anteil dieser „Exzellenzen“ wird durch den blauen Rahmen in der Abbildung dargestellt. Er hat keine Auswirkungen auf die Stufenwertung.

Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen im Überblick



Die Grafik stellt für alle Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens den jeweiligen Erfüllungsgrad auf der Basis der 29 an der Schule durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen dar. Auf den folgenden Seiten wird die Bewertung der Kriterien und der dazugehörigen Indikatoren erläutert.

Kriterium 2.3.1 Transparenz und Klarheit

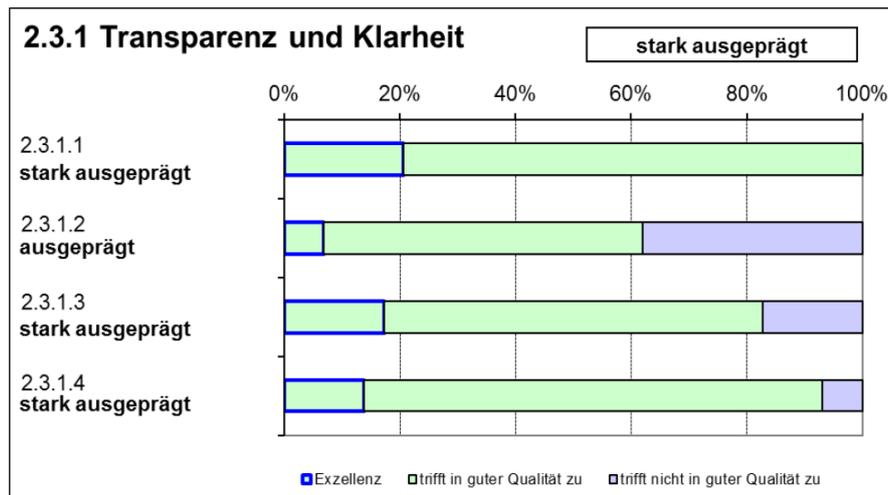
Indikatoren

2.3.1.1 Für Schülerinnen und Schüler sind Klarheit und Transparenz gegeben in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände.

2.3.1.2 Für Schülerinnen und Schüler sind Klarheit und Transparenz gegeben in Bezug auf die Unterrichtsziele.

2.3.1.3 Für Schülerinnen und Schüler sind Klarheit und Transparenz gegeben in Bezug auf das Vorgehen.

2.3.1.4 Für Schülerinnen und Schüler sind Klarheit und Transparenz gegeben in Bezug auf die Impulse bzw. Aufgabenstellungen.



Der Unterricht vermittelt den Lernenden Klarheit und Transparenz über die Unterrichtsinhalte, verschafft ihnen aber seltener klare Vorstellungen über die im Unterricht zu erreichenden Lernziele, d. h. in 38 % aller Unterrichtsbeobachtungen war nicht klar, welche Abfolge von Schritten an stand und/oder warum diese Abfolge sinnvoll war. Hier ist ein Zusammenhang mit dem anschließend dargestellten Indikator 2.3.2.3 herzustellen: Der lehrergesteuerte Unterricht bindet die Schülerinnen und Schüler weder in die weitere Planung noch in die Überlegungen der Lehrkraft mit ein. Es wird den Lernenden dagegen überwiegend deutlich, wie das weitere Vorgehen gestaltet wird und mit welchen Impulsen bzw. Aufgabenstellungen sie arbeiten sollen.

Beachtenswert: In allen vier Kriterien wurden exzellente Umsetzungen (zwischen 7 und 21 %) beobachtet.

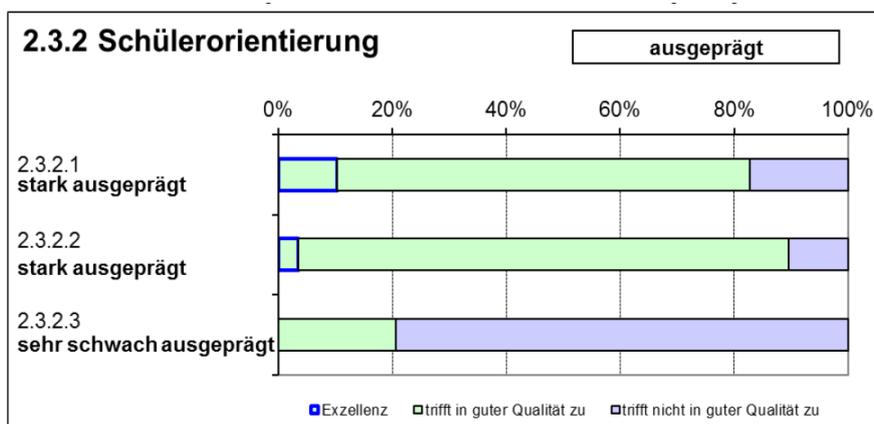
Kriterium 2.3.2 Schülerorientierung

Indikatoren

2.3.2.1. Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich gemacht.

2.3.2.2. Der Unterricht berücksichtigt Vorerfahrungen bzw. Vorkenntnisse.

2.3.2.3. Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Planung mitzugestalten.



Die Aufgabenstellungen waren in über 80 % aller Beobachtungen in einen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Kontext eingebunden. Die Bedeutsamkeit des Kontextes war dann entweder fachimmanent oder fachübergreifend begründet. Ein Rückgriff auf Vorerfahrungen oder Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler war im Unterricht an der Janusz-Korczak-Schule in 90 % der Einsichtnahmen zu beobachten. Für die Schülerinnen und Schüler wurde nachvollziehbar gemacht, in welchen Lernzusammenhang das jeweilige Thema eingebunden wurde.

Auffällig ist jedoch, dass es nur in sechs Sequenzen den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wurde, sich an der Planung des Unterrichts zu beteiligen. Dieser Indikator wird positiv bewertet, wenn der Unterricht so angelegt ist, dass die Schülerinnen und Schüler über die thematische oder methodische Gestaltung des Unterrichts mitentscheiden können. Ob sie dieses Angebot nutzen, wird mit dem Indikator 2.3.7.1 zum Selbstgesteuerten Lernen untersucht (siehe Seite 39).

Kriterium 2.3.3 Individuelle Lernwege

Ergänzend zum Aspekt 2.2 *Schülerunterstützung* und *Individuelle Förderung* wird hier ausschließlich das Förderangebot im Unterricht durch binnendifferenzierende Maßnahmen untersucht.

Der Indikator 2.3.3.1 ist erfüllt, wenn in der Anlage der Aufgabenumfang und die Zeit insgesamt variieren, eine Variation auf der Ebene einzelner Aufgaben reicht nicht aus.

Niveaudifferente Bearbeitungsmöglichkeiten (Indikator 2.3.3.3) sind erkennbar angelegt, wenn

- unterschiedliche Bearbeitungstiefen und -umfänge möglich sind
- unterschiedliche Lernzugänge (z. B. haptisch-auditiv-visuell, konkret-abstrakt, geschlechtsspezifisch) gewählt werden können
- individuelle Lernwege durch längerfristige Lernarrangements (z. B. Wochenplan-, Portfolioarbeit, Gruppenprojekte) unterstützt werden
- die Lehrkraft entweder niveaudifferente Aufgaben zuweist oder die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Aufgaben berät.

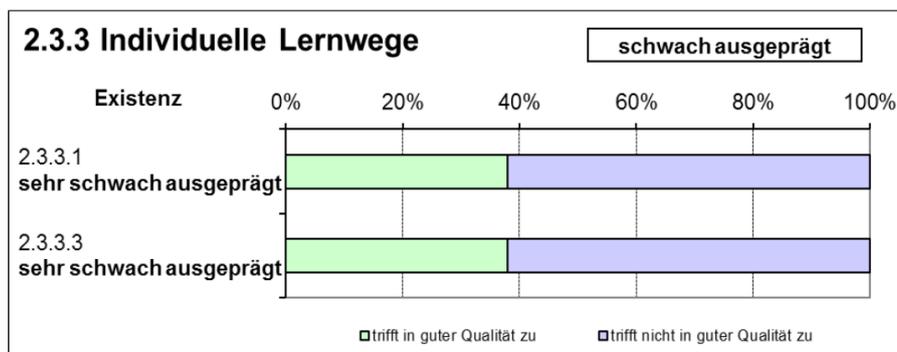
Indikatoren

2.3.3.1. Es gibt eine Differenzierung nach Umfang bzw. Zeit.

2.3.3.2. Die Differenzierung nach Umfang bzw. Zeit erfolgt in guter Qualität.

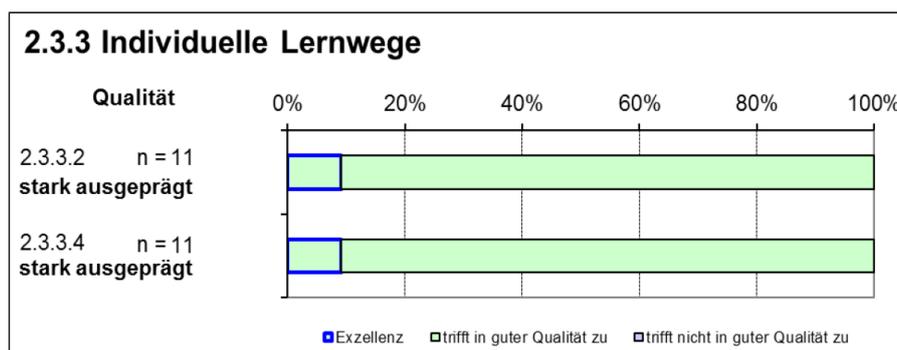
2.3.3.3. Es gibt eine Differenzierung nach Niveau.

2.3.3.4. Die Differenzierung nach Niveau erfolgt in guter Qualität.



Die Grafik stellt den Anteil der Unterrichtssequenzen dar, in denen individuelle Lernwege angeboten wurden.

Die nachfolgende Grafik ermöglicht eine qualitative Betrachtung der tatsächlich beobachteten Angebote. Die beiden folgenden Indikatoren werden nur dann bewertet, wenn ein differenzierendes Angebot von der unterrichtenden Lehrkraft geplant und während der Unterrichtsbeobachtung offeriert wurde. Dabei ist es nicht von Bedeutung, ob dieses Angebot von Schülerinnen und Schülern angenommen wurde. Die nachfolgende Grafik ermöglicht damit eine qualitative Betrachtung des tatsächlich beobachteten Angebots.



Die Differenzierung nach Zeit bzw. Umfang und nach Niveau war in den beschriebenen Fällen (siehe oben) angemessen und damit gelungen.

Die Gesamtbewertung des Kriteriums 2.3.3 „schwach ausgeprägt“ wird durch die Verknüpfung der zuvor beschriebenen quantitativen (2.3.3.1 und 2.3.3) und qualitativen (2.3.3.2 und 2.3.3.4) Ergebnisse errechnet.

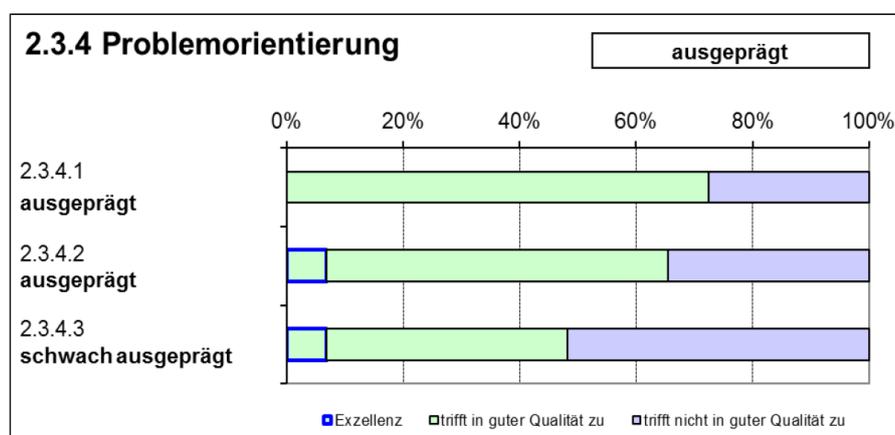
Kriterium 2.3.4 Problemorientierung

Indikatoren

2.3.4.1. Der Unterricht zielt auf die Lösung von Problemstellungen.

2.3.4.2. Zur Lösung der Problemstellungen müssen die Schülerinnen/Schüler Strategien einsetzen.

2.3.4.3. Der Unterricht ist darauf angelegt, das Vorgehen zu reflektieren.



Zur Erläuterung des Kriteriums: Durch die Aufgabenstellungen bzw. Impulse der Lehrkraft muss eine Problemstellung gegeben sein. Problemstellungen werfen Fragen auf, die nicht trivial und nicht ausschließlich durch Routinen zu beantworten sind.

Problemorientierter Unterricht, bei dem beispielsweise das Wecken von Wissbegierde die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, sich Themen und Inhalte erschließen zu wollen, konnte „ausgeprägt“ beobachtet werden. In mehr als einem Viertel aller Beobachtungen war dies nicht erkennbar, sondern Themen und Inhalte wurden häufig isoliert von den bereits im Unterricht angesprochenen Kontexten vermittelt (vgl. 2.3.2.1 und 2.3.2.2).

Erklärung zum Indikator 2.3.4.2: „Strategien sind Abfolgen von Handlungsschritten, die der Zielerreichung dienen. Der Einsatz von Strategien wird vermittelt – dies schließt die Vermittlung von „basic skills“ und intelligentes Üben ein. Die Schülerinnen und Schüler setzen geeignete, bereits bekannte Strategien ein.“ Die Ergebnisse sind im Zusammenhang der erfolgten Vermittlung von Methodenkompetenzen (siehe Aspekt 1.3) zu sehen. Die Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass in rund zwei Drittel aller besuchten Sequenzen Lernstrategien zur Anwendung kamen.

Eine Reflexion des Vorgehens im Unterricht sollte kriteriengestützt sein und sich auf die Eignung bzw. Reichweite der Vorgehensweise bzw. den Prozess der Aufgabenlösungen und nicht

auf das dadurch entstandene Produkt beziehen. Zu sehen war das in knapp der Hälfte aller Unterrichtsbesuche.

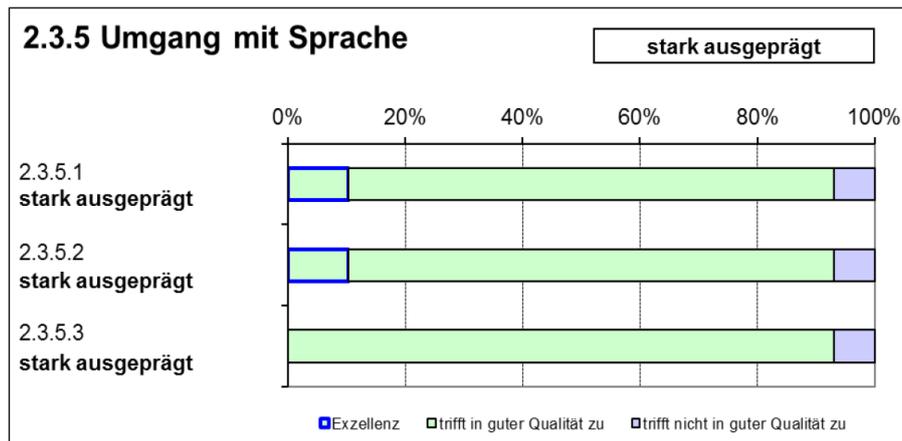
Kriterium 2.3.5 Umgang mit Sprache

Indikatoren

2.3.5.1. Die Lehrkraft ist Sprachvorbild.

2.3.5.2. Die Lehrkraft achtet auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler.

2.3.5.3. Sprachliche Zusammenhänge werden geklärt.



Das Kriterium "Umgang mit Sprache" wird insgesamt mit "stark ausgeprägt" bewertet. In nahezu allen Unterrichtsbeobachtungen wurden die Lehrkräfte als Sprachvorbilder wahrgenommen, die zudem auf einen angemessenen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler achteten bzw. einen ausdifferenzierten Sprachgebrauch einforderten.

Die Klärung von Begrifflichkeiten, fachsprachlichen oder textlichen Zusammenhängen gelang ebenfalls in hohem Maß.

Diese stark ausgeprägten, in Teilen exzellente Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern stellt eine bedeutsame Grundlage für alle Lernprozesse dar.

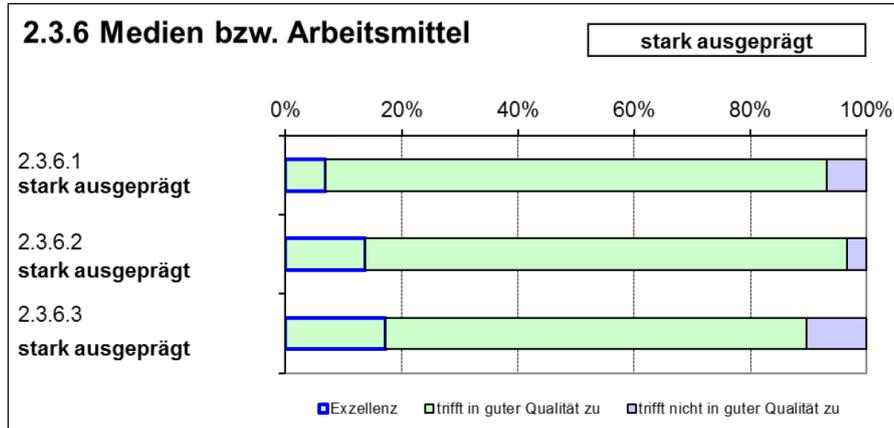
Kriterium 2.3.6 Medien bzw. Arbeitsmittel

Indikatoren

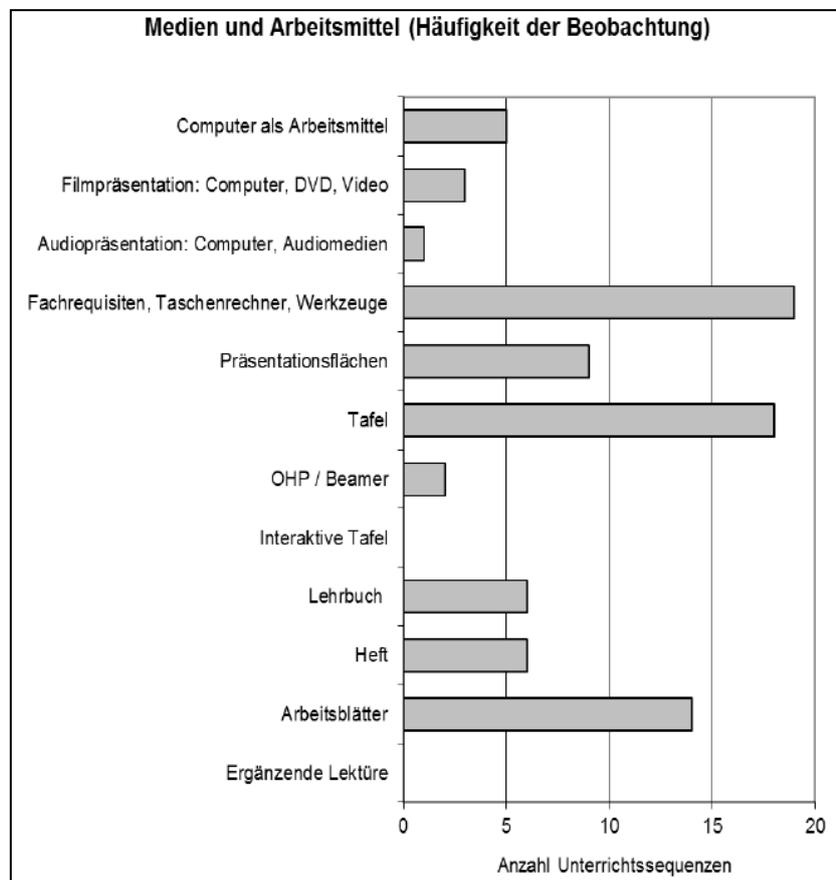
2.3.6.1. Die äußere Qualität der Medien bzw. Arbeitsmittel unterstützt das Lernen.

2.3.6.2. Medien bzw. Arbeitsmittel veranschaulichen den Lerngegenstand.

2.3.6.3. Medien bzw. Arbeitsmittel werden zielführend eingesetzt.



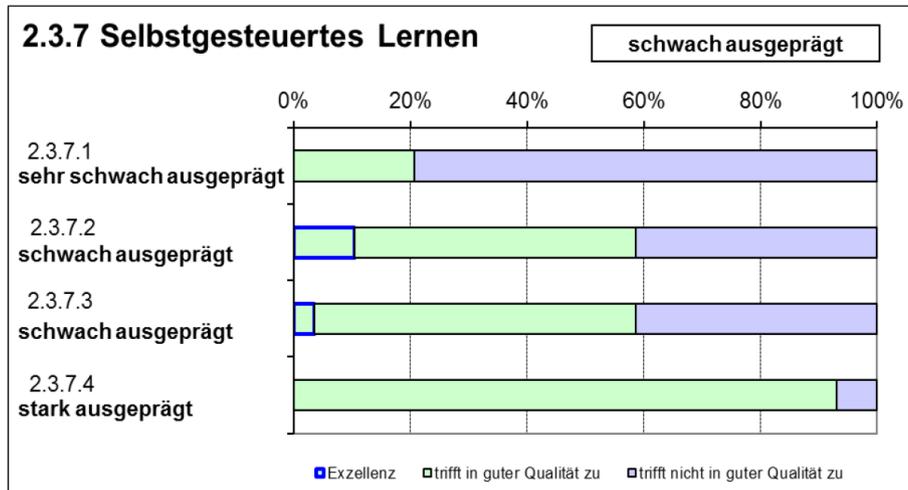
Die Medien und Arbeitsmittel wurden nahezu immer zielführend eingesetzt, sorgten für Anschaulichkeit und zeichneten sich durch gute - mehrfach exzellente - Qualität aus. Am häufigsten wurden Fachrequisiten und die Tafel verwendet, insgesamt wurden unterschiedliche Medien zum Einsatz gebracht (siehe Grafik).



Kriterium 2.3.7 Selbstgesteuertes Lernen

Indikatoren

- 2.3.7.1. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über das Vorgehen in Arbeitsprozessen.
- 2.3.7.2. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.
- 2.3.7.3. Die Schülerinnen und Schüler können auf strukturierte, organisierte Hilfen zugreifen.
- 2.3.7.4. Die Lehrkraft reduziert Instruktionen auf ein notwendiges Maß.



Mit diesem Kriterium wird überprüft, ob es beobachtbare Arrangements zum selbstständigen Arbeiten gibt, die u. a. eines oder mehrere der folgenden Merkmale erfüllen:

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten Impulse zum Erkunden, Entdecken, Experimentieren, Ausprobieren, praktischen Arbeiten usw.
- Die Lehrkraft lässt die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess oder Teile davon selbst planen.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig an – unterschiedlichen - Aufgaben. Sie kontrollieren und korrigieren selbstständig ihre Arbeitsergebnisse.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nach Tages- oder Wochenplänen.
- Die Schülerinnen und Schüler suchen verschiedene Lösungswege und stellen sie vor.
- Die Schülerinnen und Schüler beschreiben reflektierend ihren Lernprozess, bezogen auf die Zielsetzung und -erreichung.
- Die Schülerinnen und Schüler referieren/präsentieren – in längeren Zusammenhängen ohne Unterbrechung.

Das selbstgesteuerte Lernen ist an der Janusz-Korczak-Schule insgesamt „schwach ausgeprägt“. Selbstgesteuertes Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler inhaltliche und methodische Entscheidungen zu Beginn und während des Arbeitsprozesses treffen können, war

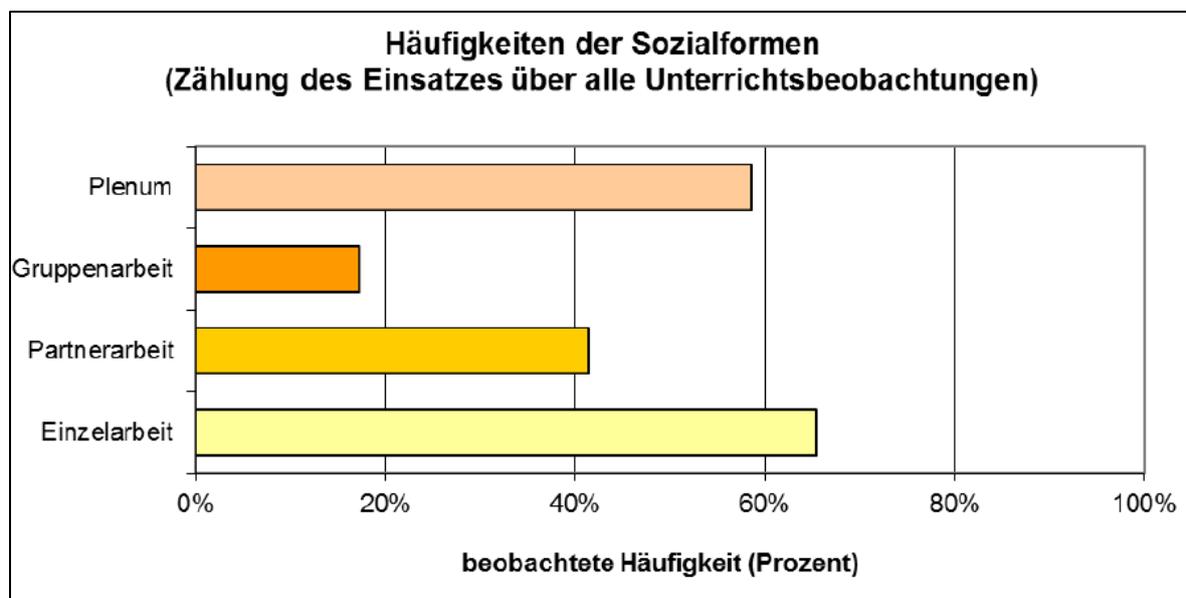
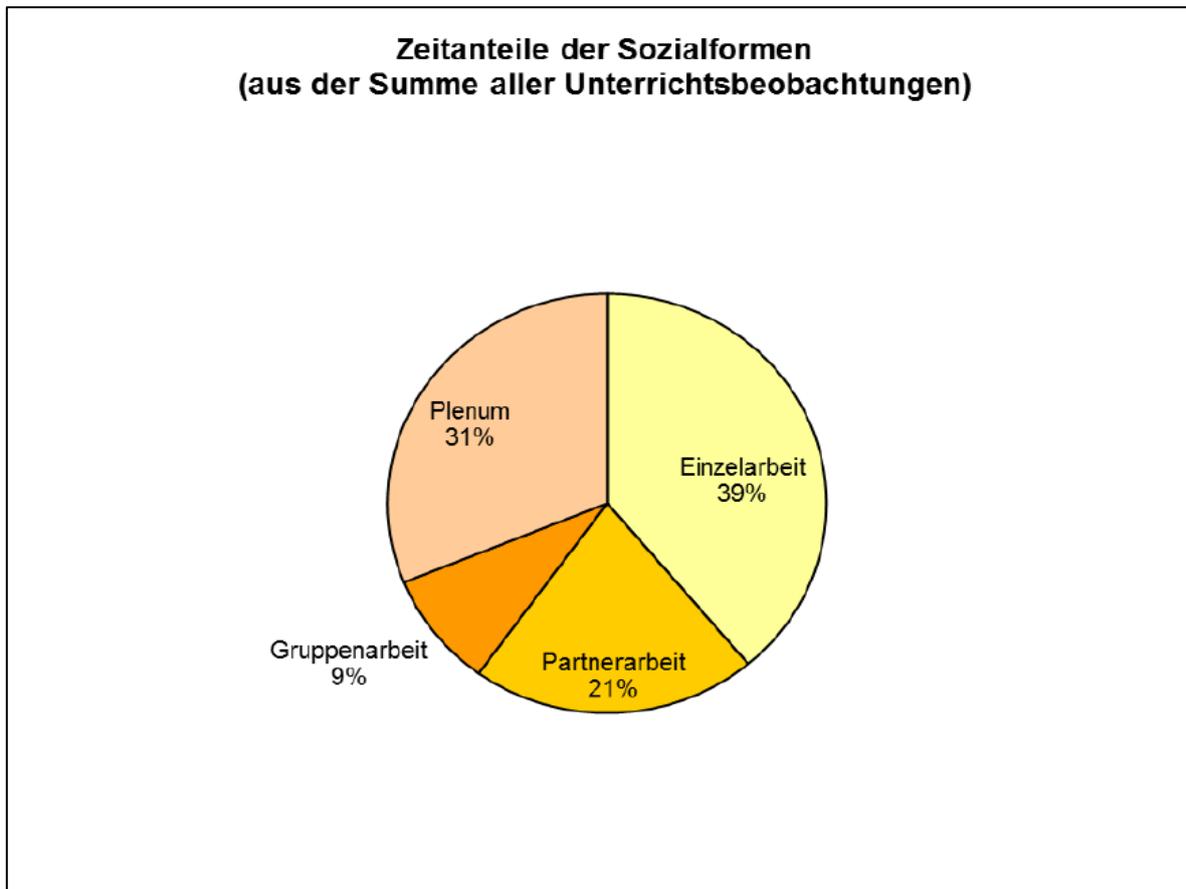
in sechs Unterrichtsbeobachtungen registrierbar. In knapp 60% der Unterrichtsbeobachtungen erhielten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr Vorgehen („Wie sind wir vorgegangen“), die Angemessenheit („Was war sinnvoll? Was bereitete Probleme, wie wurden sie gelöst?“), ihre Ergebnisse und ihren Lernzuwachs zu beschreiben und auszuwerten. Schwerpunktmäßig wurden unter diesem Indikator der Vergleich und die Reflexion von Ergebnissen gesehen.

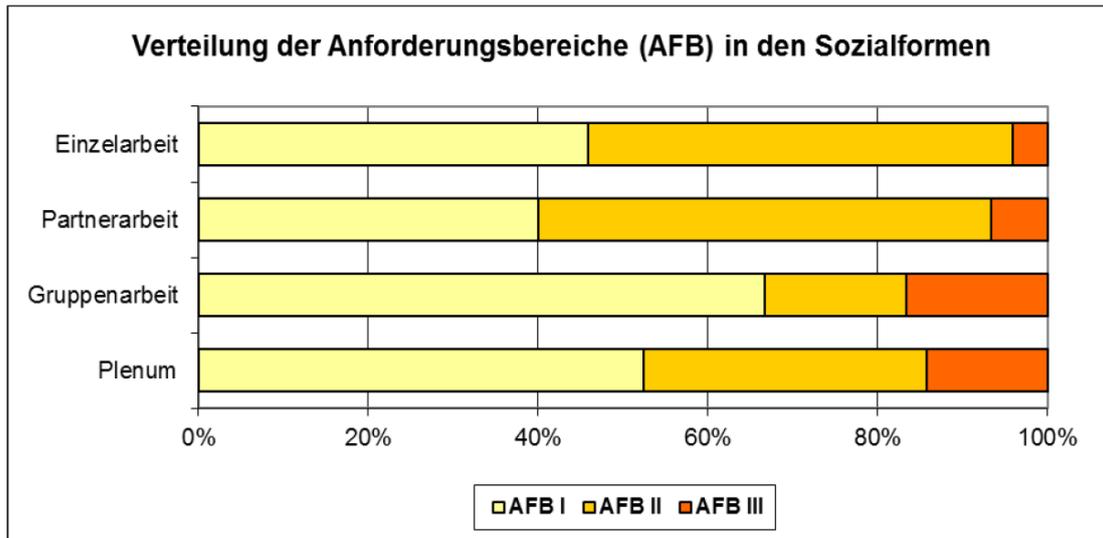
Strukturierte und organisierte Hilfen, z. B. eine gesicherte Selbstkontrolle oder Helfersysteme mit fachlich instruierten Schülerinnen und Schülern, Lösungshinweise, Fachbücher, Lexika, Internet, Karten u. a. Materialangebote, waren in ebenfalls knapp 60 % der Unterrichtssequenzen beobachtbar.

In starker Ausprägung wurde dagegen ein bewusstes Verhalten der Lehrkräfte deutlich, Instruktionen auf ein notwendiges Maß zu beschränken.

Grundsätzlicher Kontext für dieses Schulsystem: Es gilt in ständiger Austerierung eine Balance zu finden zwischen unterstützendem und leitendem Lehrerhandeln - im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung grundsätzlich geboten - und dem selbstverantwortlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Statistische Daten zu den Sozialformen des Unterrichts





Erläuterungen:

AFB I Reproduktion / Wiedergabe / Anwendungen

AFB II Reorganisation / Transfer / Analyse / komplexe Anwendungen

AFB III Bewerten / Reflektieren / Beurteilen

Anforderungsbereich I „Reproduktion / Wiedergabe / Anwendungen“

meint bezogen auf die Aufgabenbearbeitung in den schulformbezogenen Richtlinien und Lehrplänen die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang sowie die routinemäßige Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und -methoden.

Anforderungsbereich II „Reorganisation, Transfer, Analyse, komplexe Anwendungen“

meint bezogen auf die Aufgabenbearbeitung in den schulformbezogenen Richtlinien und Lehrplänen das selbstständige Bearbeiten, Ordnen oder Erklären bekannter Sachverhalte sowie die angemessene Anwendung gelernter Inhalte oder Methoden auf andere Zusammenhänge.

Anforderungsbereich III „Reflektieren / Bewerten / Beurteilen“

meint bezogen auf die Aufgabenbearbeitung in den schulformbezogenen Richtlinien und Lehrplänen den reflektierten Umgang mit neuen Problemstellungen sowie das selbstständige Anwenden von Methoden mit dem Ziel, zu Begründungen, Deutungen, Wertungen und Beurteilungen zu gelangen.

Kriterium 2.3.8 Partner- bzw. Gruppenarbeit

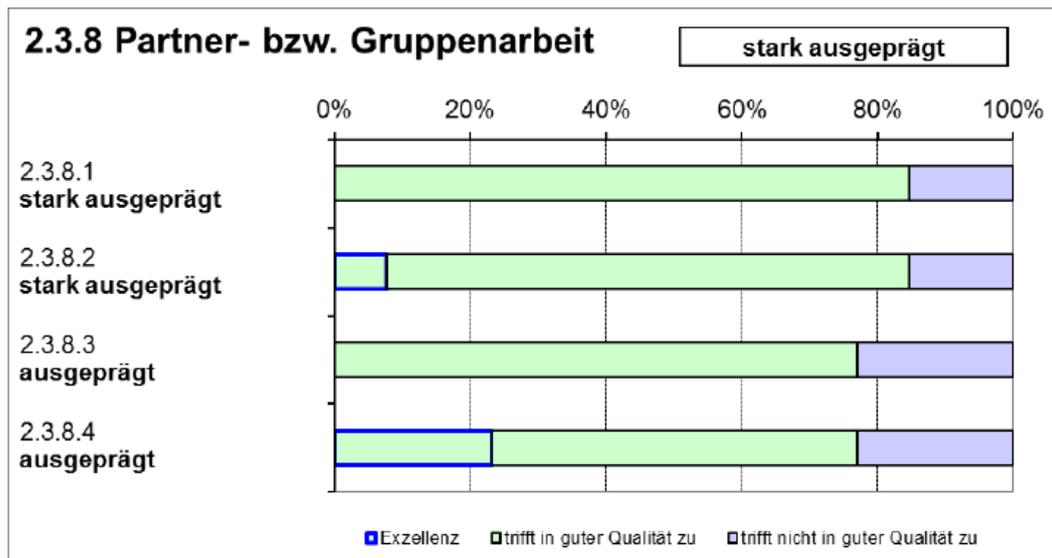
Indikatoren

2.3.8.1. Die Partner- bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen.

2.3.8.2. Die Partner- bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb kooperativer Kompetenzen.

2.3.8.3. Die Schülerinnen und Schüler sind mit den Regeln bzw. Organisationsformen einer gestalteten Partner- bzw. Gruppenarbeit vertraut.

2.3.8.4. Die Arbeitsergebnisse werden im Arbeitsprozess so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.



Während zuvor die statistischen Daten bezogen auf die zeitlichen Anteile und Häufigkeiten der in den Unterrichtsbeobachtungen intendierten oder zugelassenen Partner- und Gruppenarbeit dargestellt wurden, gibt das Kriterium 2.3.8 Auskunft über die Qualität der gesehenen Partner- und Gruppenarbeit.

In einer strukturierten Partner- oder Gruppenarbeit fördert die Aufgabenstellung den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen (2.3.8.1) und unterstützt den Erwerb kooperativer Kompetenzen (2.3.8.2).

Der Indikator 2.3.8.3 (Organisationsformen) wird unter folgenden Gesichtspunkten bewertet: Gibt es eine Verständigung über die Aufgabenstellung, die Vorgehensweise und die Arbeitsorganisation?

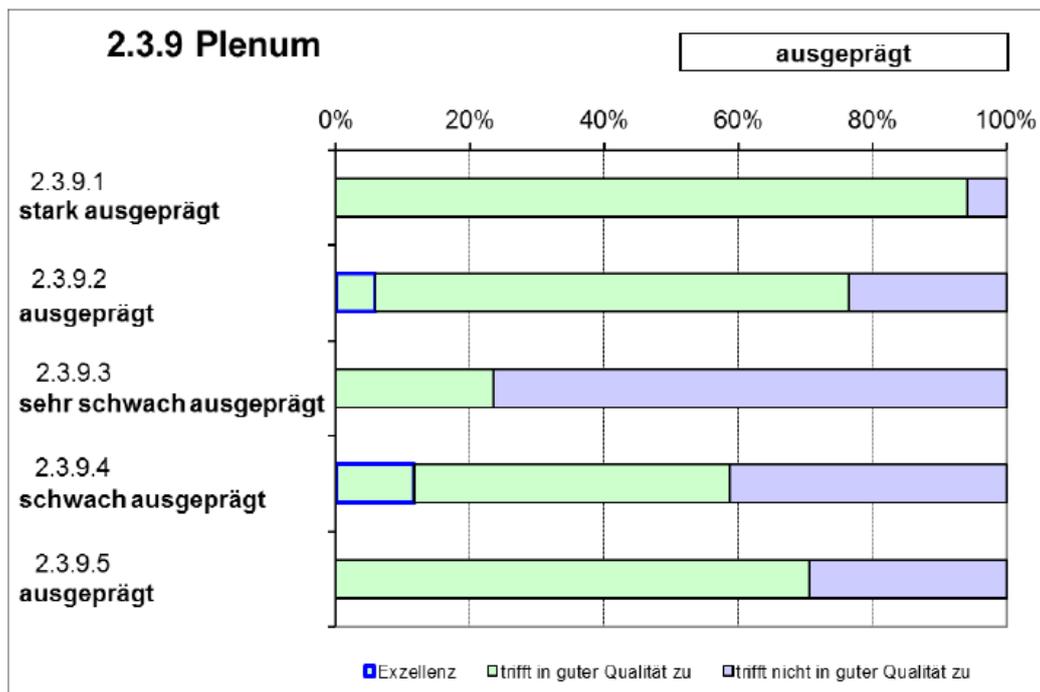
Der Indikator 2.3.8.4 (Inhaltssicherung) wird unter folgenden Gesichtspunkten bewertet: Gibt es eine inhaltliche Sicherung (auch schon während des Arbeitsprozesses) durch mündliche Zusammenfassungen, erarbeitete Ergebnisse oder die Vorbereitung einer Präsentation im Plenum?

Die genannten Anforderungen wurden in ausgeprägter bzw. stark ausgeprägter, teilweise in exzellenter Qualität erfüllt. Die Qualität der Partner- bzw. Gruppenarbeit stellt eine gesicherte Stärke im System der Janusz-Korczak-Schule dar.

Kriterium 2.3.9 Plenum

Indikatoren

- 2.3.9.1. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit.
- 2.3.9.2. Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Plenum durch eigene Beiträge mit.
- 2.3.9.3. Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich aufeinander.
- 2.3.9.4. Die Schülerinnen und Schüler formulieren bzw. präsentieren Ergebnisse von Arbeitsprozessen.
- 2.3.9.5. Die Arbeitsergebnisse werden im Arbeitsprozess so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.



Zur Erläuterung des Kriteriums:

Eine gelungene Plenumsphase im Sinne des Unterrichtsbeobachtungsbogens meint, dass Schülerinnen und Schüler durch konzentriertes Zuhören oder durch eigene Beiträge aktiv beteiligt sind und z. B. Fragen stellen, Vorschläge machen, Kritik äußern, Stellung nehmen oder sich auf einen Lehrervortrag beziehen. Die Lehrkraft hält sich zurück, führt kein dialogisches Frage- und Antwortgespräch und sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren Äußerungen aufeinander beziehen.

In insgesamt 16 der 29 Unterrichtssequenzen war die Sozialform Plenum zu beobachten.

In den Plenumsituationen war die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, das heißt die Konzentration auf den im Plenum bearbeiteten Unterrichtsstoff, durchgängig vorhanden („stark ausgeprägt“, 94 %). In 13 der 16 Unterrichtssequenzen mit Plenum (76 %, „ausgeprägt“) wurde eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, z. B. durch eigene Wortbeiträge, an der Plenumsarbeit gesehen. Die Interaktion der Schülerinnen und Schüler (Indikator 2.3.9.3) war

„sehr schwach ausgeprägt“; es überwog anstelle einer vernetzten Kommunikation ein lehrerzentrierter Gesprächsverlauf, bei der die Lehrkraft zur Beantwortung ihrer Fragen einzelnen Schülerinnen und Schülern das Wort erteilte und so nur eine beschränkte Anzahl an Beteiligten erreicht wurde. Eine inhaltliche Bezugnahme auf vorangegangene Beiträge der Mitschülerinnen und Mitschüler wurde auch bei „Meldekettten“ kaum beobachtet.

Auch die Bewertung des Indikators 2.3.9.5 als „ausgeprägt“ ist kritisch zu betrachten. Letztendlich sagt das Ergebnis, dass in knapp 30 % der Fälle keine Ergebnissicherung stattfand.

Für die Unterrichtsentwicklung der Schule stellt die Veränderung der Plenumsarbeit im Sinne einer stärkeren Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern ein Handlungsfeld dar. In den Plenumsphasen liegt die Prozessverantwortung in hohem Maße bei den Lehrkräften, die diese stärker an die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Kommunikationsteuerung abgeben können.

Kriterium 2.3.10 Lernförderliches Unterrichtsklima

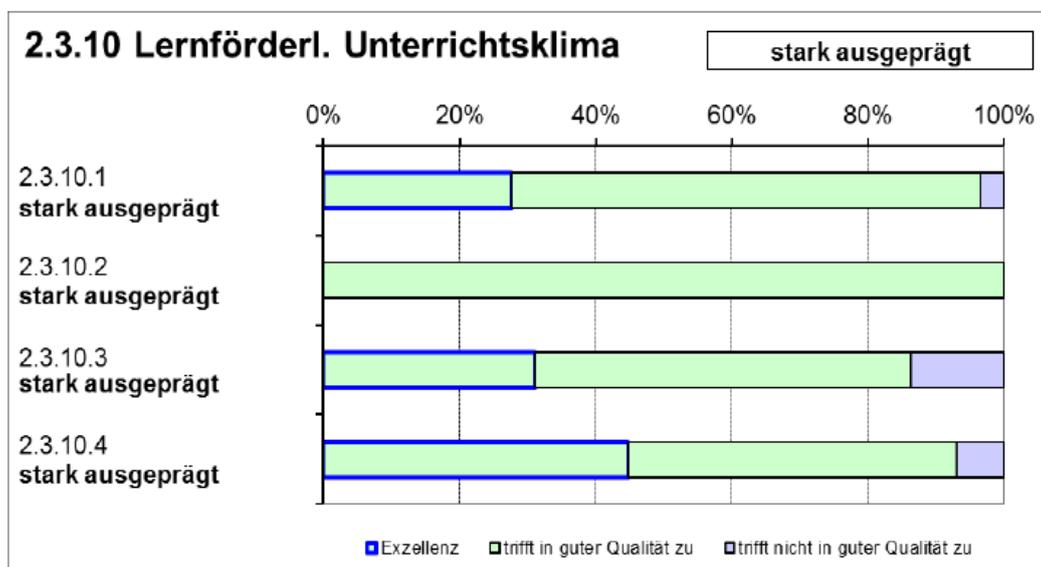
Indikatoren

2.3.10.1. Der Unterricht ist geprägt von einem respektvollen und freundlichen Umgang miteinander.

2.3.10.2. Die Lehrkraft bezieht Mädchen und Jungen gleichermaßen in den Unterricht ein.

2.3.10.3. Die Lehrkraft nutzt Möglichkeiten zu positiver Verstärkung.

2.3.10.4. Die Lehrkraft handelt situationsgerecht.



In hohem Maße gelingt es den Lehrkräften, für ein lernförderliches Unterrichtsklima Sorge zu tragen. Die Bewertung stützt sich auf die Beobachtung des mehrheitlich respektvollen und freundlichen Umgangs untereinander (das nicht respektvolle Verhalten Einzelner führt nicht zu einer negativen Bewertung), die Einbeziehung von Mädchen und Jungen in den Unterricht und auf die von den Lehrkräften genutzten Möglichkeiten positiver Verstärkung. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit den Ergebnissen zum Qualitätsaspekt 3.2 „Wertschätzung und Soziales Klima“.

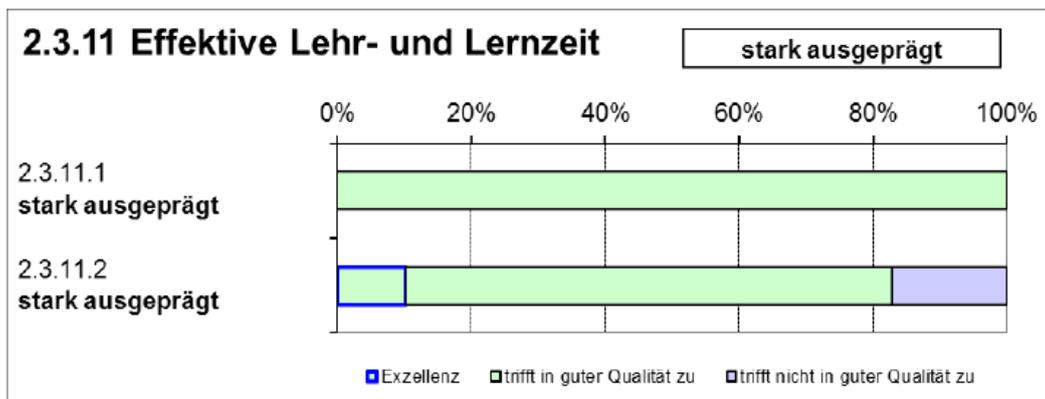
Zu beachten sind die deutlichen Exzellenzanteile. Gerade im Indikator 2.3.10.4 (situationsgerechtes Handeln) mit einem Exzellenzanteil von 45 % zeigt sich die hochkompetente Fachlichkeit der Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung.

Kriterium 2.3.11 Effektive Lehr- und Lernzeit

Indikatoren

2.3.11.1. Der Unterricht beginnt bzw. endet pünktlich.

2.3.11.2. Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird vermieden.



In 100 % aller beobachteten Sequenzen begann bzw. endete der Unterricht pünktlich, die Lehr- und Lernzeit wurde überwiegend effektiv genutzt.

Mit einem Erfüllungsgrad von 83 % gilt der zweite Indikator ebenfalls als stark ausgeprägt; dennoch wird deutlich, dass es 17 % Zeitverlust im Verlauf von Arbeitsprozessen gab, die während des Unterrichts durch Wartezeiten entstanden (ausgelöst durch frühzeitiges Lösen der Aufgabenstellung, durch Warten auf die Lehrkraft statt gegenseitiger Hilfestellungen u. ä. m.). Hiermit sind keine Zeiten erfasst, in denen sinnvoll aufgeräumt bzw. eine nächste Phase vorbereitet wurde.

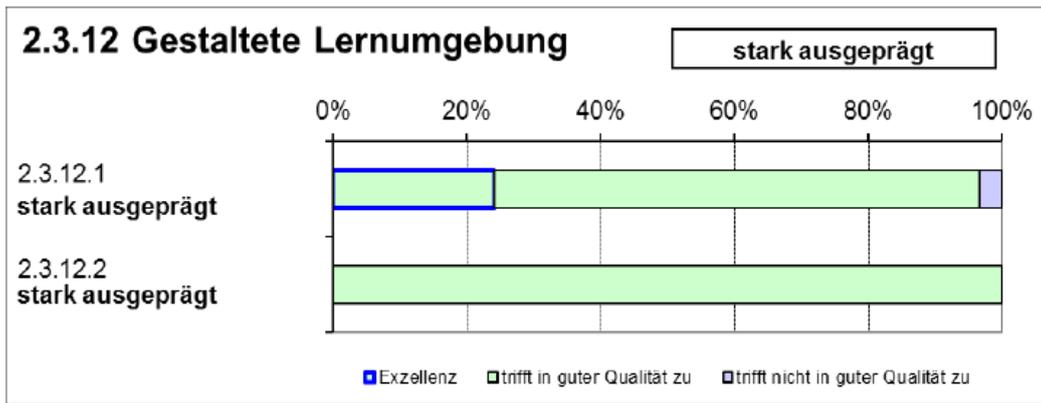
Auch hier könnte eine binnendifferenzierte Unterrichtsanlage (siehe Kriterium 2.3.3) und/oder stärkeres selbstgesteuertes Lernen (Kriterium 2.3.7) als Optimierungsmöglichkeit genutzt werden.

Kriterium 2.3.12 Gestaltete Lernumgebung

Indikatoren

2.3.12.1. Die Lernumgebung unterstützt die Durchführung des Unterrichts.

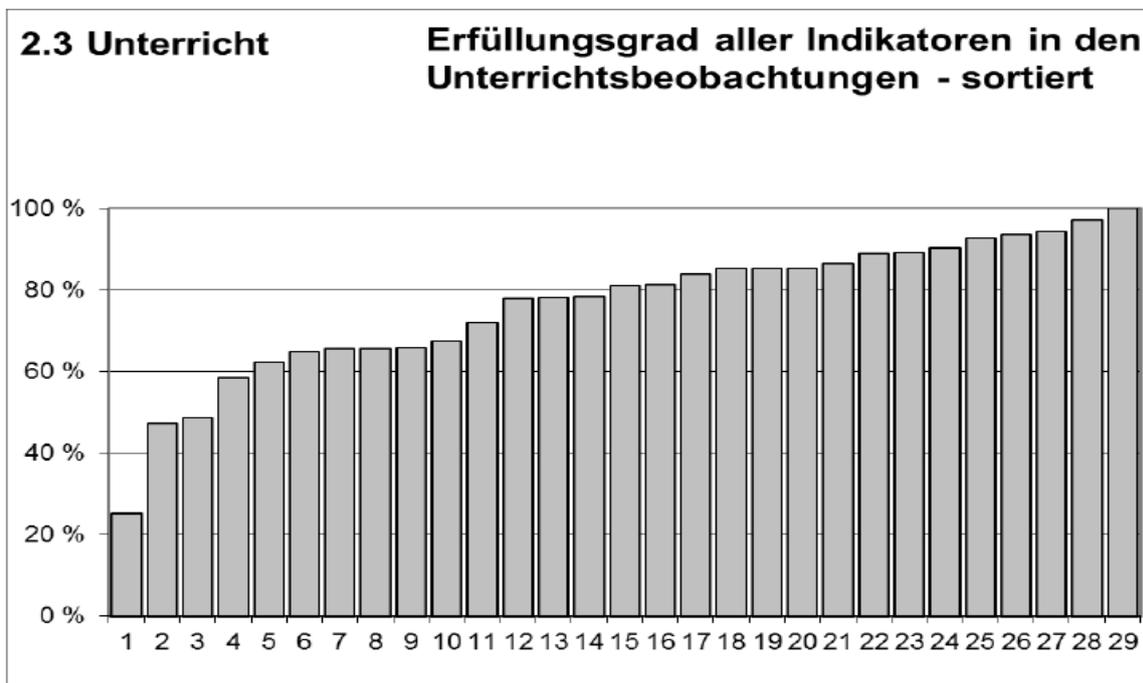
2.3.12.2. Die Schülerinnen und Schüler halten die für den Unterricht benötigten Materialien bereit.



Die Lernräume der Janusz-Korczak-Schule waren zu 97 % in guter Qualität - zu 24 % sogar in exzellenter Weise - vorbereitet und förderten die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.

Die gestaltete Lernumgebung ist eine Stärke der Schule, die in hohem Maße die Durchführung des Unterrichts unterstützt und das Ergebnis des Kriteriums 2.3.10 (Lernförderliches Unterrichtsklima) beeinflusst. Dies verweist erneut auf das wertschätzende Engagement der Lehrkräfte.

Schlussbetrachtung zu den Unterrichtsbeobachtungen



Die Grafik stellt für jede Unterrichtsbeobachtung den Anteil der erfüllten Indikatoren aller Kriterien dar. Die Darstellung entspricht nicht der Reihenfolge der Beobachtungen, die Beobachtungen sind nach dem Erfüllungsgrad sortiert.

Da nicht in jeder Unterrichtsstunde schon von der Anlage her alle Indikatoren erfüllt werden können, ist ein Erfüllungsgrad von 100 % nur in Ausnahmen zu erwarten. Nichtbeobachtbare Indikatoren (etwa zur Gruppenarbeit in Plenumsphasen) wurden nicht in die Berechnung des Erfüllungsgrads der Einzelbeobachtungen einbezogen.

Die Grafik verdeutlicht - auf der Basis der vorab beschriebenen Indikatoren - eine hohe systemische Unterrichtsqualität der Janusz-Korczak-Schule: nur vier (davon eine knapp) von 29 Unterrichtssequenzen lagen unter dem geforderten Standard.

Wissenschaftlich gesichert für das schulische Setting ist eine hohe Korrelation zwischen gutem Unterricht und geringen Unterrichtsstörungen.

Aspekt 2.6 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung

2.6 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
2.6.1	Die Schule fördert die fachliche Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.	X				
2.6.2	Die Schule fördert die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens.	X				
2.6.3	Die Fachkonferenzen haben Leistungserwartungen und geeignete Verfahren und Kriterien für die Leistungsbewertung festgelegt.		X			
2.6.4	Die Schule macht allen Beteiligten die Leistungserwartungen und die festgelegten Verfahren und Kriterien für deren Bewertung transparent.		X			
2.6.5	Die Lehrkräfte halten sich an die Verfahren und Kriterien zur Leistungsbewertung.		X			

Die Janusz-Korczak-Schule betreibt seit Jahren Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler durch angemessene Unterrichtsformen in ihrer Fachlichkeit und in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten zu fördern. Dies gelingt ihr in überzeugender und vorbildlicher Weise.

Die Schule hat im Primarbereich für alle acht Unterrichtsfächer Vereinbarungen zur Leistungsbewertung vorgelegt. Die Beurteilungsbereiche entsprechen größtenteils den aufgeführten fachbezogenen Kompetenzbereichen, deren Verhältnis als Teilleistung zur Gesamtbewertung überwiegend prozentual aufgeschlüsselt wird.

Im Sekundarbereich legt sie für elf Unterrichtsfächer bzw. Fachbereiche Grundsätze zur Leistungsbewertung vor. Für die Werk-statt-Klasse wurden keine fachbezogenen Vereinbarungen zur Leistungsbewertung eingereicht. Bis auf eine Ausnahme liegen allen vorgelegten Fächern Beurteilungsbereiche zugrunde, davon in drei Fächern teilweise. Letztere sind dahingehend zu überdenken, dass die angestrebten Kompetenzbereiche mit den Beurteilungsbereichen gleichgesetzt wurden und somit keine Aufschlüsselung der Bereiche der schriftlichen und der sonstigen Leistungen erfolgt.

Formen der Leistungsüberprüfung werden in sieben Fällen deutlich, in einem teilweise und in den verbleibenden drei überwiegend nicht.

Die differenziert ausgearbeiteten jahrgangsbezogenen Bögen zur Lernentwicklungsdokumentation stellen aufgrund ihrer Vernetzung mit den noch zu überarbeitenden allgemeinen Vereinbarungen zur Leistungsbewertung eine Grundlage zur Bewertung individueller Leistungen dar.

24.6.3. Qualitätsbereich 3: Schulkultur

Aspekt 3.1 Gestaltung der Schule als Lebensraum

3.1 Gestaltung der Schule als Lebensraum		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.1.1	Die Schule nutzt ihre Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Schulgebäude und das Schulgelände.	X				
3.1.2	Die Schule gestaltet ein anregendes und vielfältiges Schulleben.	X				

Im Kapitel 2.2 „Ergebnisse in den Qualitätsbereichen und Bilanzierung“ wurde der Qualitätsbereich „Schulkultur“ bereits als eine ausgeprägte Stärke der Janusz-Korczak-Schule beschrieben. Unter der Überschrift „Standortbedingungen“ wurden die sich unterschiedlich darstellenden räumlichen Gegebenheiten der Schule beschrieben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Janusz-Korczak-Schule ein bedarfsgerechtes Raumangebot zur Verfügung steht, das pädagogisch sinnvoll genutzt, in überzeugender Weise lernförderlich und kindgerecht gestaltet ist und darüber hinaus einen sehr gepflegten Eindruck macht (siehe auch Kriterium 2.3.12 - Klassenraumgestaltung). Schulverschönernde Objekte dienen der Ästhetik und damit auch der größeren Achtung vor der sächlichen Ausstattung.

Das Schulgelände ist ausreichend groß und in zahlreiche, ansprechende und schülergerechte Spiel- und Bewegungszonen unterteilt, die zum Teil auch mit aktivierenden Geräten ausgestattet sind.

Das sehr anregend und vielfältig angelegte Schulleben der Janusz-Korczak-Schule erfuhr seitens der Interviewpartner Lob, vor allem durch die Schülerinnen und Schüler. Es trägt in besonderer Weise zur Identifikation der Beteiligten mit der Schule bei. Das Schuljahr wird rhythmisiert durch Feste und Feiern, durch mehrtägige Klassenfahrten (Zitat einer Mutter: „Die Lehrkräfte nahmen sogar mein schwer autistisches Kind mit zur Klassenfahrt und es klappte super!“), durch Übernachtungsaktionen, Lesenächte, Wanderungen, Aktionstage, Projektwochen und anderes mehr.

Insgesamt ist es der Schule gelungen, sich als einen wichtigen und attraktiven Lebensraum für die Schülerinnen und Schüler zu etablieren.

Aspekt 3.2 Wertschätzung und soziales Klima

3.2 Wertschätzung und soziales Klima		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.2.1	Die Schule hat Vereinbarungen für die Sicherung eines positiven sozialen Klimas getroffen.	X				
3.2.2	Die Schule hat Vereinbarungen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Sachen getroffen.	X				
3.2.3	Die Beteiligten halten sich an die getroffenen Vereinbarungen zum sozialen Klima sowie zum verantwortungsvollen Umgang mit Sachen.	X				

Das soziale Klima der Schule wird geprägt von der gegenseitig wertschätzenden Grundhaltung und der erfolgreichen Umsetzung des an Ermutigung, Halt und Orientierung ausgerichteten Erziehungskonzepts, das klares Konsequenzenverhalten einschließt. Leitidee ist der absolute Gewaltverzicht. Das Erziehungskonzept ist in besonderer Weise geeignet, die Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten zu stabilisieren und zu fördern und wird vom Qualitätsteam als eine vorbildliche Stärke identifiziert.

Die gegenseitige Achtung der Schülerinnen und Schüler untereinander und der fachlich exzellente Umgang mit Störungen, Konflikten oder Impulsdurchbrüchen stellen sich vorbildlich dar. Die Grundhaltung wird gestützt durch gezielte, hochfachliche Projekte

- der Jugendhilfe wie „Fit for Life“, „Fit und stark“ oder Coolnesstraining,
- durch das Kindergericht (mit einer RichterIn als Schirmherrin),
- durch Kinder- und Jugendkonferenzen,
- durch Anti-Bullying,
- durch Babywatching (für die Jahrgangsstufe 5),
- durch Patenschaften „Große helfen Kleinen“ oder
- durch die Arbeitsgemeinschaft Bauernhof
- u. a. m.

Aspekt 3.3 Gestaltung der Ganztags- bzw. außerunterrichtlicher Ganztags- und Betreuungsangebote

3.3 Gestaltung der Ganztags- bzw. außerunterrichtlicher Ganztags- und Betreuungsangebote		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
					X	
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.3.1	Das Angebot zur Schülerbetreuung ist bedarfsgerecht.			X		
3.3.2	Die Schule berücksichtigt bei der Schülerbetreuung die personellen und sächlichen Rahmenbedingungen.					X
3.3.3	Das Angebot zur Schülerbetreuung ist verlässlich.		X			

Aus den Jahrgangsstufen 5 und 6 werden einige Schülerinnen und Schüler im Nachmittagsangebot „Sprungbrett“ verlässlich und angemessen gefördert.

Insbesondere die Eltern erwarten ein deutlich breiteres Ganztagsangebot für alle Kinder. Die schulischen Gremien haben einstimmig die Umwandlung der Janusz-Korczak-Schule in eine Gebundene Ganztagschule befürwortet. Ein Konzept liegt vor.

Die Bewertungsstufe 2 spiegelt den Sachstand zum Zeitpunkt der mündlichen Rückmeldung der Qualitätsanalyse an die Lehrerkonferenz.

Nach Abschluss der Qualitätsanalyse erteilte die Bezirksregierung die Genehmigung zur Errichtung einer Gebundenen Ganztagschule.

Aspekt 3.4 Schüler- und Elternberatung

3.4 Schüler- und Elternberatung		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.4.1	Die Schule berät die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie ggf. die Erziehungsberechtigten systematisch in erzieherischen Angelegenheiten.	X				
3.4.2	Die Schule berät die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie ggf. die Erziehungsberechtigten systematisch in Lernangelegenheiten.		X			
3.4.3	Die Schule berät die einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie ggf. die Erziehungsberechtigten systematisch über die Schullaufbahn und den weiteren Bildungsweg.	X				

Die systematische individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler gehört zu den exzellenten Kernkompetenzen der Janusz-Korczak-Schule. Sowohl vom Engagement der Lehrkräfte als auch vom systemischen Ansatz der Schule her ergibt sich eine stets gesicherte Nähe zu jeder Schülerin und zu jedem Schüler.

Dies ist verbindlich geregelt und hoch differenziert gestaltet. Eine umfangreiche Vernetzung sichert auch weitergehende Fachlichkeit bei Bedarf (Jugendhilfe, psychologische Beratungsstellen u. a.). Angelegt ist diese Beratung

- präventiv (s. a. Projekte der öffentlichen bzw. kirchlichen Jugendhilfe),

- begleitend (s. a. „Interventionsstrategien zur Verhaltensregulierung“) und
- perspektivisch (s. a. „Lebensordner“ als Hilfe zur Alltagsbewältigung).

Elternkontakt und -beratung gehören zum Konzept. Die erfolgreiche Umsetzung wird deutlich durch exemplarische Elternzitate:

- „Die Lehrer sprechen mit uns auf Augenhöhe.“
- „Die Lehrer sind immer bereit zur Zusammenarbeit. Sie opfern ihre Freizeit.“
- „Wir (*mein Sohn und ich*) wollten uns zerfetzen, nun nimmt er mich (*nach längerer Beratungszeit durch die Schule*) wieder in den Arm.“

Aspekt 3.5 Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern

3.5 Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.5.1	Die Schule sichert systematisch den Informationsfluss zwischen allen Beteiligten.	X				
3.5.2	Die Schule beteiligt die Schülerinnen und Schüler an den Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen.		X			
3.5.3	Die Schule fördert die Arbeit der Schülersvertretung.		X			
3.5.4	Die Schule beteiligt die Eltern an den Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen.			X		
3.5.5	Die Schule fördert die Arbeit der Elternvertretung.		X			

Der Informationsfluss ist durch Protokolle, Elternbriefe, Mitteilungshefte und den direkten und persönlichen Austausch aller Beteiligten vorbildlich gesichert. Die gut gepflegte Homepage der Schule bietet auch aktuelle Termine der Schule an.

Durch Klassenrat, Kinder- und Jugendkonferenz wird eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung gefördert.

Die Beteiligung der Eltern an den Entscheidungsprozessen bezüglich der weiteren Schulentwicklung ist ausbaufähig.

Aspekt 3.6 Kooperation mit außerschulischen Partnern

3.6 Kooperation mit außerschulischen Partnern		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
3.6.1	Die Schule arbeitet mit anderen Schulen und mit pädagogischen bzw. therapeutischen Einrichtungen regelmäßig zusammen.	X				
3.6.2	Die Schule arbeitet regelmäßig und zielbezogen mit gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Partnern zusammen.		X			
3.6.3	Die Schule bindet sich mit ihrer Arbeit in ihr Umfeld ein.		X			

Der systemische Ansatz der Janusz-Korczak-Schule schließt die Kooperation mit pädagogischen Einrichtungen ein. Aus der großen Anzahl der Kooperationspartner seien exemplarisch einige aufgezählt:

- Jugendämter des Kreises und der Städte
- Wohngruppen, Heime, Kleinstheime
- Caritasverband
- Evangelische Jugendhilfe
- Schulpsychologischer Dienst
- Erziehungsberatungsstellen
- Ambulante und stationäre Einrichtungen
- Kindergärten/Kindertagesstätten/Sonderkindergärten

Eine besondere Form der Kooperation hat sich mit dem Jugendamt des Kreises Steinfurt entwickelt. Ein Mitarbeiter des Kreisjugendamtes ist durchgängig in der Schule anwesend. Er bietet für die Kinder und Jugendlichen soziales Gruppentraining an.

Der Kontakt zu anderen Schulen ergibt sich z. B. durch eigene Fortbildungsangebote, durch Beratungen, durch pädagogische Konferenzen, durch Aufnahmeverfahren und Rückschulungen, durch Mitarbeit im Gemeinsamen Unterricht bzw. in den Integrativen Lerngruppen oder durch den Übergang in Berufskollegs.

24.6.4. Qualitätsbereich 4: Führung und Schulmanagement

Aspekt 4.1 Führungshandeln der Schulleitung

4.1 Führungshandeln der Schulleiterin bzw. des Schulleiters		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
4.1.1	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine zielbezogene Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.	X				
4.1.2	Das Personalmanagement der Schulleiterin bzw. des Schulleiters orientiert sich an der Qualitätsentwicklung der Schule.		X			
4.1.3	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt für eine angemessene Organisation und Verwaltung.	X				
4.1.4	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter kooperiert und kommuniziert zielorientiert nach außen.	X				

In den Qualitätsberichten für die Schule und die regional zuständige Schulaufsicht werden zum Aspekt 4.1 ausschließlich die Bewertungen veröffentlicht. Eine weitere textliche Darlegung entfällt. In der Fassung für den Schulträger werden die Bewertungen zu 4.1 nicht angezeigt.

Aspekt 4.2 Delegation von Aufgaben

4.2 Delegation von Aufgaben		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
4.2.1	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter delegiert besondere Aufgaben an einzelne Lehrkräfte.		X			
4.2.2	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vereinbart mit den zuständigen Personen oder Personengruppen regelmäßig Arbeitsvorhaben für bestimmte Zeiträume.	X				
4.2.3	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter lässt sich von den zuständigen Personen über die Umsetzung der Vereinbarungen regelmäßig berichten.	X				

In den Qualitätsberichten für die Schule und die regional zuständige Schulaufsicht werden zum Aspekt 4.2 ausschließlich die Bewertungen veröffentlicht. Eine weitere textliche Darlegung entfällt. In der Fassung für den Schulträger werden die Bewertungen zu 4.2 nicht angezeigt.

Aspekt 4.3 Organisation des Unterrichts und des Ganztags

4.3 Organisation des Unterrichts und des Ganztags		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
		X				
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
4.3.1	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter geht mit den der Schule zugewiesenen Zeitkontingenten verantwortlich um.		X			
4.3.2	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt dafür, dass die Tages- und Wochenpläne pädagogisch sinnvoll gestaltet sind.		X			
4.3.3	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt dafür, dass Stundenausfall vermieden wird.	X				
4.3.4	Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sorgt dafür, dass im Vertretungsunterricht die inhaltliche Kontinuität der Unterrichtsarbeit und der Ganztagsarbeit gewährleistet wird.	X				

Aus der Einsichtnahme in die von der Schule vorgelegten Unterlagen ist zu schließen, dass sie mit den zugewiesenen Zeitkontingenten verantwortlich umgeht.

Die Tages- und Wochenstundenpläne sind förderschulentsprechend und pädagogisch sinnvoll gestaltet. Die Schule achtet bei der Gestaltung der Schultage darauf, eine angemessene Rhythmisierung zwischen Lern- und Erholungsphasen sicherzustellen und verbindet die schulischen Inhalte sinnvoll mit weiteren Angeboten.

Unvorhergesehener Unterrichtsausfall wird an der Janusz-Korczak-Schule nahezu gänzlich vermieden.

Durch die Teamarbeit ist auch im Vertretungsfall gesichert, dass die inhaltliche Kontinuität der Arbeit für die Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist.

Aspekt 4.4 Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie Krisenmanagement

4.4 Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie Krisenmanagement		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
						X
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
4.4.1	Die Schulleitung legt Rechenschaft darüber ab, dass die Vorschriften zum Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie zur Unfallverhütung eingehalten werden.					X
4.4.2	Die Schulleitung legt Rechenschaft darüber ab, dass Gesundheitsförderung, ein Hygiene- und Krisenmanagement realisiert werden.					X

Eine Bewertung des Aspektes wird zurzeit nicht vorgenommen. Die Selbstauskunft bzw. der Bericht der Unfallkasse geben Auskunft darüber, ob die Schule ihrer Verantwortung im Qualitätsaspekt 4.4 nachkommt. Stärken und Schwächen ergeben sich aus diesen Dokumenten. Sie liegen in der Schule vor und werden den Mitwirkungsgruppen zur Verfügung gestellt. Mögliche Handlungsbedarfe müssen mit dem Schulträger bzw. mit der zuständigen schulfachlichen Aufsicht erörtert werden. Eine Bewertung des Aspektes 4.4 erfolgt nicht, weil zurzeit noch keine Referenzwerte vorliegen.

24.6.5. Qualitätsbereich 5: Professionalität der Lehrkräfte

Aspekt 5.1 Qualifizierung der Lehrkräfte

5.1 Qualifizierung der Lehrkräfte		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
5.1.1	Die Schule erarbeitet kontinuierlich eine Fortbildungsplanung.		X			
5.1.2	Die Schule setzt ihre Fortbildungsplanung um.		X			
5.1.3	Die Schule nutzt die durch Fortbildung erworbenen Kompetenzen systematisch zur Verbesserung ihrer Arbeit.		X			
5.1.4	Die Lehrkräfte kommen ihrer Verpflichtung nach, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden.					X
5.1.5	Die Schule sichert systematisch die Einarbeitung neuen pädagogischen Personals.	X				
5.1.6	Die Schule sichert den schulischen Anteil bei der Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.			X		

Das Kriterium 5.1.4 dieses Aspektes wird zurzeit wegen fehlender landesweiter Referenzwerte und Vorgaben nicht bewertet.

Der Bedarf an schulinternen Lehrerfortbildungen, die für die Systementwicklung der Schule von Bedeutung sind, wird von der Steuergruppe gesichtet und zur Entscheidung auf der Lehrerkonferenz vorbereitet. Die Steuergruppe verknüpft Maßnahmen- und Fortbildungsplanung.

Zeitlich bezieht sich die Fortbildungsplanung in der Regel auf einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren. Hier ist eine Verbindung zur bisher nicht langfristig angelegten Schulprogrammarbeit zu sehen (vgl. Kriterium 6.3.1.). Individualfortbildungen werden von der Schulleitung genehmigt, soweit sie mit den Organisationsabläufen der Schule vereinbar sind und mit den Entwicklungszielen der Schule übereinstimmen.

Die Integration der durch Fortbildungsmaßnahmen erworbenen Kenntnisse erfolgt an der Janusz-Korczak-Schule und spiegelt sich in der Weiterentwicklung der schulischen Konzepte (z. B. Gebundener Ganztag).

Die systematische Einarbeitung neuer Lehrkräfte gelingt der Schule sehr professionell über ein verbindliches Konzept mit jeweils einem Mentor und durch die Einbettung der Lehrkräfte in Klassenteams.

An der Janusz-Korczak-Schule werden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ausgebildet. Ein aktuelles Begleitprogramm wird in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung erarbeitet, liegt aber zurzeit nicht vor.

Aspekt 5.2 Personaleinsatz

5.2 Personaleinsatz		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
5.2.1	Die Schule verfügt über von der Lehrerkonferenz beschlossene Grundsätze zum Einsatz von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften.	X				
5.2.2	Die Einsatzplanung berücksichtigt die von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze und ist transparent.	X				
5.2.3	Die Schule bindet Eltern und außerschulische Personen zielbezogen in die pädagogische Arbeit ein.			X		

Der Personaleinsatz der Lehrkräfte und pädagogischer Fachkräfte erfolgt an der Schule auf der Basis beschlossener, der Schulform angemessener Grundsätze, die sowohl die personelle als auch die fachliche Kontinuität für Unterricht und Erziehung in den Blick nehmen.

Die offene Gesprächskultur innerhalb des Kollegiums sowie darüber hinaus der Austausch in Einzelgesprächen mit der Schulleitung ermöglichen die Berücksichtigung der jeweiligen persönlichen Kompetenzen und Wünsche. Das praktizierte Verfahren wurde von den interviewten Lehrkräften als transparent beschrieben.

Eltern werden selten, eher anlassbezogen in die Arbeit eingeplant.

Aspekt 5.3 Kooperation und Rückmeldung

5.3 Kooperation und Rückmeldung		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
5.3.1	Die Lehrkräfte wirken aktiv an der Entwicklung und Gestaltung der Schule mit.	X				
5.3.2	In der Schule ist die Kooperation zwischen unterschiedlichen schulischen Gruppen systematisch angelegt.	X				
5.3.3	In der Schule sind Kooperationsstrukturen für Lehrerteams in den Bereichen Unterricht und Erziehung systematisch angelegt.	X				
5.3.4	Lehrerteams sorgen für die Rückkopplung ihrer Arbeit mit dem System Schule.	X				
5.3.5	Die Lehrkräfte nutzen systematisch angelegte gegenseitige Unterrichtshospitationen zur Verbesserung ihres Unterrichts.			X		
5.3.6	Die Lehrkräfte nutzen systematisches Schülerfeedback zur Verbesserung ihres Unterrichts.			X		

Die hohe Identifikation aller an der Schule Beschäftigten fördert das weit überdurchschnittliche Engagement bezüglich der pädagogischen Ziele.

Die von Offenheit und Konstruktivität geprägte schulinterne Kommunikationskultur und Zusammenarbeit basieren auf dem guten kollegialen Verhältnis der Lehrkräfte untereinander. Sie ergeben sich aus informellen, traditionell gewachsenen Beziehungen und aus vereinbarten und für die Beteiligten transparenten Arbeitsstrukturen, die institutionalisiert sind in wöchentlichen Teamsitzungen (zu Fragen der Bildungsarbeit), wöchentlichen Standortkonferenzen (mit Berichten aus den Klassen), Stufenkonferenzen, regelmäßigen standortübergreifenden Konferenzen oder auch Arbeitsgruppen im Rahmen der EPUS-Arbeit. Durch diese klaren Kooperationsstrukturen sind der Austausch untereinander und die Rückmeldung an das Gesamtsystem sichergestellt.

Die praktizierte Offenheit der Lehrkräfte in allen erzieherischen Abläufen stellt eine gute Voraussetzung dar für eine Kriterien geleitete kollegiale Unterrichtshospitation, die ebenso wie ein systematisches Schülerfeedback zur Verbesserung des Unterrichts noch nicht angelegt ist.

24.6.6. Qualitätsbereich 6: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Aspekt 6.1 Schulprogramm

6.1 Schulprogramm		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
			X			
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
6.1.1	Das Schulprogramm beschreibt kohärent den Entwicklungsstand der Schule.		X			
6.1.2	Das Schulprogramm wird nach einem strukturierten Verfahren regelmäßig fortgeschrieben.		X			
6.1.3	Das Schulprogramm enthält Zielsetzungen für die Unterrichtsentwicklung.		X			
6.1.4	Das Schulprogramm enthält Zielsetzungen für die Erziehungsarbeit.	X				
6.1.5	Die Schule verfügt über eine Struktur für eine Steuerung des Prozesses der Schulentwicklung.	X				

Das Schulprogramm beschreibt kohärent den Entwicklungsstand der Schule und enthält klare Zielperspektiven für Unterricht und Erziehung. Grundlagen der insbesondere erzieherischen aber auch der unterrichtlichen Arbeit sind differenziert und den Förderschwerpunkten der Schule entsprechend in beeindruckender Fachlichkeit ausgearbeitet. Sie werden in einem Zusammenhang mit entsprechenden Zielen, konkretisiert für die jeweiligen Stufen, dargestellt. Über die EPUS-Arbeitsgruppen ist die Mitarbeit aller Lehrkräfte und eine stetige Fortschreibung des Schulprogramms gesichert. Die Steuergruppe hat in diesem Prozess die Federführung, kooperiert mit den anderen Gremien der Schule und ist auch die Instanz, die Prozesse der Schulentwicklung vor denkt.

Systematik und Form des Schulentwicklungsprozesses stellen eine vorbildliche Stärke der Schule dar.

Aspekt 6.2 Schulinterne Evaluation

6.2 Schulinterne Evaluation		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
6.2.1	Die Schule analysiert und bewertet regelmäßig bereits vorliegende Daten.	X				
6.2.2	Die Schule analysiert die Ergebnisse von Lernstanderhebungen und – soweit sie davon betroffen ist – von zentralen Prüfungen.		X			
6.2.3	Die Schule evaluiert auf der Grundlage des Schulprogramms in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer Arbeit.		X			

Die Janusz-Korczak-Schule nimmt in klarer und regelmäßiger Weise ihre Abläufe wahr und überprüft ihre Arbeit.

Diese schulinterne Überprüfung reflektiert beispielsweise Projekte wie Lesenacht, Qualitätsarbeiten, Coolnesstraining, Hausaufgaben, Werk-statt-Klasse, OGS, Sportförderunterricht oder Rückschulung.

Evaluiert im eigentlichen Sinn wird regelmäßig und professionell das „fit for life“-Training.

Aspekt 6.3 Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprogramms

6.3 Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprogramms		Stufe 4	Stufe 3	Stufe 2	Stufe 1	n. bew.
				X		
Bewertung der Kriterien		++	+	-	--	0
6.3.1	Die Schule vereinbart Maßnahmen für die weitere Schulentwicklung.		X			
6.3.2	Die Entwicklungsvorhaben sind in einer kurz-, mittel- und langfristigen Maßnahmenplanung konkretisiert.			X		
6.3.3	Im Rahmen der Umsetzung der Maßnahmenplanung erfolgt eine systematische Bilanzierung und Rechenschaftslegung gegenüber den schulischen Gremien.		X			
6.3.4	Die Schule zieht aus Bilanzierungen Konsequenzen und steuert bei Bedarf nach		X			

Die Rechenschaftslegung gegenüber den schulischen Gremien wird u. a. durch feste Tagesordnungspunkte in den verschiedenen Konferenzen erreicht. Eltern und Lehrkräfte sind über die Schulentwicklungsschritte informiert und berichten im Interview von transparenten Verfahrensweisen. Die gut gestaltete und gepflegte Homepage trägt zur kontinuierlichen Information der interessierten Öffentlichkeit bei.

Auf der Grundlage kontinuierlicher Reflexion des bisher Erreichten entwickelt die Schule im Wechselspiel zwischen Schulleitung, Steuergruppe und Lehrkräften Ideen und Perspektiven für die weitere Entwicklungsarbeit.

Zurzeit geplante Maßnahmen, die personell, fachlich und systemisch strukturiert sind durch die EPUS-Arbeitsgruppen, sind die Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums einschließlich des Bildungsgangs Lernen und die Themenkomplexe Inklusion und Gebundener Ganztage.

Eine dokumentierte Maßnahmenplanung kann folgende Punkte in den Blick nehmen: kurz- und mittelfristige Entwicklungsziele, Indikatoren für die Zielerreichung, geplante Entwicklungsmaßnahmen, Arbeitsschritte auf einer Zeitachse, Ressourcen, ggf. Maßnahmen der Personalentwicklung (z. B. Fortbildungsbedarf), Verantwortlichkeiten und erste Vorstellungen zur Evaluation.

24.7. ERLÄUTERUNGEN ZU DEN BEWERTUNGEN

Die folgenden Aussagen zu Bewertungen gelten **nicht** für den „Aspekt 2.3 Unterricht“. Das Bewertungsverfahren zu den Unterrichtsbeobachtungen ist im Kapitel 5.2 im Zusammenhang mit den Darstellungen zum Aspekt 2.3 erläutert.

Die Qualitätsanalyse sieht auf zwei Ebenen eine jeweils vierstufige Bewertung vor:

Auf der Ebene von Qualitätsaspekten erfolgt die Bewertung in allen Qualitätsbereichen in den vier Stufen: "Stufe 4", "Stufe 3", "Stufe 2" und "Stufe 1". Die Bewertung eines Aspektes wird aus den Bewertungen der untergeordneten Kriterien nach einem festgelegten Verfahren gewonnen. Dieses ist auf der folgenden Seite erläutert.

Auf der Ebene von Qualitätskriterien erfolgt die Bewertung in allen Qualitätsaspekten in den vier Stufen: " ++ ", " + ", " - " und " - - ". Die Bedeutung dieser Symbole wird wie folgt beschrieben:

Zeichen	Beschreibung
++	Das Kriterium/der Indikator ist beispielhaft erfüllt: Die Qualität ist exzellent, die Ausführung ist beispielhaft und kann als Vorbild für andere genutzt werden.
+	Das Kriterium/der Indikator ist eher erfüllt: Die Qualität entspricht den Erwartungen.
-	Das Kriterium/der Indikator ist eher nicht erfüllt: Die Qualität entspricht überwiegend nicht den Erwartungen.
--	Das Kriterium/der Indikator ist überhaupt nicht erfüllt: Die Qualität ist so problematisch, dass negative Effekte eintreten.
0	Keine Beurteilung möglich.

Bewertung der Qualitätsaspekte

Bewertungsstufen		
4	stark	Die Schule erfüllt nahezu alle Kriterien dieses Qualitätsaspekts optimal oder gut .
	Ein Qualitätsaspekt wird bewertet mit der Stufe 4, wenn alle zugehörigen Kriterien mit "+" oder "++" bewertet sind und mindestens die Hälfte der Kriterien mit "++".	
3	eher stark als schwach	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Stärken als Schwächen auf. Die Schule kann die Qualität einiger Kriterien noch weiter verbessern; die wesentlichen Kriterien werden erfüllt.
	Ein Qualitätsaspekt wird bewertet mit der Stufe 3, wenn mehr als 50% der bewerteten Kriterien mit "+" oder "++" bewertet sind.	
2	eher schwach als stark	Die Schule weist bei diesem Qualitätsaspekt mehr Schwächen als Stärken auf; die wesentlichen Kriterien sind noch verbesserungsfähig.
	Ein Qualitätsaspekt wird bewertet mit der Stufe 2, wenn 50 % oder weniger, aber mehr als 30 % der bewerteten Kriterien mit "+" oder "++" bewertet sind UND der Anteil der mit "--" bewerteten Kriterien darf maximal 65 % sein.	
1	erheblich entwicklungsbedürftig	Bei allen Kriterien des Qualitätsaspektes sind Verbesserungen erforderlich .
	Ein Qualitätsaspekt wird bewertet mit der Stufe 1, wenn mehr als 65 % der bewerteten Kriterien mit "--" bewertet sind ODER wenn mindestens 50 % der bewerteten Kriterien mit "--" und weniger als 30 % positiv ("+" oder "++") bewertet sind.	

25. QUALITÄTSARBEITEN (2006-07)

25.1. EINLEITUNG UND VORGESCHICHTE

Im Zusammenhang mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität hat die Janusz-Korczak-Schule schon vor der Konzeption der Kernlehrpläne ein Standortcurriculum für Mathematik und Deutsch entwickelt und Klassenarbeiten dazu (inklusive Stoffverteilungsplänen) konzipiert. Diese Pläne wurden immer wieder überarbeitet. Diese Tätigkeit war ein Vertragsbaustein zur selbstständigen Schule.

Zuletzt gab es (Stand: Sommer 2007) Qualitätsarbeiten für die Fächer Mathematik, Deutsch, zum Teil auch Englisch, die den Schülern, Lehrern und Sorgeberechtigten (aus Gründen der Lesbarkeit überwiegend in der maskulinen Form/Sorgeberechtigte als Sammelbegriff) wichtige Hinweise auf einen möglichen Schulerfolg/ oder auch Misserfolg geben sollten.

Neben den „normalen“ Klassenarbeiten sollen pro Halbjahr zwei Qualitätsarbeiten geschrieben werden, die besondere Anforderungen in Qualität und Umfang stellen und somit schon als eine Form von Vorbereitung zur Abschlussprüfung an Hauptschulen angesehen werden können. Halten die Arbeiten, was sie versprechen? Geben Sie uns wirklich Hinweise auf einen möglichen Schulerfolg?

In einer kleinen Untersuchung wollten wir am Beispiel der Mathematikarbeiten in den Klassen 6, und in zwei der 7er Klassen die Bedeutung der Qualitätsarbeiten an unserer Schule überprüfen.

Anmerkung: Die 5er Klassen müssen die Qualitätsarbeiten noch nicht schreiben; die Klassen ab Klasse 8 nahmen an der Lernstandserhebung ab Mai 2007 teil.

25.2. FRAGESTELLUNG

So entstanden ab Spätherbst 2006 immer mehr Bausteine zu dieser kleinen Untersuchung. Es wurde um Formulierungen „gerungen“ (Gespräche mit Schulleitung / Stufenkoordinatoren...), es entwickelte sich schließlich in einfacher Formulierung die folgende Fragestellung:

In der Evaluation soll geprüft werden, ob die Qualitätsarbeiten im Fach Mathematik in den Klassen 6 und 7 als nützliche Lernstandsmeldung zum Erreichen des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 verstanden werden kann.

25.3. DIE INDIKATOREN

Wann erfüllt eine Qualitätsarbeit ihren Zweck, gibt den Betroffenen eine Lernstandmitteilung über den Schulerfolg („Woran kann man sehen, dass es klappt?“).

- **Der Leistungsstand:** Die Qualitätsarbeiten markieren einen Ist-Zustand, helfen den aktuellen Leistungsstand eines Schülers zu erfassen. Der Leistungsstand ist ein „Punkt in der Zeit“, am Ende eines Schuljahres z.B. die Versetzung.
- **Die Schullaufbahn** nimmt die Leistungsentwicklung im Prozess in den Blick und zielt auf den Abschluss der Schullaufbahn.
- **Die Motivation:** Das Arbeitsverhalten des Schülers wird durch die Qualitätsarbeit verbessert; im Idealfall bessert es sich kurzfristig „um die Arbeit herum“, vielleicht auch langfristig im Sinne einer Einstellungsänderung.
- **Die Sicherheit:** Die Qualitätsarbeiten geben den Schülern Sicherheit, wenn sie sich mit Haupt- oder auch Förderschülern vergleichen. Die Erziehungsberechtigten erhalten Sicherheit, dass Förderschule nicht Qualitätseinbruch bedeutet. Lehrern können sie die Sicherheit geben, bestimmte Schüler in die (probeweise) Rückschulung zu schicken.
- **Das Sozialverhalten:** Lernerfolg stärkt Selbstbewusstsein, stabilisiert das soziale Verhalten, ermöglicht Ausgeglichenheit um sich Ziele zu setzen. Gilt auch das Gegenteil? Schlechte Noten bedeuten Lernstörungen? Haben die Qualitätsarbeiten überhaupt eine Auswirkung auf das Sozialverhalten? Sind Qualitätsarbeiten durch eine Änderung des Klassenklimas „bemerkt“?

25.4. DIE INDIKATOREN IN DEN FRAGEBÖGEN

In den drei Fragebögen (Schüler-innen/Sorgeberechtigte und Lehrerinnen) wurde nun versucht einen Indikator in zwei verschiedenen Fragen zu formulieren. Dabei konnte oft noch eine Frage eher allgemein und eine eher spezieller formuliert werden.

In der folgenden Tabelle finden sich die Indikatoren in den drei Fragebögen mit den jeweiligen Nummern der Fragen (Fragebögen im Anhang).

Indikator	Schüler	Sorgeberechtigte	Lehrer
Versetzung	In Item Nr. 6, 7	6, 7	1, 7
Schullaufbahn	3, 9	2, 4	3, 6
Motivation/Arbeit	1, 2	3, 9	4, 5
Sozialverhalten	5, 8	5, 10	8, 10
Sicherheit	4, 10	1, 8	2, 9

25.5. DIE FRAGEBÖGEN

Es war recht schnell klar, dass wir zum Start unserer Evaluationsarbeit am Hauptschulstandort mit Fragebögen arbeiten wollten. Der Begriff ist nicht ganz richtig. In der Regel werden den Lesern Items vorgelegt, deren Aussage auf einer Skala bewertet wird. Das Ergebnis sollte quantifizierbar, überschaubar und einfach im Handling sein.

Wir lernten das „Grafstat - Auswertungsprogramm“ kennen, das schnell und übersichtlich zur Datenerhebung und Datendarstellung verwendet werden kann. Uns war klar, dass wir einen Fragebogen mit 4facher Antwortmöglichkeit wollten, so dass sich kein Betrachter auf eine mittlere Position zurückziehen konnte.

Im Laufe zahlreicher Gespräche mit der Schulleitung und der Stufenkoordinatorenkonferenz entstanden 5 Indikatoren, an denen wir eine Aussagekraft der Qualitätsarbeiten festmachen wollten; diese Indikatoren sind eine Möglichkeit für uns gewesen – es mag viele andere geben. Nach den Erfahrungen der Evaluation in der Werk-statt-Klasse wollten wir einen kurzen Fragebogen, sprachlich klar und verständlich, so dass Schüler, Lehrer und Sorgeberechtigte ihn „mal eben so schnell“ beantworten können.

Wir entschieden uns für jeweils 10 Items, wobei sich ein Indikator möglichst in zwei Fragen wiederfinden sollte.



Qualitätsarbeiten – Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich kenne schon den Unterschied zwischen „normalen“ Klassenarbeiten und Qualitätsarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Qualitätsarbeiten anliegen, weiß ich: Ich muss besonders aufpassen und die Hausaufgaben gründlich machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach schlechten Noten in Qualitätsarbeiten in einem Schuljahr ist mir klar, dass ich Probleme mit dem Schulabschluss bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zufrieden und auch ein wenig stolz, wenn ich in den Qualitätsarbeiten ordentliche Noten erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Qualitätsarbeiten reagiere ich eher gereizt und missmutig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in den Qualitätsarbeiten ordentliche Noten erreicht habe, muss ich mir um die Versetzung keine Sorgen machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über ordentliche Noten in Qualitätsarbeiten spreche ich gerne mit Eltern und/oder Erzieherinnen, weil ich weiß, dass ich auf dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den Zeiten „um die Qualitätsarbeiten herum“ bin ich eher gestresst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schlechte Noten in Qualitätsarbeiten beunruhigen mich schon, wenn ich an den Schulabschluss denke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Noten für die Qualitätsarbeiten spornen mich bei meiner Arbeit für meinen Schulabschluss an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vielen Dank für deine Mitarbeit!				



Qualitätsarbeiten – Evaluationsbogen für Lehrerinnen und Lehrer

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Qualitätsarbeiten helfen mir einzuschätzen, ob der Schüler/die Schülerin den Anforderungen der Kernlehrpläne mindestens in ausreichender Weise genügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten vermitteln mir ein Gefühl von Zufriedenheit, die Schüler/innen zum Erreichen ihres Schulabschlusses hinreichend unterstützt zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse von Qualitätsarbeiten geben mir Sicherheit bei der Entscheidung für (probeweise) Rückschulungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten haben einen positiven Einfluss auf die Leistungsbereitschaft der Schüler/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vor den Qualitätsarbeiten lernen die Schüler/innen intensiver als sonst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse der Qualitätsarbeiten geben mir wichtige Informationen beim Austausch in den Klassenlehrerteams für Schullaufbahnentscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten helfen nach meiner Beobachtung den Schüler/innen bei der realistischen Einschätzung ihres Leistungsstandes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten haben einen Einfluss auf das Lernklima in der Lerngruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten sind eine wichtige Grundlage zur Rückmeldung für Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte in Bezug auf Schulabschlüsse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Qualitätsarbeiten führen in den Lerngruppen zu weniger Unterrichtsstörungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:				



Qualitätsarbeiten – Evaluationsbogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich kenne den Unterschied zwischen "normalen" Klassenarbeiten und Qualitätsarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Noten in den Qualitätsarbeiten geben mir wichtige Hinweise, ob der Schulabschluss nach Klasse 9 realisierbar erscheint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf Qualitätsarbeiten bereitet sich mein Kind besonders intensiv vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Noten in den Qualitätsarbeiten geben meinem Kind mehr Sicherheit, wenn es an seinen Schulabschluss denkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeiten "um die" Qualitätsarbeiten herum führen bei meinem Kind zu Misstrauen und schlechter Stimmung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Noten der Qualitätsarbeiten führen zu mehr Gesprächen mit meinem Kind und den Lehrkräften über den Leistungsstand im	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich überlege mit meinem Kind gemeinsam, wie es seine Leistungen noch verbessern kann, um den Schulabschluss zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zufriedenheit/Unzufriedenheit meines Kindes wächst, wenn von den Noten in den Qualitätsarbeiten die Rede ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass mein Kind vor dem Schreiben von Qualitätsarbeiten die Hausaufgaben wichtiger als sonst nimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeiten vor Qualitätsarbeiten führen in der Familie und Freizeit eher zu Stress und schwierigem Verhalten bei meinem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:				

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

25.6. TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER

Es ist nun von der Population her eine kleine Untersuchung geworden. Die Untersuchung beschränkte sich nach den Vorgaben unserer Standortkonferenz auf die Klassen 6 und 7. Die Klasse 5 brauchte nach einem Beschluss der Standortkonferenz noch nicht an der Untersuchung teilnehmen; die Klassen 8 nahmen an der Lernstanderhebung teil.

- Es nahmen 25 Schüler/innen per Fragebogen in zwei Klassengruppen an der Untersuchung teil, die auch schon Vergleichsarbeiten geschrieben haben. Es gab keinerlei Weigerung von Seiten der Schüler an der Untersuchung teilzunehmen. Wohl gab es eher in der Ausnahme, dass einzelne Fragen nicht beantwortet wurden. In der Regel handelte es sich hier um Schüler aus dem Hauptschulbereich.
- Die 25 Sorgeberechtigten der entsprechenden Schüler wurden von der Schulleitung angeschrieben und um Mithilfe gebeten. Hinter dem Begriff der Sorgeberechtigten verbergen sich Eltern, Adoptiveltern, Pflegeeltern, Großeltern in Verwandtschaftspflege, Alleinerziehende, im Einzelfall auch Erzieher/innen.
- Von diesen 25 Anschreiben gab es einen Rücklauf von 10 Fragebogen, also 40%.
- Bisher haben in den oben genannten Klassen 10 Lehrer/innen an der Durchführung von Qualitätsarbeiten mitgewirkt. Auch in dieser Gruppe gab es keine Verweigerung der Teilnahme.

25.7. DURCHFÜHRUNG UND ERHEBUNG DER DATEN

Die Daten wurden im Mai und Juni 2007 erhoben. Die Schüler- und Sorgeberechtigten haben den Fragebogen in Papierform bearbeitet; die Lehrer/innen konnten schon per Bildschirminterview befragt werden, nachdem sich die Handhabung des „Grafstat – Auswertungsprogramms“ nach einigen Anlaufschwierigkeiten eingespielt hatte.

Das Grafstat – Programm ermöglicht verschiedene Datensammlungen und Datendarstellungen. Alle Daten werden nun in einer „Urliste“ gesammelt; einige Datendarstellungen sollen in Diagrammform in den Anhang aufgenommen werden.

25.8. ZU DEN AUSWERTUNGEN UND INTERPRETATIONEN

Allen Fragebögen fehlt bei der persönlichen Bearbeitung die „mittlere“ Kompromisstufe. Der Teilnehmer kann die folgenden Stufen ankreuzen.

trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
----------------	----------------	----------------------	---------------------

Es verläuft also eine ziemlich deutliche Grenze zwischen dem „eher“ und dem „eher nicht“. Man wird beim den Auswertungen einen „im Prinzip“ zustimmenden Teil antreffen und einem „im Prinzip“ ablehnenden Teil, wobei der Grad von Zustimmung und Ablehnung graduell unterschiedlich ist.

In den folgenden Ausführungen werden durchaus erst einmal die Daten der einzelnen Gruppen bewertet; dabei wird an verschiedenen Stellen schon der Versuch gemacht Querverbindungen zu sehen.

Interessant ist auch die gemeinsame Betrachtung unterschiedlicher Fragen, denen dieselben Indikatoren „unterlegt“ sind

25.9. ZU DEN AUSWERTUNGEN DER FRAGEBÖGEN DER SCHÜLER/INNEN

Auch diese kleine Untersuchung lässt einen großen Spielraum bei den Auswirkungen; so sind ganz viele „Querverbindungen“ denkbar. Die Population bleibt klein, auch wenn die Angaben in Prozentform die Vorstellung größere Datenmengen wecken.

Hier kommt es in einem ersten Arbeitsdurchgang auf auffällige und gut erkennbare Tendenzen an.

- Die „Qualitätsarbeiten“ sind bei den Schülern durchaus bekannt. Wenn man die Kategorien „Voll“ und „eher“ zusammenfasst, kennen 66,67% der Population die Bedeutung der Qualitätsarbeiten. Statistisch gesehen mag dieser Wert nicht schlecht sein; pädagogisch gesehen stellt er schon eine kleine Katastrophe dar, wenn ein Drittel der möglichen Abschlusschüler die Bedeutung der Qualitätsarbeiten nicht kennt. Wir wissen aus dem Schulalltag, dass die Bedeutung der Qualitätsarbeiten in der Bekanntmachung für die Schüler in den Händen der einzelnen Lehrer/innen liegt und nicht hinreichend institutionalisiert ist. Im „Aufnahmepaket“ für neue Schüler sind noch keine entsprechenden Unterlagen vorbereitet; auch in den TOPs der Schulkonferenz spielt dieser Punkt noch keine große Rolle.
- Das „Arbeitsverhalten“ und die „Motivation zur Intensivierung der Arbeit“ liegen kurzfristig recht hoch. Punktuell wird gearbeitet; dabei gibt es in dieser Untersuchung noch keine Aussagen, was „am Arbeiten intensiver“ wird.

Zumindest bestätigen fast 46% der Schüler diesen Eindruck „voll“, während ihn ca. 41% in abgeschwächter Form („eher“) auch noch bejahen. Für 87% gibt es einen Kurzzeit-Push.

Leider hat die Frage einen handwerklichen Fehler. Sie fragt gleichzeitig nach zwei Aspekten, nämlich dem „Aufpassen“ und den „Hausaufgaben“. Mit Hilfe kleiner spezifischer Fragen ließe sich die Qualität der Arbeit genauer untersuchen. Es gibt eine deutliche Tendenz zur kurzzeitigen Verbesserung der Arbeitshaltung. Immerhin sprechen noch 75% der Schüler von einem Ansporn für die zukünftige Arbeit; die Qualität dieser Arbeit müsste durch ergänzende Fragen genauer bestimmt werden. Die Lehrer bestätigen eine kurze Leistungssteigerung vor den Arbeiten (ca. 60%) – bei den Eltern kommt von den besonderen Bemühungen der Kinder „nur“ noch 30% an!

- Die Bewusstwerdung des eigenen Leistungsstandes ist - man könnte es vermuten - ein recht stabiler Indikator bei den Qualitätsarbeiten. 76% der Schüler stimmen zu, dass man sich bei „ordentlichen Noten keine Sorgen machen muss“. Die andere Betrachtung zeigt allerdings, dass 24% der Schüler keinen Zusammenhang sehen. Haben sie vielleicht die Frage so konkret verstanden, dass nur Sorgenfreiheit bei ordentlichen Noten vorhanden ist, und haben selbst keine ordentlichen Noten!? Man könnte in der Art dieser Betrachtungsweise allerdings auch weiter spekulieren. Sie hätten gerne gute Noten und haben somit die Bedeutung der Zensuren verstanden. Bei der ergänzenden Frage Nr. 7 (Ein gesicherter Leistungsstand teilt sich gerne mit!) kommen wir auf eine ähnliche Quote: nämlich 72%
- Die Qualitätsarbeiten äußern sich in verbesserter „Zufriedenheit“ und „Stolz“. Stolz 88% der Schüler bekennen, dass sie nach der Qualitätsarbeit sehr oder wenigstens eher stolz auf sich sind. Die Frage war ja emotional formuliert („spüren“) und die Schüler konnten diese Formulierung gut annehmen. Während diese Frage ja eher eine aktuelle Befindlichkeit festschreibt, reduziert sich die Zustimmung ein wenig, wenn aus dieser Befindlichkeit Konsequenzen gezogen werden. Etwa 76% stimmen zu, dass der Stolz auch für die Zukunft anspornet.
- Die Indikatoren „Bewusstwerdung der eigenen Leistung“ und „Schulabschluss“ erfahren die deutlichste Zustimmung; dabei toppt der Schulabschluss die eigene Leistung noch. Wir haben in der Vorbereitung auch lange diskutiert, ob „Leistungsstand/Schulabschluss“ ein oder doch zwei Indikatoren sind. 88% der Schüler in den ersten beiden Kategorien, davon 56% in der ersten Kategorie – das liegt auf exakt der gleichen Höhe wie der eigene Stolz und noch vor dem Bekanntheitsgrad der Qualitätsarbeiten – sind eine respektable Größe.

Schulerfolg und Stolz sind bei den Schülern die wichtigsten Faktoren bei den Qualitätsarbeiten.

- Die Auswirkungen auf das Sozialverhalten in der Klasse würden wir nach der Befragung bei den Schülern als nicht sehr bedeutsam ansehen. Keine 50% der Schülerinnen sehen sich misstrauisch oder gereizt, wenn Qualitätsarbeiten geschrieben werden. Dem Ausdruck der Verbindung der Qualitätsarbeiten mit dem Zustand des Gestresstseins können immerhin 60% folgen, Es ist natürlich nicht mehr zu eruieren, was die Jugendlichen mit Stress verbinden; 40% der Kinder sehen insgesamt wenig Stress um die Qualitätsarbeiten herum.

25.10. ZU DEN AUSWERTUNGEN DER ELTERNFRAGEBÖGEN

Der Anteil der Schüler und der Eltern, die die Qualitätsarbeiten als bedeutend registriert haben, ist fast identisch. Er liegt bei etwa 66%. Zur Wiederholung: Dieser Wert ist zu gering! Es ist denkbar, dass beim Aufnahmepaket (z.B. Stichwort: Bildungsgang) ein besonderer Verweis auf den Unterricht, die Abschlüsse und die Qualitätsarbeiten erfolgt. Vielleicht muss auch nach anderen Orten gesucht werden, weil das Aufnahmegespräch schon stark gefüllt mit vielen Informationen ist.

- Die „Schullaufbahn“ und der „Schulabschluss“ liegen bei Schülern und Eltern gleichermaßen im Fokus; da ist die Janusz-Korczak-Schule eine ganz normale Schule. Die genannten Indikatoren tauchen besonders in den Items 2, 4, und 7. auf.
In Frage 2, der Frage nach der Aussagekraft der Qualitätsarbeiten für den Schulabschluss, zeigen in den beiden ersten Kategorien fast 78% der Eltern ein sensibles Bewusstsein; 70% wollen mit ihren Kindern besprechen, was für den Schulabschluss noch besser laufen kann (Frage 7), während „nur“ 50% glauben, dass die Noten der Qualitätsarbeiten mehr Sicherheit geben, und 50% da eher skeptischer sind. Fühlen sich hier die Eltern angesprochen, die konkret die ordentlichen Noten der Kinder bedenken, während die Eltern mit eher schlechteren Noten vorsichtiger sind?
- Die Qualitätsarbeiten scheinen aus Sicht der Eltern noch kein besonderes Element zu sein, um mit der Schule den „Leistungsstand“ (Indikator) des Schülers zu erörtern (Frage 6). Hier signalisieren 40% der Eltern vorsichtige Bereitschaft (Stufe 2), während 60% der Eltern sich eher nicht angesprochen fühlen. Da scheint es an der Kommunikation und dem Bekanntheitsgrad der Arbeiten zu hapern.
- Wie schon die Schüler sehen auch die Eltern kaum Auswirkungen auf das „Sozialverhalten“. Hier können die Items 5 und 10 in den Blick genommen werden. Nur 20% der Eltern registrieren hier eher eine vorsichtige Wirkung (ab Stufe 2), während 80% der Eltern eher keine Veränderung spüren. Dieselben Prozentwerte ergeben sich bei der Frage 10, die inhaltlich fast identisch mit der Frage 5 gesehen werden kann.

- Die „Motivation“ zum besonderen Einsatz, die Änderung des Arbeitsverhaltens kommen bei den Eltern kaum an. In den Fragen 3 und 9 äußern nicht mehr als 30% der Eltern in den ersten beiden Stufen eine Veränderung, während 70% hier keine Veränderung sehen. Zur Erinnerung: bei einer vergleichbaren Schülerfrage nach der Intensivierung der Hausaufgaben vor den Qualitätsarbeiten registrieren fast 88% eine Veränderung. Hier sind dann die Eltern nicht so nah an den Hausaufgaben ihrer Kinder.
- Die „Zufriedenheit“ der Schüler/innen wird nach Qualitätsarbeiten von den Eltern längst nicht so wahrgenommen wie von den Schülern selbst. 37% der Eltern nehmen eine Verstärkung bei ihren Kindern wahr – bei einer ähnlichen Fragestellung im Schülerfragebogen waren es etwa 88%! Was liegt da dazwischen? Können oder wollen die Jugendlichen den Stolz nicht kommunizieren, oder können Sorgeberechtigte ihn nicht wahrnehmen?
- Man kann für die Eltern sicherlich sagen: Sie registrieren die Qualitätsarbeiten als Indikator für den Erfolg beim Schulabschluss. Dann kommt lange nichts. Alle anderen Indikatoren spielen unterhalb der 50% Grenze eine Rolle.

25.11. ZU DEN AUSWERTUNGEN DER LEHRERFRAGEBÖGEN

- Die Qualitätsarbeiten helfen bei der Einschätzung des „Leistungsstandes“ des Schülers. Dieser weichen Formulierung stimmen 100% aller Lehrer/innen zu; davon allerdings 80% in der Variante „eher“. Bei der Frage, ob die Schüler/innen die Qualitätsarbeiten als Instrument zur Eigenbeobachtung nutzen können, sind die Lehrer/innen schon etwas vorsichtiger. Immerhin 88% in den ersten beiden Kategorien billigen der Qualitätsarbeit diese Funktion zu. Oder genauer: 77% gehen davon aus, dass Qualitätsarbeiten eher diese Funktion erfüllen; 11% gehen eher davon aus, dass Qualitätsarbeiten eher nicht hilfreich für den Schüler bei der Eigeneinschätzung sind.
- Die Bedeutung der Qualitätsarbeiten für „Schullaufbahnentscheidungen“ erreicht immerhin bis zu 78% bei den entsprechenden Items (3 und 6); die Daten signalisieren noch keine überzeugende Zufriedenheit. Immerhin gehen 22% „voll“ und 55% der Lehrer/innen eher davon aus, dass die Qualitätsarbeiten bei schulinternen Gesprächen (z.B. Teams) hilfreich sind – für die probeweisen Rückschulungen geht die Zustimmung nicht über 60%. Rückschulungen sind eine komplexe Mischung aus sehr individuellen und strukturellen Bedingungen; wahrscheinlich deshalb diese vorsichtige Einschätzung an dieser Stelle.
- Die Verbesserung der „Arbeitsmotivation“ und des „Arbeitsverhaltens“ wird schon differenziert gesehen und in aktuelle Tendenzen „kurz vor der Arbeit“ und „längerfristig“

unterschieden. Immerhin 60% der Lehrer registrieren eher eine kurzzeitige Verbesserung, während sie 40% eher nicht sehen. Sie liegen damit zwischen der Einschätzung der Schüler (fast 88%) und der Einschätzung der Eltern (30%). Der kurzzeitige Aspekt der Intensivierung wird in allen Populationen gesehen. Bei den Lehrern sehen 30% langfristiges Verbesserungspotential, während 70 % eher von keiner Steigerung ausgehen,

- Im „Sozialverhalten“ gehen die Lehrer beim Schreiben von Qualitätsarbeiten von keinen gravierenden Veränderungen aus. 90% sehen eher keine Lernstörungen im Unterricht, während 10% eher von Lernstörungen ausgehen (Frage 10). Zur Erinnerung: 80% der Eltern registrieren auch keine Verschlechterung des sozialen Klimas. In einer eher allgemeinen Formulierung (Frage 8) gibt es eine „fifty-fifty“ Situation. Wahrscheinlich war die Frage zu weit und allgemein gestellt. 50% der Lehrer gehen von einem Einfluss der Qualitätsarbeiten auf das Lernklima aus, während 50% diesen Einfluss eher nicht sehen.
- Eine Frage des Lehrerfragebogens (2) verbindet die Frage des Abschlusses mit der persönlichen Zufriedenheit des Lehrers. Die Fragestellung bleibt ein wenig vage („hinreichend unterstützt“) und bringt eine emotionale Komponente mit ins Spiel, nämlich „ein Gefühl von Zufriedenheit“. 60% der Lehrer/innen gehen von dieser Zufriedenheit aus; 40% sind eher nicht oder gar nicht zufrieden. Da ist ein hoher Wert von Ablehnung.
- Insgesamt ist bei der Gruppe der Lehrkräfte keine Euphorie für die Qualitätsarbeiten spürbar; allerdings auch keine generelle Ablehnung. Die Qualitätsarbeiten sind auf einem ordentlichen Weg.

Der größte Nachteil sind wahrscheinlich die Qualitätsarbeiten in ihren unterschiedlichen Qualitäten und Quantitäten; sie selbst müssen häufiger in den Standortkonferenzen besprochen werden. Es wird Veränderungen geben! Nach meiner persönlichen Einschätzung wird es keinen länger andauernden Zustand von Zufriedenheit geben. Die Schüler, die HS 9 machen werden sich ändern; die Anforderungen in der Theorie (KLP) und in der Praxis (Kollegien, Leitungen, pädagogische Konzepte der Schulen).

25.12. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Sind die Qualitätsarbeiten eine hilfreiche Lernstandmeldung für Schüler, Sorgeberechtigte und Lehrer? Soll dieser Weg auch unter dem Aufwand und Nutzen Aspekt weiterverfolgt werden?

- Die Ergebnisse müssen sehr differenziert betrachtet werden. Viel Potential liegt dabei in der Arbeit mit *den Schülern*, wenn dieses Instrument erst einmal richtig bekannt ist.
- Wertschätzung und Stolz, das Bewusstsein der eigenen Leistung und der richtige Weg zum Schulabschluss – hier liegt nach den Daten ein gutes Potential.

Wo Schüler sich nach guten Leistungen wertgeschätzt fühlen, liegt auch das Problem bei schlechten Schulleistungen. Es wird ehrlich sein und schwer werden dies zu konstatieren.

- Es liegt auch Potential in der Arbeit mit *den Sorgeberechtigten*; hier muss der Austausch gefördert werden. In anderen Schulformen nehmen Sorgeberechtigte an Fachkonferenzen teil. An unserer Schule könnte die Schulkonferenz gewählte und interessierte Eltern in die EPUS – Arbeit schicken.
- Für die *Lehrer* kann es ein besseres Instrument werden, wenn die Arbeiten einen gleichbleibenden Qualitätsstandard erreichen. Das wird ein hoher Aufwand sein. Diese Arbeit wird nur erfolgreich sein, wenn in diese Arbeit viel Einsatz und Austausch gegeben werden kann. Die Qualitätsarbeiten als besondere Arbeiten sind eine Chance, wenn sie auch als Hinführung zur Abschlussprüfung an der Hauptschule führen.

Vorsichtig ist die Grundfrage so beantworten:

Qualitätsarbeiten sind eine Chance als Bewusstmachung der eigenen Leistung (Mit Stolz!) und als Wegmarke zur Abschlussprüfung. Sie motivieren eher kurzfristig und kurzzeitig; dabei beeinflussen sie/belasten sie das soziale Klima kaum.

Eine bessere Kommunikation mit den Sorgeberechtigten und eine Sorgfalt bei der Qualitätsverbesserung der Qualitätsarbeiten müssen hinzukommen.

25.13. WEITERE VORGEHENSWEISE - VORSCHLAG

- Kollegiumsinterne Veröffentlichung der Daten und des ersten Berichtes (ab sofort)
- Austausch in der Standortkonferenz und den Gremien (bis zu den Herbstferien)
- Endredaktion des Berichtes – schöne Gestaltung des Schlussberichtes (mit Grafstat mit Anhang)
- Fertigstellung im Oktober

26. RECHT AUF GANZTÄGIGE FÖRDERUNG (2020-21)

26.1. GRUNDLAGEN

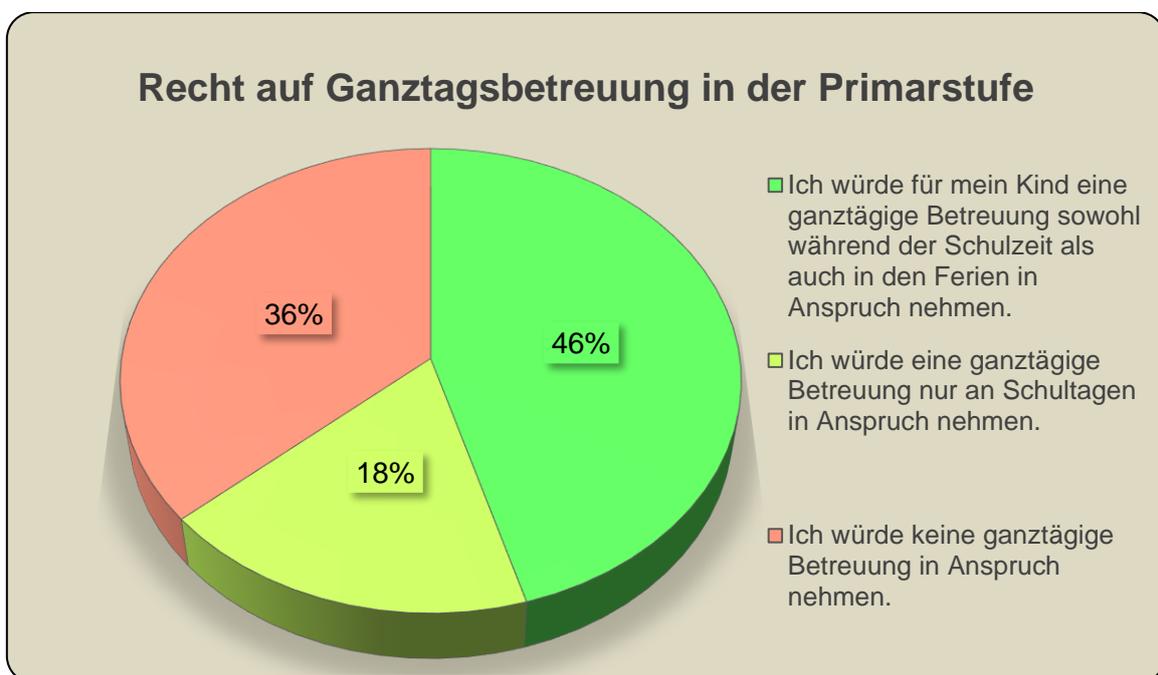
Ab August 2026 sollen zunächst alle Kinder der ersten Klassenstufe einen Anspruch darauf haben, ganztägig gefördert zu werden. Der Anspruch wird in den Folgejahren um je eine Klassenstufe ausgeweitet. Damit hat ab August 2029 jedes Grundschulkind der Klassenstufen 1-4 einen Anspruch auf ganztägige Betreuung.

Für die Planungsgespräche mit unserem Schulträger zu Beginn des nächsten Schuljahres und für die Entwicklung eines passgenauen Konzeptes sind (hypothetische) Aussagen der Eltern und Erziehungsberechtigten zum Betreuungsbedarf erforderlich.

Deshalb wurde eine Abfrage bei den Eltern und Erziehungsberechtigten der aktuellen Schülerinnen und Schülern unserer Primarstufe durchgeführt, auch wenn der Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung für diese Kinder zu spät kommt.

26.2. ERGEBNISSE

Ca. 50 % der Eltern und Erziehungsberechtigten haben an der Befragung teilgenommen.



Insgesamt würden 64 % der Eltern und Erziehungsberechtigten für ihr Kind eine ganztägige Betreuung in Anspruch nehmen.

26.3. DER FRAGEBOGEN

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

ab August 2026 sollen zunächst alle Kinder der ersten Klassenstufe einen Anspruch darauf haben, ganztägig gefördert zu werden. Der Anspruch wird in den Folgejahren um je eine Klassenstufe ausgeweitet. Damit hat ab August 2029 jedes Grundschulkind der Klassenstufen 1 - 4 einen Anspruch auf ganztägige Betreuung für 8 Stunden an Schultagen und bis auf 4 Wochen in den Ferien.

Für die Planungsgespräche mit unserem Schulträger und für die Entwicklung eines passgenauen Konzeptes benötigen wir bereits jetzt Aussagen der Eltern und Erziehungsberechtigten zum Betreuungsbedarf.

Bitte helfen Sie uns mit der folgenden Abfrage, auch wenn der Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung für Ihr Kind zu spät kommt. Kreuzen Sie bitte unten die für Sie richtige Aussage an. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit Rechtsanspruch:			
Klasse	Werktage	Stunden pro Werktag	max. Wochen Schließzeit in den Ferien
1-4	5	8	4

- Ich würde für mein Kind eine ganztägige Betreuung sowohl während der Schulzeit als auch in den Ferien in Anspruch nehmen.
- Ich würde eine ganztägige Betreuung nur an Schultagen in Anspruch nehmen.
- Ich würde eine ganztägige Betreuung nur in den Ferien in Anspruch nehmen.
- Ich würde keine ganztägige Betreuung in Anspruch nehmen.

Mit freundlichen Grüßen

Ibbenbüren,

Jürgen Bernroth und Heinz Schmidt
(Schulleitung)

27. RÜCKSCHULUNG NACH KLASSE 4 (2013-14)

27.1. EVALUATIONSFRAGEBOGEN RÜCKSCHULUNG – ELTERN

Name:	
Schule:	
Name des Schü- lers:	

++ stimmt genau	+ stimmt eher	- stimmt eher nicht	-- stimmt nicht
-----------------	---------------	---------------------	-----------------

		++	+	-	--
1	Die Informationen über den Verlauf der Rückschulung waren ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Verlauf der Rückschulung wurde ausreichend vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern beeinflusst den Verlauf der Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Der Unterschied zwischen dem Klassenlehrerprinzip (Förderschule) und dem Fachlehrerprinzip (Regelschule) erschwert die Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Klassengröße an der Regelschule hat Einfluss auf die Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Begleitung des Förderschullehrers ist eine sinnvolle Unterstützung für die Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Die Begleitung des Förderschullehrers über einen längeren Zeitraum wäre sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Die Kommunikation mit den Lehrern in Bezug auf die Rückschulung ist ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Eltern haben Einfluss auf einen positiven Verlauf der Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Der Verlauf der Rückschulung ist insgesamt positiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen zu einzelnen Aussagen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

27.2. EVALUATIONSFRAGEBOGEN RÜCKSCHULUNG - LEHRKRÄFTE

Name:	
Schule:	
Name des Schülers:	

++ stimmt genau	+ stimmt eher	- stimmt eher nicht	-- stimmt nicht
-----------------	---------------	---------------------	-----------------

		++	+	-	--
1	Die Informationen über den Verlauf der Rückschulung waren ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Verlauf der Rückschulung wurde ausreichend vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern beeinflusst den Verlauf der Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Der Unterschied zwischen Klassenlehrerprinzip (Förderschule) und Fachlehrerprinzip (Regelschule) erschwert die	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Klassengröße an der Regelschule hat Einfluss auf die Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Begleitung des Förderschullehrers ist eine sinnvolle Unterstützung für die Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Die Begleitung des Förderschullehrers über einen längeren Zeitraum wäre sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Die Kommunikation mit den Lehrern in Bezug auf die Rückschulung ist ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Eltern haben Einfluss auf einen positiven Verlauf der Rückschulung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Der Verlauf der Rückschulung ist insgesamt positiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen zu einzelnen Aussagen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

27.3. EVALUATIONSFRAGEBOGEN RÜCKSCHULUNG – SCHÜLER

Name:	
Schule:	
Name des Schülers:	

++ stimmt genau	+ stimmt eher	- stimmt eher nicht	-- stimmt nicht
-----------------	---------------	---------------------	-----------------

		++	+	-	--
1	Ich wurde auf die Rückschulung ausreichend vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Immer im gleichen Klassenraum unterrichtet zu werden, würde mir besser gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich finde es kompliziert, dass wir jetzt so viele verschiedene Lehrer haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich finde es nicht gut, dass jetzt so viele Kinder in der Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Unterstützung durch eine Lehrerin meiner alten Schule finde ich gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich habe oft genug eine Gelegenheit, mit der Lehrerin meiner alten Schule zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich habe oft genug eine Gelegenheit, mit meiner neuen Lehrerin zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Mir würde es helfen, wenn die Lehrerin meiner alten Schule noch öfter kommen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Meine Eltern unterstützen mich, damit ich an meiner neuen Schule gut zu Recht komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich fühle mich an meiner neuen Schule wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen zu einzelnen Aussagen:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

27.4. AUSWERTUNG

- Fragebogen für die Eltern der Schüler in der Rückschulung
- Fragebogen für die Schüler in der Rückschulung
- Fragebogen für die Klassenlehrer in der Regelschule
- Ausgegeben wurden 9 Fragebögen je für Schüler, Eltern und Lehrer.
- Jeder Fragebogen enthielt 10 Items, denen jeweils ein ++ für stimmt genau, ein + für stimmt eher, ein – für stimmt eher nicht oder ein – für stimmt nicht zugeordnet werden sollte.
- Ausgewertet werden konnten 8 Fragebögen für Schüler, 8 Fragebögen für Lehrer und 7 Fragebögen für Eltern.

27.4.1. Zum Fragebogen für Schüler



Ich finde es kompliziert, dass wir jetzt so viele Lehrer haben.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Ich finde es nicht gut, dass jetzt so viele Kinder in der Klasse sind.



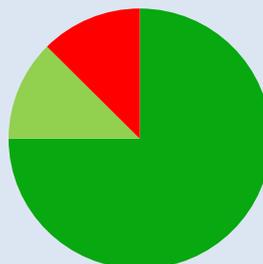
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Unterstützung durch eine Lehrerin meiner alten Schule finde ich gut.



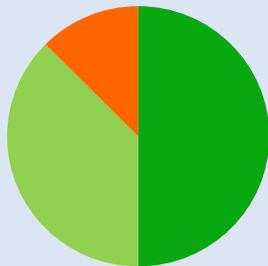
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Ich habe oft genug Gelegenheit, mit der Lehrerin meiner alten Schule zu sprechen.



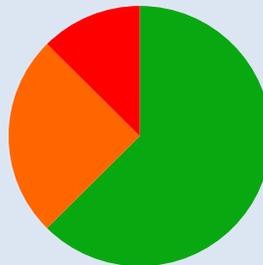
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Ich habe oft genug Gelegenheit, mit meiner neuen Lehrerin zu sprechen.



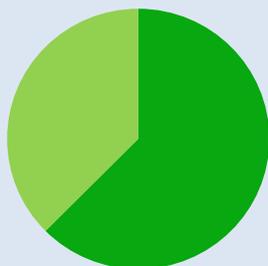
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Mir würde es helfen, wenn die Lehrerin meiner alten Schule noch öfter kommen würde.



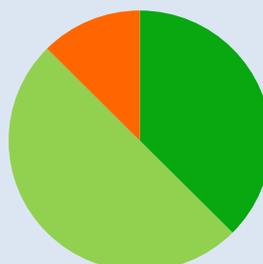
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Meine Eltern unterstützen mich, damit ich an meiner neuen Schule gut zu Recht komme.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

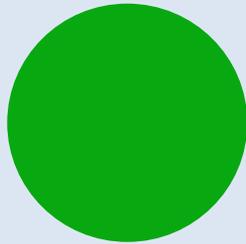
Ich fühle mich an meiner neuen Schule wohl.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

27.4.2. Zum Fragebogen für Eltern

**Die Informationen über den Verlauf der
Rückschulung waren ausreichend.**



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

**Der Verlauf der Rückschulung wurde
ausreichend vorbereitet.**



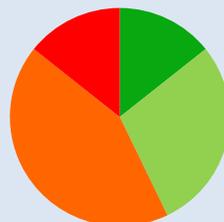
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

**Die Kooperation zwischen Lehrern und
Eltern beeinflusst den Verlauf der
Rückschulung.**



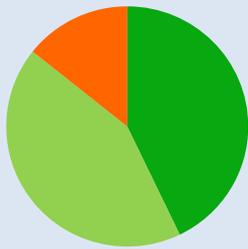
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

**Der Unterschied zwischen dem
Klassenlehrerprinzip an der Förderschule und
dem Fachlehrerprinzip an der Regelschule
erschwert die positive Rückschulung.**



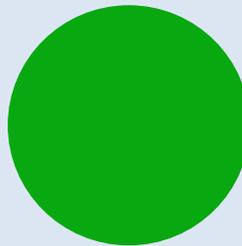
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Klassengröße an der Regelschule hat Einfluss auf die Rückschulung.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Begleitung des Förderschullehrers ist eine sinnvolle Unterstützung für die Rückschulung.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Begleitung des Förderschullehrers über einen längeren Zeitraum wäre sinnvoll.



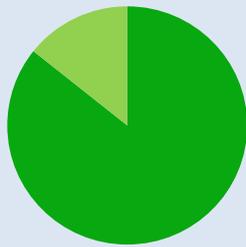
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Kommunikation mit den Lehrern in Bezug auf die Rückschulung ist ausreichend.



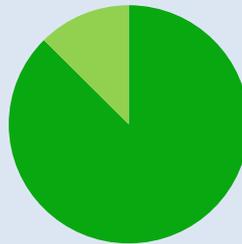
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Eltern haben Einfluss auf einen positiven Verlauf der Rückschulung.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

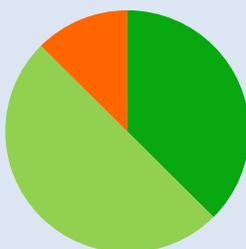
Der Verlauf der Rückschulung ist insgesamt positiv.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

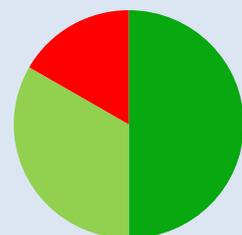
27.4.3. Zum Fragebogen für Lehrer

Die Informationen über den Schüler vor Beginn der Rückschulung waren ausreichend.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Der Verlauf der Rückschulung wurde ausreichend vorbereitet.



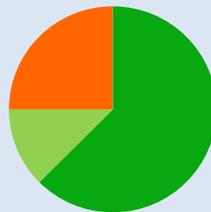
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Kooperation mit den Eltern beeinflusst den Verlauf der Rückschulung.



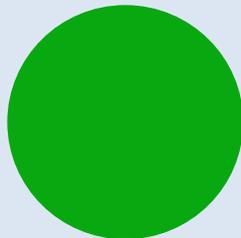
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Der Unterschied zwischen dem Klassenlehrerprinzip an der Förderschule und dem Fachlehrerprinzip an der Regelschule erschwert die positive Rückschulung.



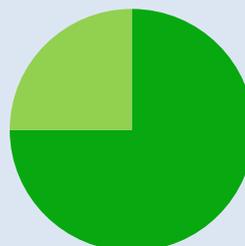
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Klassengröße an der Regelschule hat Einfluss auf die Rückschulung.



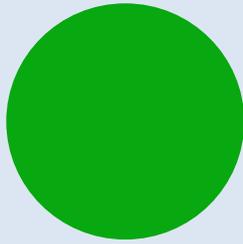
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Begleitung des Förderschullehres ist eine sinnvolle Unterstützung für die Rückschulung.



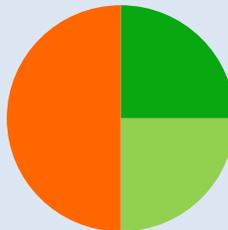
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Kooperation zwischen Förderschullehrer und Regelschullehrer ist ausreichend.



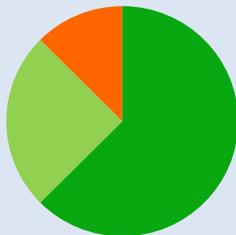
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Der zeitliche Rahmen für die Kommunikation zwischen Regelschullehrer, Förderschullehrer und Schüler ist ausreichend.



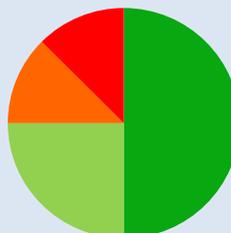
- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Die Rückschulung bedeutet eine höhere Arbeitsbelastung.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

Der Verlauf der Rückschulung ist insgesamt positiv.



- stimmt genau
- stimmt
- stimmt eher nicht
- stimmt nicht

28. SCHUHGRÖSSEN PRIMARSTUFE (2014-15) ☺

28.1. ZUR INTERNEN EVALUATION

Definition Evaluation: Bewertung eines Programms oder eines Objekts auf einer systematisch gewonnenen Datenbasis mit dem Ziel, Entscheidungen auf fundierter Basis treffen zu können

- Steuerung der internen Evaluation durch Organisationsmitglieder
- Ergänzung des Schulentwicklungsprozesses als Entwicklungsimpuls
- Klärung der Ziele in Bezug auf das Evaluationsobjekt
- Verständigung hinsichtlich der Erhebungsinstrumente, der Datenaufbereitung, der Datenanalyse
- Anregung zur Reflexion bzw. Selbstreflexion als Folge des Dialogs der Erkenntnis

Vorteile der internen Evaluation:

- Einbringen eigener Wertmaßstäbe
- ausgeprägte Kenntnis des zu evaluierenden Bereichs
- Kenntnis der fachlichen Standards der zu evaluierenden Praxis
- Zugang zu administrativen Daten und Kenntnis ihrer Struktur und Gültigkeit
- Einblick in informelle Abläufe
- geringere Furcht vor Kontrolle
- Konzeption und Ergebnisanalyse als Gelegenheit zur Reflexion der eigenen Arbeit
- Möglichkeit zum Ziehen eigener Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Nachteile der internen Evaluation:

- Gefahr der Überlastung
- meist geringes methodisches Wissen
- meist geringe Qualifikation zur Evaluationssteuerung
- evtl. geringe Autorität der Evaluatoren („Prophet im eigenen Land“)
- Gefahr von Betriebsblindheit
- Gefahr blinder Flecken, da dem Fach- oder Professionssystem verpflichtet
- evtl. Befangenheit bei Konflikten durch die Einbindung in soziale Beziehungen
- Gefahr der Parteilichkeit

Vier grundlegende methodische Anforderungen:

- Nützlichkeit
- Durchführbarkeit
- Fairness
- Genauigkeit

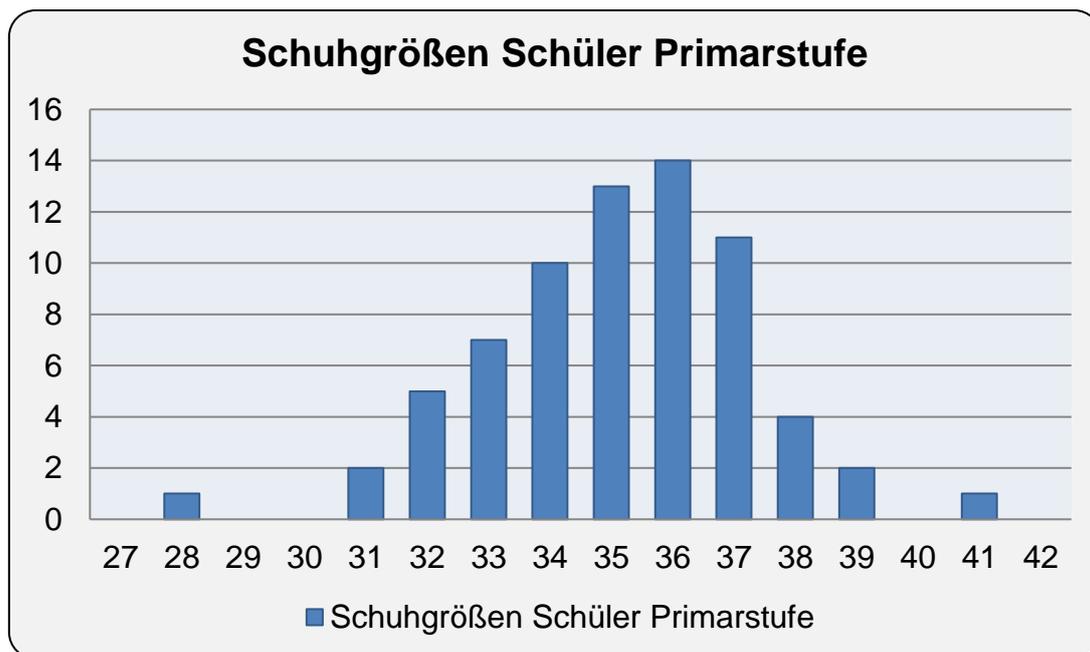
28.2. DURCHFÜHRUNG UND ORGANISATION

Für die interne Evaluation im Schuljahr 2014-15 sollte ein überschaubarer Gegenstandsbe-
reich gewählt werden, um mit kalkulierbarem Arbeitsaufwand eine hohe Chance auf verwert-
bare Ergebnisse zu haben. Der Gegenstandsbereich Schuhgrößen der Kinder entspricht die-
ser Anforderung.

Anmerkungen zur Durchführung

- Evaluation der Schuhgrößen der Primarstufenkinder zur Vorbereitung des Aktionsta-
ges ibb-on-ice
- Ziel: Am Aktionstag soll jedes Kind passende Schlittschuhe zur Verfügung haben
 - Methode: Elternbefragung schriftlich
 - Umfang: 79 Befragungen
- Auswertung: 70 auswertbare Datensätze
- Datenauswertung durch Auszählen
- Datenaufbereitung in Form eines Diagramms
- Kommunikation der Ergebnisse in der nächsten Konferenz
- Umsetzung in Handlungsplanung durch Bestellung der Schlittschuhe
- Transfer: Überprüfung des Bestandes von Schwimfflossen in Bezug auf die Größen
/Bestellung größenangemessener Schwimfflossen
- Reflexion des Evaluationsprozesses im Rahmen der Steuergruppe

28.3. ERGEBNISSE



29. SCHULINTERNE FORTBILDUNG ZUR NUTZUNG DIGITALER ENDGERÄTE (2021-22)

29.1. ZUR FORTBILDUNG

Die selbstorganisierte schulinterne Fortbildung zur Nutzung digitaler Endgeräte fand am Mittwoch, 06.10.2021 in der Zeit von 9.00 Uhr bis 15.30 Uhr statt.

Für die Fortbildung wurde ein breites Angebot zum Einsatz digitaler Endgeräte vorbereitet. Neben einer kurzen Einführung gab es viel Zeit, um in verschiedenen Workshops den Einsatz in der Unterrichtsplanung, im Unterricht oder auch in der Teamorganisation auszuprobieren.

Zum Schluss stand noch Teamzeit zur Verfügung, um sich über die Erfahrungen auszutauschen und ggf. erste Ideen vorzubereiten.

Die Kolleginnen und Kollegen arbeiteten mit ihren iPads und Laptops, da gerade bei der Planung und der Organisation die Kombination aus beidem richtig gut funktioniert.

Zur Erleichterung der Organisation und der Planung konnten die Kolleginnen und Kollegen sich vorher für die Workshops anmelden.

Die Reflexion zum Fortbildungstag wurde mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt (Ausschnitt):

The image shows a survey interface with a dark header containing the title "Umgang mit digitalen Medien (SchILf) - Reflexion des Fortbildungstages". Below the header, there are two survey questions, each marked as "Erforderlich" (required) with a red asterisk. The first question is "1. Meine Erwartungen an den Fortbildungstag wurden erfüllt." and the second is "2. Die Zusammenstellung der Inhalte ist gelungen." Both questions have a 5-point Likert scale with radio buttons for each point, ranging from "stimmt gar nicht" (1) to "stimmt voll und ganz" (5).

Umgang mit digitalen Medien (SchILf) -
Reflexion des Fortbildungstages

* Erforderlich

1. Meine Erwartungen an den Fortbildungstag wurden erfüllt.
*

stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 stimmt voll und ganz

2. Die Zusammenstellung der Inhalte ist gelungen.
*

stimmt gar nicht 1 2 3 4 5 stimmt voll und ganz

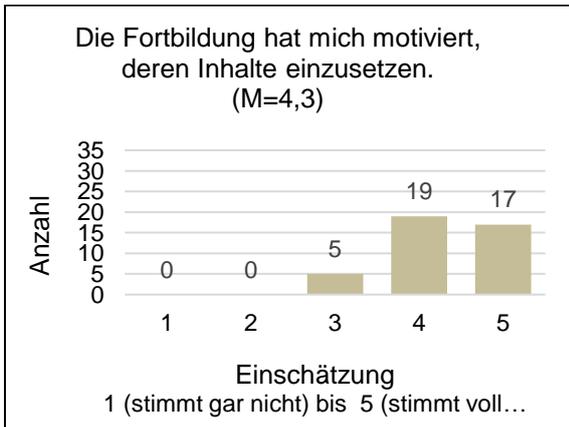
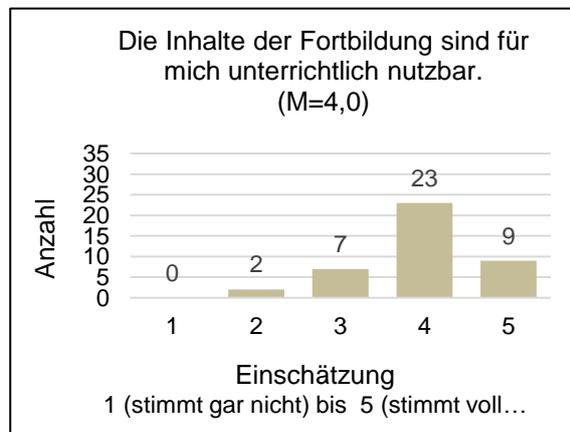
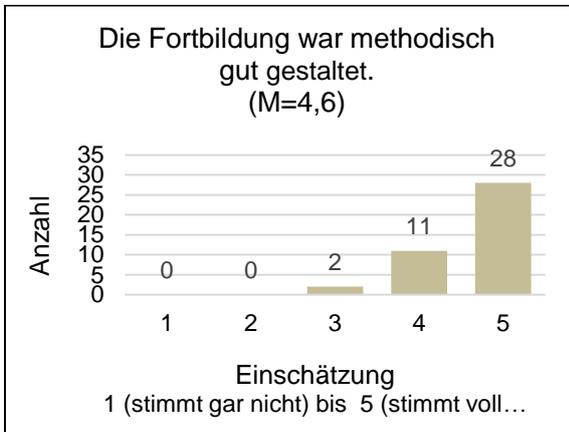
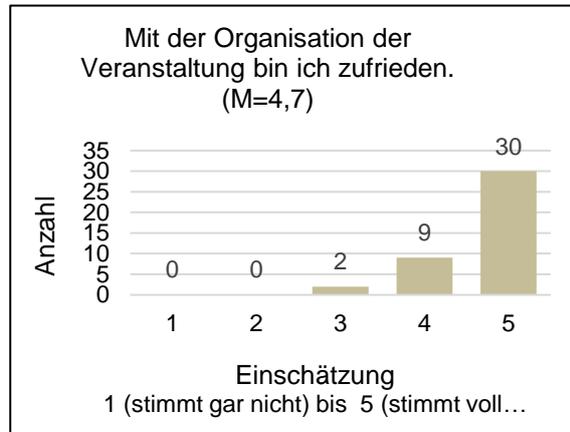
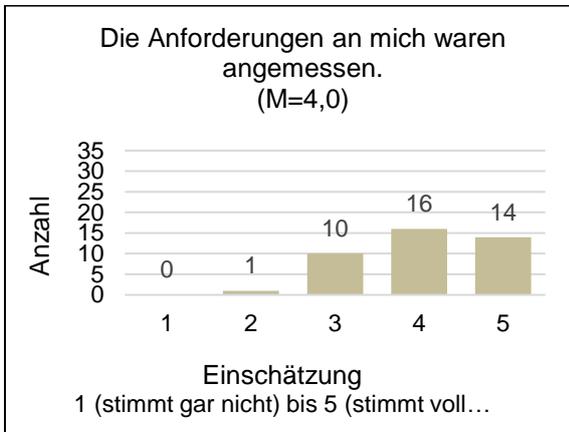
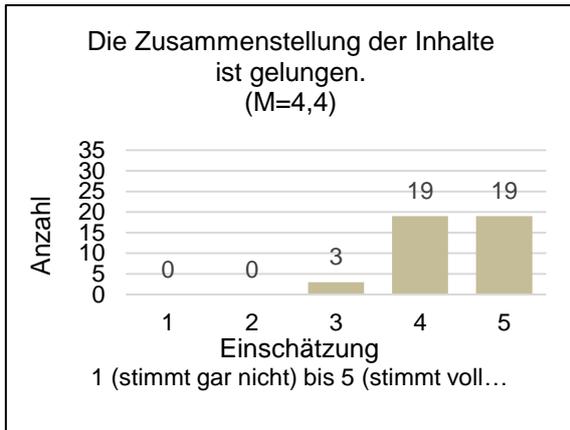
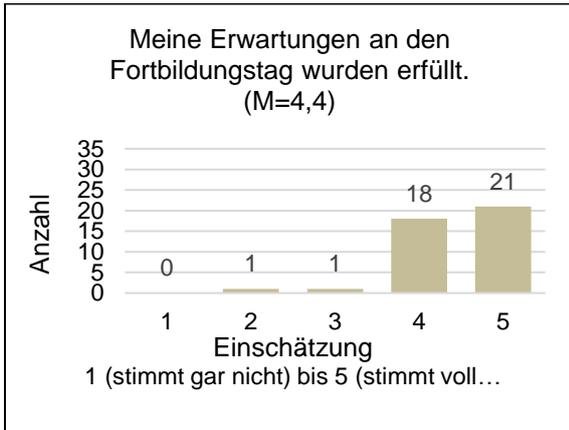
Ablauf des Fortbildungstags

09.00 h	Begrüßung und Einführung in die Fortbildung
09.15 h	Schulung im Plenum zu den Themen: ⇒ Technische Voraussetzungen zur Nutzung der iPads (Verbindung mit Beamer/AppleTV/E-Screen etc.) ⇒ OneNote-Nutzung für Lehrer
10.30 h	Workshop-Phase I
11.30 h	Workshop-Phase II
12.15 h	Kurzreflexion
12.30 h	Mittagspause
13.30 h	Workshop-Phase III
14.15 h	Teamzeit zum Ausprobieren der Inhalte
15.15 h	Reflexion und Verabschiedung
15.30 h	Ende der Veranstaltung

Workshop-Übersicht

Kabelsprechstunde (Thomas)	Klärung technischer Fragen (z.B. Verbindung vom iPad zum Beamer/Apple-TV/E-Screen)
„OneNote für Einsteiger (Thomas und André)	Wiederholung von Basics zur Arbeit mit OneNote
OneNote für Fortgeschrittene (Sebastian)	OneNote zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung
Microsoft Forms (Astrid)	Erstellen von Quiz, Umfragen, Fragebögen, Evaluationen (mit Auswertung in Echtzeit)
Worksheet-Crafter (Martina)	Gestaltung individueller Arbeitsmaterialien
Bildschirmvideos mit dem iPad (Alisia)	Erstellen und Bearbeiten von Videos mit dem iPad (iMovie)
Stop-Motion-Videos (Marlena)	Erstellen kurzer Videos mit Schülerinnen und Schülern
Bookcreator (Sarah)	Erstellen von Ebooks mit den Schülerinnen und Schülern
Taskcards (Maiko)	Digitale Pinnwand (datenschutzkonformes Padlet)
Offener Workshop“ (Selbststudium)	Zeitfenster, um verschiedene Funktionen oder Apps selbstständig auszuprobieren

29.2. ERGEBNISSE DER REFLEXION UN DER BEFRAGUNG



Das nehme ich mit (zusammengefasst):

- ⇒ neue Apps, Methoden und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung und -organisation; neue Ideen zur Ergebnissicherung sowie für kreative Unterrichtseinstiege („Super Input, den ich gerne im Unterricht einsetzen möchte.“)
- ⇒ Inspiration, Mut, Motivation, Bereitschaft und Lust, neue digitale Tools auszuprobieren und die digitalen Endgeräte mehr zu nutzen („Digitale Medien sind kein Hexenwerk.“)
- ⇒ iMovie, Quiz erstellen, Worksheetcrafter („Das Gestalten eigener Arbeitsblätter kann richtig Spaß machen.“)
- ⇒ viele Möglichkeiten in OneNote
- ⇒ technische Voraussetzungen und häufiges Auseinandersetzen und somit viel Zeit notwendig
- ⇒ Danke an das Vorbereitungsteam! („Beeindruckt, dass eine so umfassende Fortbildung aus dem Kollegium heraus gestaltet wurde.“)

Offene Fragen:

- ⇒ Sind weitere Fortbildungstage in diesem Bereich geplant?
- ⇒ Wie kann ich etwas mit meinem MacBook bei OneNote drucken?

Meine Wünsche und Anregungen (zusammengefasst):

- ⇒ regelmäßiger praktische Fortbildungen anbieten
 - Zeit, um alles in Ruhe ausprobieren zu können
 - um Inhalte der nicht besuchten Workshops kennenzulernen
 - Fortsetzung der OneNote-Fortbildung
 - viel Praxis zur Umsetzung erforderlich
- ⇒ Inhalte aller Workshops sind für alle sichtbar (Task Cards)
- ⇒ Minimierung der Menge des Buffets, da wahrscheinlich viel weggeworfen wird
- ⇒ Nutzung von Office-Teams statt Schoolfox
- ⇒ Beginn der Fortbildung zukünftig um 8 Uhr

29.3. FAZIT

Die Inhalte, die Methodik und die Organisation des Fortbildungstages wurden von den Kolleginnen und Kollegen ausgesprochen positiv bewertet. Fortbildungen zum Umgang mit digitalen Medien sollten in dieser Form weiterhin stattfinden.

30. SCHÜLERSPEZIALVERKEHR (AB 2014-15)

Die Evaluation zum Schülerspezialverkehr wird seit dem Schuljahr 2014-15 an beiden Standorten der Schule jährlich durchgeführt. Die Ergebnisse tragen dazu bei, den Schülerspezialverkehr möglichst reibungslos und konfliktfrei zu gestalten. Sie sind auch eine Grundlage für die jährlich stattfindende Fortbildung für die Fahrerinnen und Fahrer sowie die Begleitpersonen.

30.1. EVALUATIONSBOGEN FÜR DIE FAHRERINNEN UND FAHRER

Zutreffendes bitte ankreuzen!		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1	Die Gespräche mit den Eltern verlaufen freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Die Gespräche mit den Erziehern in den Wohngruppen verlaufen freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die Gespräche mit der Taxiaufsicht in der Schule verlaufen freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Gespräche mit den Klassenlehrern verlaufen freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Abmeldungen bei Krankheit oder bei Fehltagen erfolgen immer durch die Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Abmeldungen bei Krankheit oder bei Fehltagen erfolgen immer durch die Wohngruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Die Abmeldungen bei Krankheit oder bei Fehltagen erfolgen immer durch die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Bei Veränderungen im Schülerspezialverkehr werden die Fahrer immer durch die Schule informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Schüler sind morgens immer pünktlich am vereinbarten Treffpunkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Schüler halten die Regeln für die Mitfahrt im Schulbulli grundsätzlich ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Fahrten zur und von der Schule verlaufen ohne Konflikte zwischen den Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Körperliche Auseinandersetzungen zwischen den Schülern kommen nicht vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Die Schüler befolgen die Anweisungen der Fahrer und Begleitpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Morgens werden im Bulli die Regeln besser eingehalten als mittags.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	An den langen Schultagen verändert sich das Verhalten der Schüler im Bulli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16	In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullipersonal ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Die Lehrer sorgen dafür, dass alle Schüler in Bezug auf die Mitfahrt im Bulli gleichbehandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Vertrauliche Informationen geben die Fahrer an die Klassenlehrer weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Die Fahrer und Begleitpersonen bestimmen grundsätzlich über die Sitzordnung im Bulli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Die Spielzeuge am Spielzeugtag der Primarstufe sind angemessen groß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Die Kinder bringen Süßigkeiten aus der Schule mit, die den Transport stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Die Fahrerinnen und Begleitpersonen fassen die Kinder grundsätzlich nicht an, um sich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Die Fahrerinnen und Begleitpersonen gehören zum Team der Janusz-Korczak-Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Die Sekretärin der Schule ist immer freundlich und zuvorkommend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Standort Laggenbecker Straße

Standort Uffeln

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

30.2. EVALUATIONSBOGEN FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Zutreffendes bitte ankreuzen!

		Trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1	Die Gespräche mit den Fahrern verlaufen immer freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Wir Schüler sind morgens immer pünktlich am vereinbarten Treffpunkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Wir halten die Regeln für die Mitfahrt im Schulbulli grundsätzlich ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Fahrten zur und von der Schule verlaufen ohne Konflikte zwischen uns Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Körperliche Auseinandersetzungen zwischen uns Schülern kommen nicht vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Wir befolgen die Anweisungen der Fahrer und Begleitpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Morgens werden im Bulli die Regeln besser von uns eingehalten als mittags.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	An den langen Schultagen verändert sich unser Verhalten im Bulli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullipersonal ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Lehrer sorgen dafür, dass wir Schüler in Bezug auf die Mitfahrt im Bulli gleichbehandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Die Sitzordnung im Bulli wird von uns immer eingehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Die Fahrer und Begleitpersonen sollten die Kinder grundsätzlich nicht anfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Die Fahrer und Begleitpersonen fassen die Kinder grundsätzlich nicht an, um sich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Die Fahrerinnen und Begleitpersonen gehören zum Team der Janusz-Korczak-Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Standort Laggenbecker Straße

Standort Uffeln

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

30.3. EVALUATIONSBOGEN FÜR LEHRKRÄFTE

Zutreffendes bitte ankreuzen!

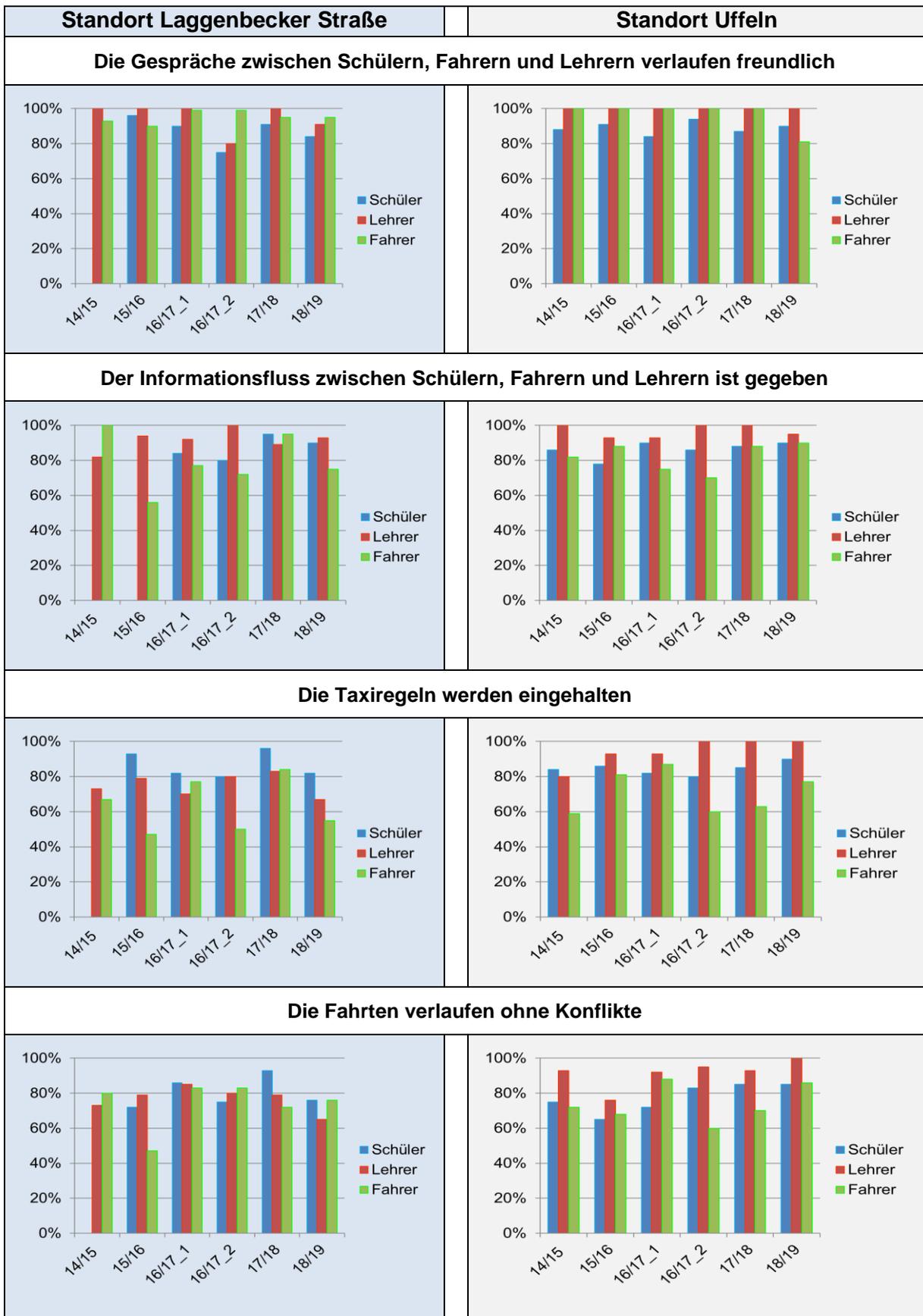
		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
1	Die Gespräche mit den Fahrern und Begleitpersonen verlaufen freundlich und reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Die Fahrer und Begleitpersonen informieren die Klassenlehrer über das Verhalten der Schüler im Bulli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die Fahrer und Begleitpersonen halten Absprachen mit den Lehrkräften immer ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Vertrauliche Informationen geben die Fahrer und Begleitpersonen an die Klassenlehrer weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Auf die Einhaltung der Taxiregeln wird im Bulli ausreichend geachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Fahrer und Begleitpersonen begegnen den Schülern mit einer freundlichen Grundhaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Die Fahrer und Begleitpersonen gehören zum Team der Janusz-Korczak-Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Die Fahrer und Begleitpersonen reagieren angemessen bei Konflikten mit Schülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die Schüler befolgen die Anweisungen der Fahrer und Begleitpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullipersonal ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Die Lehrer sorgen dafür, dass alle Schüler in Bezug auf die Mitfahrt im Bulli gleichbehandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Die Kinder bringen keine Süßigkeiten aus der Schule mit, die den Transport stören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Die Fahrerinnen und Begleitpersonen fassen die Kinder grundsätzlich nicht an, um sich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Standort Laggenbecker Straße

Standort Uffeln

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

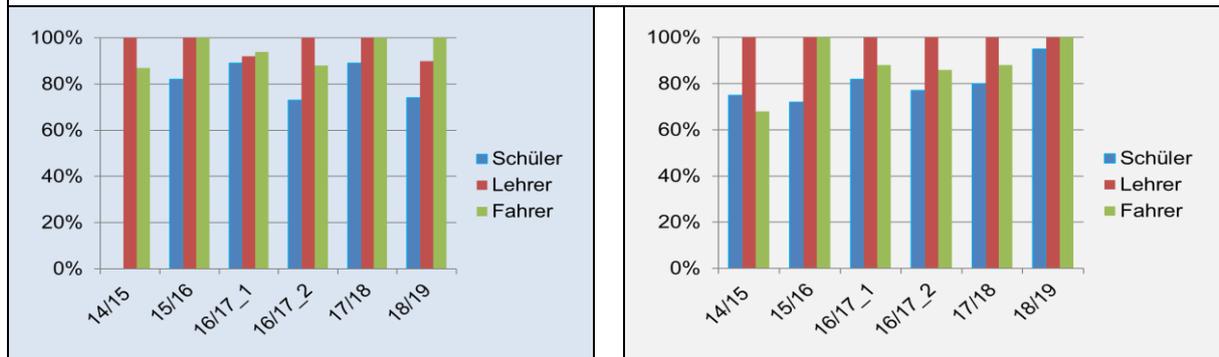
30.4. ERGEBNISSE 2014-15 BIS 2018-19



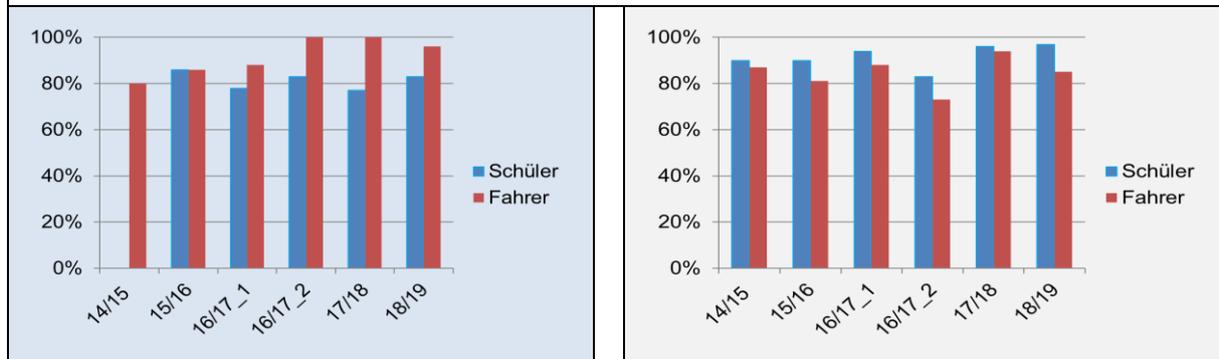
Standort Laggenbecker Straße	Standort Uffeln																																																								
Die Schüler befolgen die Anweisungen der Fahrer																																																									
<table border="1"> <caption>Standort Laggenbecker Straße: Die Schüler befolgen die Anweisungen der Fahrer</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>80</td><td>65</td><td>80</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>90</td><td>90</td><td>75</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>95</td><td>90</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>80</td><td>80</td><td>95</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>90</td><td>65</td><td>90</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>85</td><td>65</td><td>90</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	80	65	80	15/16	90	90	75	16/17_1	95	90	85	16/17_2	80	80	95	17/18	90	65	90	18/19	85	65	90	<table border="1"> <caption>Standort Uffeln: Die Schüler befolgen die Anweisungen der Fahrer</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>80</td><td>90</td><td>65</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td><td>75</td><td>95</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>85</td><td>90</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>85</td><td>95</td><td>80</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>85</td><td>90</td><td>80</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>90</td><td>95</td><td>95</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	80	90	65	15/16	85	75	95	16/17_1	85	90	90	16/17_2	85	95	80	17/18	85	90	80	18/19	90	95	95
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	80	65	80																																																						
15/16	90	90	75																																																						
16/17_1	95	90	85																																																						
16/17_2	80	80	95																																																						
17/18	90	65	90																																																						
18/19	85	65	90																																																						
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	80	90	65																																																						
15/16	85	75	95																																																						
16/17_1	85	90	90																																																						
16/17_2	85	95	80																																																						
17/18	85	90	80																																																						
18/19	90	95	95																																																						
In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung																																																									
<table border="1"> <caption>Standort Laggenbecker Straße: In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>100</td><td>100</td><td>95</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td><td>90</td><td>95</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>80</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>85</td><td>90</td><td>95</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>80</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>80</td><td>100</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	100	100	95	15/16	85	90	95	16/17_1	80	100	100	16/17_2	85	90	95	17/18	80	100	100	18/19	80	100	100	<table border="1"> <caption>Standort Uffeln: In der Schule steht immer eine Bulliaufsicht zur Verfügung</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>90</td><td>100</td><td>65</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>85</td><td>80</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>85</td><td>100</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>85</td><td>100</td><td>90</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>90</td><td>100</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	90	100	65	15/16	85	100	100	16/17_1	85	80	90	16/17_2	85	100	85	17/18	85	100	90	18/19	90	100	100
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	100	100	95																																																						
15/16	85	90	95																																																						
16/17_1	80	100	100																																																						
16/17_2	85	90	95																																																						
17/18	80	100	100																																																						
18/19	80	100	100																																																						
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	90	100	65																																																						
15/16	85	100	100																																																						
16/17_1	85	80	90																																																						
16/17_2	85	100	85																																																						
17/18	85	100	90																																																						
18/19	90	100	100																																																						
Die Fahrer und Begleitpersonen gehören zum Team der Schule																																																									
<table border="1"> <caption>Standort Laggenbecker Straße: Die Fahrer und Begleitpersonen gehören zum Team der Schule</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>85</td><td>55</td><td>85</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>80</td><td>75</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>75</td><td>75</td><td>80</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>65</td><td>65</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>85</td><td>75</td><td>85</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>75</td><td>70</td><td>70</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	85	55	85	15/16	80	75	90	16/17_1	75	75	80	16/17_2	65	65	85	17/18	85	75	85	18/19	75	70	70	<table border="1"> <caption>Standort Uffeln: Die Fahrer und Begleitpersonen gehören zum Team der Schule</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>85</td><td>80</td><td>80</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>65</td><td>85</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>70</td><td>85</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>75</td><td>100</td><td>70</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>80</td><td>85</td><td>85</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>90</td><td>85</td><td>90</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	85	80	80	15/16	65	85	90	16/17_1	70	85	90	16/17_2	75	100	70	17/18	80	85	85	18/19	90	85	90
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	85	55	85																																																						
15/16	80	75	90																																																						
16/17_1	75	75	80																																																						
16/17_2	65	65	85																																																						
17/18	85	75	85																																																						
18/19	75	70	70																																																						
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	85	80	80																																																						
15/16	65	85	90																																																						
16/17_1	70	85	90																																																						
16/17_2	75	100	70																																																						
17/18	80	85	85																																																						
18/19	90	85	90																																																						
Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullpersonal ein																																																									
<table border="1"> <caption>Standort Laggenbecker Straße: Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullpersonal ein</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>100</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>80</td><td>90</td><td>95</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>90</td><td>100</td><td>90</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>90</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>75</td><td>100</td><td>85</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	100	100	100	15/16	85	100	100	16/17_1	80	90	95	16/17_2	90	100	90	17/18	90	100	100	18/19	75	100	85	<table border="1"> <caption>Standort Uffeln: Die Lehrer halten Absprachen mit dem Bullpersonal ein</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>75</td><td>65</td><td>70</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>85</td><td>100</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>75</td><td>100</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>75</td><td>100</td><td>100</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>85</td><td>100</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	75	65	70	15/16	85	100	100	16/17_1	85	100	90	16/17_2	75	100	85	17/18	75	100	100	18/19	85	100	100
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	100	100	100																																																						
15/16	85	100	100																																																						
16/17_1	80	90	95																																																						
16/17_2	90	100	90																																																						
17/18	90	100	100																																																						
18/19	75	100	85																																																						
Jahr	Schüler (%)	Lehrer (%)	Fahrer (%)																																																						
14/15	75	65	70																																																						
15/16	85	100	100																																																						
16/17_1	85	100	90																																																						
16/17_2	75	100	85																																																						
17/18	75	100	100																																																						
18/19	85	100	100																																																						

Standort Laggenbecker Straße	Standort Uffeln
-------------------------------------	------------------------

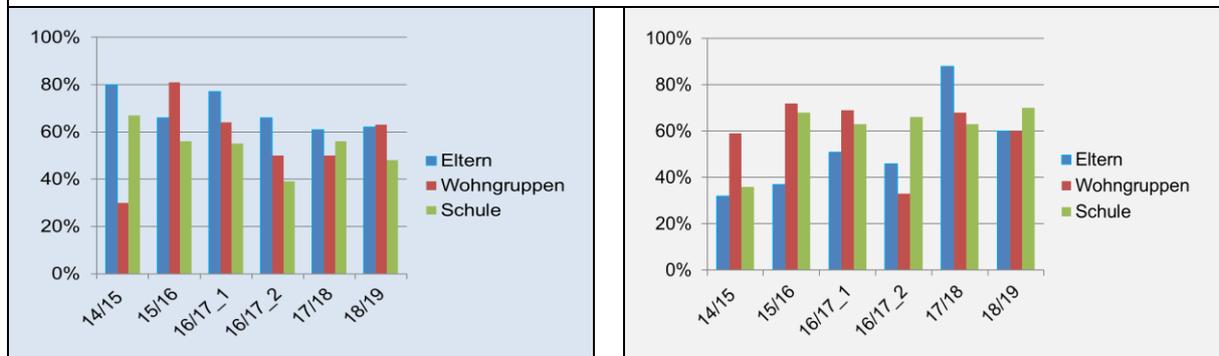
Die Lehrer sorgen dafür, dass alle Schüler in Bezug auf die Mitfahrt gleich behandelt werden



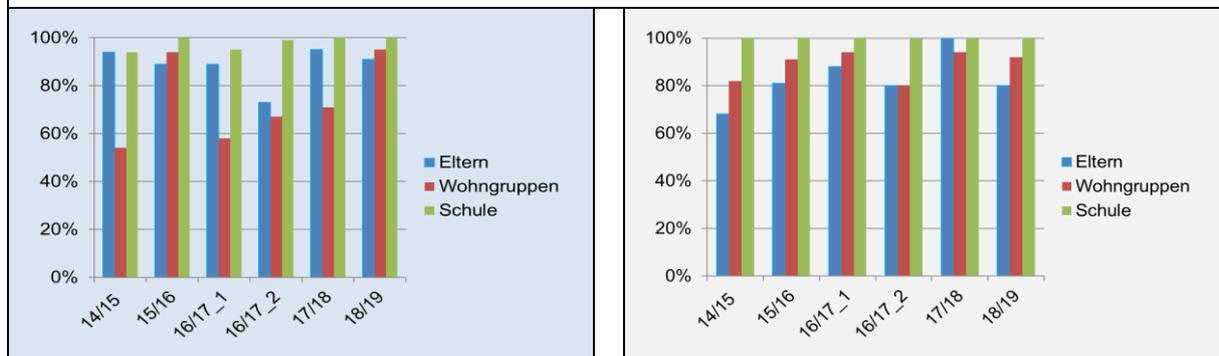
Die Fahrer fassen die Schüler grundsätzlich nicht an, um sich durchzusetzen



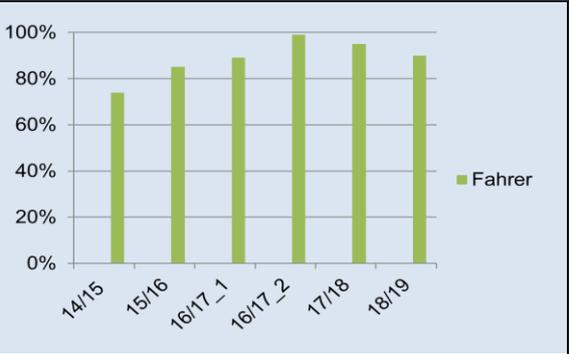
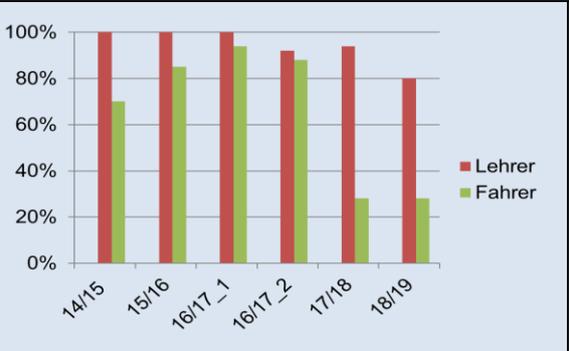
Aus Sicht der Fahrer erfolgen Abmeldungen immer durch:



Aus Sicht der Fahrer verlaufen Gespräche freundlich mit:



Standort Laggenbecker Straße	Standort Uffeln																																			
Morgens werden im Bulli die Regeln besser eingehalten																																				
<table border="1"> <caption>Morgens werden im Bulli die Regeln besser eingehalten (Laggenbecker Straße)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>85</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>80</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>80</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>90</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>85</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>85</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Fahrer (%)	14/15	85	15/16	80	16/17_1	80	16/17_2	90	17/18	85	18/19	85	<table border="1"> <caption>Morgens werden im Bulli die Regeln besser eingehalten (Uffeln)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>75</td><td>55</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>65</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>55</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>55</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>65</td><td>95</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>75</td><td>90</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)	14/15	75	55	15/16	65	85	16/17_1	55	85	16/17_2	55	85	17/18	65	95	18/19	75	90
Jahr	Fahrer (%)																																			
14/15	85																																			
15/16	80																																			
16/17_1	80																																			
16/17_2	90																																			
17/18	85																																			
18/19	85																																			
Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)																																		
14/15	75	55																																		
15/16	65	85																																		
16/17_1	55	85																																		
16/17_2	55	85																																		
17/18	65	95																																		
18/19	75	90																																		
An den langen Schultagen verändert sich das Verhalten der Schüler im Bulli																																				
<table border="1"> <caption>An den langen Schultagen verändert sich das Verhalten der Schüler im Bulli (Laggenbecker Straße)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>65</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>70</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>70</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>80</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>70</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Fahrer (%)	14/15	65	15/16	70	16/17_1	70	16/17_2	85	17/18	80	18/19	70	<table border="1"> <caption>An den langen Schultagen verändert sich das Verhalten der Schüler im Bulli (Uffeln)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>45</td><td>55</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>45</td><td>60</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>55</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>55</td><td>75</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>50</td><td>95</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>65</td><td>80</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)	14/15	45	55	15/16	45	60	16/17_1	55	85	16/17_2	55	75	17/18	50	95	18/19	65	80
Jahr	Fahrer (%)																																			
14/15	65																																			
15/16	70																																			
16/17_1	70																																			
16/17_2	85																																			
17/18	80																																			
18/19	70																																			
Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)																																		
14/15	45	55																																		
15/16	45	60																																		
16/17_1	55	85																																		
16/17_2	55	75																																		
17/18	50	95																																		
18/19	65	80																																		
Körperliche Auseinandersetzungen kommen zwischen den Schülern nicht vor																																				
<table border="1"> <caption>Körperliche Auseinandersetzungen kommen zwischen den Schülern nicht vor (Laggenbecker Straße)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>70</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>65</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>95</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>80</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>85</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Fahrer (%)	14/15	70	15/16	65	16/17_1	95	16/17_2	85	17/18	80	18/19	85																						
Jahr	Fahrer (%)																																			
14/15	70																																			
15/16	65																																			
16/17_1	95																																			
16/17_2	85																																			
17/18	80																																			
18/19	85																																			
Die Sitzordnung wird immer von den Fahrern bestimmt und eingehalten																																				
<table border="1"> <caption>Die Sitzordnung wird immer von den Fahrern bestimmt und eingehalten (Laggenbecker Straße)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>100</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>100</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>100</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>100</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Fahrer (%)	14/15	100	15/16	100	16/17_1	100	16/17_2	100	17/18	100	18/19	100	<table border="1"> <caption>Die Sitzordnung wird immer von den Fahrern bestimmt und eingehalten (Uffeln)</caption> <thead> <tr> <th>Jahr</th> <th>Schüler (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>85</td><td>80</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>70</td><td>80</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>90</td><td>90</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>95</td><td>85</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>85</td><td>90</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>90</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)	14/15	85	80	15/16	70	80	16/17_1	90	90	16/17_2	95	85	17/18	85	90	18/19	90	100
Jahr	Fahrer (%)																																			
14/15	100																																			
15/16	100																																			
16/17_1	100																																			
16/17_2	100																																			
17/18	100																																			
18/19	100																																			
Jahr	Schüler (%)	Fahrer (%)																																		
14/15	85	80																																		
15/16	70	80																																		
16/17_1	90	90																																		
16/17_2	95	85																																		
17/18	85	90																																		
18/19	90	100																																		

Standort Laggenbecker Straße	Standort Uffeln																					
Die Spielzeuge am Spielzeugtag sind angemessen groß																						
 <table border="1"> <caption>Die Spielzeuge am Spielzeugtag sind angemessen groß</caption> <thead> <tr> <th>Saison</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>72</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>88</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>95</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>92</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>88</td></tr> </tbody> </table>	Saison	Fahrer (%)	14/15	72	15/16	85	16/17_1	88	16/17_2	95	17/18	92	18/19	88								
Saison	Fahrer (%)																					
14/15	72																					
15/16	85																					
16/17_1	88																					
16/17_2	95																					
17/18	92																					
18/19	88																					
Die Süßigkeiten stören den Transport nicht																						
 <table border="1"> <caption>Die Süßigkeiten stören den Transport nicht</caption> <thead> <tr> <th>Saison</th> <th>Lehrer (%)</th> <th>Fahrer (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>14/15</td><td>100</td><td>70</td></tr> <tr><td>15/16</td><td>100</td><td>85</td></tr> <tr><td>16/17_1</td><td>100</td><td>92</td></tr> <tr><td>16/17_2</td><td>90</td><td>88</td></tr> <tr><td>17/18</td><td>92</td><td>28</td></tr> <tr><td>18/19</td><td>80</td><td>28</td></tr> </tbody> </table>	Saison	Lehrer (%)	Fahrer (%)	14/15	100	70	15/16	100	85	16/17_1	100	92	16/17_2	90	88	17/18	92	28	18/19	80	28	
Saison	Lehrer (%)	Fahrer (%)																				
14/15	100	70																				
15/16	100	85																				
16/17_1	100	92																				
16/17_2	90	88																				
17/18	92	28																				
18/19	80	28																				

31. SCHÜLER- UND LEHRERGESUNDHEIT (2019-20)

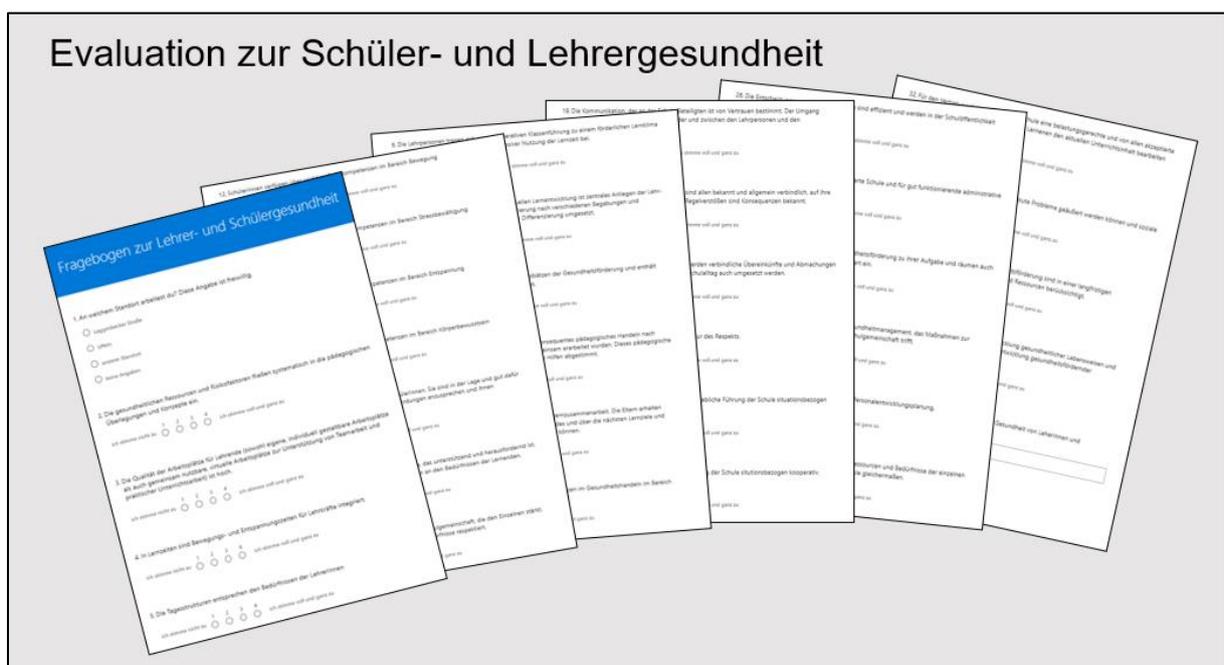
31.1. VORBEMERKUNGEN

In unserer Schulentwicklung ist der Bereich gute und gesunde Schule ein Entwicklungsschwerpunkt mit der Zielsetzung, Merkmale einer guten und gesunden Schule stärker zu berücksichtigen. Zu dieser Thematik hat sich eine EPUS-Arbeitsgruppe „Lehrergesundheit“ etabliert, die einen Fragebogen in Bezug auf gesundheitsrelevante Bereiche erarbeitet hat, der sich am Instrument von IQUES Online des Landesprogramms Bildung und Gesundheit orientiert.

Der Fragebogen wurde dem Kollegium unserer Schule von der Arbeitsgruppe online angeboten. Die Befragung der Lehrkräfte fand anonym und freiwillig im Februar 2020 statt.

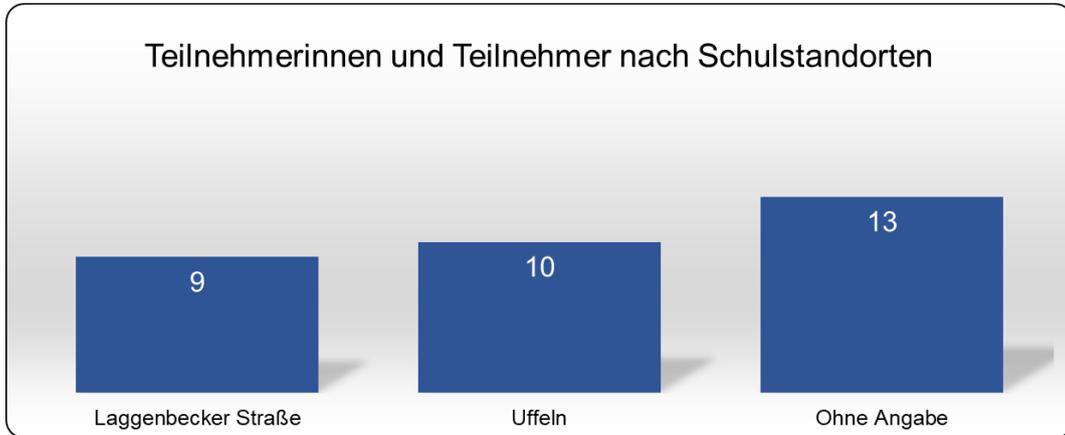
Mit der Befragung sollten Bereiche untersucht werden, die für eine gute gesunde Schule relevant sind. Es ging um eine Einschätzung, inwieweit gesundheitsfördernde Elemente bereits Bestandteil der pädagogischen Planungen und Konzepte der Schule sind. Des Weiteren sollten die Kolleginnen und Kollegen mit der Befragung für gesundheitsförderndes Handeln in unserer Schule sensibilisiert werden.

31.2. DER FRAGEBOGEN



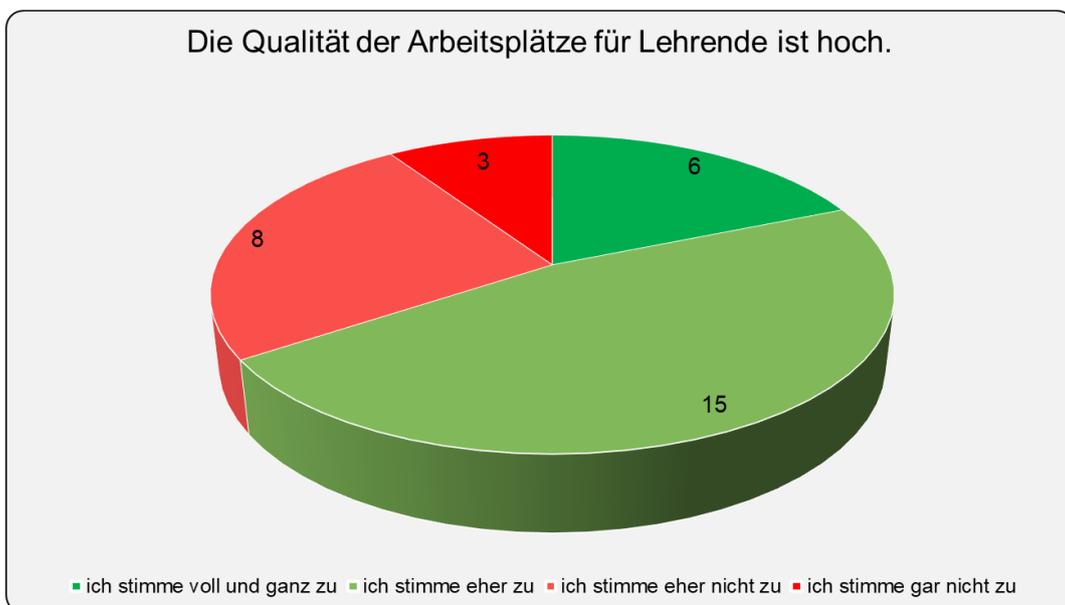
31.3. TEILNAHME

An der Online-Befragung haben 32 Kolleginnen und Kollegen teilgenommen, die sich laut (freiwilliger) Angabe auf folgende Standorte verteilen:

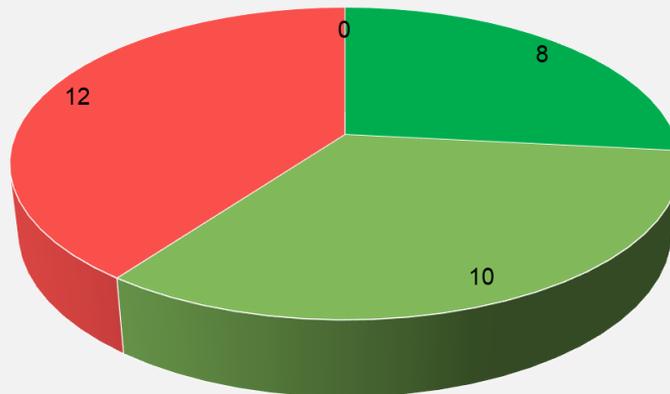


Die Zeit für die Bearbeitung des Fragebogens lag zwischen 1 Minute und 44 Minuten. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug 8 Minuten.

31.4. ERGEBNISSE

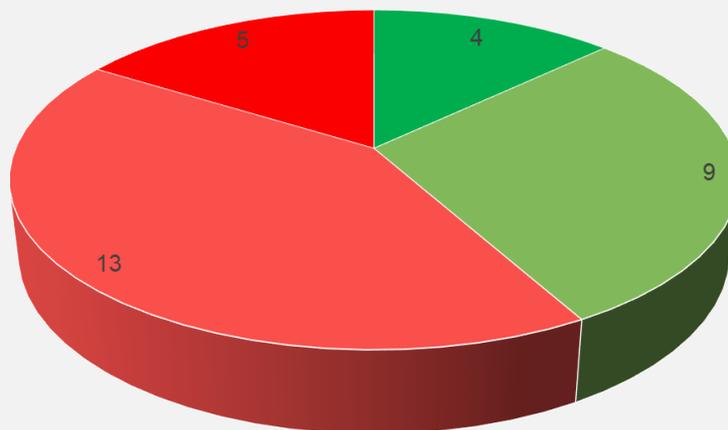


Die gesundheitlichen Ressourcen und Risikofaktoren fließen systematisch in die pädagogischen Überlegungen und Konzepte ein.



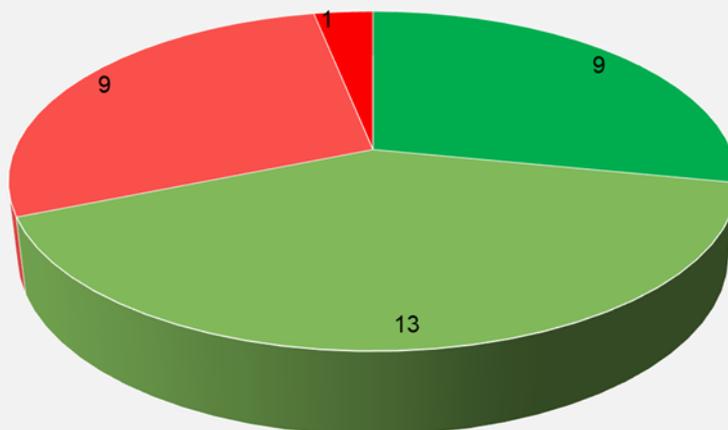
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

In Lernzeiten sind Bewegungs- und Entspannungszeiten für Lehrkräfte integriert.



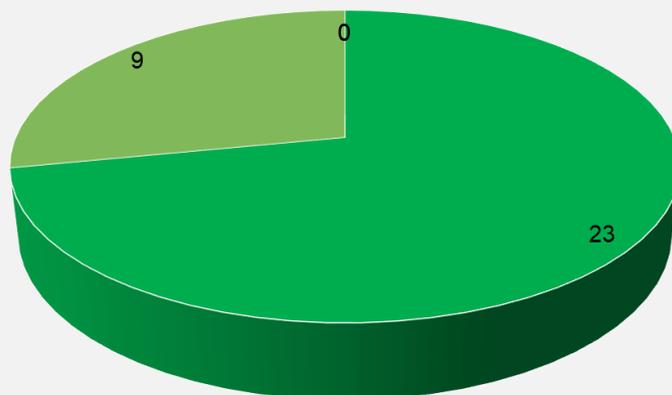
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Tagesstrukturen entsprechen den Bedürfnissen von Lehrerinnen und Lehrern.



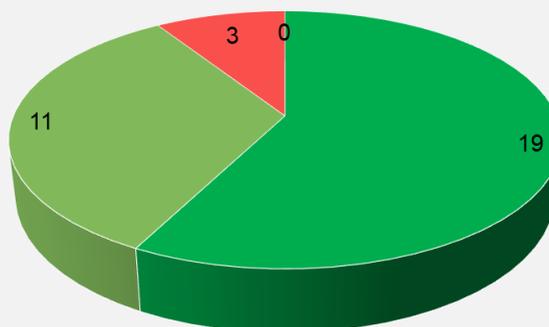
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Lehrpersonen tragen mit einer kooperativen Klassenführung zu einem förderlichen Lernklima mit hoher Eigenverantwortung und intensiver Nutzung der Lernzeit bei.



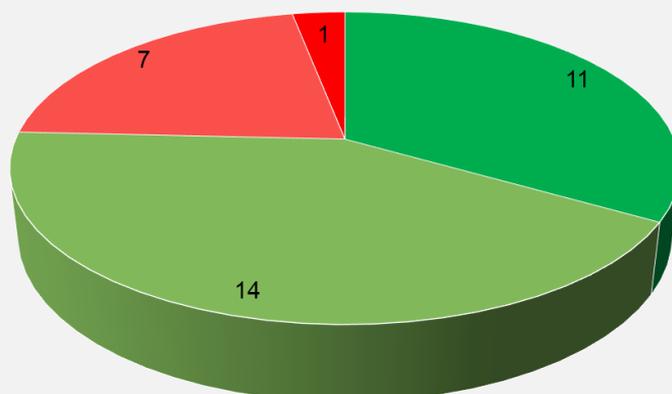
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Förderung und Begleitung der individuellen Lernentwicklung ist zentrales Anliegen der Lehr- und Lernprozesse. Dabei wird die Differenzierung nach unterschiedlichen Begabungen und Schülerbedürfnissen berücksichtigt.



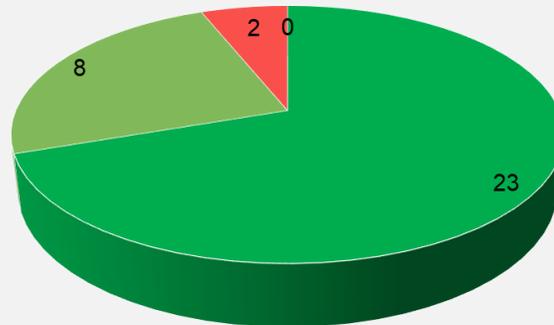
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Das Schulkonzept orientiert sich an den Grundsätzen der Gesundheitsförderung. Es enthält auch ein Bewegungs- und Sportkonzept.



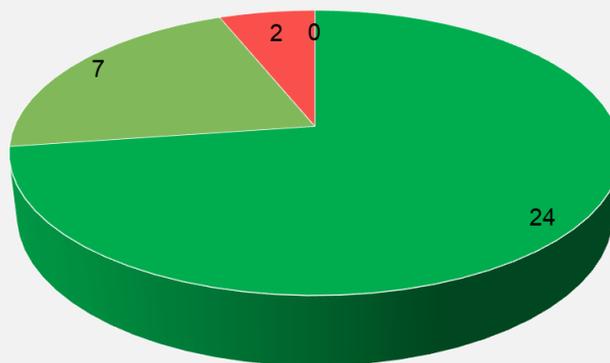
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Klassenführung ist gekennzeichnet durch konsequentes pädagogisches Handeln nach Regeln, die Lehrenden und Lernenden gemeinsam erarbeitet wurden. Dieses pädagogische Handeln wird regelmäßig mit den Eltern kommuniziert.



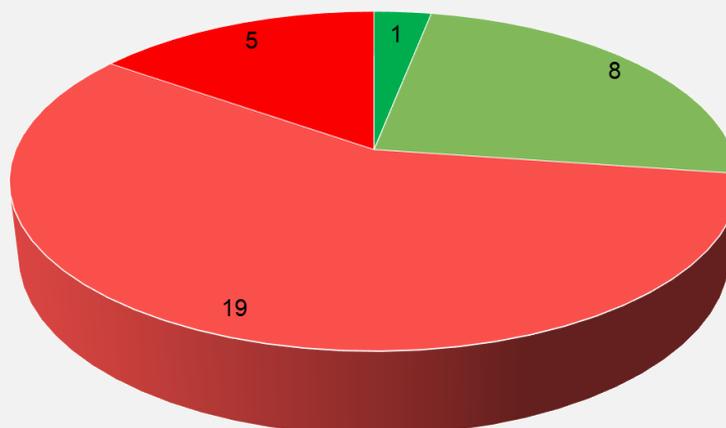
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Individuelle Förderung ist das Kerngeschäft der Elternzusammenarbeit. Die Eltern erhalten regelmäßig Hinweise über den Lernstand ihres Kindes und über die nächsten Lernziele und Unterstützungsmöglichkeiten.



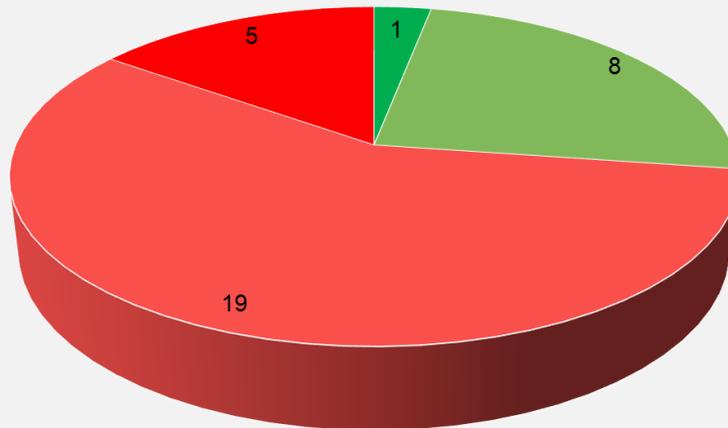
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Basiskompetenzen im Bereich Ernährung.



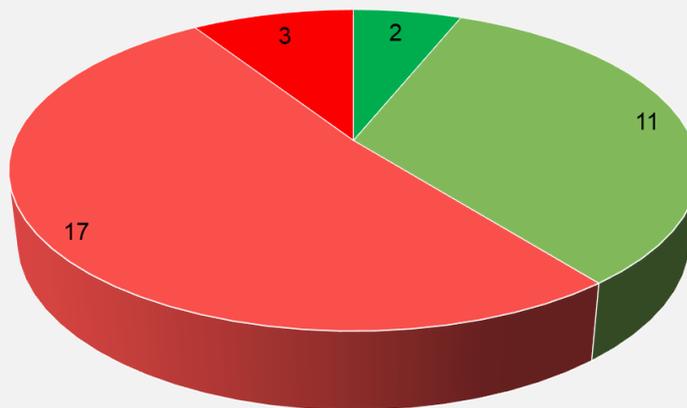
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Basiskompetenzen im Bereich Ernährung.



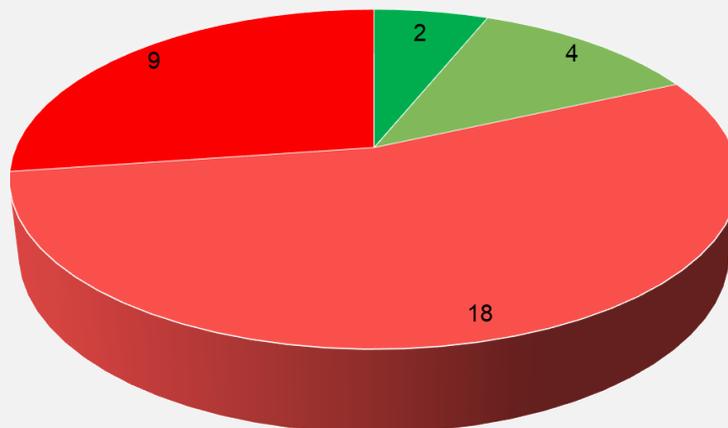
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Basiskompetenzen im Bereich Bewegung.



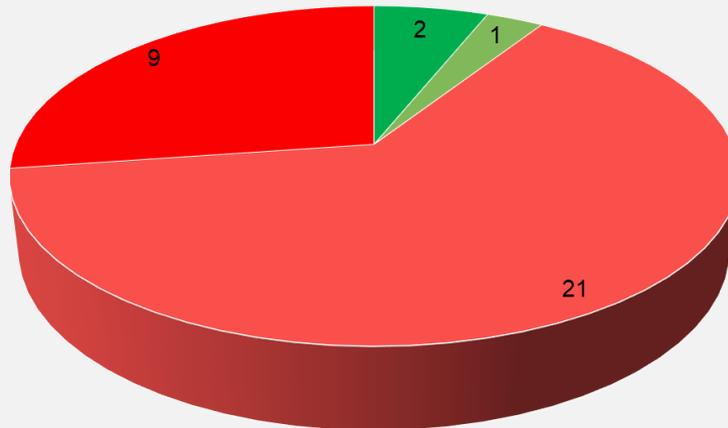
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Basiskompetenzen im Bereich der Stressbewältigung.



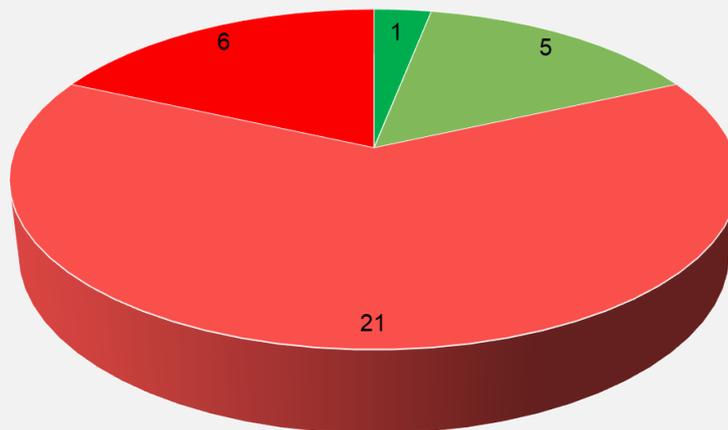
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Basiskompetenzen im Bereich der Entspannung.



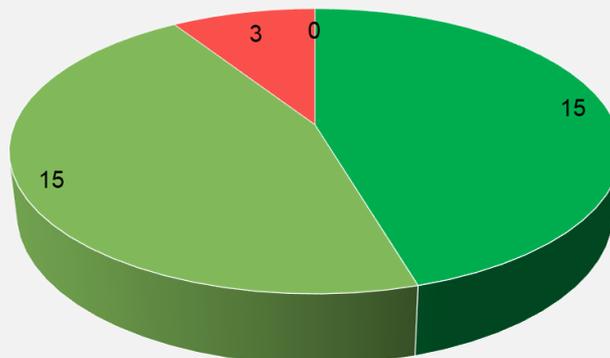
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über wichtige Basiskompetenzen im Bereich Körperbewusstsein.



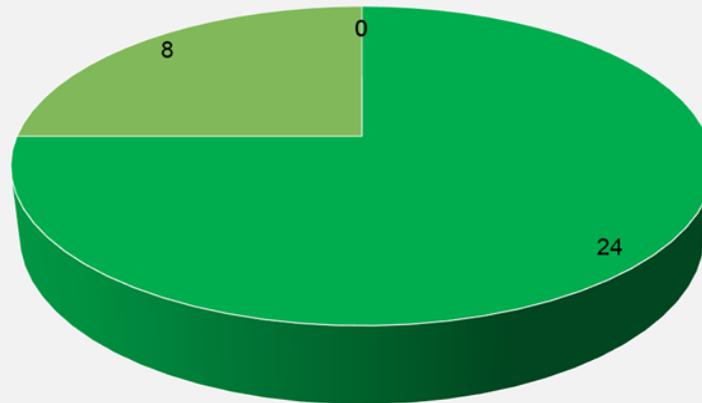
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Lehrkräfte erkennen Gefährdungen bei Schülerinnen und Schülern. Sie sind in der Lage und geschult, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern auf Gefährdungen anzusprechen ihnen Unterstützung anzubieten.



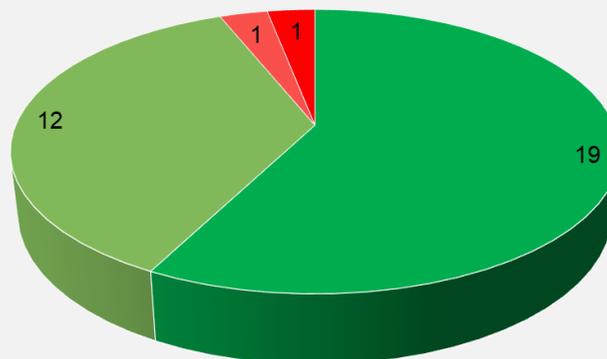
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Lehrpersonen schaffen ein pädagogisches Klima, das unterstützend und herausfordernd ist. Sie orientieren sich in ihrem pädagogischen Handeln an den Bedürfnissen der Lernenden.



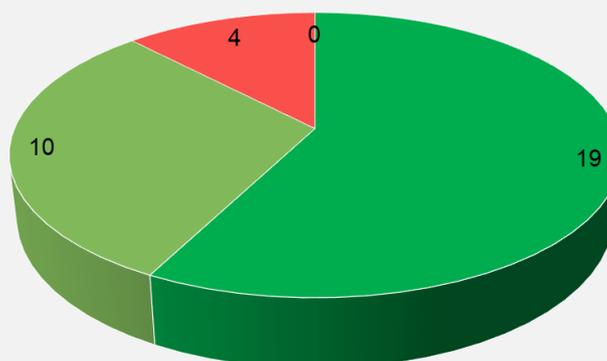
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schule investiert gezielt in die Förderung der Schulgemeinschaft, die den Einzelnen stärkt, indem sie Unterschiede und Besonderheiten der Bedürfnisse respektiert.



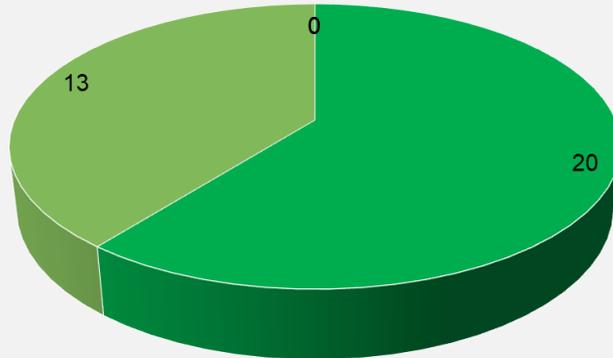
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Kommunikation, der an der Schule Beteiligten, ist von Vertrauen bestimmt. Der Umgang der Lehrpersonen untereinander und zwischen den Lehrpersonen und den SchülerInnen ist wertschätzend.



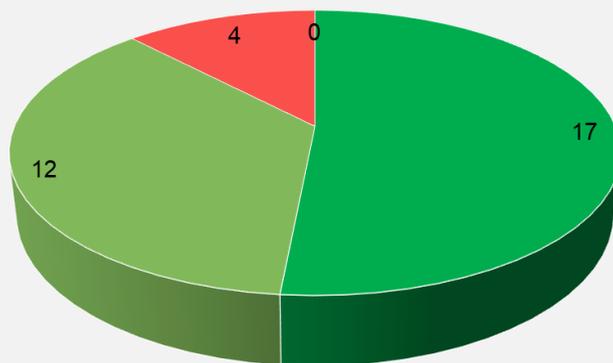
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schulregeln und Wertvereinbarungen sind allen bekannt und allgemein verbindlich, auf ihre Einhaltung wird gemeinsam geachtet. Bei Regelverstößen sind Konsequenzen bekannt.



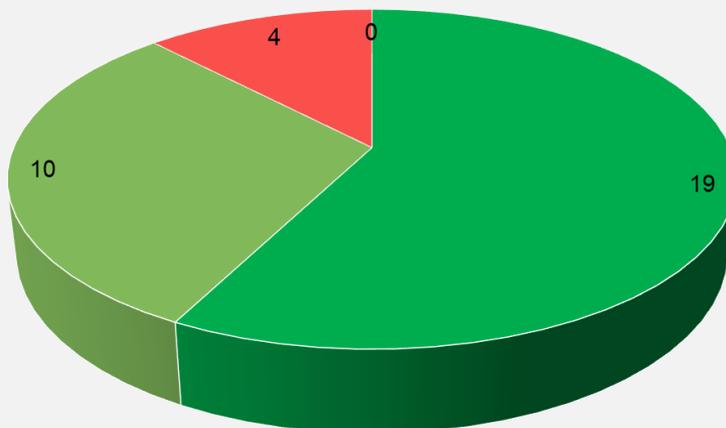
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Zu den wichtigen pädagogischen Themen werden verbindliche Übereinkünfte und Vereinbarungen getroffen und es wird geprüft, ob diese im Schulalltag auch umgesetzt werden.



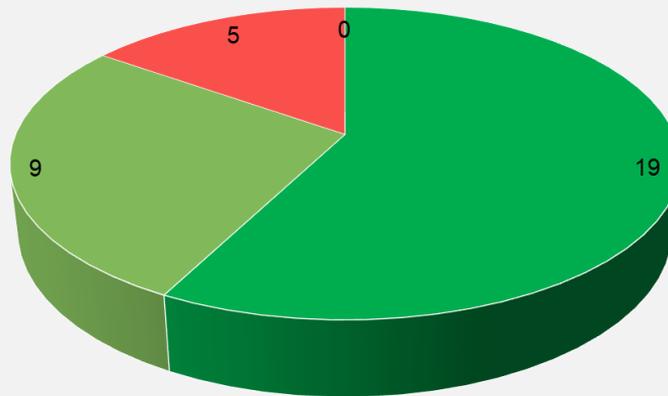
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Alle Angehörigen der Schule pflegen eine Kultur des Respekts.



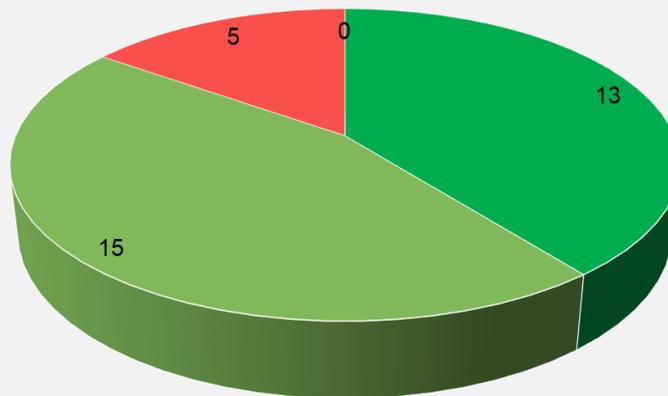
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schulleitung nimmt die personelle und betriebliche Führung der Schule situationsbezogen kooperativ, wirksam und deutlich sichtbar wahr.



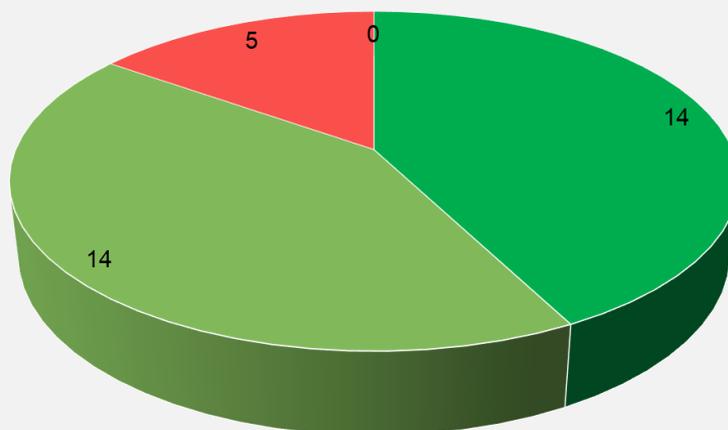
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

An Entscheidungsprozessen in pädagogisch und sozial bedeutsamen Fragen sind die Mitglieder der Schulgemeinschaft angemessen beteiligt.



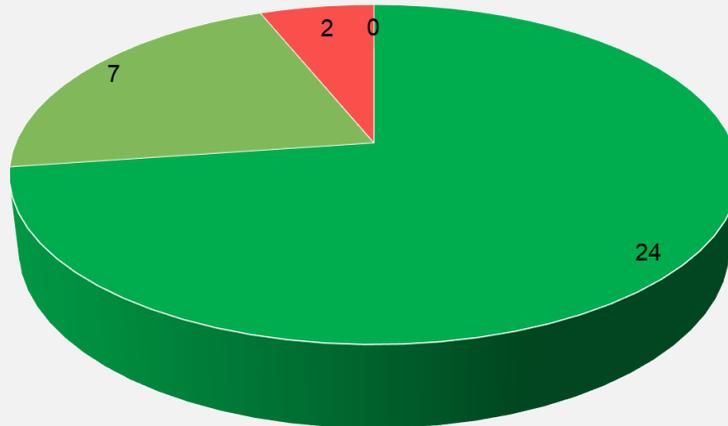
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Entscheidungsprozesse in der Schule sind effizient und in der Schulöffentlichkeit kommuniziert.



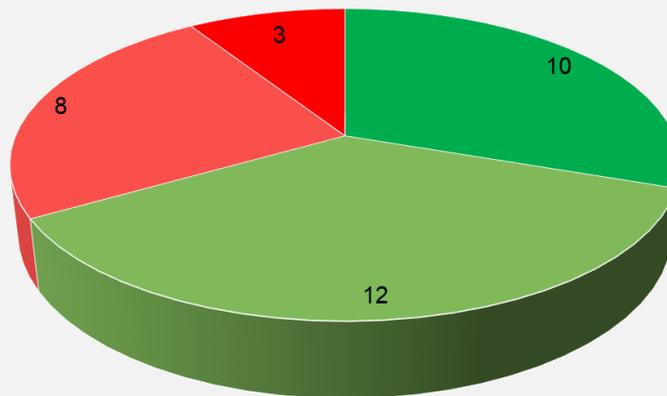
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schulleitung sorgt für eine gut organisierte Schule und gut funktionierende administrative Abläufe.



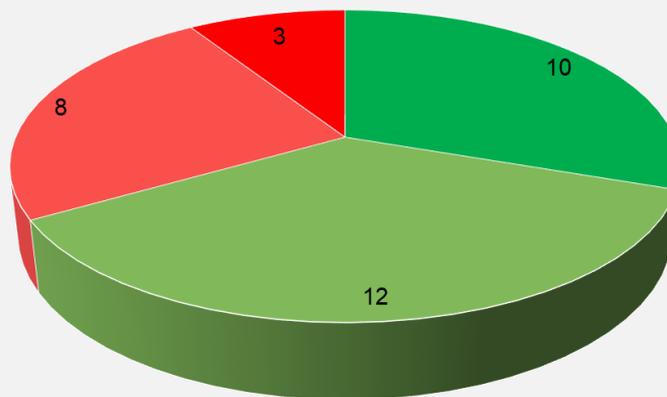
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Führungsverantwortlichen machen Gesundheitsförderung zu ihrer Aufgabe und räumen auch der eigenen Gesundheit einen hohen Stellenwert ein.



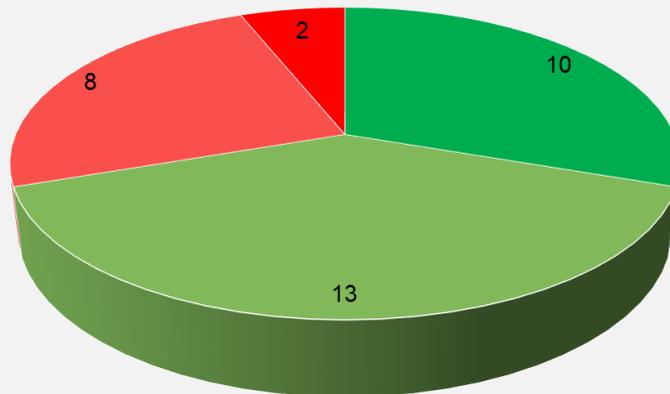
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Führungsverantwortlichen machen Gesundheitsförderung zu ihrer Aufgabe und räumen auch der eigenen Gesundheit einen hohen Stellenwert ein.



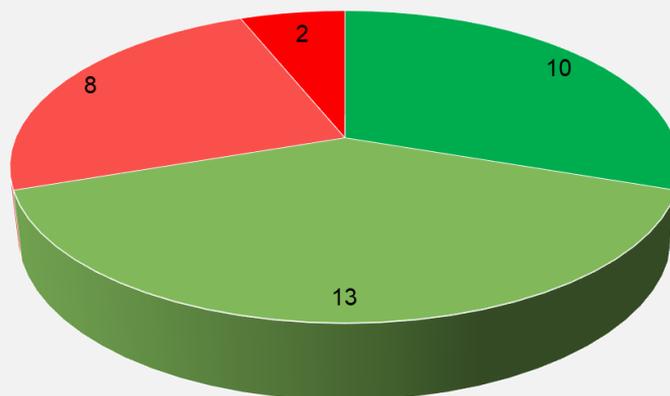
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schulleitung sorgt für ein wirkungsvolles Gesundheitsmanagement, das Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft trifft.



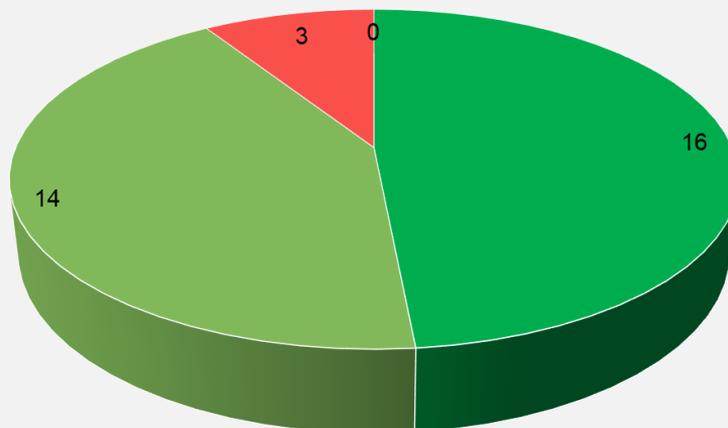
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schulleitung sorgt für ein wirkungsvolles Gesundheitsmanagement, das Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft trifft.



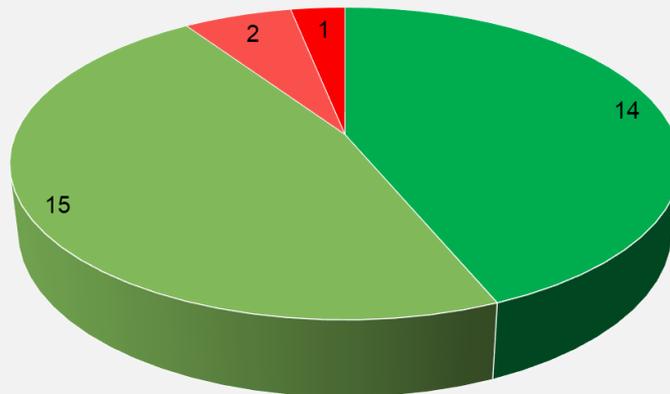
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schule verfügt über eine mehrjährig angelegte Personalentwicklungsplanung.



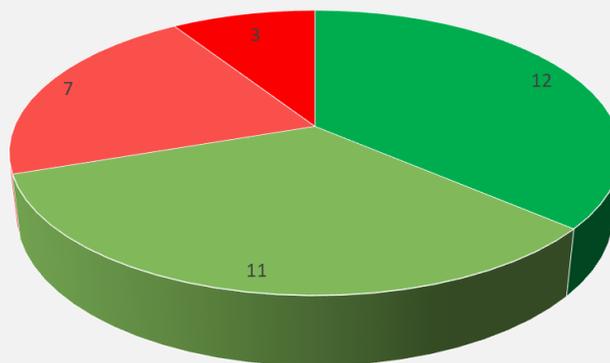
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Personalentwicklungsplanung berücksichtigt die Ressourcen und Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen und den pädagogischen Bedarf der Schule gleichermaßen.



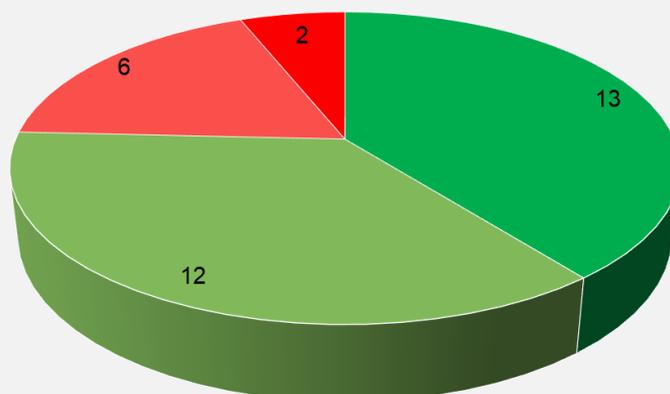
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Für den Vertretungsfall existiert an der Schule eine belastungsgerechte und von allen akzeptierte Regelung, die es möglich macht, dass die Lernenden den aktuellen Unterrichtsinhalt bearbeiten können.



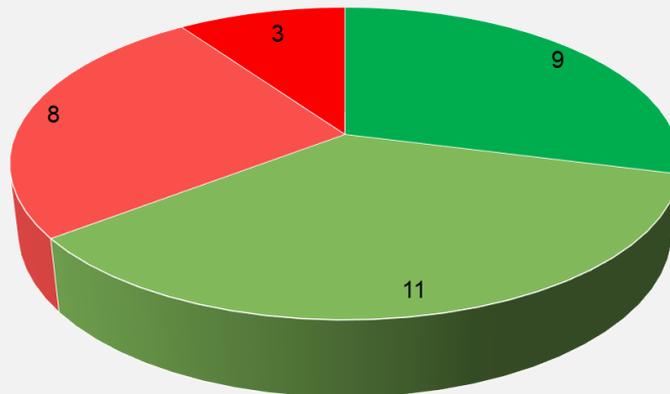
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schule hat Orte eingerichtet, an denen akute Probleme geäußert werden können und soziale und fachliche Unterstützung bereitsteht.



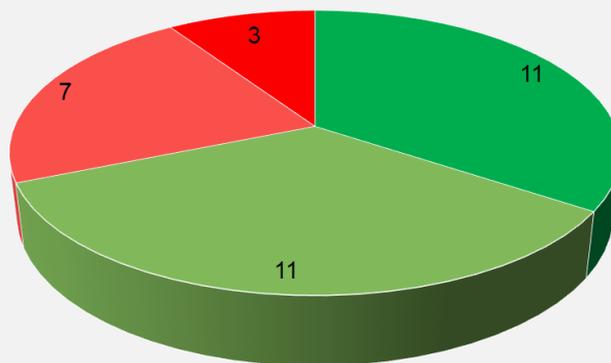
■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Interventionen der schulischen Gesundheitsförderung sind in einer langfristigen Strategieplanung verankert, die Belastungen und Ressourcen berücksichtigt.



■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

Die Schule unterstützt alle Beteiligten in der Entwicklung gesundheitlicher Lebensweisen und trägt durch eine bewusste Arbeitsgestaltung zur Entwicklung gesundheitsfördernder Einstellung bei.



■ ich stimme voll und ganz zu ■ ich stimme eher zu ■ ich stimme eher nicht zu ■ ich stimme gar nicht zu

31.5. WÜNSCHE UND IDEEN

Wünsche und Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Förderung der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schülerinnen und Schüler:

- Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien als Kompensation eines zunehmend differenzierten Unterrichts
- Regelmäßige Projektwochen zum Thema "gesund & fit"
- Einführung eines festen Tages zur Lehrer-/Schülergesundheit mit dem Ziel der weiteren Sensibilisierung
- Weiterarbeit der EPUS-Arbeitsgruppe Lehrerergesundheit

- Entwicklung konzeptioneller Überlegungen/Ideen für Vertretungssituationen bei Beratungs- und Gutachtentätigkeiten (Begutachtende Beobachtungen an Grundschulen lassen sich oft nur während der eigenen Unterrichtszeit realisieren)
- Umgang mit Stress, Umgang mit verbalen Angriffen (Persönlichkeit schützen), Umgang mit schwierigen Eltern
- Handlungsalternativen für den Umgang mit sehr resistenten Schülern und gewaltbereiten Schülern
- Meditationsraum/Entspannungsraum
- Eine aktivere Beteiligung mehrerer Kolleginnen und Kollegen am Betriebssport wäre toll!

31.6. FAZIT

32. SCHULVERPFLEGUNG (AB 2013-14)

32.1. VORBEMERKUNGEN ZUR SCHULVERPFLEGUNG

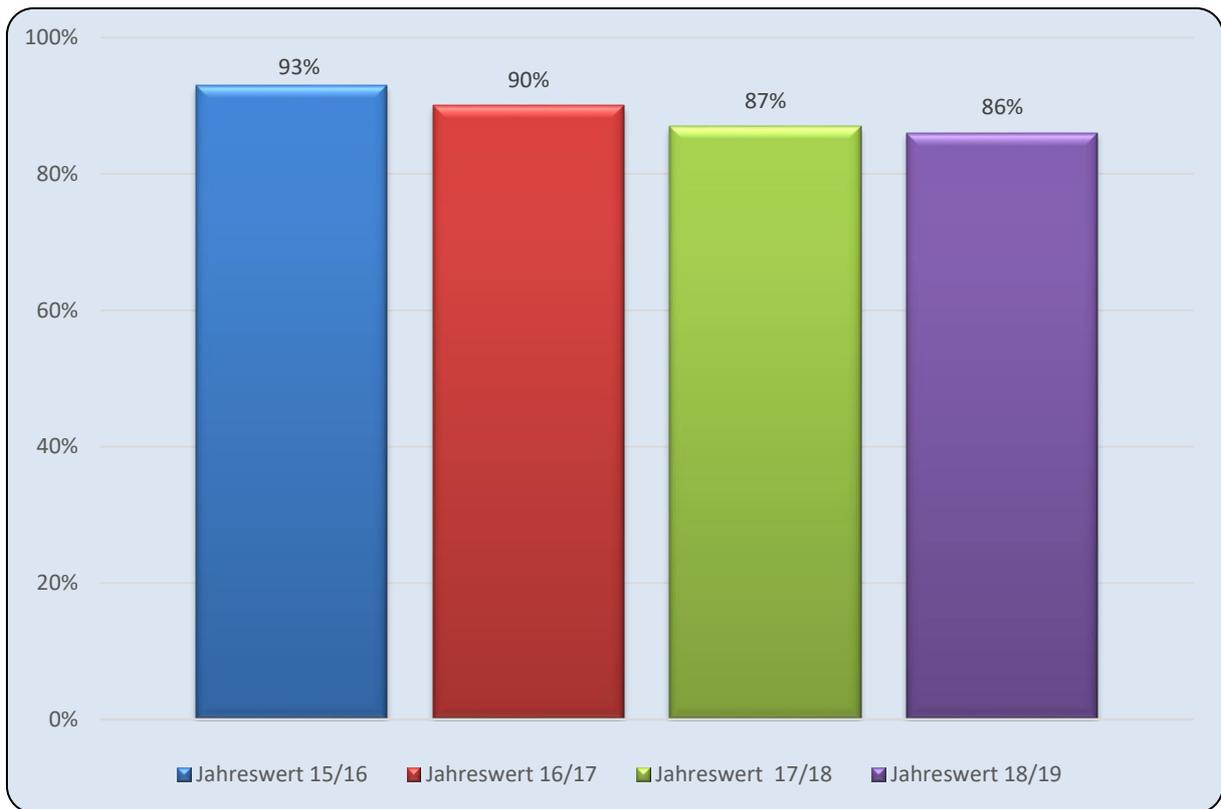
- Zunächst hat unsere Schule das Schulverpflegungskonzept der apetito AG in Rheine genutzt, von dort Lebensmittel bezogen und nach den Mengeneempfehlungen der apetito AG zubereitet. So konnte das Mittagessen in der Startphase der Mensa schnell, leicht und wirtschaftlich mit eigenem Personal erstellt werden.
- Ab Januar 2014 werden nicht nur von der apetito AG Lebensmittel geliefert. Im Rahmen von foodsharing werden Obst und Gemüse bezogen, damit bei jeder Mahlzeit auch eine Tagessuppe und eine Salatbeilage angeboten werden können. Zusätzlich wurden mehr hausgemachte Produkte unter der Mithilfe unserer Schüler zubereitet.
- Seit dem Schuljahr 2014/15 befindet sich die gesamte Sekundarstufe I im gebundenen Ganztage. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen am Mittagessen teil. Dies konnte durch das Mensakoncept der Schule „Kein Kind ohne Essen“ sichergestellt werden.
- Bestehende Qualitätsbausteine sind weiter ausgebaut worden. Die Zusammenarbeit mit externen Partnern des regionalen Einzelhandels wird gepflegt und ausgebaut.
- Der Speiseplan ist auf Grundlage der Empfehlungen der „Deutschen Gesellschaft für Ernährung“ nährstoffoptimiert angepasst worden.
- Die Änderungen in der Lebensmittelinformationsverordnung sind zeitnah umgesetzt worden. So sind für alle Menüs die Nährwerttabellen, die Verwendung von allergenen Zutaten sowie die gekennzeichneten Zusatzstoffe beim Mensapersonal einsehbar.
- Die Lebensmittelinformationsverordnung und Hygienestandards werden regelmäßig von externen Prüfern überwacht.
- Seit dem Schuljahr 2015/16 befinden sich alle Klassen ab der Jahrgangsstufe 3 im Gebundenen Ganztage. Beiden Standorten steht je eine Hauswirtschaftskraft zur Verfügung. Unser Mensakoncept „Kein Kind ohne Essen“ wird in der gesamten Schule konsequent umgesetzt.
- In jedem Schuljahr werden ca. 30.000 € für Lebensmittel investiert.

32.2. ZUR ABFRAGE

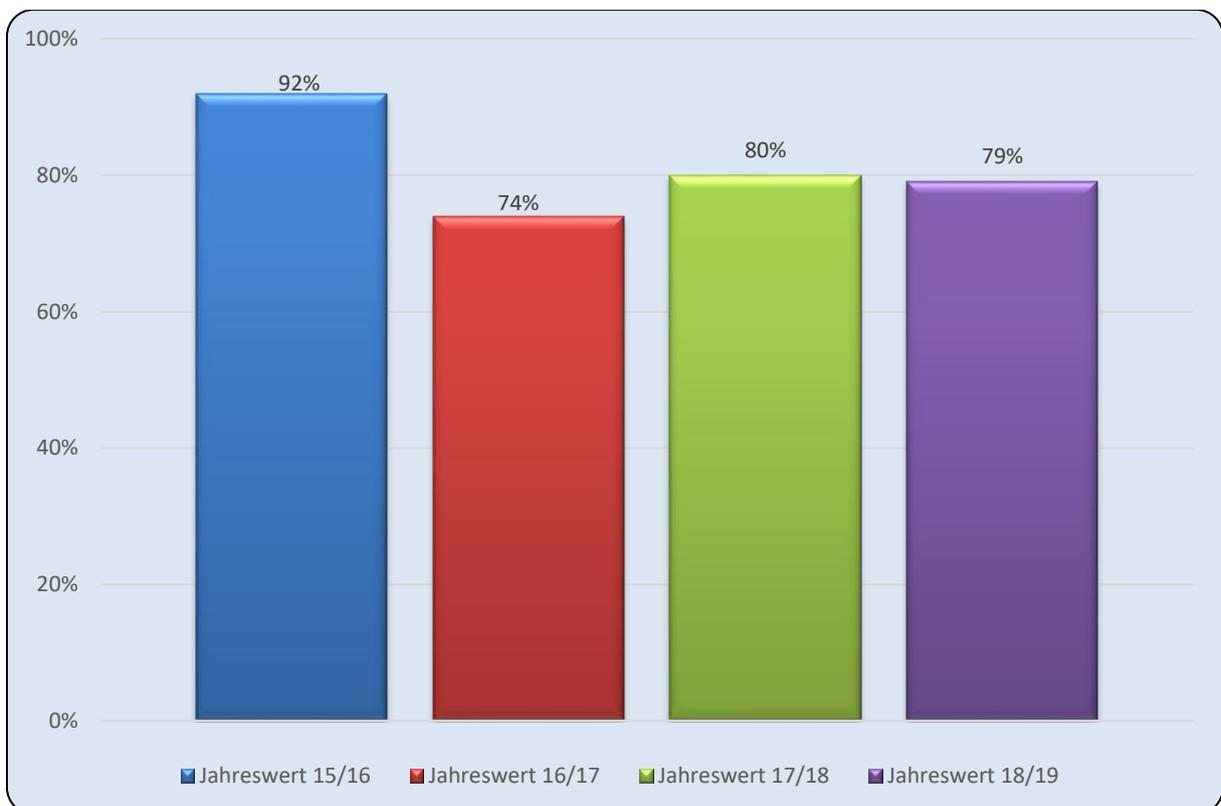
Nach jedem Mittagessen werden alle Schülerinnen und Schüler befragt, ob sie satt geworden sind und ob es ihnen geschmeckt hat.

Die Ergebnisse dieser Abfrage für die Schuljahre 2013-14 bis 2018-19 im Standort Uffeln und für die Jahre 2015-16 bis 2018-19 im Standort Laggenbecker Straße sind den folgenden Grafiken zu entnehmen.

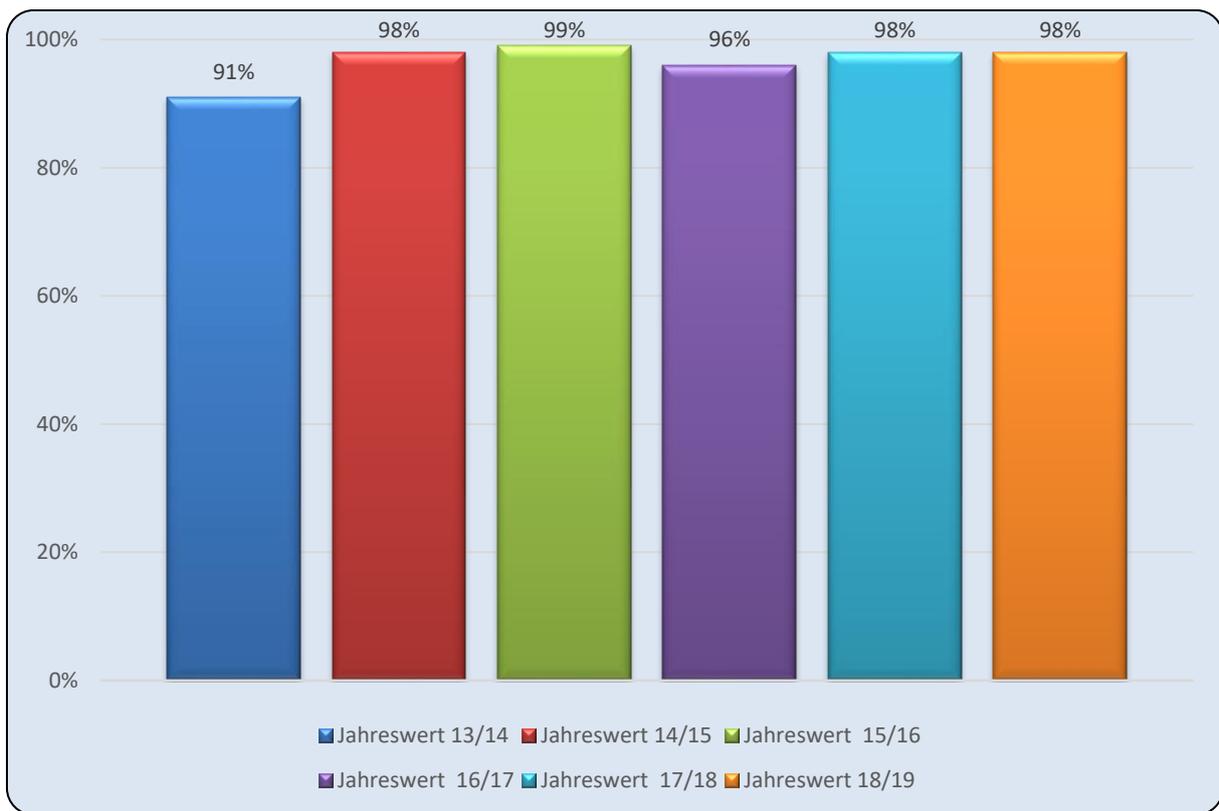
Standort Laggenbecker Straße: Ich bin satt geworden.



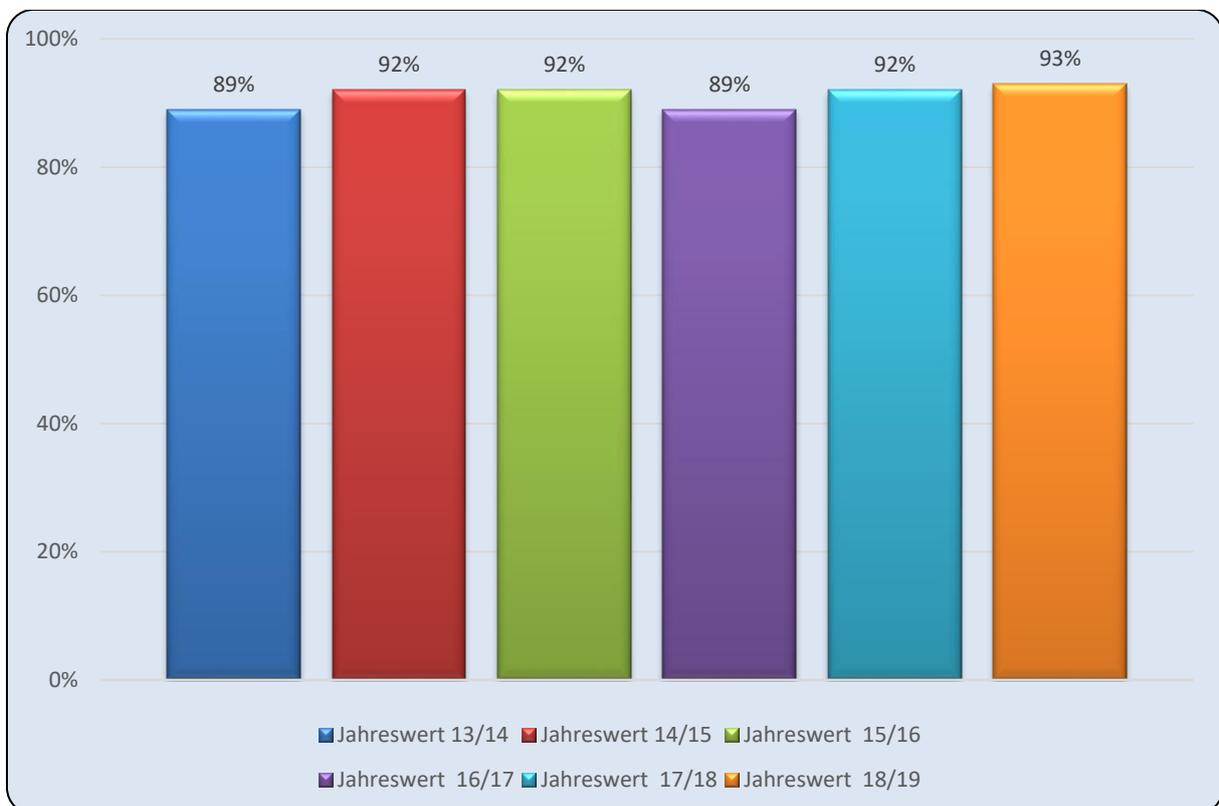
Standort Laggenbecker Straße: Es hat mir geschmeckt.



Standort Uffeln: Ich bin satt geworden.



Standort Uffeln: Es hat mir geschmeckt.



33. SOZIALE GRUPPEN – PRIMARSTUFE (2014-15 BIS 2018-19)

33.1. KONZEPTIONELLES

Das Jugendamt des Kreises Steinfurt setzt Gruppenangebote an Schulen als Präventivmaßnahmen und damit als Ersatz für die Tagesgruppenarbeit gemäß § 32 SGB VIII um. An unserer Schule werden neben den bestehenden Modulen unseres Schwerpunktcurriculums Sozialen Lernens zwei weitere Angebote klassenübergreifend in Kleingruppen durchgeführt.

Die soziale Gruppe für **Jungen** ist ein niedrighschwelliges, präventives Angebot der Jugendhilfe in der Primarstufe unserer Schule mit der Zielsetzung, Schülern durch sinnvolle Gruppenerlebnisse Verhaltensalternativen aufzuzeigen und soziales Lernen in der Gruppe zu fördern.

An der sozialen Gruppe sollen Schüler teilnehmen, die einen besonderen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen, Wahrnehmung von eigenen Gefühlen und denen anderer Kinder, gewaltfreie Konfliktlösung oder Regelverhalten im Umgang mit Kindern und Erwachsenen haben.

Die soziale Gruppe wird geleitet von einem externen Sozialpädagogen in Kooperation mit einer Lehrkraft der Schule.

In der Gruppe werden höchstens acht Schüler gefördert. In der Lehrerkonferenz wird eine Vorauswahl der Schüler getroffen. Bevor die Teilnehmer endgültig bestimmt werden, finden mit diesen Jungen Anamnesegespräche statt. Diese dienen der Erstellung eines individuellen Ausgangsprofils der teilnehmenden Schüler. Dadurch sollen überprüfbare, realistische Zielvorgaben bereits vor dem Training ermöglicht werden.

Anschließend werden in Elterngesprächen die Ziele und Methoden des Trainings vorgestellt und gemeinsame Zielvereinbarungen für jeden Schüler getroffen. Die Teilnahme an dem Angebot ist nach der Anmeldung durch die Eltern verbindlich. Die Jungengruppe beginnt immer mit einem gemeinsamen Mittagessen. Das eigentliche Training findet in der Turnhalle statt.

Die Laufzeit des Angebots umfasst ein Schulhalbjahr in einer festen Gruppensatzung. Am Ende des Trainings werden Auswertungsgespräche mit den Eltern und den Jungen durchgeführt. Ein kontinuierlicher fachlicher Austausch mit den Klassenlehrern ist darüber hinaus vereinbart. In regelmäßigen Elternkontakten wird die Förderung der Schüler thematisiert.

Außerdem wird eine Gruppe für **Mädchen** in Kooperation mit der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland gGmbH im Nachmittagsbereich von einer externen Sozialpädagogin in Kooperation mit einer Lehrkraft unserer Schule angeboten. Diese Gruppe soll die Mädchen stärken und ihnen Zeit für die Bearbeitung von geschlechtsspezifischen Themen geben. Die Themenwahl orientiert sich am Jahresrhythmus sowie an den Vorschlägen und Wünschen der Mädchen. In einem weiteren Schwerpunkt der Gruppe sollen die Mädchen angeregt werden, ihre

eigenen Körpergrenzen wahrzunehmen, zu achten und gegenüber anderen zu behaupten. Sie werden ermutigt, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und aktiv für diese einzutreten.

Inhalte der Mädchengruppe sind u. a.:

- Zeit und Raum für die Mädchen, unter sich zu sein
- Anleitung zu sinnvoller Freizeitgestaltung
- Kreatives Gestalten
- Identifikation mit der eigenen Geschlechterrolle
- Geschlechtsspezifische Interessen und Themen
- Aufklärung, Körperwahrnehmung, Wahrnehmung eigener Grenzen
- Förderung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls
- Selbstbehauptungsübungen / Ich sage „nein“

Das Angebot läuft jeweils über ein Schuljahr in fester Gruppenzusammensetzung. Die Teilnahme ist nach der Anmeldung durch die Eltern verbindlich. Ein kontinuierlicher fachlicher Austausch mit den jeweiligen Klassenlehrkräften der Mädchen ist vereinbart worden. Die Eltern werden über Inhalte und Ziele der Gruppenarbeit und die Förderung der Schülerinnen informiert. Sie erhalten ein fortlaufendes Feedback und werden in die Abschlussreflexion eingebunden.

33.2. FRAGEBÖGEN

33.2.1. Evaluationsbogen für Jungen

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen – Evaluationsbogen für Jungen

Bitte lies die Aussagen aufmerksam und kreuze die Antwort an, die auf dich zutrifft.

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Jungengruppe hat mir gut gefallen.				
Ich habe neue Freunde gefunden.				
Es macht Spaß, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.				
Ich kann die Regeln in der Gruppe gut einhalten.				
Durch die Jungengruppe kann ich die Gefühle anderer besser erkennen.				
Durch die Teilnahme an der Jungengruppe verstehe ich mich mit meinen Mitschülern besser.				
Durch die Teilnahme an der Jungengruppe kann ich Konflikte besser klären.				
Ich kann seit der Jungengruppe besser über meine Gefühle sprechen.				
Bei Schwierigkeiten wende ich mich vermehrt an Erwachsene.				
Ich verhalte mich nicht mehr so aggressiv.				
Ich kann auch besser mit anderen spielen.				
Ich bin nicht mehr so zurückhaltend.				
Ich möchte gerne weiterhin an der Jungengruppe teilnehmen.				

Wir danken dir für deine Mitarbeit!

33.2.2. Evaluationsbogen für Eltern

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen

Evaluationsbogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (Jungen)

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Jungengruppe hat unserem Kind gut gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind hat neue Freunde gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat meinem Kind Spaß gemacht, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind hat die Regeln in der Gruppe gut einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die soziale Gruppe kann mein Kind die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der sozialen Gruppe versteht mein Kind seine Mitschüler besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der sozialen Gruppe kann mein Kind Konflikte besser klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kann seit der Teilnahme an der sozialen Gruppe besser über seine Gefühle sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Schwierigkeiten wendet sich mein Kind vermehrt an Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind verhält sich nicht mehr so aggressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kann nun besser mit anderen spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind ist nicht mehr so zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass mein Kind gerne weiterhin an der sozialen Gruppe teilnehmen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

33.2.3. Evaluationsbogen für Lehrkräfte

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen - Evaluationsbogen für Lehrkräfte (Jungen)

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Jungengruppe hat den Schülern gut gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben neue Freunde gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat den Jungen Spaß gemacht, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler haben die Regeln in der Gruppe gut einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Jungengruppe können die Schüler die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der Jungengruppe verstehen die Schüler ihre Mitschüler besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der Jungengruppe können die Schüler Konflikte besser klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Jungen können seit der Teilnahme in der Jungengruppe besser über ihre Gefühle sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Schwierigkeiten wenden sich die teilnehmenden Jungen vermehrt an Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Jungen verhalten sich nicht mehr so aggressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler der Jungengruppe können besser mit anderen spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler sind jetzt nicht mehr so zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass die Jungen gerne weiterhin an der Jungengruppe teilnehmen möchten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

33.2.4. Evaluationsbogen für Mädchen

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen – Evaluationsbogen für Mädchen

Bitte lies die Aussagen aufmerksam und kreuze die Antwort an, die auf dich zutrifft.

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Mädchengruppe hat mir gut gefallen.				
Ich habe neue Freundinnen gefunden.				
Es macht Spaß, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.				
Ich kann die Regeln in der Gruppe gut einhalten.				
Durch die Mädchengruppe kann ich die Gefühle anderer besser erkennen.				
Durch die Teilnahme an der Mädchengruppe verstehe ich mich mit meinen Mitschülern besser.				
Durch die Teilnahme an der Mädchengruppe kann ich Konflikte besser klären.				
Ich kann seit der Mädchengruppe besser über meine Gefühle sprechen.				
Bei Schwierigkeiten wende ich mich vermehrt an Erwachsene.				
Ich verhalte mich nicht mehr so aggressiv.				
Ich kann auch besser mit anderen spielen.				
Ich bin nicht mehr so zurückhaltend.				
Ich möchte gerne weiterhin an der Mädchengruppe teilnehmen.				

Wir danken dir für deine Mitarbeit!

33.2.5. Evaluationsbogen für Eltern

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen Evaluationsbogen für Eltern/Erziehungsberechtigte (Mädchen)

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Mädchengruppe hat unserem Kind gut gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind hat neue Freunde gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat meinem Kind Spaß gemacht, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind hat die Regeln in der Gruppe gut einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die soziale Gruppe kann mein Kind die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der sozialen Gruppe versteht mein Kind seine Mitschüler besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der sozialen Gruppe kann mein Kind Konflikte besser klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kann seit der Teilnahme an der sozialen Gruppe besser über seine Gefühle sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Schwierigkeiten wendet sich mein Kind vermehrt an Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind verhält sich nicht mehr so aggressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind kann nun besser mit anderen spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind ist jetzt nicht mehr so zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass mein Kind gerne weiterhin an der sozialen Gruppe teilnehmen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

33.2.6. Evaluationsbogen für Lehrkräfte

Janusz-Korczak-Schule, Uffeln Mitte 33, 49479 Ibbenbüren
 Förderschule des Kreises Steinfurt (Primarstufe und Sekundarstufe I)
 Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung



Soziale Gruppen - Evaluationsbogen für Lehrkräfte (Mädchen)

Zutreffendes bitte ankreuzen!

	trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Mädchengruppe hat den Kindern gut gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder haben neue Freunde gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat den Kindern Spaß gemacht, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder haben die Regeln in der Gruppe gut einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Mädchengruppe können die Kinder die Gefühle anderer besser erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der Mädchengruppe verstehen die Kinder ihre Mitschüler besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Teilnahme an der Mädchengruppe können die Kinder Konflikte besser klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder können seit der Teilnahme in der Mädchengruppe besser über ihre Gefühle sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Schwierigkeiten wenden sich die teilnehmenden Mädchen vermehrt an Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Mädchen verhalten sich nicht mehr so aggressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder der Mädchengruppe können besser mit anderen spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder der Mädchengruppe sind jetzt nicht mehr so zurückhaltend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass die Mädchen gerne weiterhin an der Mädchengruppe teilnehmen möchten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

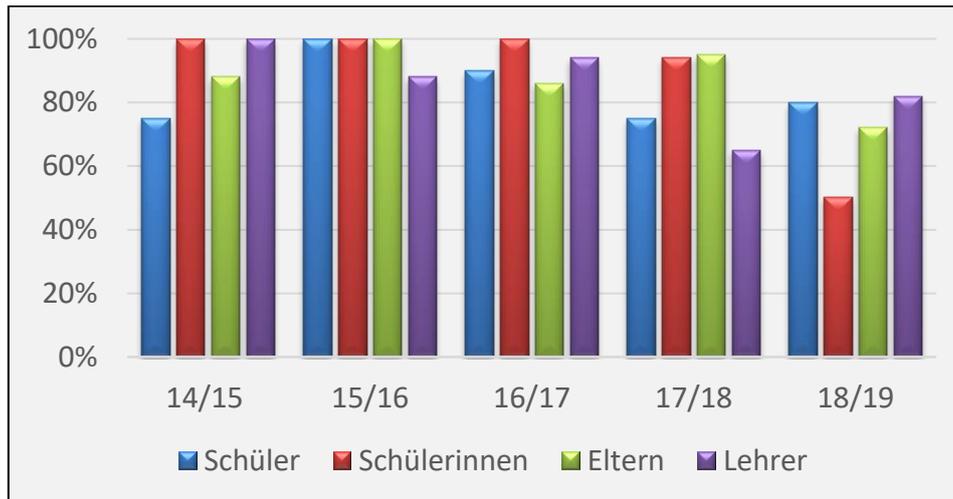
Anmerkungen:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

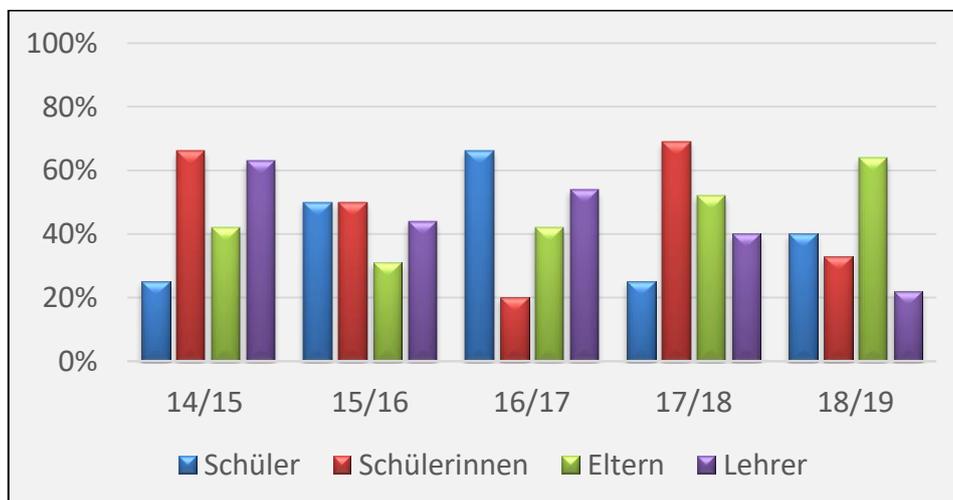
33.3. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE 2014-15 BIS 2018-19

In der folgenden Auswertung werden die positiven Aussagen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ dargestellt:

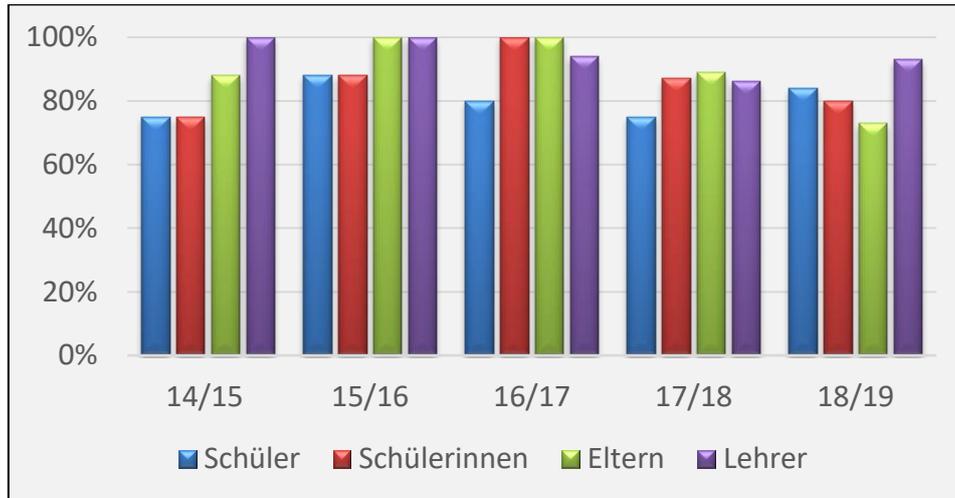
Die soziale Gruppe hat mir/hat den Kindern gut gefallen.



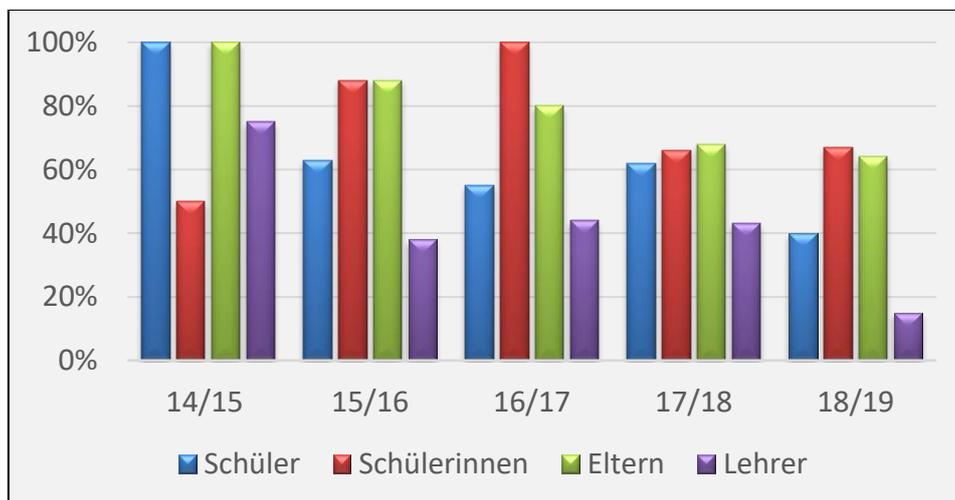
Ich habe/Die Kinder haben neue Freunde gefunden.



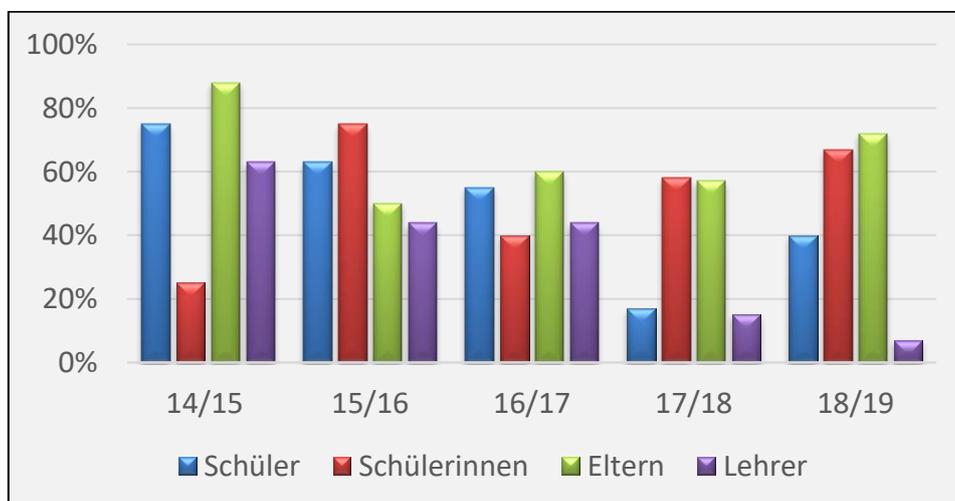
Es hat mir/hat den Kindern Spaß gemacht, gemeinsam mit anderen Kindern in der Gruppe Dinge zu unternehmen.



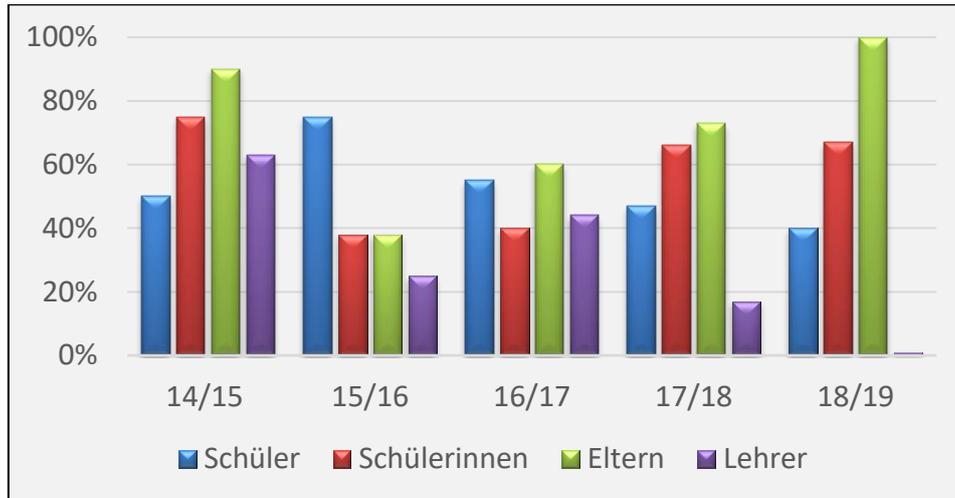
Ich habe/Die Kinder haben die Regeln in der Gruppe gut eingehalten.



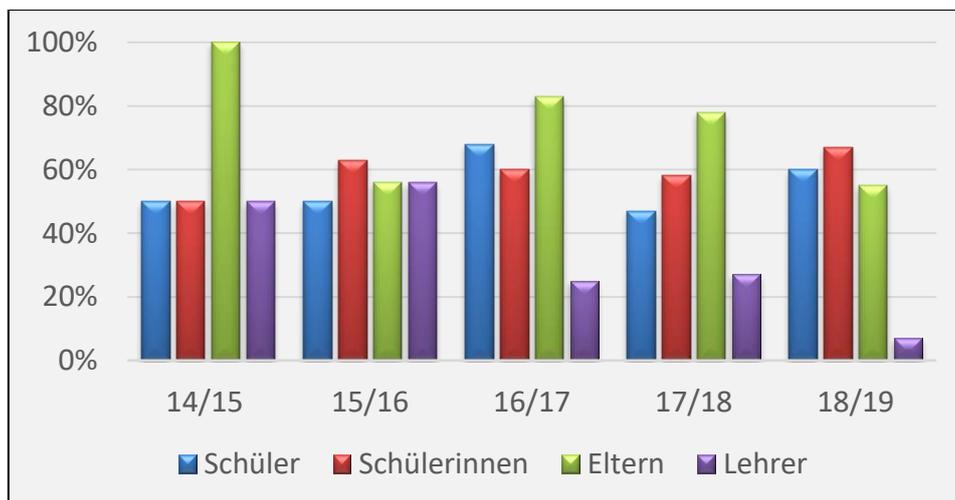
Durch die Soziale Gruppe kann ich/können die Kinder die Gefühle anderer besser erkennen.



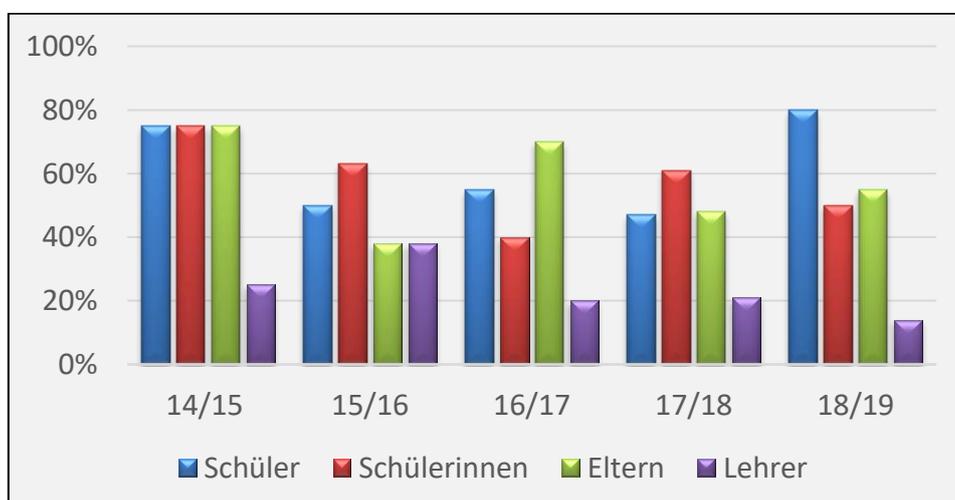
Durch die Teilnahme an der Sozialen Gruppe verstehe ich/verstehen die Kinder die Mitschüler besser.



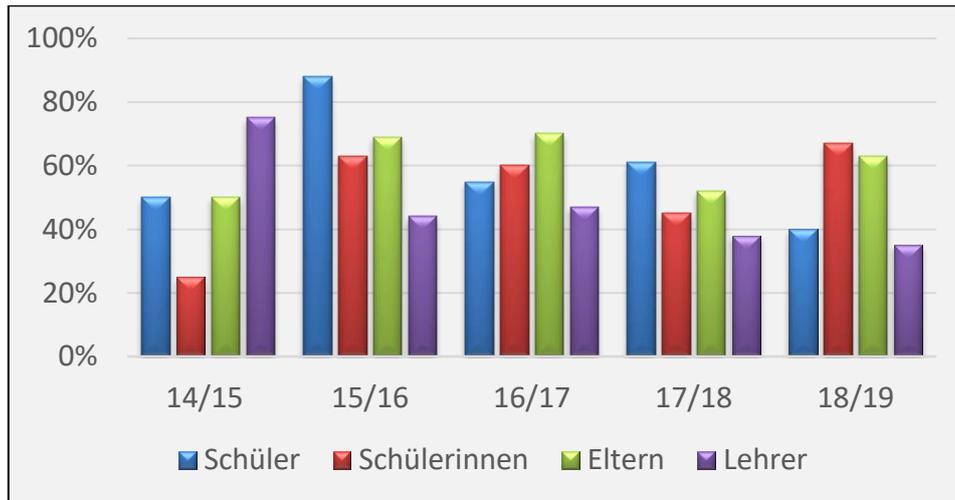
Durch die Teilnahme an der Sozialen Gruppe kann ich/kann das Kind Konflikte besser klären.



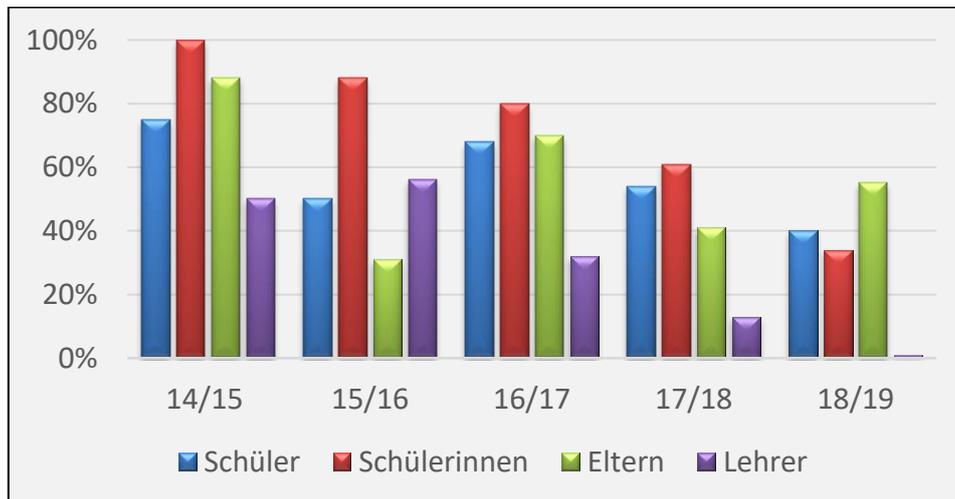
Ich kann / Das Kind kann seit der Teilnahme an der sozialen Gruppe besser über Gefühle sprechen.



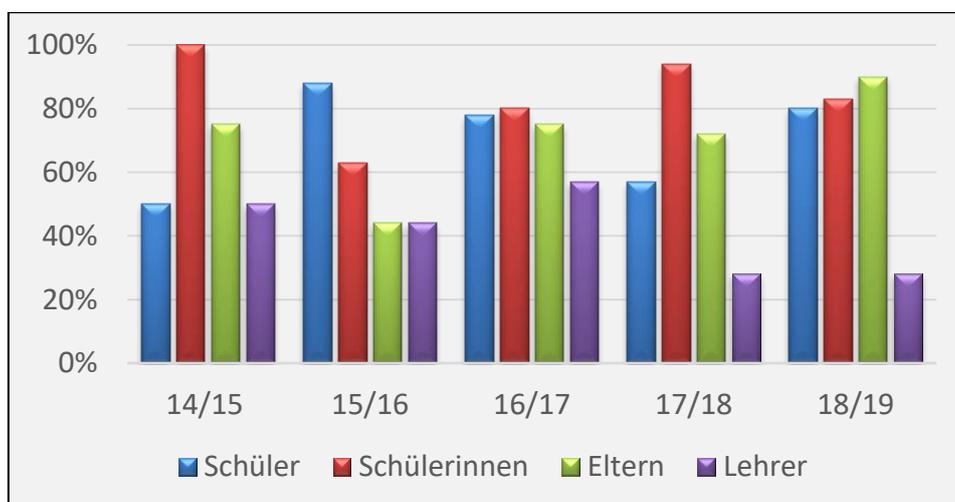
Bei Schwierigkeiten wende ich mich/wendet das Kind sich vermehrt an Erwachsene.



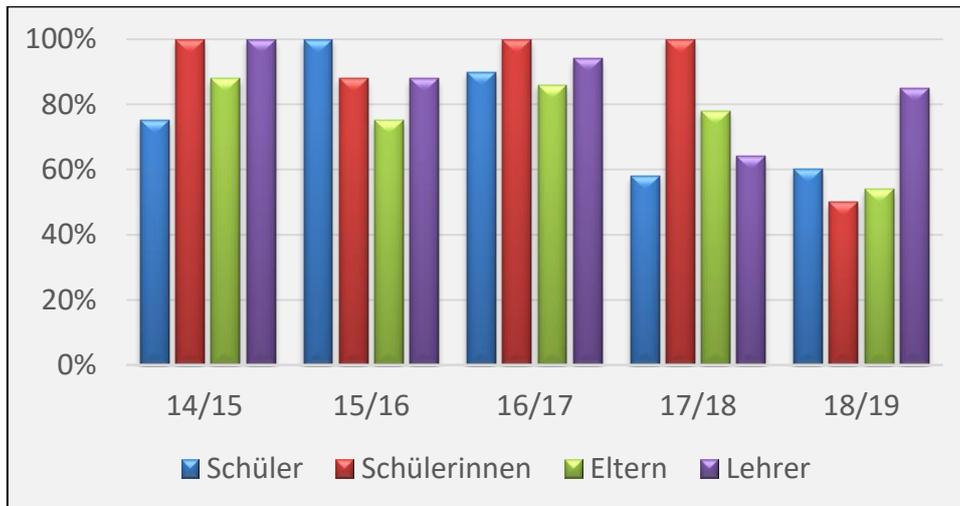
Ich verhalte mich/Die Kinder verhalten sich nicht mehr so aggressiv.



Ich kann/Das Kind kann nun besser mit anderen spielen.



Ich möchte/Ich habe den Eindruck, das Kind möchte gerne weiterhin an der sozialen Gruppe teilnehmen.



33.4. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION

- Die Soziale Gruppe hat den Schülerinnen gefallen und den Jungen sehr gut gefallen. Letzteres durch die Eltern bestätigt, während es die Lehrer positiver bewerten.
- Die Regeleinhaltung in der Gruppe wird von den Schülerinnen und Eltern positiv bewertet. Die Schüler und die Lehrer bewerten die Regeleinhaltung eher kritisch.
- Die Fähigkeit zur Konfliktklärung wird von den Schülern und Eltern eher positiv bewertet, während die Lehrer es sehr kritisch bewerten. Die Angebote sind weiterhin sinnvoll, da die beteiligten Kinder deutlich machen, dass sie Spaß am gemeinsamen Handeln in den Sozialen Gruppen haben.
- Der Umgang mit Aggressionen wird von den Schülerinnen und Schülern kritisch gesehen und von den Lehrern noch kritischer bewertet.
- Das Training wird von außenstehenden Fachkräften angeleitet. Deshalb hat die Kommunikation vor und nach dem Training eine herausragende Bedeutung. Das Training muss zukünftig durch eine Bezugslehrkraft begleitet werden, damit dieser Notwendigkeit Rechnung getragen werden kann.
- Die Sozialen Gruppen sollten in regelmäßigen Abständen in der Standortkonferenz in der Laggenbecker Straße als Tagesordnungspunkt besprochen werden.

34. SPORTFÖRDERUNTERRICHT (2010-11)

34.1. ZUGANG ZU DIESEM THEMA

In unserer Gesellschaft weisen Vertreter von Verbänden und Ärzte ständig auf einen Bewegungsmangel mit seinen Folgeerscheinungen für die Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hin. Es haben sich in den letzten Jahren die Entwicklungsbedingungen für unsere Kinder erheblich verschlechtert. Verantwortlich dafür sind soziokulturelle Veränderungen wie die Technisierung des Alltags, Veränderungen in der Familie, aber auch ökologische Probleme, die die Kindheit als eigenständige Lebenswelt gefährden. Bewegungs- und Körpererfahrungen werden auf ein Minimum reduziert, sinnliche Erfahrungen und Wahrnehmungen werden immer mehr eingeschränkt. Zudem führen falsche und einseitige Ernährung sowie ungesunde Essgewohnheiten zu organischen Störungen und sind in Verbindung mit dem Bewegungsmangel verantwortlich für Übergewicht und Fettleibigkeit. Immer mehr Kinder und Jugendliche weisen Haltungsschwächen/-schäden, Koordinationsschwächen und/oder Herz-Kreislaufschwächen auf. Diese Folgeerscheinungen verstärken sich gegenseitig wie in einem Teufelskreis, so dass sie die psychische Befindlichkeit der Kinder beeinflussen und Auslöser für Bewegungshemmungen, Ängste und Unsicherheit sind und letztendlich auch mangelndes Selbstvertrauen und abweichendes Sozialverhalten bewirken können. Die betroffenen Kinder und Jugendliche können häufig in keine altersgemäße Sport- und Spielgruppe integriert werden.

Langjährige Beobachtungen der Sportlehrkräfte der Janusz-Korczak-Schule im Primarbereich untermauern medizinische und sportpädagogische Untersuchungen, die aussagen, dass heutigen Kindern und Jugendlichen häufig die Voraussetzungen für eine entwicklungsgerechte Entfaltung natürlicher Lebensbedürfnisse fehlen. Obwohl sich die pädagogischen Zielsetzungen des Sportunterrichts verändert haben und ganzheitliche Gesundheitserziehung in den Unterricht integriert ist, reicht der Sportunterricht nicht mehr aus, die genannten Bewegungsdefizite auszugleichen.

34.2. FRAGESTELLUNG DER EVALUATION

Aufgrund dieser Erfahrungen und Erkenntnisse beschäftigte sich im Frühjahr 2010 eine EPUS-Arbeitsgruppe mit dem Thema Sportförderunterricht und erarbeitete ein Konzept zur Einführung des Sportförderunterrichts im Primarbereich der Janusz-Korczak-Schule. Zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 wurde zunächst eine Sportfördergruppe (Kinder der Klasse 2) angeboten. Im 2. Halbjahr des gleichen Schuljahres wurde eine zweite Gruppe (Schüler der Klasse 1) eingerichtet.

Bei der sehr arbeitsintensiven Planung und Durchführung des Sportförderunterrichts lag die Frage nahe, zu evaluieren, welche sportmotorischen Erfolge bei den Schülern zu erreichen sind. Dabei wurde entschieden, als Ausgangslage ein motoskopisches Verfahren (KTK) und informelle Testaufgaben zu nehmen und nach einer ca. neunmonatigen Förderungszeit eine erneute Testung der motorischen Leistungsfähigkeit durchzuführen.

Die Untersuchung hat zum Ziel, Antworten auf folgende Fragestellungen zu liefern:

- Querschnittuntersuchung: Wie ist der derzeitige Fitnesszustand der Schüler der Klasse 2 der Janusz-Korczak-Schule, die den Sportförderunterricht besuchen, im Normwertvergleich?
- Programmevaluation: Vorher- Nachher- Messungen nach definierten Interventionen dienen dem Nachweis der Effektivität bzw. als Grundlage der Optimierung. Ein genaues Testprofil gibt konkrete Hinweise auf notwendige Maßnahmen im Sportförderunterricht.
- Ist ein derartiges Testinstrumentarium auf Dauer zu implementieren?

34.3. SPORTFÖRDERUNTERRICHT

34.3.1. Aufgaben und Ziele

Der Sportförderunterricht soll den im Lehrplan verankerten Sportunterricht unterstützen und ergänzen. Zentrales Anliegen ist die Bewegungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit motorischen und psychosozialen Auffälligkeiten. Im Sinne eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses soll der Sportförderunterricht die kindliche Entwicklung unterstützen und stabilisieren. Dabei soll er nicht nur allein als Kompensationsmaßnahme angesehen werden, sondern im Vordergrund soll vielmehr die Freude an der Bewegung und am Miteinander stehen. Die Schüler können in einem spiel- und erlebnisorientierten Unterricht ihre Wahrnehmungsfähigkeiten für Signale des eigenen Körpers und die damit verbundenen Empfindungen (Körperwahrnehmung, Körpererfahrung, Körperbewusstsein) entwickeln. Weiterhin werden altersgemäße funktionelle Übungen und Spielformen mit und ohne Geräte sowie Partnerübungen zur Minderung und zum Ausgleich von Koordinationsschwächen (z.B. Gleichgewichtsfähigkeit, räumliche Orientierungsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit), Atmungs- und Herz-Kreislauf-Schwächen sowie von Muskelschwächen, die zu Haltungsschwächen (z.B. Rundrücken, Hohlrücken, Fußschwächen) führen können, angeboten.

Dadurch soll die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder so gefördert werden, dass notwendige physische, psychische und soziale Voraussetzungen entwickelt werden, um an sportlichen Aktivitäten Gleichaltriger uneingeschränkt teilnehmen zu können.

Scheinbar nebenbei lernen die Schüler, soziale Beziehungen einzugehen und verantwortlich mitzugestalten. Ihnen wird ein Übungsfeld geboten, in dem sie ihre soziale Sensibilität und Empathie erhöhen können und in dem sie Toleranz und Rücksichtnahme selbst erfahren, aber auch trainieren können. Eine Förderung der Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie der Frustrationstoleranz sind ebenfalls Ziele, die innerhalb des Sportförderunterrichts verfolgt werden.

34.3.2. Einfluss von Bewegung auf das Wohlbefinden

Betroffene Kinder fallen aufgrund ungenügend ausgebildeter motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten auf und werden schnell als „Tollpatsch“, „Schwächling“, „Feigling“, „Versager“ und „Flasche“ etikettiert. Diese Stigmatisierung kann eine Ursache für dauernde psychische Belastung sein. Angst vor Misserfolg, vor Blamage und Bloßstellung sowie vor Nichtanerkennung und schlechten Zensuren können zu Verunsicherung, zur Hemmung natürlicher Aktivitäten, zu Gleichgültigkeit und Lustlosigkeit, vor allem aber zu verminderter Erfolgserwartung führen. Andauernde Misserfolge bewirken verstärkte Ablehnung und zunehmende soziale Isolierung, im schlimmsten Fall Ausschluss vom Kommunikationsprozess im schulischen und außerschulischen Bereich. Die Kinder werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestört, die sich durch auffälliges Verhalten, durch Aggressivität, durch Passivität oder durch völlige Unterwerfung bemerkbar machen. „So kann die motorische Schwäche zu einem ernstem Problem werden und zu Zweifeln am eigenen Wert - auch auf nichtsportlichen Gebieten - führen" (ZIMMER R./CICURS, H., 1987).

Folgende Darstellung macht deutlich, welchen Stellenwert die Bewegung (Motorik) in der Gesamtentwicklung hat.

Über Bewegung wird die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder gefördert; somit könnte darüber auch die Befindlichkeit verbessert werden. Leistungsdruck und Erfolgszwang haben im Sportförderunterricht keinen Platz, so dass motorische Defizite durch ein umfangreiches und motivierendes Spiel- und Sportangebot ausgeglichen werden können, bei denen auch die Interessenlage der Kinder berücksichtigt werden kann.

34.3.3. Zielgruppe

Sportförderunterricht ist eine Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsauffälligkeiten, die zu umfassenden und dauerhaften Problemen mit sich selbst und ihrer

Umwelt geführt haben bzw. führen können. Kinder, die folgende Auffälligkeiten aufweisen, können am Sportförderunterricht teilnehmen:

- Wahrnehmungsschwächen
- Koordinationsschwächen
- Muskel- und Haltungsschwächen
- Herz-Kreislauf-Atem-Schwächen
- geringes Bewegungsrepertoire
- Verhaltensweisen wie z.B. Ängstlichkeit, Gehemmtheit, motorische Unruhe, Aggressivität
- Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme
- geringe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft
- außerdem Kinder, die misserfolgsorientiert bzw. frustriert in Bezug auf Bewegungen sind und nicht in eine Gruppe integriert sind

34.3.4. Testinstrumente

Zu Beginn des Schuljahres werden alle Schüler umfangreich getestet. Um eine Grobauswahl zu treffen, werden im ersten Teil der Überprüfung informelle Testaufgaben für die Bereiche Koordination, Muskulatur, Haltung sowie Ausdauer gestellt, die einen ersten Aufschluss über die motorische Leistungsfähigkeit des Kindes geben. Nicht die quantitativ fassbaren Ergebnisse (z.B. Zeit, Höhe, Weite usw.) sind allein entscheidend, sondern vielmehr die Qualität der Bewegungsführung sowie das psychosoziale Verhalten der Probanden.

Nach der Grobauswahl nehmen die betreffenden Schüler am standardisierten Testverfahren des KTK teil, um zwischen Normvariante-Schwäche oder Schwäche-Schaden zu unterscheiden und um vergleichbare Testergebnisse zu erhalten.

34.3.5. Körperkoordinationstest für Kinder (KTK – Kiphard und Schilling)

Der KTK ist ein motometrisches Testverfahren, das einerseits zur Beurteilung des Entwicklungsstandes bzgl. der Gesamtkörperentwicklung und andererseits zur Abgrenzung diverser Ausprägungsgrade dient. Mit Hilfe des KTKs können motorisch retardierte Kinder frühzeitig diagnostiziert werden und folglich eine adäquate Förderung erhalten, so dass mögliche sekundäre Folgestörungen auf diese Weise reduziert werden können.

Der Test entstand in der vorliegenden Form im Jahr 1974 und ist für Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren geeignet. Die Durchführungsdauer beträgt zwischen 15 und 30 Minuten. Aus den erzielten Punktwerten wird mittels einer Normentabelle ein **MQ (motorischer Quotient)** errechnet.

Der Test besteht aus vier Testaufgaben zur Erfassung der koordinativen Grundqualitäten, die quantitativ (motometrisch) ausgewertet werden:

- Balancieren Rückwärts
- Monopedales Überhüpfen
- Seitliches Hin- und Herspringen
- Seitliches Umsetzen

Beim **Balancieren Rückwärts** müssen die Kinder in jeweils drei gültigen Versuchen über drei verschieden breite Balken balancieren, gewertet wird die Anzahl der Schritte bis ein Fuß den Boden berührt oder 8 Schritte erreicht sind.

Beim **Monopedalen Überhüpfen** müssen eine oder mehrere aufgeschichtete Schaumstoffplatten (je 5cm) auf einem Bein übersprungen werden ohne die Balance zu verlieren. Es kommt gleichfalls zu mehreren Durchgängen, da für jede zu überspringende Höhe **3 gültige** Versuche zugelassen sind. Beim **Seitlichen Hin- und Herspringen** soll das Kind zweimal 15 sec über eine Mittelleiste mit beiden Beinen gleichzeitig so oft wie möglich hin- und herspringen. Es werden zwei gültige Versuche durchgeführt.

Beim **Seitlichen Umsetzen** muss sich das Kind mit Hilfe zweier Holzbrettchen seitwärts bewegen, indem es diese umsetzt. Dabei dürfen die Füße nicht den Boden berühren. Es werden zwei Durchgänge von jeweils 20 sec gewertet.

In der folgenden Tabelle ist das Klassifikationssystem der „Gesamt MQ-Werte“ dargestellt:

MQ-Wert	Klassifikation
131 – 145	Hohe Bewegungsleistung
116 – 130	Gute Bewegungsleistung
86 – 115	Normale Bewegungsleistung
71 – 85	Auffällige Bewegungsleistung (Koordinationsschwäche)
56 – 70	Gestörte Bewegungsleistung (Koordinationsstörung)

34.3.6. Informelle Testaufgaben

Zur Ermittlung der koordinativen Leistungsfähigkeit, der Muskel- und Halteleistungsfähigkeit sowie der Ausdauerleistungsfähigkeit (aus Lehr- und Übungsbuch „Sportförderunterricht“)

Um die Bewegungskoordination von Schülern beurteilen zu können, sowie Bewegungs- und Verhaltensmerkmale in vielfältigen Erscheinungsformen zu erfassen, werden den Schülern fünf Testaufgaben gestellt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk nicht nur auf den quantitativ fassbaren Ergebnissen, sondern vielmehr auf der Qualität der Bewegungsführung sowie dem psychosozialen Verhalten des Schülers. Es werden erste Eindrücke darüber gewonnen, wie sich ein Schüler bewegt, wie er in Aktion tritt und was zur Kennzeichnung seiner Person wesentlich ist.

Bei jeder der fünf Aufgaben hat das Kind drei Versuche. Folgende Aufgaben werden dem Schüler gestellt:

1. Das Kind soll einen Ball mit seiner spielstarken Hand prellen, ohne dass der Ball verloren geht.
2. Das Kind soll die Bewegung des Hampelmanns mehrfach durchführen.
3. Das Kind soll auf dem rechten und linken Bein mit hängenden Armen jeweils 10 Sekunden stehen bleiben. Ab dem 8. Lebensjahr sind dabei die Augen zu schließen.
4. Das Kind soll einen Gymnastikball so gegen die Wand werfen, dass dieser danach auf den Boden prellt und dann vom Kind im Zangengriff wieder gefangen werden kann. Ab dem 8. Lebensjahr soll der Ball keinen Bodenkontakt mehr haben.
5. Das Kind soll einbeinig über eine Zauberschnur hüpfen und danach noch mindestens zweimal auf dem gleichen Bein weiter hüpfen.

Die messbaren Ergebnisse sowie die Beobachtungsergebnisse werden auf einem Auswertungsbogen festgehalten (siehe Anhang). Auf ihm sind sowohl altersabhängige Minimalanforderungen angegeben, als auch Beobachtungskriterien, die als Anzeichen einer Koordinationschwäche angesehen werden können.

34.4. ORGANISATIONSPLANUNG DES SPORTFÖRDERUNTERRICHTS

34.4.1. Erhebung der Daten

Wegen der Notwendigkeit der kostenneutralen Durchführung werden die Datenerhebungen von den im Sportförderunterricht eingesetzten Lehrkräften durchgeführt, die entsprechend eingewiesen werden. Die derzeit 2 Lehrkräfte bilden ein Testteam, die mit den notwendigen Materialien die Testung durchführen. Daher muss im Erhebungszeitraum der reguläre Sportförderunterricht zum Teil entfallen.

34.4.2. Zusammenstellung der Sportfördergruppe

Regulär soll der Sportförderunterricht übergreifend in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 angeboten werden. Anhand der Testergebnisse lassen sich Auffälligkeiten und Defizite in den unterschiedlichsten Bereichen erkennen und ablesen. Beobachtungsschwerpunkte sind Körperhaltung, Raumorientierung, Koordination von Arm- und Beinbewegung, Auge-Hand-Koordination, Gleichgewicht und Ausdauer. Kinder, die nach Durchführung des informellen Tests und nach Durchführung des KTK im Vergleich zu normalentwickelten Kindern in ihrer Bewegung auffällig waren, sollten für die Gruppe ausgewählt werden. Dieses ließ sich im Schuljahr 2010/2011 aus organisatorischen Gründen nicht realisieren. Daher nahmen zunächst nur Schüler der Klasse 2 (Evaluationsgruppe) am Sportförderunterricht teil. Leider schrumpfte

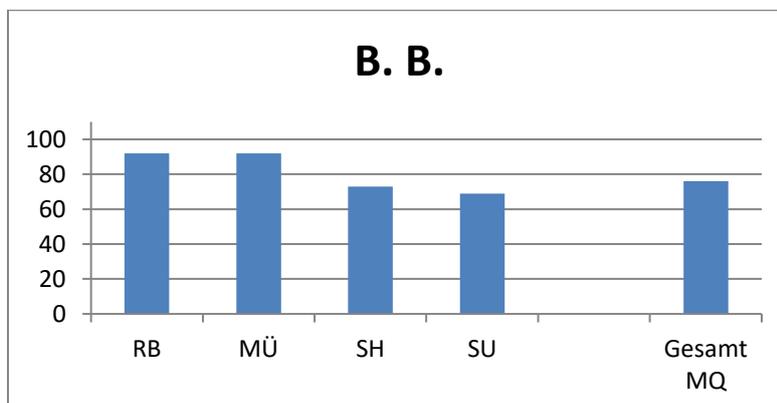
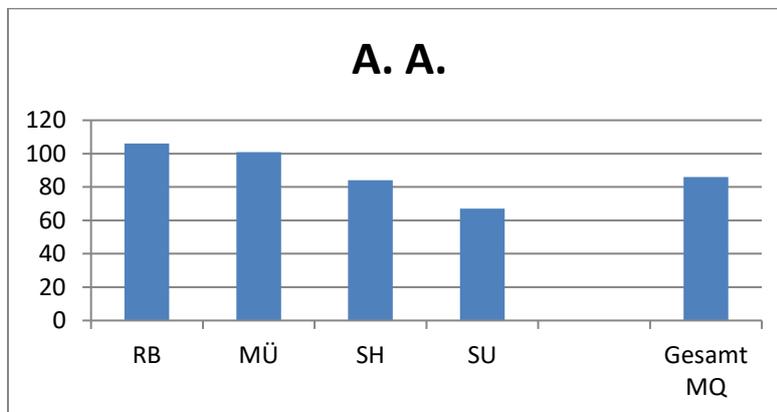
diese Gruppe innerhalb des Schuljahres auf 5 Schüler, da einige Schüler aufgrund von Umzügen, Rückschulung und anderen schulinternen Gründen nicht mehr am Sportförderunterricht teilnehmen konnten. Die Gruppe wurde zu Beginn des 2. Halbjahres mit Schülern der Klasse 1 aufgestockt, diese werden bei der vorliegenden Evaluation jedoch nicht mehr berücksichtigt. Ausgesucht wurden Kinder, die nach Aussage des MQ im Vergleich mit normalentwickelten Kindern eine auffällige Bewegungsleistung hatten.

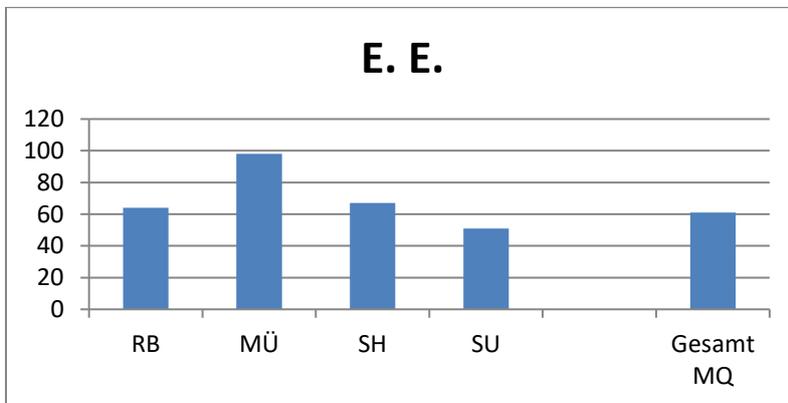
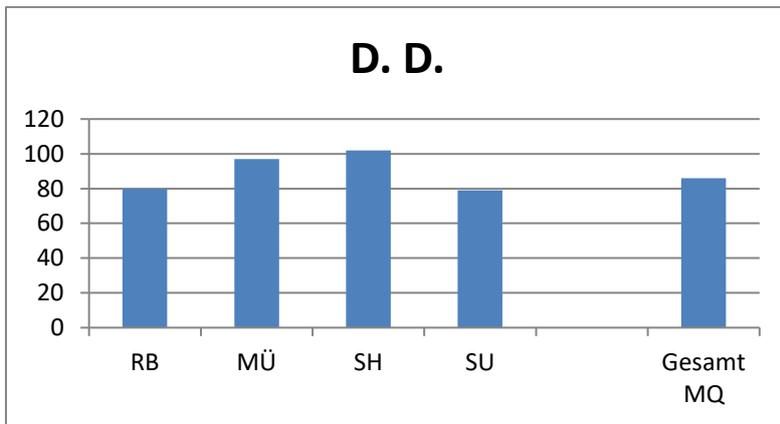
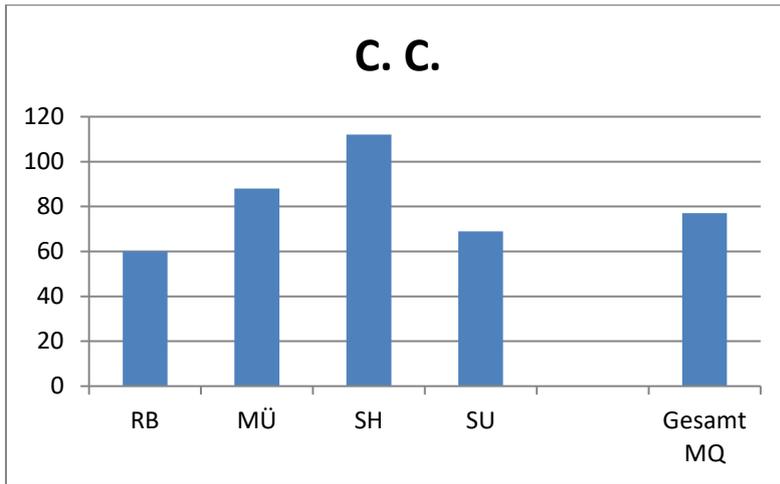
34.4.3. Räumliche und zeitliche Struktur

Der Sportförderunterricht wird von zwei ausgebildeten Lehrkräften der Janusz- Korczak-Schule angeboten und durchgeführt. Der Sportförderunterricht ist ein zusätzliches Angebot zum regulären Schulsport und findet für diese Schüler einmal wöchentlich in einer Doppelstunde statt. Er wird jahrgangsübergreifend jeweils für Schüler der Klassen 1 und 2 bzw. 3 und 4 durchgeführt. Aus stundenplantechnischen Gründen kann der Sportförderunterricht für die Klassen 3 und 4 jeweils nur im 2. Schulhalbjahr angeboten werden.

34.5. TESTUNG DER AUSGANGSLAGE

34.5.1. Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)





34.5.2. Informelle Testung

Name: F. F.	Testdatum 01/2011		Auswertungsbogen für 10-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: nein	Falsche Kraftdosierung. Ball gerät außer Kontrolle. Ball wird falsch getroffen, er muss Ball nachlaufen, Ball geht öfter mal verloren.
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: x	Unvollständiges Grätschen und Schließen der Beine Gerät manchmal aus dem Rhythmus
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: nein	Das Kind kann nur weniger als 10 sec auf einem Bein stehen (Anmerkung: Bei geschlossenen Augen) /Ausgleichsbewegungen mit den Armen, mit dem Körper und Spielbein Gelingt nur mit geöffneten Augen.
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: nein	Fangen nur mit beiden Händen möglich Ball gerät immer wieder außer Kontrolle aufgrund mangelnder Zielgenauigkeit und falscher Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand.
Springen über Zauberschnur	Mindestens: 10mal	geschafft: X	Gut, rechts dynamischer, mehr Nachfedern

Name: D. D.	Testdatum 01/2011		Auswertungsbogen für 7-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: nein	Die Hand trifft den Ball nicht, so dass das Kind dem Ball stetig nachlaufen muss oder er schließlich ganz verloren geht Ball gerät aufgrund von zu wenig Krafteinsatz außer Kontrolle
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: nein	Beugung der Knie- und Hüftgelenke, der Körper ist nicht gestreckt. Arme und Beine werden nicht gleichzeitig bewegt. Arme werden vor dem Gesicht zusammen geklatscht.
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: X	Ausgleichsbewegungen mit dem Körper und dem Spielbein.
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: nein	Falsche Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand, so dass ein sicheres Fangen nicht möglich ist. Korbchenhaltung beim Fangen. Kann nur mit beiden Armen werfen.
Springen über Zauberschnur	Mindestens: 10mal	geschafft: X	Es gelingen keine zwei Hüpfen anschließend, da er aufgrund des niedrigen Muskeltonus zu sehr einsackt. Das Nichtsprungbein berührt den Boden.

Name: C. C.	Testdatum 02/2011		Auswertungsbogen für 9-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	sehr sicher, gute Handführung
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: nein	Unrhythmischer Bewegungsablauf Unvollständiges Zusammenführen der Arme über dem Kopf und Beine. Insgesamt sehr schwerfällige Bewegung, plumpe einsacken des Körpers
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: nein	Nur mit geöffneten Augen.
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: X	
Springen über Zauberschnur	Mindestens: 10mal	geschafft: nein	Es gelingen keine zwei Hüpfen anschließend, da er aufgrund des niedrigen Muskeltonus zu sehr einsackt. Das Nichtsprungbein berührt den Boden.

Name: B. B.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 8-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: nein	Die Hand trifft den Ball nicht, so dass sie dem Ball ständig nachlaufen muss, der Ball geht oft verloren Falsche Kraftdosierung
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Unvollständiges Grätschen Unrhythmischer Bewegungsablauf
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: X	Es finden ständig Ausgleichsbewegungen mit dem Standbein statt Ausgleichsbewegungen mit den Armen, mit dem Körper und Spielbein
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: nein	Ball wird mehrmals nicht gefangen. Falsche Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand, so dass ein sicheres Fangen des Balls nicht möglich ist. Fangen in Körbchenhaltung. Werfen nur mit beiden Händen.
Springen über Zauberschnur	Mindestens: 10mal	geschafft: X	

Name: E. E.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 8-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Beugung der Knie- und Hüftgelenke, der Körper ist nicht gestreckt. Unvollständiges Grätschen und Schließen der Beine
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: nein	Er kann nur weniger als 10 sec. auf einem Bein stehen. Es finden ständig Ausgleichsbewegungen mit dem Standbein statt. Ausgleichsbewegungen mit den Armen, mit dem Körper und Spielbein.
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: nein	Der Ball wird mehrmals nicht gefangen. Falsche Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand, so dass ein sicheres Fangen des Balls nicht möglich ist. Mangelnde Zielgenauigkeit.
Springen über Zauberschnur	Mindestens: 10mal	geschafft: X	

Name: A. A.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 8-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: 10mal	geschafft: nein	Die Hand trifft den Ball nicht. So dass das Kind dem Ball stetig nachlaufen muss oder er schließlich ganz verloren geht. Der Ball gerät aufgrund zu wenig Krafteinsatz außer Kontrolle.
Hampelmann	Mindestens: 10mal	geschafft: nein	Beugung der Knie- und Hüftgelenke Unrhythmischer Bewegungsablauf. Unvollständiges Grätschen und Schließen der Beine. Beine werden nicht geschlossen.
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec.	geschafft: 15 sec.	Schafft nur weniger als 10 sec. Ständige Ausgleichsbewegungen mit Armen und Spielbein sowie dem Standbein.
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: nein	Beidhändiges Fangen und werfen. Falsche Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand, so dass ein sicheres Fangen des Balls nicht möglich ist. Wirft oft zu schwach. Mangelnde Zielgenauigkeit
Ballprellen	Mindestens: 10mal	geschafft: nein	Die Hand trifft den Ball nicht. So dass das Kind dem Ball stetig nachlaufen muss oder er schließlich ganz verloren geht. Der Ball gerät aufgrund zu wenig Krafteinsatz außer Kontrolle.

D.D. zeigte in der Anfangstestung Defizite in den Bereichen Ballprellen, Hampelmann und Ballwurf gegen die Wand. C.C. hatte zu Beginn der Sportförderzeit einen sehr hypotonen Muskeltonus, so fiel ihm die Bewegungsausführung des Hampelmanns sehr schwer und das Springen über die Zauberschnur gelang ihm kaum. Der Umgang mit dem Ball gelang ihm ganz gut. Bei B.B. waren bei der Ersttestung deutliche Defizite in den Bereichen Ballprellen, Einbeinstand und Ballwurf gegen die Wand erkennbar. Bei E.E. war bei der Ersttestung die Bewegungsausführung beim Hampelmann nicht korrekt. Der Einbeinstand gelang ihm nicht. Auch der Ballwurf gegen die Wand war schwierig. A.A. das Ballprellen gelang es nicht, den Ball zu prellen. Er musste dem Ball ständig hinterherlaufen. Der Hampelmann war unrhythmisch, wobei Knie- und Hüftgelenke gebeugt waren und die Arme nicht über dem Kopf zusammengeführt werden konnten. Der Einbeinstand gelang ihm nur mit offenen Augen und der Ballwurf gegen die Wand sowie das anschließende Fangen gelang ihm nicht einmal mit beiden Händen.

Abschließend ist zu sagen, dass sowohl aus der Auswertung des Körperkoordinationstests für Kinder als auch aus der informellen Testung hervorgeht, dass die Schüler große Defizite in grundlegenden sportmotorischen Bereichen zeigen.

Die Auswertung des Körperkoordinationstests für Kinder zeigt deutlich auf, dass 62,5 % der getesteten Schüler eine auffällige bis hin zu einer gestörten Körperbeherrschung im Vergleich zu normal entwickelten Kindern aufweisen.

34.6. DURCHFÜHRUNG DES SPORTFÖRDERUNTERRICHTS

Aufgrund der Testergebnisse und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der einzelnen Subtests haben wir uns auf folgende Schwerpunkte konzentriert:

Zunächst wurde eine Übungsreihe zur Förderung der **Gleichgewichtsfähigkeit** angeboten. Wie aus den Beobachtungsbögen der Testverfahren hervorgeht, zeigten die Schüler deutliche Auffälligkeiten im Bereich des statischen und dynamischen Gleichgewichts.

Die Gleichgewichtsfähigkeit ist die Fähigkeit, den gesamten Körper im Gleichgewicht zu halten oder diesen Zustand nach oder während einer Körperverslagerung wiederherzustellen. Ein funktionierender Gleichgewichtssinn ist wichtig, um die Raumorientierung und die Körperhaltung wahrzunehmen. Dabei wird unterschieden zwischen dem statischen, dynamischen und dem objektbezogenen Gleichgewicht. Es erfolgt eine weitere Klassifizierung des Gleichgewichts in Stand-, Balancier-, Dreh- und Fluggleichgewicht.

Die Leistung im Sport hängt unabdingbar mit der Gleichgewichtsfähigkeit zusammen. Eine allgemeine Grundausbildung im Gleichgewicht ist notwendig, um im sportspezifischen Bereich gute Leistungen vollbringen zu können. Die Schulung der Gleichgewichtsfähigkeit im jungen

Kindesalter kann gegen große Verletzungen vorbeugen, da Bewegungsabläufe gelernt und verinnerlicht wurden.

In der folgenden Übungseinheit erhielten die Schüler mehrfach die Gelegenheit, die genannten Formen der Gleichgewichtsfähigkeit zu schulen.

Zunächst sollten sie das sichere Balancieren über eine feststehende Langbank erlernen und anschließend mit einem Partner verschiedene Spiel- und Übungsformen auf dieser durchführen. In einer weiteren Einheit mussten sie lernen, das Gleichgewicht auf stabilen, unterschiedlich hohen und breiten Geräten zu halten, indem sie diese zunächst mit Hilfestellung, später alleine überqueren sollten. In der folgenden Einheit lernten sie, den Körper auf labilen, unterschiedlich breiten und hohen Flächen, im Gleichgewicht zu halten. In verschiedenen Bewegungslandschaften zum Balancieren konnten die Schüler ihre Gleichgewichtsfähigkeit weiter verbessern, indem sie die aufgebauten Geräte alleine überwandern oder gemeinsam mit einem Partner Übungen und Spielformen durchführten.

Aufgrund der langen Übungszeit wurden die Schüler mutiger und offener gegenüber den an sie gestellten Gleichgewichtsübungen. Die Bewegungskonzeption wurde deutlich sicherer und flüssiger bei steigendem Schwierigkeitsgrad.

Im Anschluss an diese Unterrichtsreihe fand eine Förderung der **Differenzierungs- und Orientierungsfähigkeit** statt.

In den Tests zeigten die Schüler große Defizite im sicheren Umgang mit dem Ball. Um einen Ball sicher prellen, werfen und fangen zu können bzw. Ballspiele erfolgreich spielen zu können ist eine gut ausgeprägte Differenzierungs- und Orientierungsfähigkeit notwendig.

Differenzierungsfähigkeit, ist die Fähigkeit, einen Bewegungsablauf aufgrund von Rückmeldungen aus dem Bewegungsapparat - Muskeln, Bänder, Gelenke - hinsichtlich seiner Qualität zu beurteilen und angemessen dosieren zu können. Sie ermöglicht Bewegungen mit hoher Genauigkeit und Ökonomie.

Die Orientierungsfähigkeit steht bei den vorgeschlagenen Übungen zum Thema Ballprellen immer im Vordergrund, wenn Räume und Abstände eingehalten werden sollen, Begrenzungen und Hindernisse wahrgenommen und Zusammenstöße vermieden werden müssen, während bei Prellaufgaben mit Tempo- und Richtungsänderung die Reaktionsfähigkeit geschult wird. Schüler müssen lernen, Partner und Gegner zu erkennen, Freiräume zu sehen und sich im Sportfeld zu orientieren. Neben dem schnellen Erfassen einer Spielsituation lernen die Schüler ebenfalls, schnell zu reagieren. Fast alle Ballspiele erfordern genaues Zuwerfen. Somit wird auch die Differenzierungsfähigkeit verbessert.

Zunächst erhielten die Schüler die Aufgabe, zu zeigen, was sie schon alles mit dem Ball können bzw. was sie mit einem Ball alles machen können. Anschließend erhielten sie gezielte Aufgabenstellungen. Bekannt Spiele wurden so verändert, dass die Schüler vielfältig und motiviert das Ballprellen üben konnten.

In der folgenden Unterrichtsreihe wurde hauptsächlich die Reaktionsfähigkeit trainiert. Spiele aus diesem Themenbereich schulen auch die Orientierungsfähigkeit. Die Schüler lernen während des Spiels: schnell anzutreten und eine kurze Laufstrecke mit hohem Tempo zu bewältigen, das Lauftempo zu variieren (schnell, langsam, abstoppen, ändern der Laufrichtung), auf Überraschungen zu reagieren, so zu laufen, dass keine Zusammenstöße geschehen, Mitspieler zu beachten und Hindernissen auszuweichen. Zunächst wurden Lauf- und Fangspiele durchgeführt, bei denen es wichtig war, möglichst schnell zu reagieren (z.B. Brückenwächter, Oktopussi, Lauf-Hase - Sitz-Hase). Anschließend standen „Spiele mit dem Ball“ im Vordergrund, in denen die Reaktions- und Orientierungsfähigkeit geschult wurde. Ziel dieser Einheit war es, das Fangen und Passen zu verbessern und Raumwege zu erkennen. Gespielt wurden zunächst Überzahlspele, um die Anforderungen zu reduzieren. Erlernen sollten die Schüler die Spiele Mattenball und Kastenball, zwei basketballverwandte Spiele, bei denen ein gutes Zusammenspiel aller obengenannten Fähigkeiten notwendig ist, um erfolgreich zu spielen. Die ballspezifischen Fertigkeiten, die Spielübersicht und die taktischen Fähigkeiten sind nach einer mehrwöchigen und intensiven Übungszeit deutlich verbessert worden.

Zur Förderung der **Rhythmisierungs- und Differenzierungsfähigkeit** wurden die Schüler systematisch an das Minitrampolin herangeführt. Ziel dieser Reihe war es, zunächst die grundlegenden Eigenschaften (Spannung, Rückfederung) des Minitrampolins kennen zu lernen und adäquat darauf zu reagieren. Um anschließend grundlegende sportmotorische Fertigkeiten wie Streck sprung, Hock sprung, Flugrolle, Salto zu erlernen. Das Anwenden und das Zusammenspiel koordinativer Fähigkeiten (Rhythmisierung, Differenzierung) sind hier unbedingt notwendig, für eine erfolgreiche Umsetzung.

Vielen Schülern viel es aufgrund der fehlenden Körperspannung und schlecht ausgebildeten Rhythmusfähigkeit sehr schwer, auf die Eigenschaften des Minitrampolins adäquat zu reagieren. Nach gezielten Hilfestellungen und Übungen über einen langen Zeitraum gelang es allen Schülern, auf die Spannung des Tuchs entsprechend zu reagieren und die Übungen umzusetzen. Zum Abschluss gelang den Schülern schwierige Kunststücke zu präsentieren.

34.7. ABSCHLUSSTESTUNG UND AUSWERTUNG NACH 9 MONATEN

34.7.1. Informelle Testung

Name: F. F.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 10-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Sonstige Beobachtungen: Ball kann noch nicht gezielt gedribbelt werden, leichtes nachlaufen, aber recht sicher, Handführung noch nicht korrekt.
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Unvollständiges Grätschen und Schließen der Beine Gerät manchmal aus dem Rhythmus
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: X	Das Kind kann nur weniger als 10 sec auf einem Bein stehen (Anmerkung: Bei geschlossenen Augen) / Ausgleichsbewegungen mit den Armen, mit dem Körper und Spielbein Mit geöffneten Augen problemlos
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: X	Fangen nur mit beiden Händen möglich
Springen über Zauberschnur		geschafft: X	Gut, rechts dynamischer, mehr Nachfedern

Name: D. D.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 7-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: 8mal	Die Hand trifft den Ball nicht, so dass das Kind dem Ball stetig nachlaufen muss oder er schließlich ganz verloren geht. Deutlich kontrollierter als bei erster Testung, aber immer noch unsicher
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Gut, sehr rhythmische Bewegungen, flüssiges und gutes Tempo
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: X	Mit beiden Beinen richtig sicher
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: X	Nur noch manchmal Falsche Impulsdosierung beim Werfen gegen die Wand, so dass ein sicheres Fangen des Balls unmöglich wird / Zum Fangen des Balls benötigt das Kind die Körbchenhaltung / Fangen nur mit beiden Händen möglich
Springen über Zauberschnur		geschafft: X	

D.D. zeigte in der Anfangstestung Defizite in den Bereichen Ballprellen, Hampelmann und Ballwurf gegen die Wand. In allen Bereichen konnte er seine Fähigkeiten verbessern. Den Bewegungsablauf beim Hampelmann konnte er optimieren.

Name: C. C.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 9-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	sehr sicher, gute Handführung
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Gut, sehr rhythmische Bewegungen, flüssiges und gutes Tempo
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: 15 sec.	Ausgleichsbewegungen mit den Armen
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: x	
Springen über Zauberschnur		geschafft: x	Links: gut, rechts, eher plumper Bewegungsablauf

C.C.s Muskeltonus war zu Beginn sehr hypoton, so fiel ihm die Bewegungsausführung des Hampelmanns sehr schwer und das Springen über die Zauberschnur gelang ihm kaum. Der Umgang mit dem Ball gelang ihm ganz gut. Er konnte seine Leistung und auch seine Anstrengungsbereitschaft deutliche steigern. Der Hampelmann gelang ihm gut und auch das Springen über die Zauberschnur gelang ihm besser, jedoch wirkte seine Bewegungsausführung noch plump.

Name: B. B.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 8-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Ball gerät aufgrund von zu wenig Krafteinsatz außer Kontrolle Hand führt den Ball nicht
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Unvollständiges Grätschen
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: X	Es finden ständig Ausgleichsbewegungen mit dem Standbein statt Ausgleichsbewegungen mit den Armen, mit dem Körper und Spielbein
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: X	Werfen mit einer Hand gelingt, Fangen nur mit beiden Händen möglich
Springen über Zauberschnur		geschafft: X	

Bei B.B. waren zu Beginn deutliche Defizite in den Bereichen Ballprellen, Einbeinstand und Ballwurf gegen die Wand erkennbar. Am Ende des Schuljahres gelang es, den Ball mehr als 10mal zu prellen, auch wenn die Kraftdosierung und die Ballführung noch nicht adäquat waren. Der Einbeinstand gelang nun mit geschlossenen Augen, wobei weiterhin Ausgleichsbewegungen notwendig waren.

Name: E. E.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 9-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: 15 sec.	
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: x	Fangen gelingt hin und wieder nur beidhändig
Springen über Zauberschnur		geschafft: x	

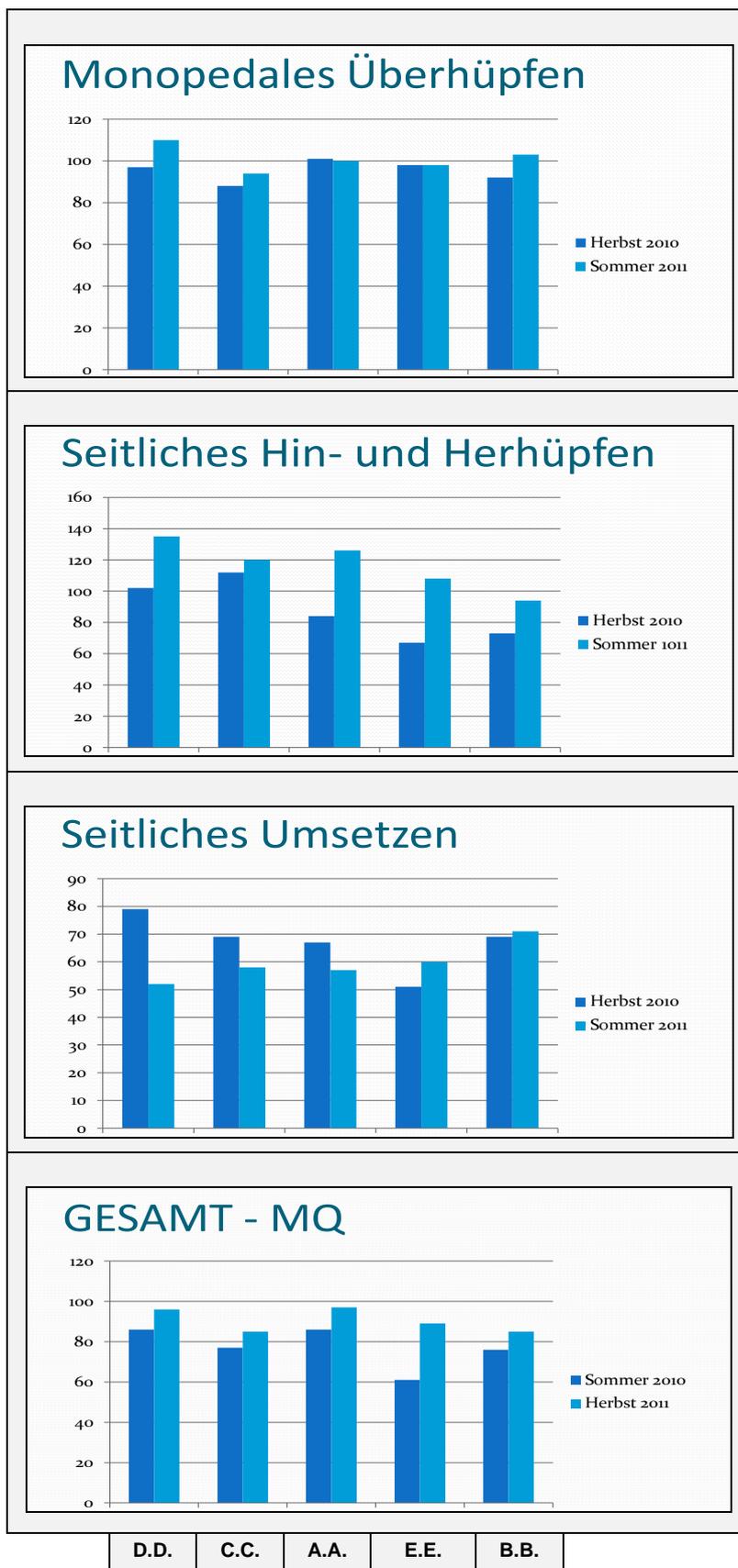
Bei E.E. war bei der Ersttestung die Bewegungsausführung beim Hampelmann nicht korrekt. Der Einbeinstand gelang ihm nicht. Auch der Ballwurf gegen die Wand war schwierig. Bei der Abschlusstestung fand in allen Bereichen eine deutliche Leistungssteigerung statt. Alle Übungen gelangen ihm nahezu fehlerfrei.

Name: A.A.	Testdatum 07/2011		Auswertungsbogen für 8-Jährige
Übung	Durchführung		Beobachtungskriterien
Ballprellen	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Zu wenig Kraftdosierung Gebeugte Körperhaltung
Hampelmann	Mindestens: mehr als 10mal	geschafft: X	Beugung der Knie- und Hüftgelenke
Einbeinstand	Mindestens: 10 sec mit geschl. Augen	geschafft: 15 sec.	
Ballwurf gegen die Wand	Mindestens: Fangen mit einer Hand	geschafft: ---	Werfen meistens zu schwach Beidhändiges Fangen
Springen über Zauberschnur		geschafft: x	

Bei der Ersttestung gelang A.A. das Ballprellen nicht; er musste dem Ball ständig hinterherlaufen. Der Hampelmann war unrhythmisch, wobei Knie- und Hüftgelenke gebeugt waren und die Arme nicht über dem Kopf zusammengeführt werden konnten. Der Einbeinstand gelang ihm nur mit offenen Augen und der Ballwurf gegen die Wand sowie das anschließende Fangen gelang ihm nicht einmal mit beiden Händen.

Während der Abschlusstestung wurde deutlich, dass er seine sportmotorischen Fähigkeiten verbessern konnte. Das Ballprellen gelingt ihm, aber noch unsicher. Der Hampelmann ist mittlerweile deutlich rhythmischer, jedoch werden Knie- und Hüftgelenke immer noch gebeugt.

34.7.2. Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)



Bei der Ersttestung gelang A.A. das Ballprellen nicht; er musste dem Ball ständig hinterherlaufen. Der Hampelmann war unrhythmisch, wobei Knie- und Hüftgelenke gebeugt waren und die Arme nicht über dem Kopf zusammengeführt werden konnten. Der Einbeinstand gelang ihm nur mit offenen Augen und der Ballwurf gegen die Wand sowie das anschließende Fangen gelang ihm nicht einmal mit beiden Händen.

Während der Abschlusstestung wurde deutlich, dass er seine sportmotorischen Fähigkeiten verbessern konnte. Das Ballprellen gelingt ihm, aber noch unsicher. Der Hampelmann ist mittlerweile deutlich rhythmischer, jedoch werden Knie- und Hüftgelenke immer noch gebeugt.

34.8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Der Sportförderunterricht ist mit seiner Sonderstellung im schulorganisatorischen Ablauf und vor allem durch seine Inhalte ein wichtiger Bestandteil der sportlichen und sozialen Förderung. Da im Sportförderunterricht die Vermittlung von „Spaß an der Bewegung zählt“ und ohne Leistungsdruck gearbeitet wird, ist ein behutsames Heranführen an die verschiedenen sportmotorischen Inhalte und eine längerfristige Beschäftigung mit einem Thema möglich. Die Sportlehrerinnen beobachteten schon nach kurzer Zeit eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft, mehr Spaß an Bewegung, ein gesteigertes Selbstbewusstsein und mehr Zufriedenheit bei den Kindern. Illusionär wäre es, wenn man aus einem Kind mit enormen motorischen Defiziten, sei es aus Krankheit, Fehlentwicklungen durch Bewegungsmangel oder Über- bzw. Untergewicht ein Sportgenie formen möchte. Jedoch zeigen die objektiv messbaren Ergebnisse des KTK und der informellen Testverfahren bei allen Kindern in vielen Bereichen Leistungssteigerungen.

Leider gestaltete sich die Implementierung des Sportförderunterrichts innerhalb des wöchentlichen Stundenplans schwierig, da einerseits das Stundenkontingent für jede Klasse bereits sehr ausgeschöpft ist, andererseits ein Anhängen von zusätzlichen Stunden im Anschluss des Unterrichts für unsere Schule organisatorisch nicht möglich ist. Da der Sportförderunterricht nur während der regulären Unterrichtszeit angeboten werden kann, müsste die Stundentafel der betroffenen Schüler zugunsten der Sportstunden verändert werden. Aus diesem Grund kann auch in diesem Schuljahr nur für die Klassen 1 und 2 Sportförderunterricht angeboten werden.

Schüler der vorliegenden Evaluationsgruppe, die in diesem Schuljahr aus diesen Gründen nicht am Sportförderunterricht teilnehmen können, zeigen deutliche Rückschritte in objektiv und subjektiv beobachtbaren Bereichen des Sportunterrichts.

Aus Sicht der Sportförderlehrerinnen ist eine dauerhafte und verlässliche Einrichtung des Sportförderunterrichts an der Janusz- Korczak-Schule wünschenswert.

35. SUPERVISION (2017-18)

35.1. DER EVALUATIONSBOGEN FÜR LEHRKRÄFTE

Standort	<input type="checkbox"/>	Laggenbecker Straße	<input type="checkbox"/>	Uffeln		
1. Gesamteindruck						
			++	+	-	--
Wie zufrieden bist du mit der Supervision?	<input type="checkbox"/>					
Was ist positiv, hilfreich, weiterführend? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Was ist negativ, hinderlich, irritierend? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Was hat gefehlt? Welche Verbesserungsvorschläge hast du? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Ich schlage bei den Sitzungen Themen eher selten oder gar nicht vor, weil.... Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
2. Supervisionsprozess						
			++	+	-	--
Was ist an der Supervision für dich besonders wichtig? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Was ist weniger wichtig daran? Was hat gefehlt? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Sind die Inhalte für deine Berufspraxis brauchbar? Kurze Begründung: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	<input type="checkbox"/>					
Von der Supervisorin habe ich hilfreiche Unterstützung bei der Lösung meiner Themen/Ziele bekommen.	<input type="checkbox"/>					
3. Sitzungsgestaltung						
			++	+	-	--
Gelingt es uns, mit den methodischen Arbeitsformen unsere Themen in geeigneter Form zu bearbeiten?	<input type="checkbox"/>					
Welche Methoden könnten öfter eingesetzt werden? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						
Welche Methoden werden zu häufig eingesetzt? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.						

4. Wie schätzt du die Arbeit der Supervisorin über den gesamten Prozess ein?											
	++	+	-	--							
Sie hat eine für mich erkennbare und nachvollziehbare Grund-Idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Sie hält den „roten Faden“ – eine Struktur ist erkennbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Ihre Interventionen wirken motivierend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Sie ist mitfühlend/kann sich gut in meine Situation hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Sie hat Humor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
Sie hinterfragt Aussagen und kann so Stimmungen greifbar machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
5. Persönliche Erfahrungen											
Welche Mitgestaltungsmöglichkeit gibt es? Wie bewertest du diese? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.											
Was sind deine (zwei bis drei) zentralen Erfahrungen? Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.											
6 (a). Beurteilungen / Bewertungen											
Bitte bewerte die Leistung der Supervisorin in einer Skala von 1 – 10, wobei 1 = sehr zufrieden und 10 = total unzufrieden ist. Kreuze eine Zahl an und begründe stichwortartig, worauf sich deine Zufriedenheit - Unzufriedenheit bezieht.											
	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/>	
Begründung Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.											
6 (b). Beurteilungen / Bewertungen											
Bitte beurteile den Ertrag des Supervisions-Prozesses											
	sehr nützlich	nützlich	ohne Bedeutung	hat geschadet							
für dich persönlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
für die Gruppe/das Team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
bezogen auf deine Ziele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
bezogen auf unsere Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
8. Grundsätzliches											
Hältst du die Fortführung der Supervision für sinnvoll?											
Ja, weil Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.											
Nein, weil Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.											

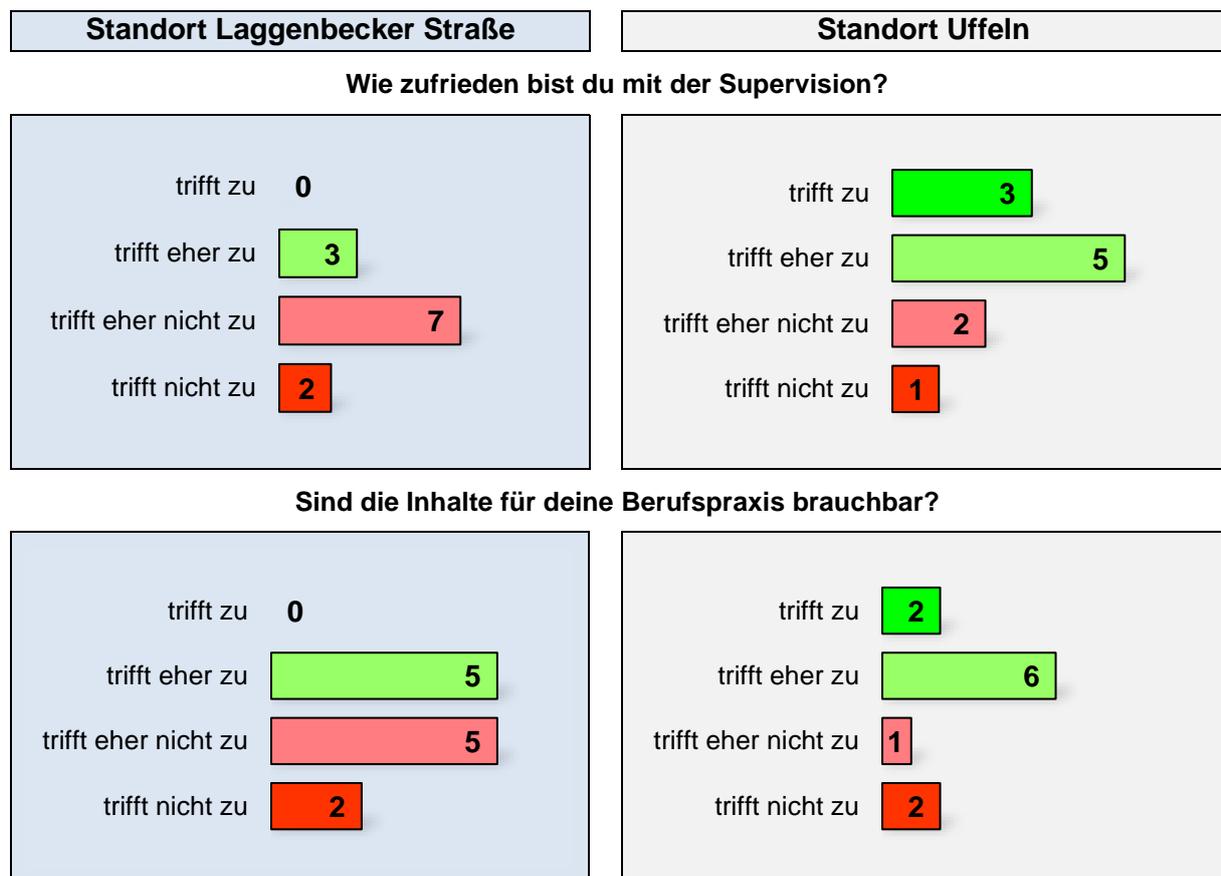
35.2. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

An der freiwilligen Abfrage zur Situation der Supervision - initiiert durch die Steuergruppe der Schule - haben sich am Standort Laggenbecker Straße 12 und am Standort Uffeln 11 Kolleginnen und Kollegen beteiligt. Die Rückgabe der Fragebögen erfolgte anonym. Sie wurden von der Steuergruppe ausgewertet und für die weiteren Beratungen aufgearbeitet.

Die Summe der Antworten zu den Fragen entspricht nicht immer der Gesamtzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, da einzelne Fragen von einzelnen Lehrkräften nicht angekreuzt wurden. Doppelt beantwortete Fragen wurden für die Auswertung nicht berücksichtigt.

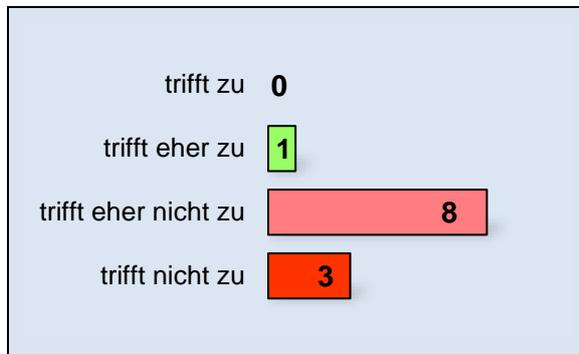
Die Ergebnisse der Evaluation zur Supervision wurden in der Steuergruppe und den jeweiligen Standortkonferenzen beraten. Im Austausch mit der Supervisorin unserer Schule wurden Absprachen zur Weiterarbeit getroffen.

Die Ergebnisse in der Übersicht:

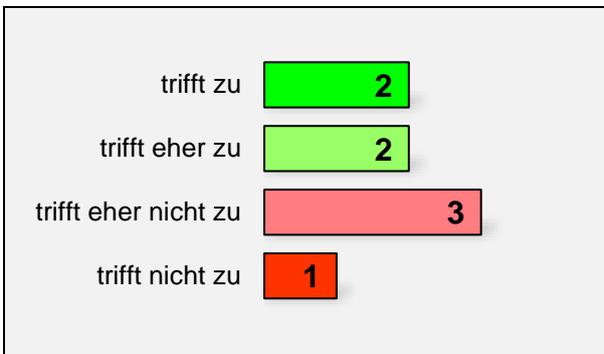


Standort Laggenbecker Straße

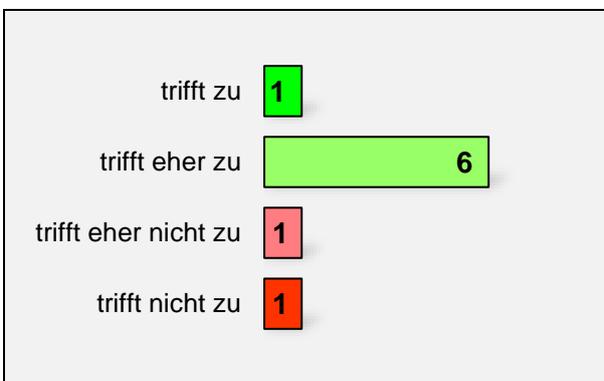
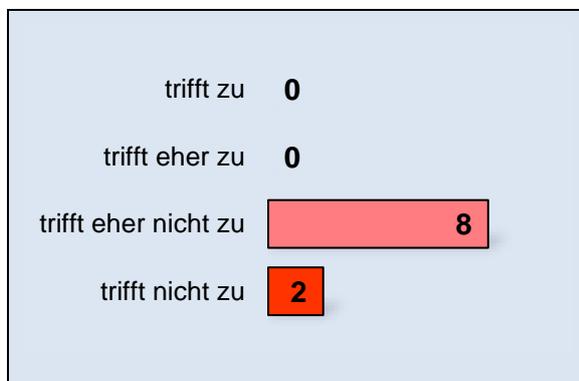
Von der Supervisorin habe ich hilfreiche Unterstützung bei der Lösung meiner Themen/Ziele bekommen.



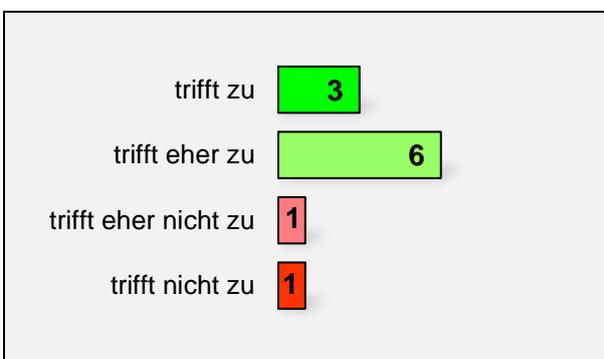
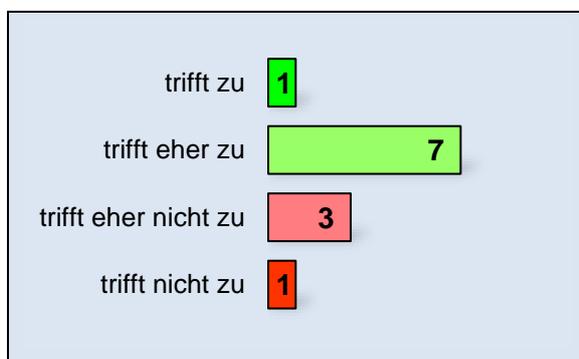
Standort Uffeln



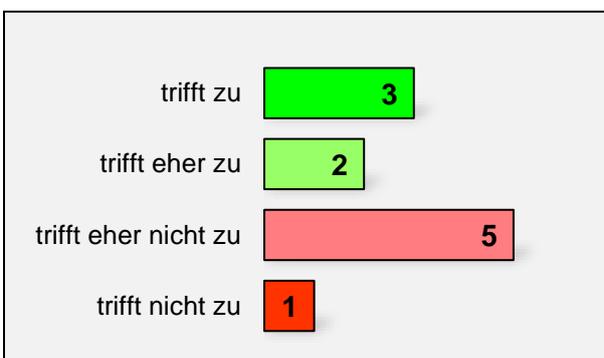
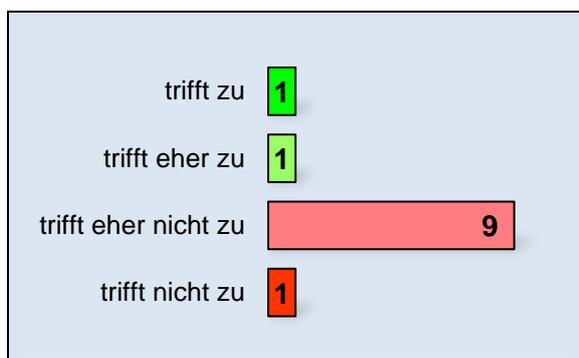
Gelang es uns mit den methodischen Arbeitsformen, unsere Themen in geeigneter Form zu bearbeiten?



Die Supervisorin hatte ein für mich erkennbares und nachvollziehbares Konzept.



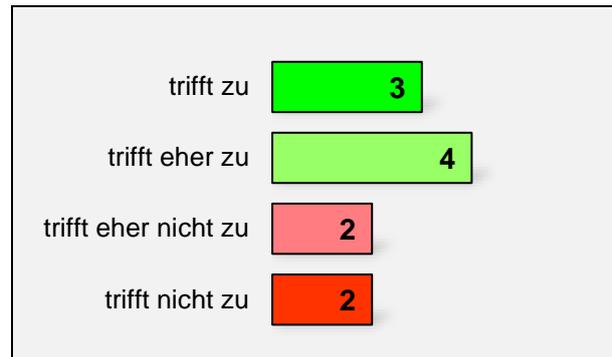
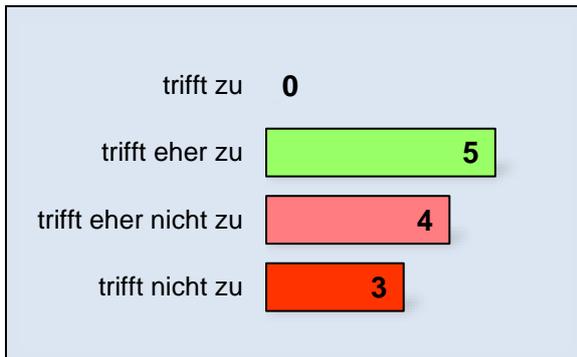
Die Supervisorin hielt den „roten Faden“ – eine Struktur war erkennbar.



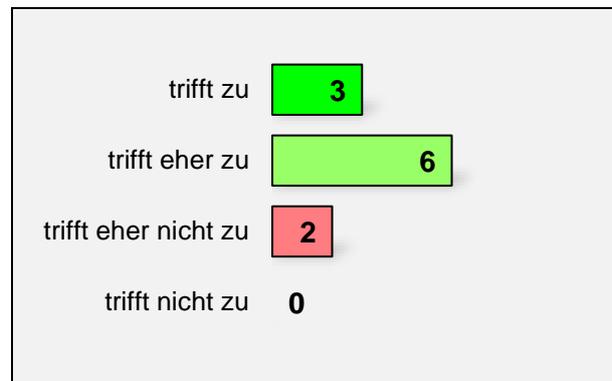
Standort Laggenbecker Straße

Standort Uffeln

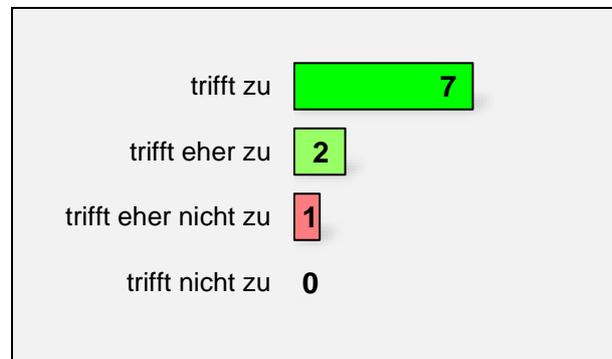
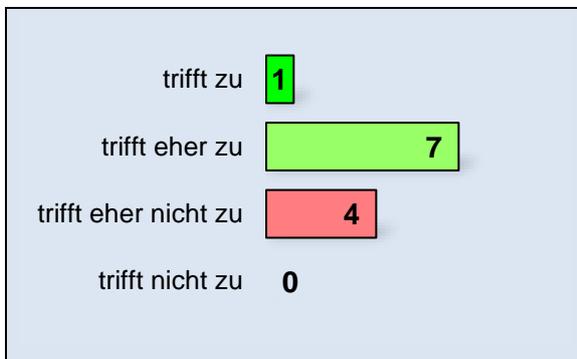
Die Interventionen der Supervisorin wirkten motivierend.



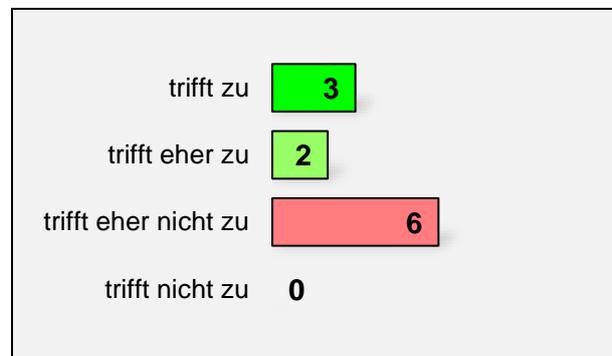
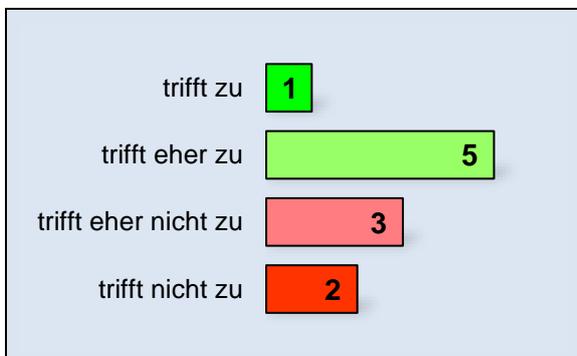
Die Supervisorin war mitfühlend und konnte sich gut in meine Situation hineinversetzen.



Die Supervisorin hatte Humor.



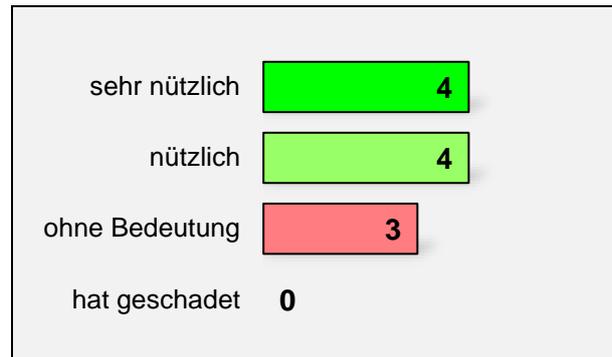
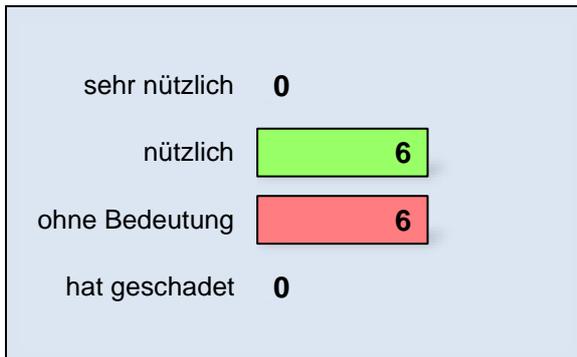
Die Supervisorin hinterfragte Aussagen und konnte dadurch Stimmungen greifbar machen.



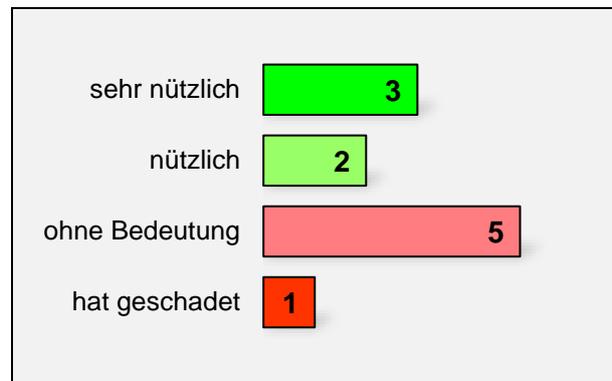
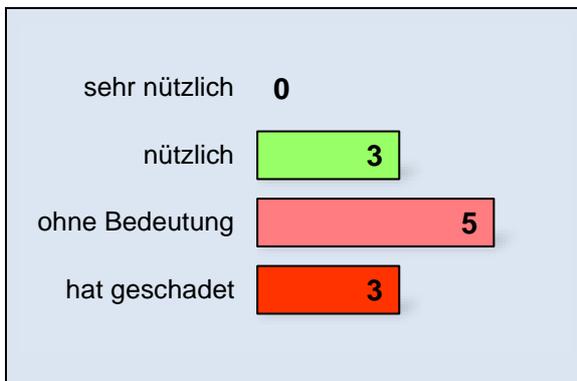
Standort Laggenbecker Straße

Standort Uffeln

Bitte beurteile den Ertrag des Supervisions-Prozesses – für dich persönlich.



Bitte beurteile den Ertrag des Supervisions-Prozesses – bezogen auf die Gruppe/das Team.



36. ÜBERGANG PRIMARSTUFE – SEKUNDARSTUFE (AB 2012-13)

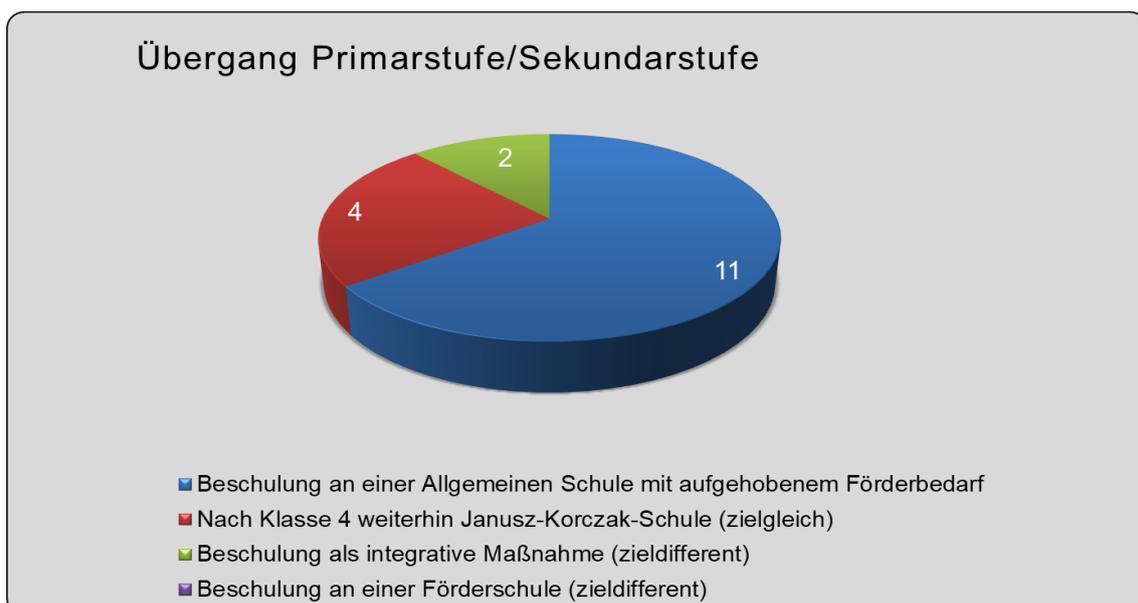
36.1. GRUNDLAGEN

Seit dem Schuljahr 2012-13 wird an unserer Schule im Auftrag der Schulaufsicht des Kreises Steinfurt eine Befragung der Eltern und Erziehungsberechtigten zum Übergang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der Primarstufe in die Sekundarstufe durchgeführt. Die Befragung soll erfassen, welche Vorstellungen die Eltern für die weitere Beschulung Ihres Kindes in der Klasse fünf haben, wenn dieses am Ende der Klasse vier noch einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben sollte.

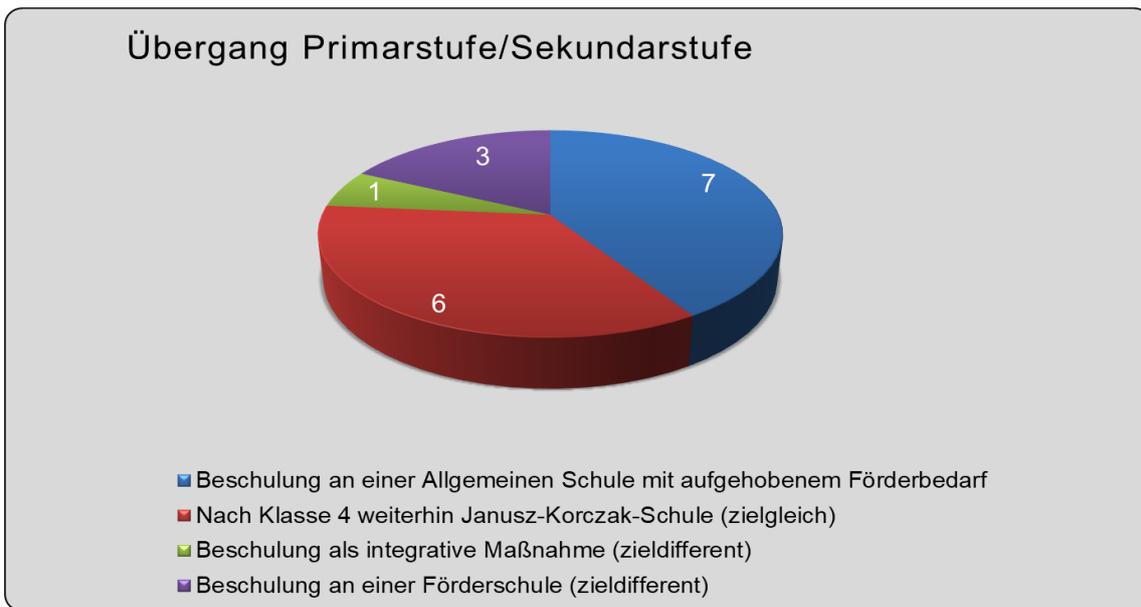
Um allen Beteiligten (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulträger, Schulen etc.) eine rechtzeitige Planungsgrundlage für den Übergang von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von der Primarstufe in die Sekundarstufe geben zu können, wird der Planungsprozess sehr frühzeitig im September des jeweiligen Schuljahres eingeleitet. Die Eltern erhalten eine Information und einen Erhebungsbogen, mit dessen Hilfe die Elternwünsche der Kinder erfasst werden sollen, die im laufenden Schuljahr einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben und sich in Klasse 4 der Grundschule bzw. der Förderschule befinden. Die Erhebung ist eine erste Absichtserklärung der Eltern. Sie ersetzt nicht die weiteren, vom Schulamt vorgegebenen, formalen Anträge.

Auf Basis der zurückgemeldeten Daten wird das Schulamt in Abstimmung mit der Bezirksregierung Münster die Verteilung der Schülerinnen und Schüler und die notwendigen personellen Maßnahmen koordinieren.

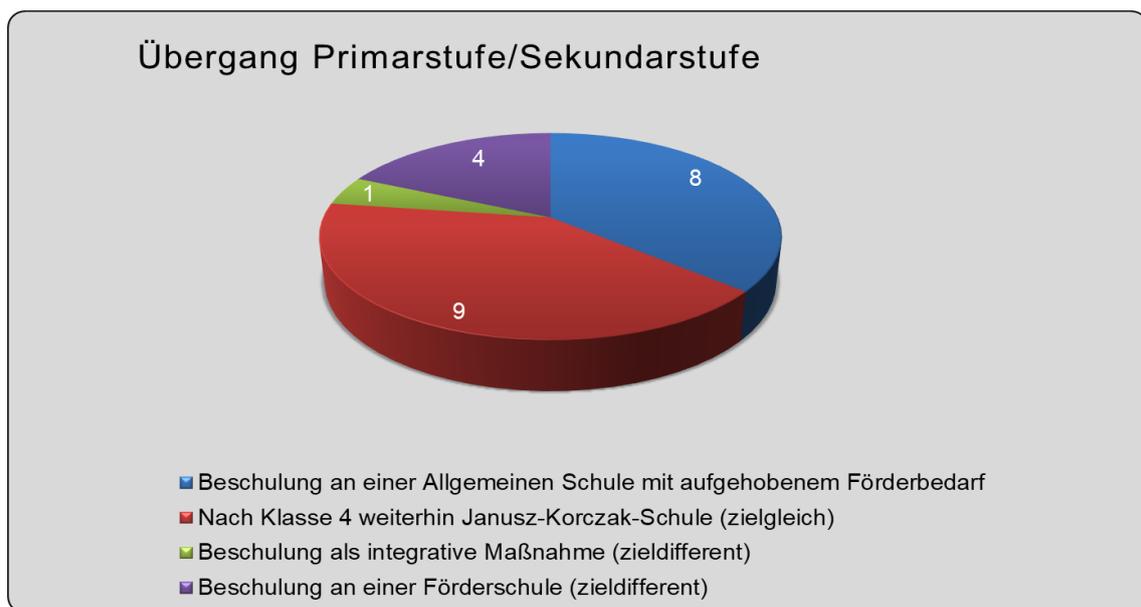
36.2. ABFRAGE SCHULJAHR 2012-13



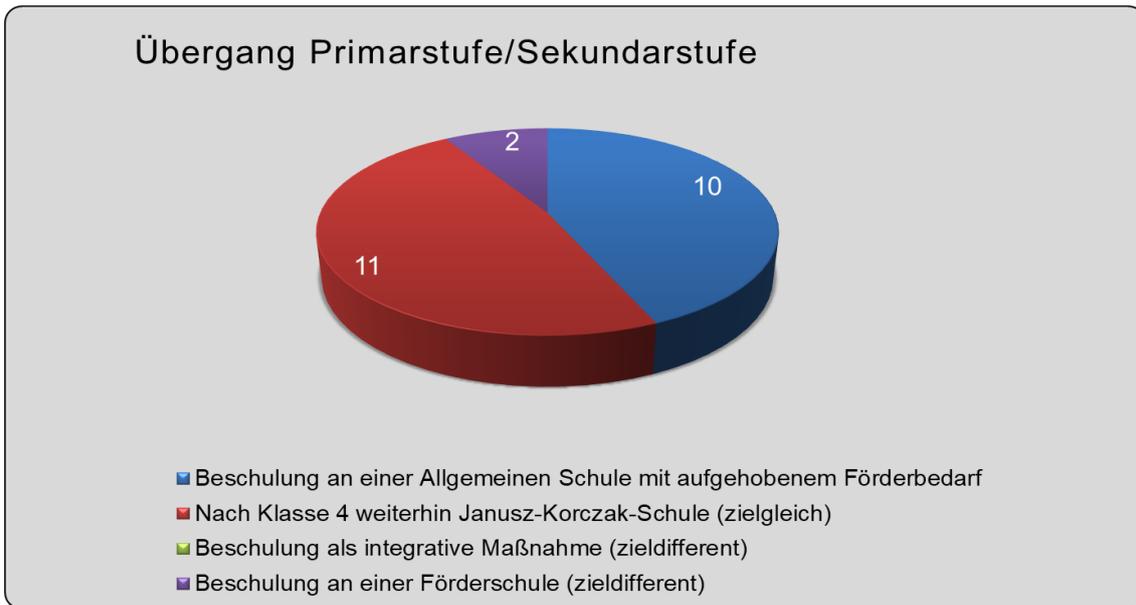
36.3. ABFRAGE SCHULJAHR 2013-14



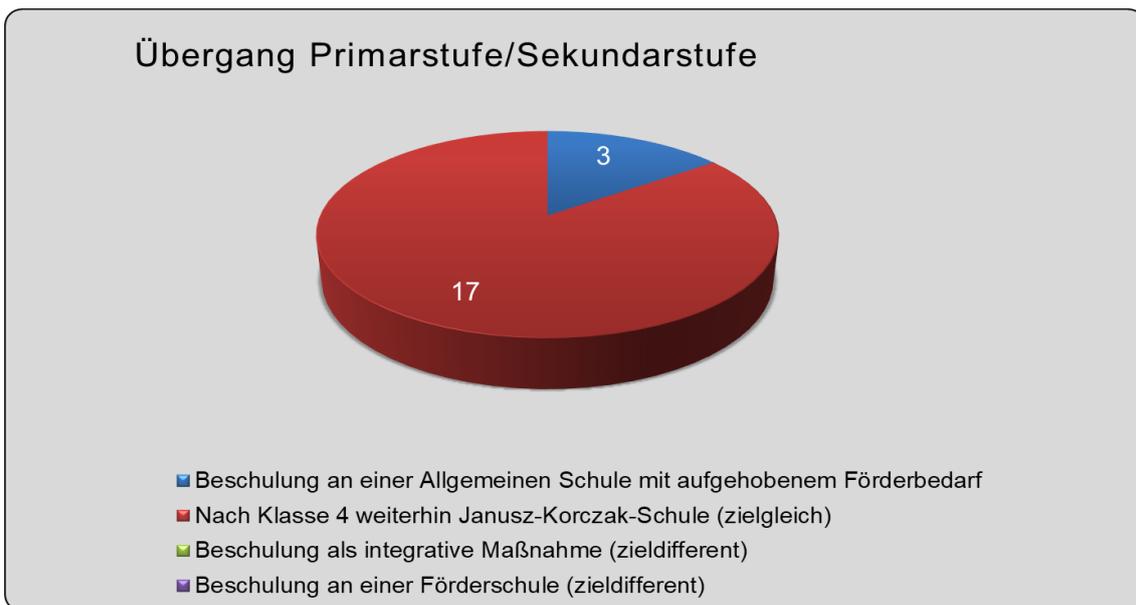
36.4. ABFRAGE SCHULJAHR 2014-15



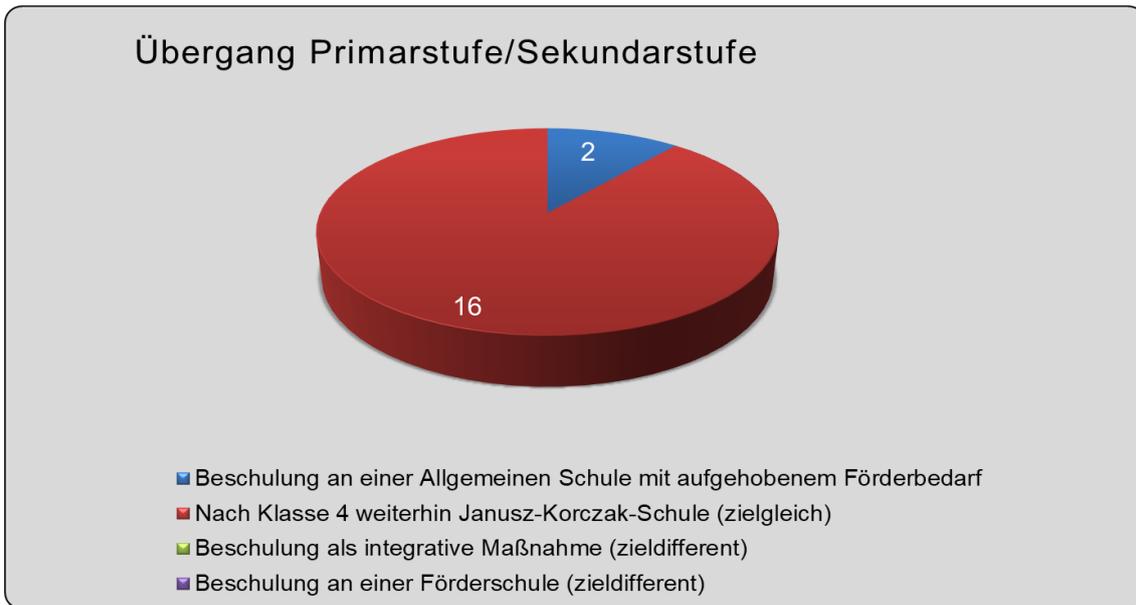
36.5. ABFRAGE SCHULJAHR 2015-16



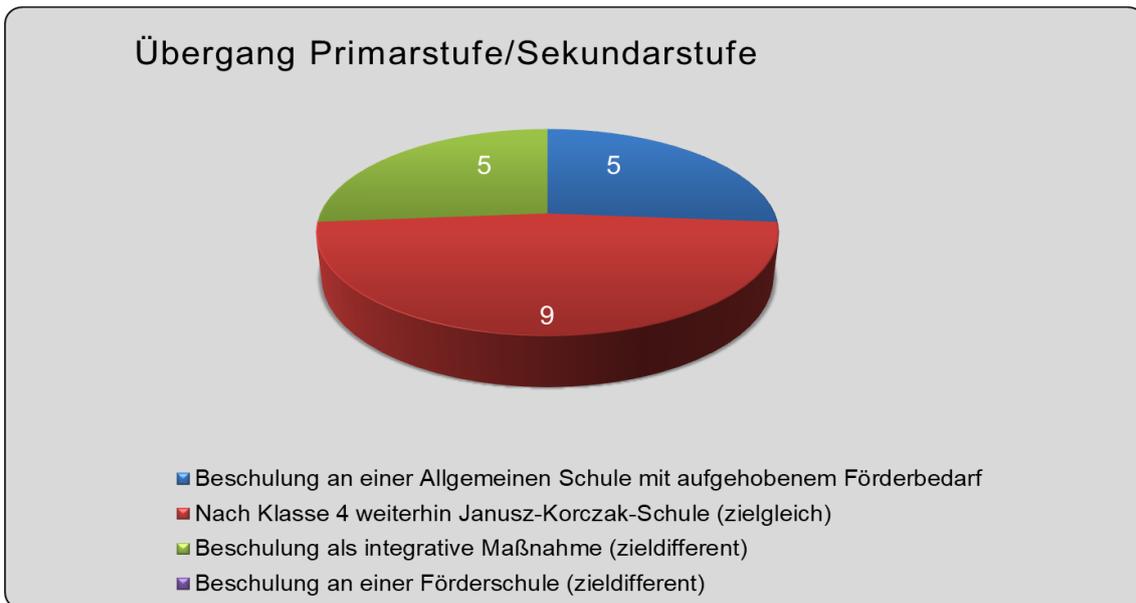
36.6. ABFRAGE SCHULJAHR 2016-17



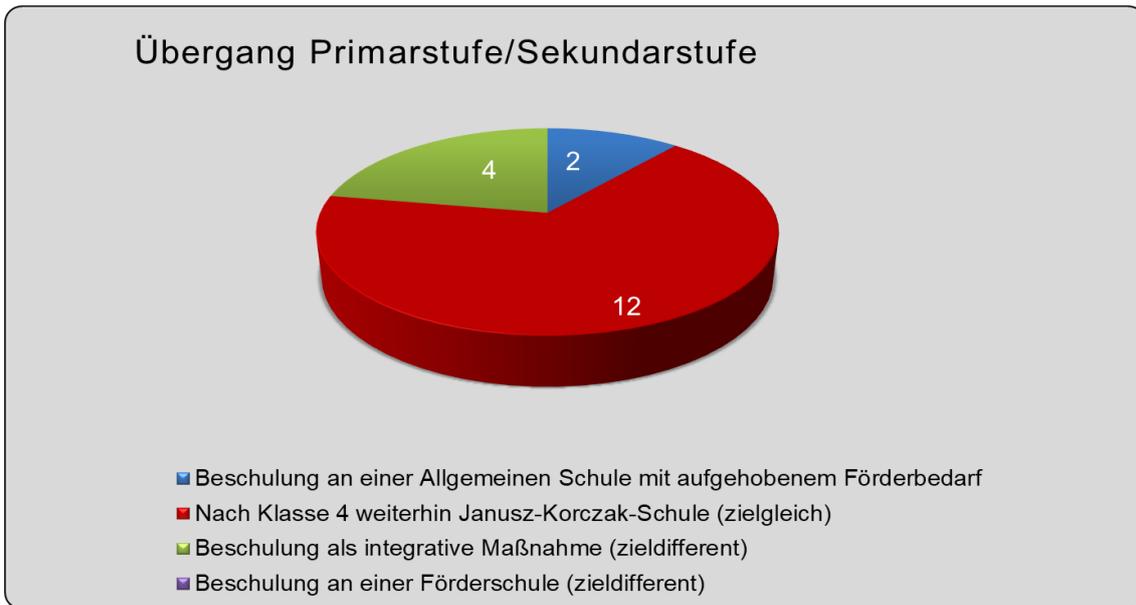
36.7. ABFRAGE SCHULJAHR 2017-18



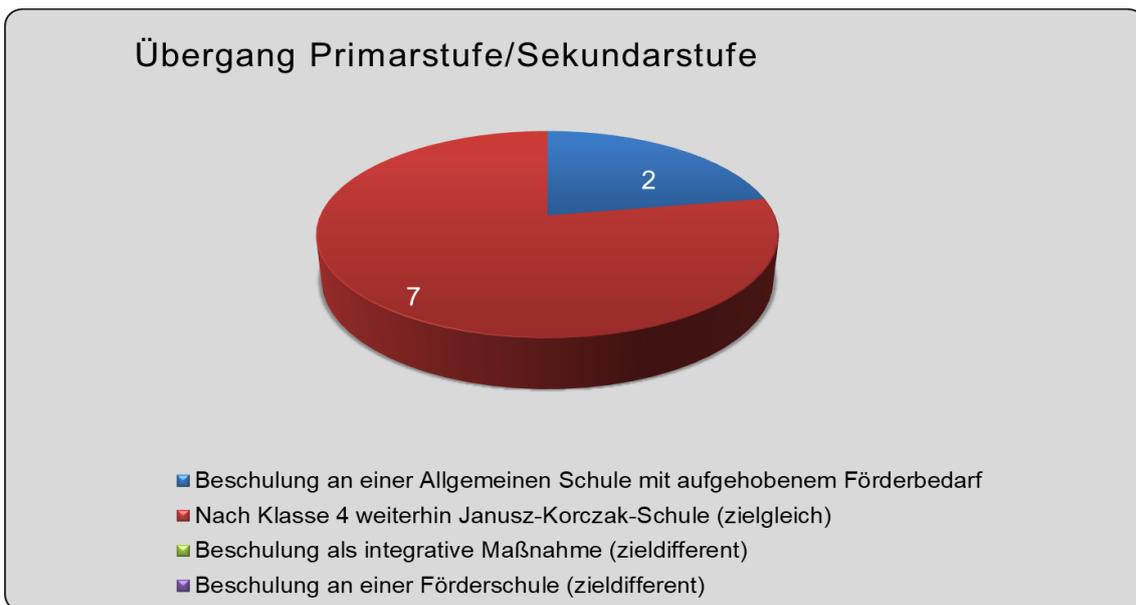
36.8. ABFRAGE SCHULJAHR 2018-19



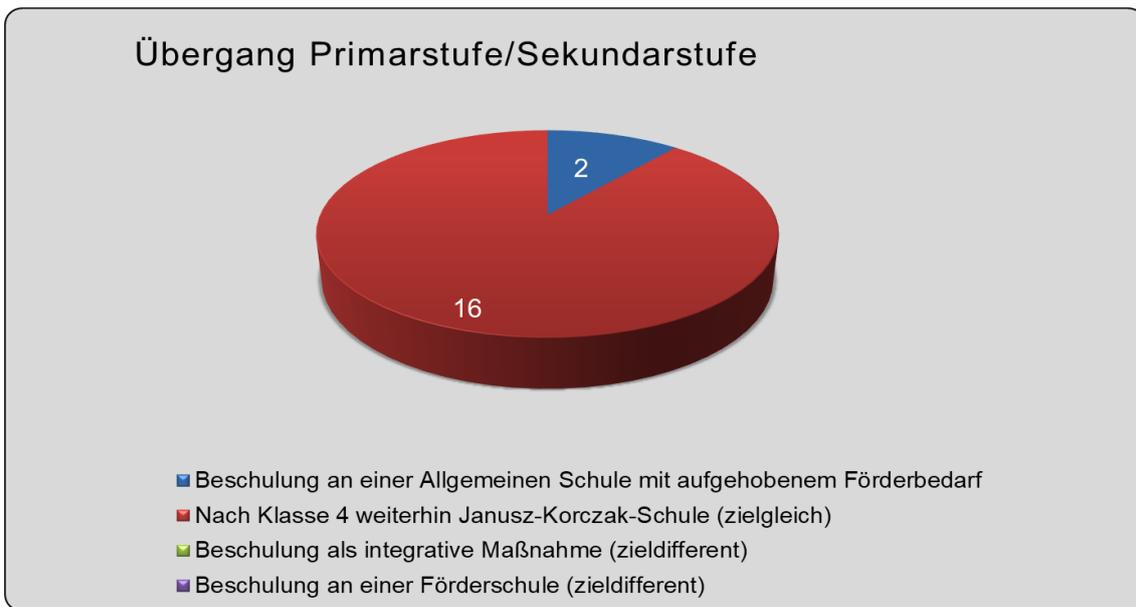
36.9. ABFRAGE SCHULJAHR 2019-20



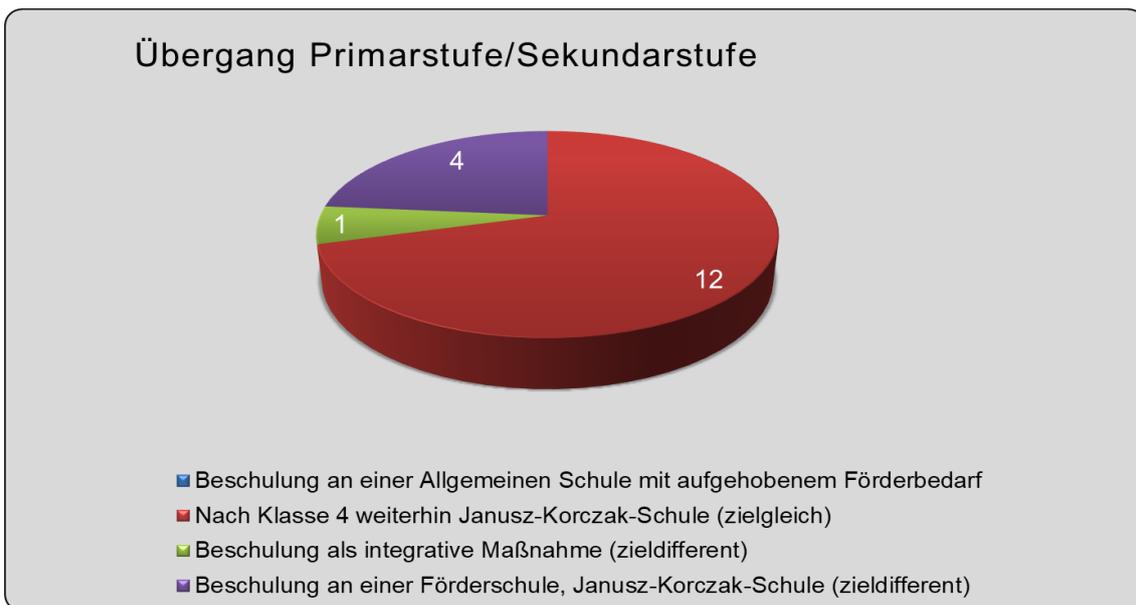
36.10. ABFRAGE SCHULJAHR 2020-21



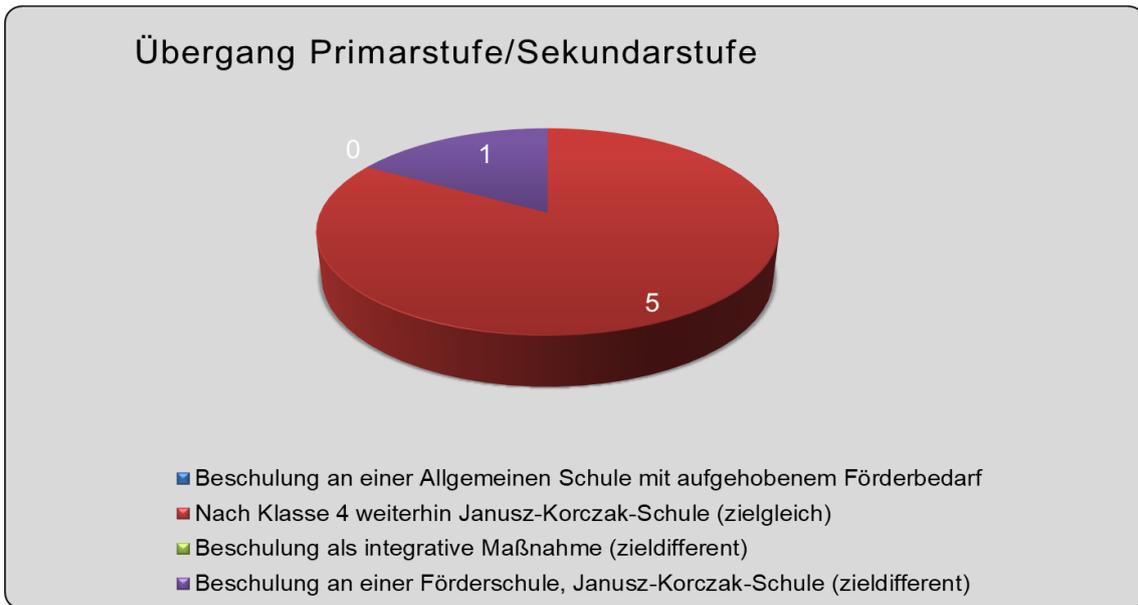
36.11. ABFRAGE SCHULJAHR 2021-22



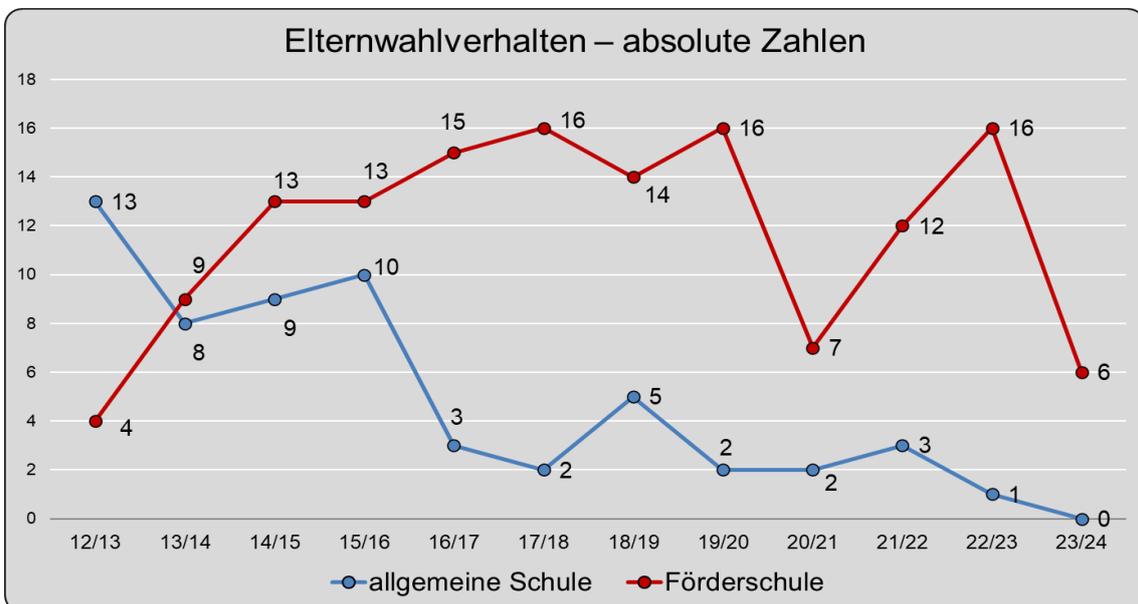
36.12. ABFRAGE SCHULJAHR 2022-23

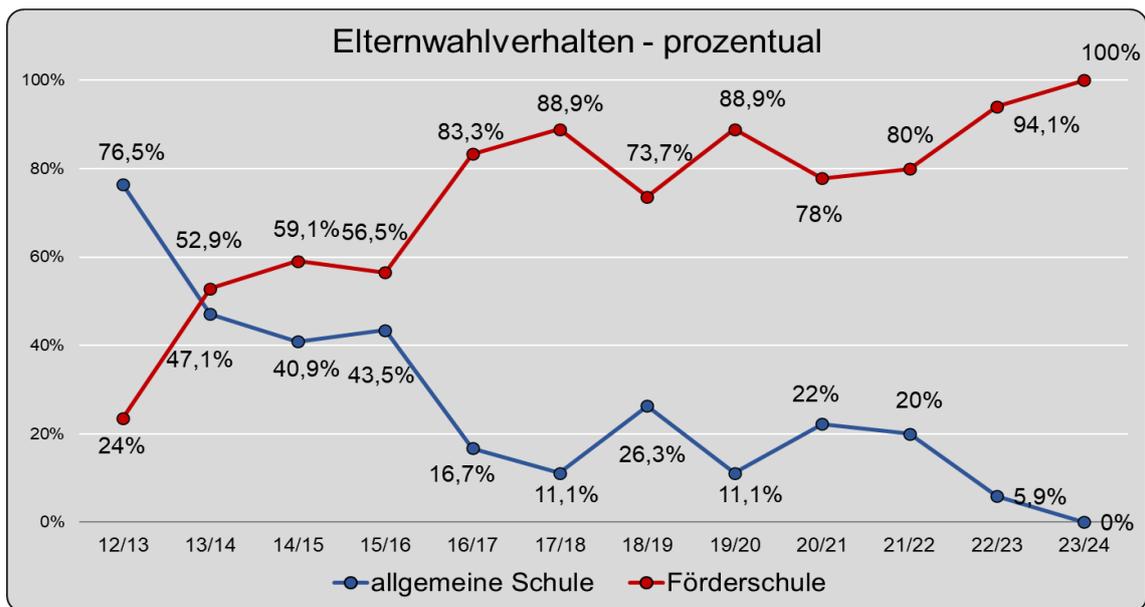


36.13. ABFRAGE SCHULJAHR 2023-24



36.14. ERGEBNISSE IN DER ÜBERSICHT VON 2012-13 BIS 2023-24





36.15. FAZIT

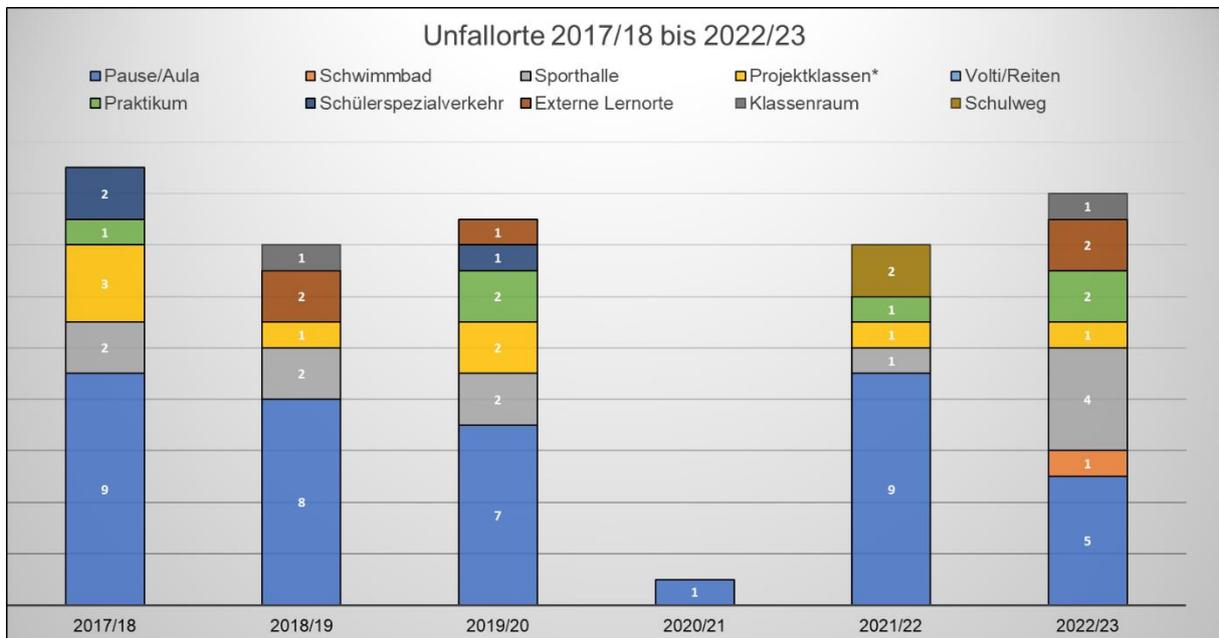
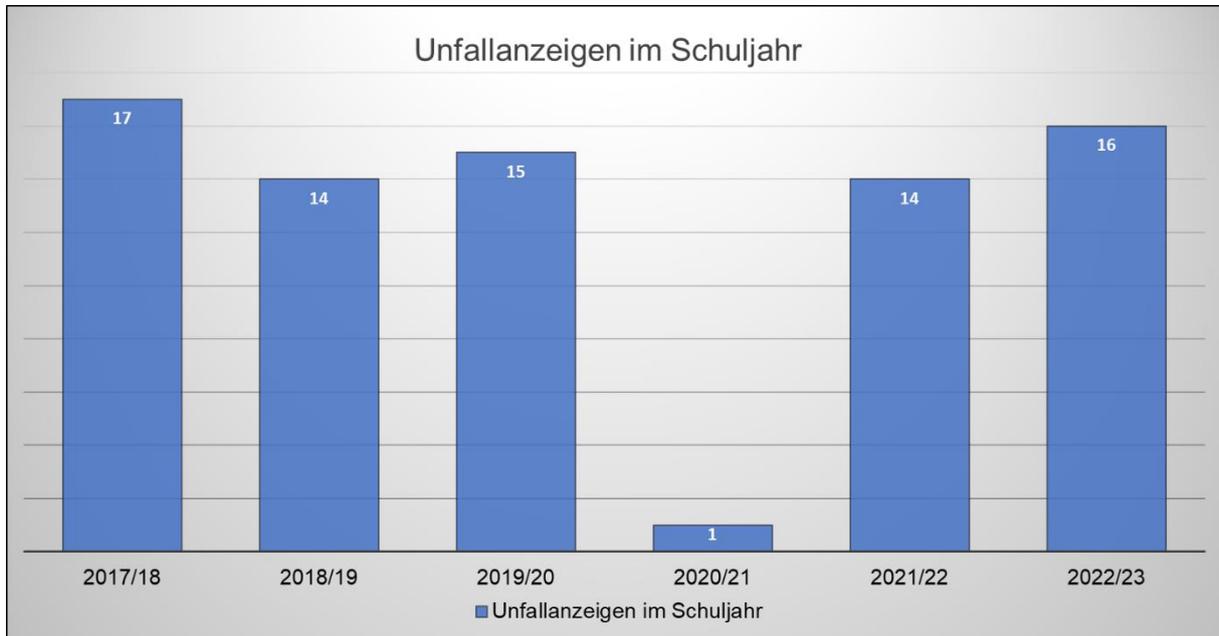
Wünschten sich im Schuljahr 2012-13 noch 76,5% der Eltern/Erziehungsberechtigten für ihr Kind in der Klasse 5 eine allgemeine Schule, so waren es im Schuljahr 2017-18 nur noch 11,1% und im Schuljahr 2018-19 26,3%. Im Schuljahr 2019-20 sank dieser Wert wieder auf 11,1% und im Schuljahr 2022/23 auf 5,9%.

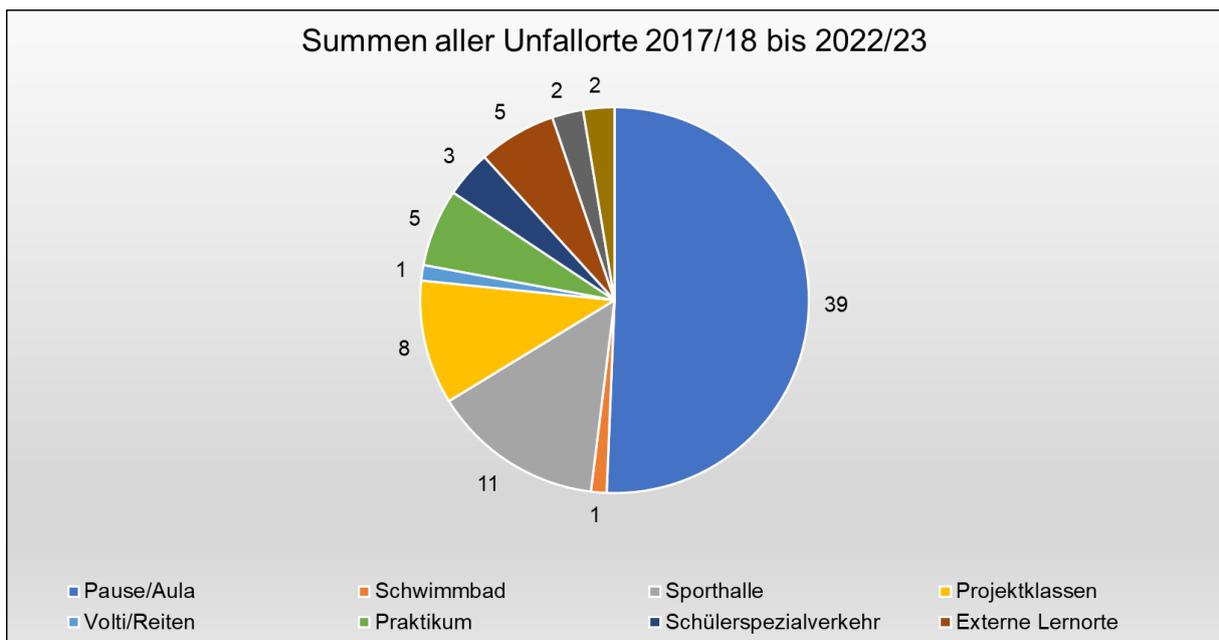
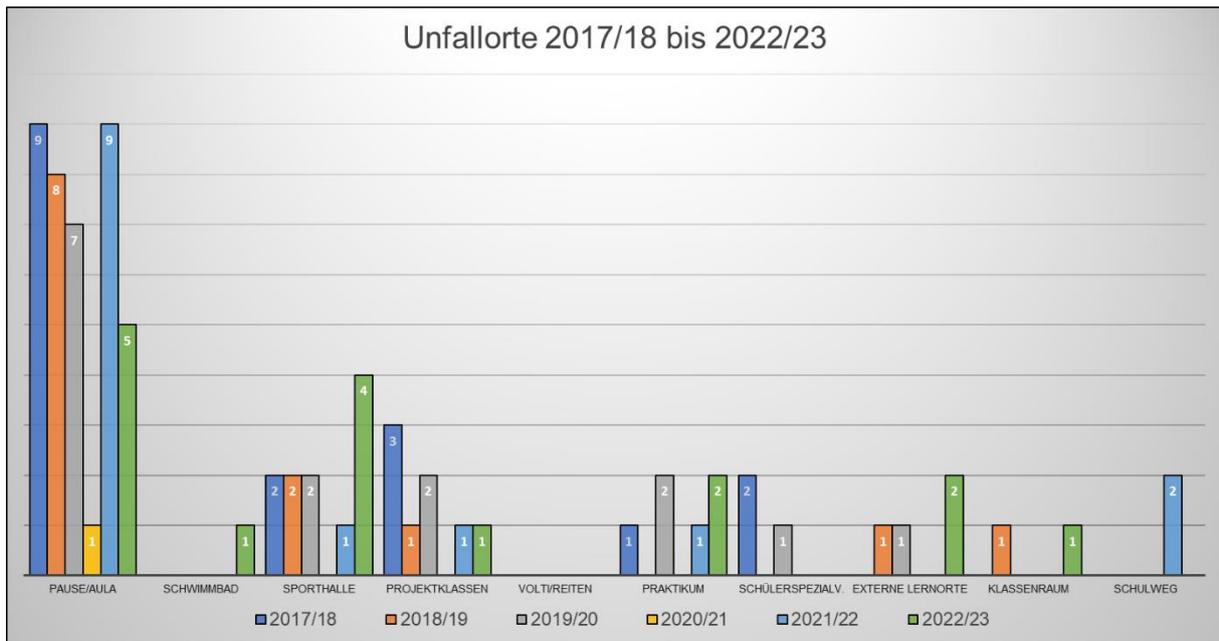
Entsprechend veränderte sich der Wunsch nach einer Förderschule als Förderort von 24% im Schuljahr 2012-13 auf 88,9 % im Schuljahr 2017-18, 73,7% im Schuljahr 2018-19, 88,9% im Schuljahr 2019-20 sowie 94,1% im Schuljahr 2022-23. Dieser Trend setzt sich fort.

Im Schuljahr 2023-24 wünschten sich 100% der Eltern für ihr Kind ab Klasse 5 eine Förderschule und 0% eine allgemeine Schule als Förderort für ihre Kinder.

37. UNFÄLLE VON SCHÜLERINNEN/SCHÜLERN (AB 2017-18)

Übersicht über die Unfallanzeigen aus den Schuljahren 2017/18 bis 2022/23:





Die Anzahl der Unfallanzeigen im Schuljahr 2020/21 weicht coronabedingt deutlich von der Anzahl der Unfallanzeigen der übrigen Schuljahre ab. Im Schuljahr 2020/21 fand der Unterricht zeitweise auf Distanz statt. Sport- und Schwimmunterricht konnten nur äußerst eingeschränkt angeboten werden. Aktionstage, Praktika oder das Reiten und Voltigieren mussten ausfallen. Die Schulpausen konnten nur in Kleingruppen oder als individuelles Angebot genutzt werden.

38. VERGLEICH SARBEITEN IN KLASSE 8 (2022-23)

Zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss werden in der achten Jahrgangsstufe Vergleichsarbeiten (VERA8, in NRW bis 2020 "Lernstand") ins Leben gerufen.

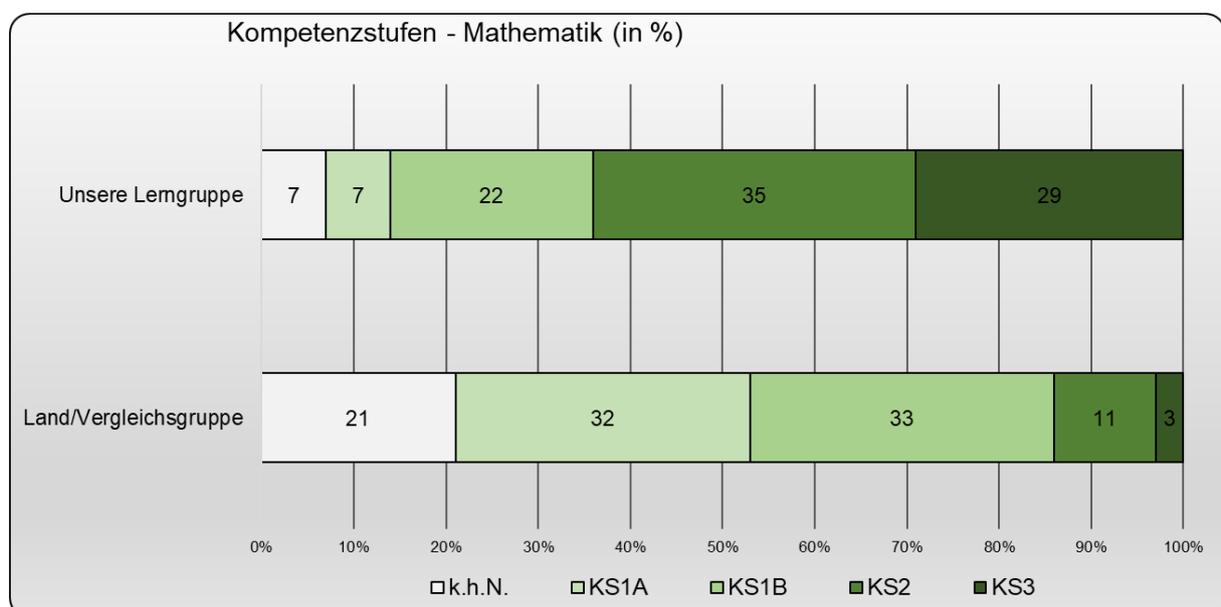
Sie dienen als Diagnoseinstrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der schulischen Arbeit (§ 3 Abs. 2 bis 4 SchulG) und überprüfen die langfristig erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

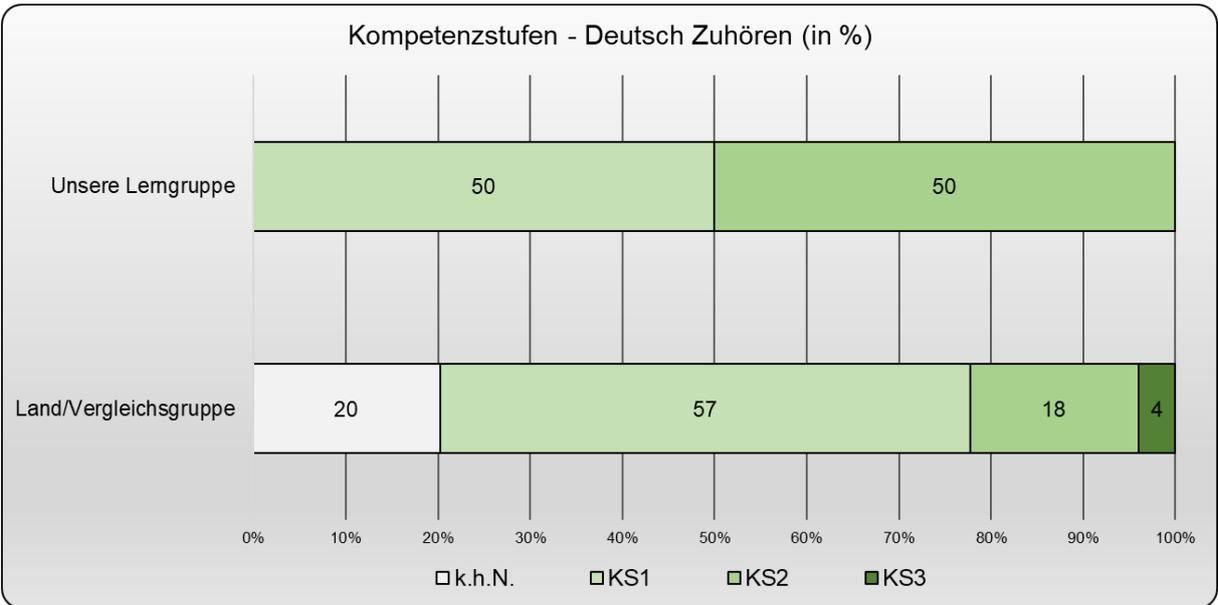
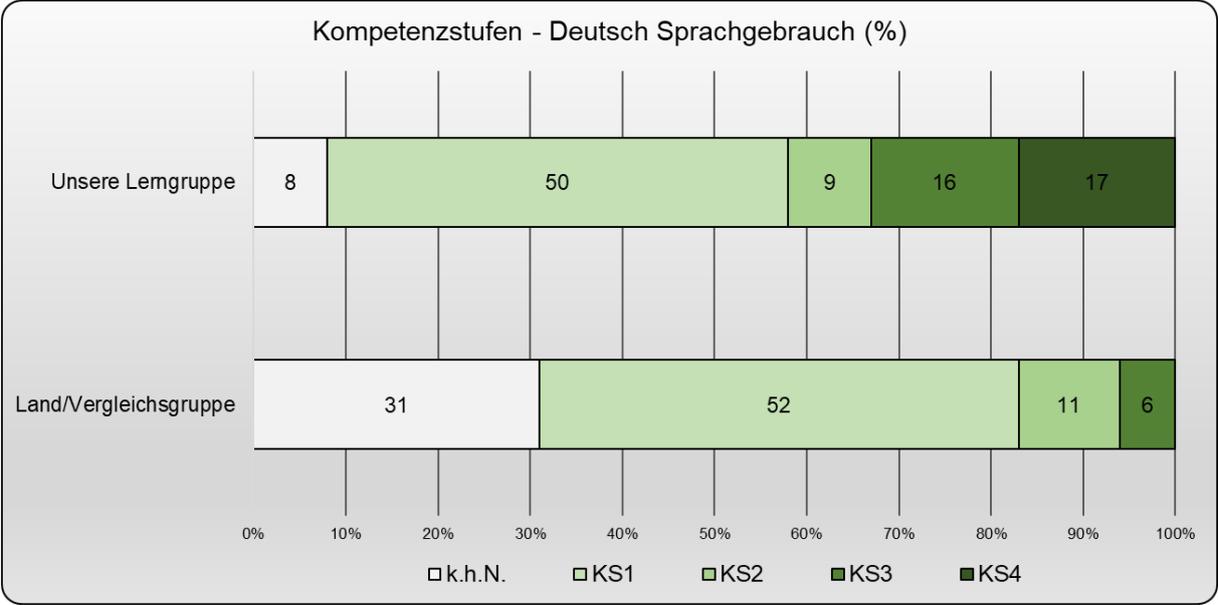
Unsere Schule hat seit jeher an den Vergleichsarbeiten in der achten Jahrgangsstufe teilgenommen, im Schuljahr 2022/23 mit 12 Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch, 10 im Fach Englisch sowie 14 im Fach Mathematik.

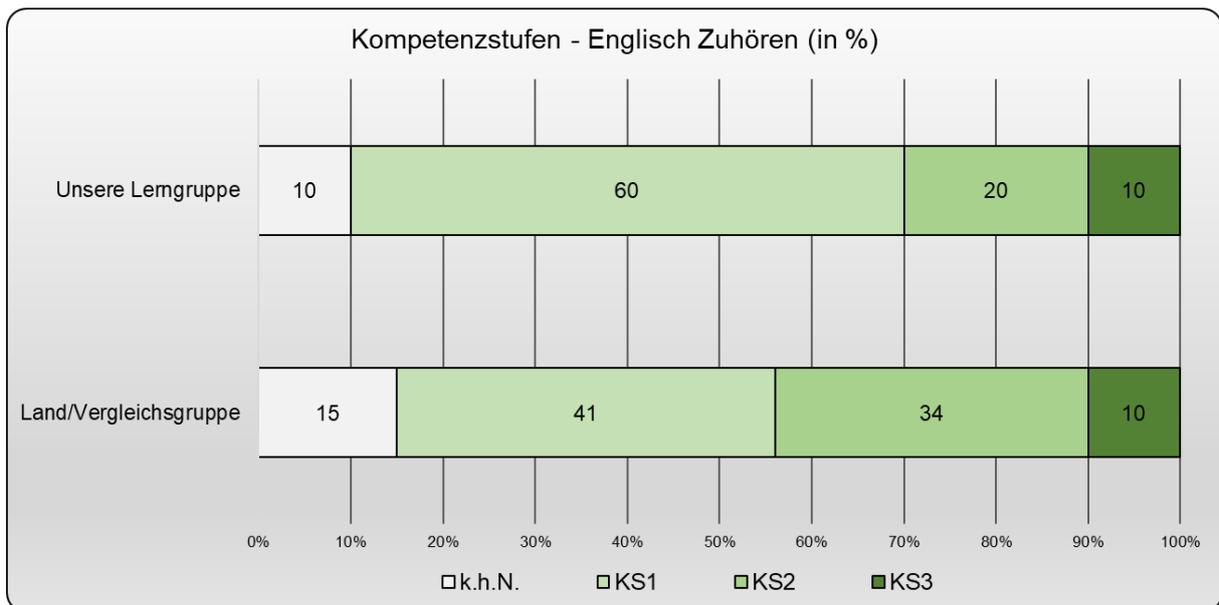
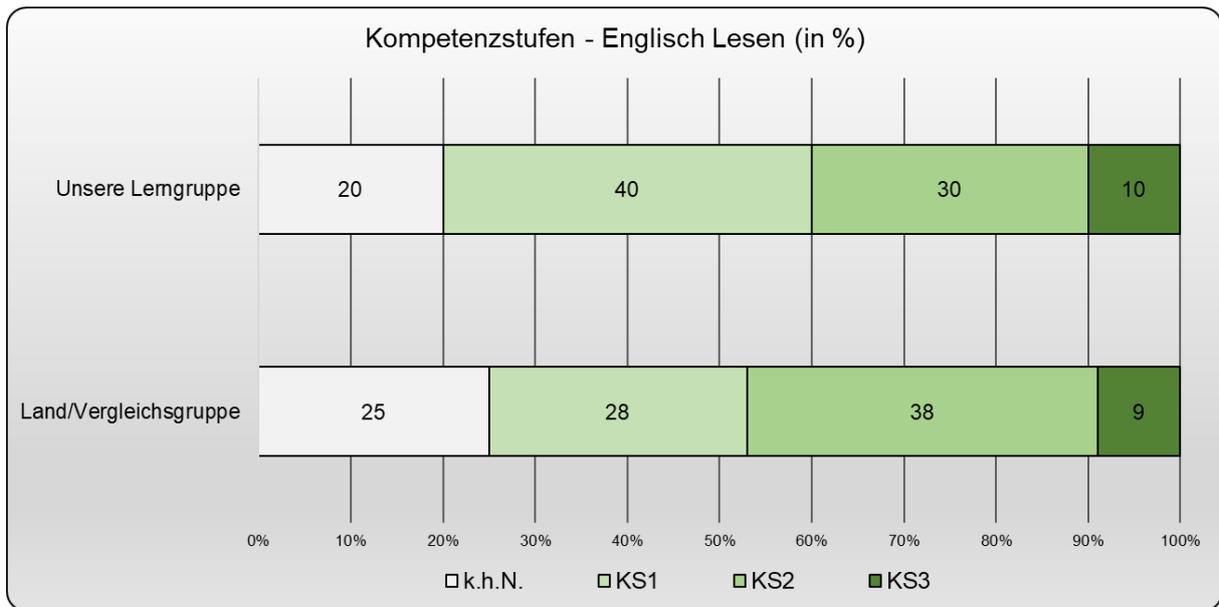
Nachfolgend werden die Ergebnisse unserer Lerngruppe in den Fächern und deren Vergleiche mit den jeweiligen Landeswerten dargestellt.

38.1. KOMPETENZSTUFEN IN DEN FÄCHERN

Die folgenden Grafiken zeigen die Verteilung unserer Schülerinnen und Schüler über die Kompetenzstufen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch sowie den Vergleich der Leistungen unserer Schülerinnen und Schüler mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die zur gleichen Vergleichsgruppe HSA gehören.







38.2. BOXPLOTS ZUR ANZAHL GELÖSTER AUFGABEN

Die Verteilung über die Anzahl gelöster Aufgaben in unserer Lerngruppe wird im Folgenden mithilfe von Boxplots dargestellt. Ein zweiter Boxplot bildet die Landesvergleichswerte ab.

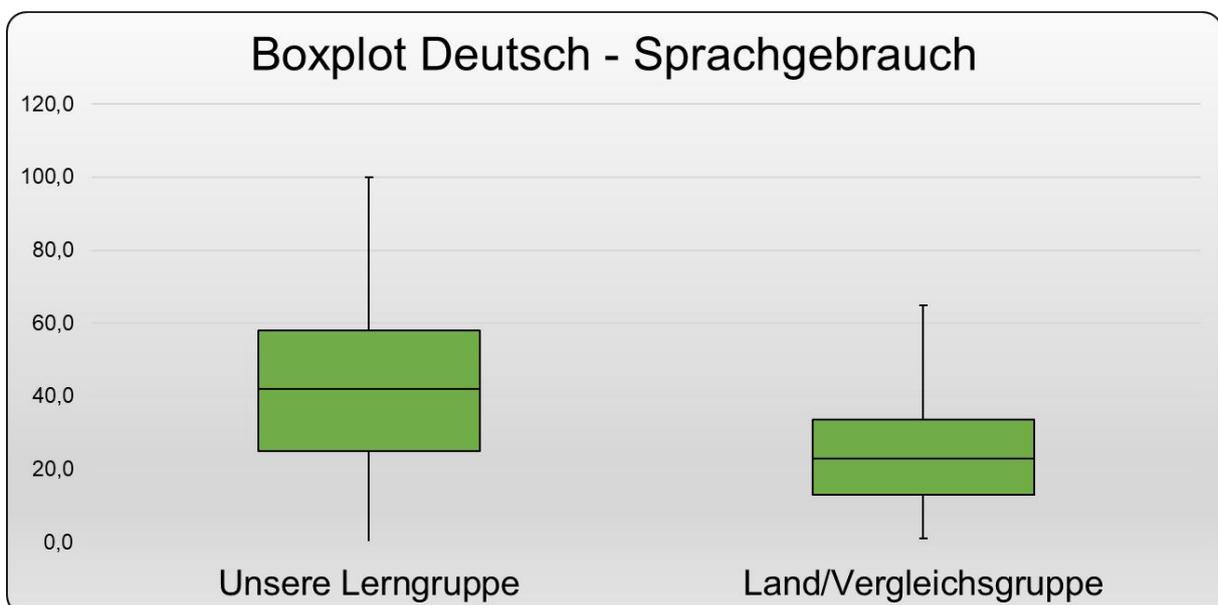
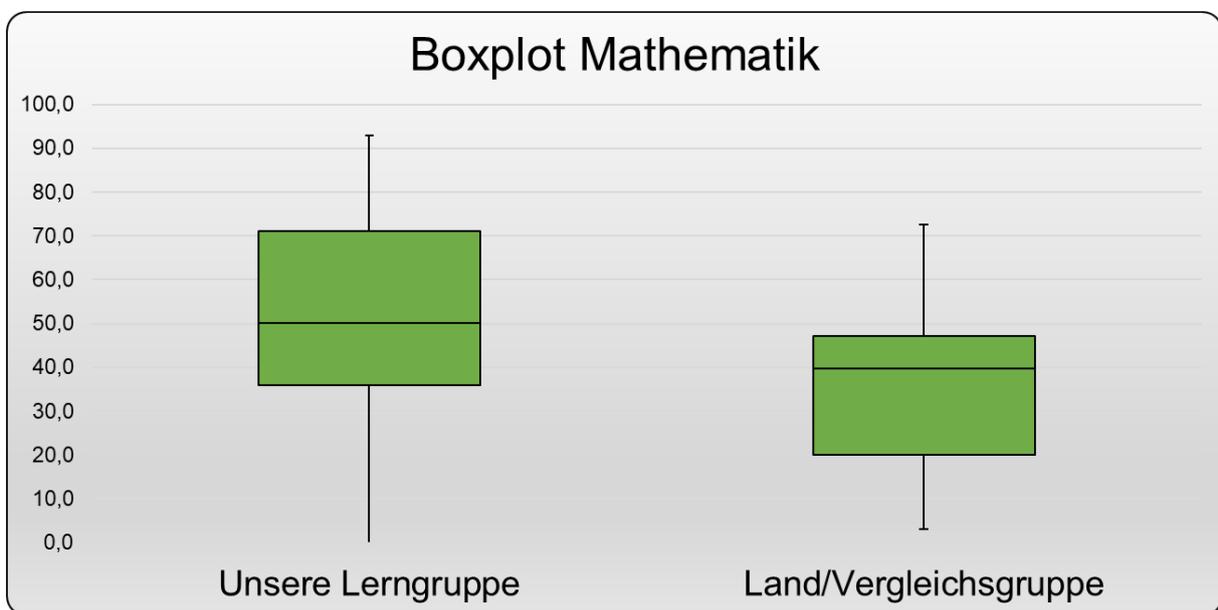
Der Boxplot zeigt beispielsweise die Spannweite von der niedrigsten bis zur höchsten Leistung. Darüber hinaus können einzelne Abschnitte genauer analysiert werden: Wie verteilt sich die Leistung des leistungsschwächsten / leistungstärksten Viertels, wie nah beieinander liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt?

Der Boxplot gliedert sich in vier Abschnitte, die jeweils 25% der Lerngruppe beschreiben. Der waagerechte Strich am unteren Ende des Boxplots markiert das Minimum, d.h. die minimale

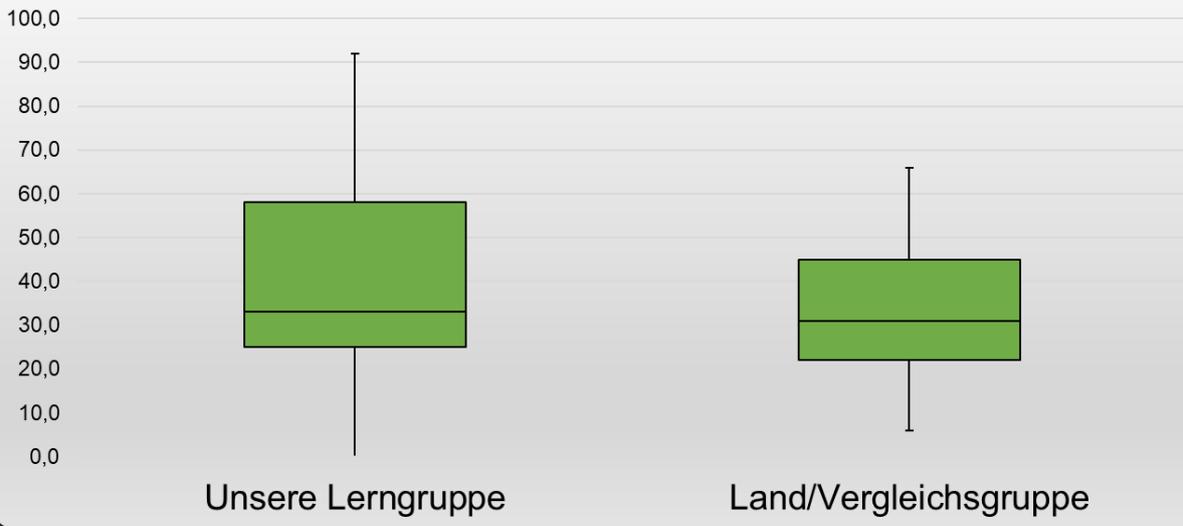
Anzahl gelöster Aufgaben innerhalb der Lerngruppe. Der waagerechte Strich am oberen Ende des Boxplots repräsentiert entsprechend das Maximum.

Zwischen dem Minimum und dem unteren Rand des Rechtecks (der 'Box') liegt die Leistung des leistungsschwächsten Viertels. Oben von der 'Box' liegen die Leistungen des leistungstärksten Viertels. Innerhalb der Box liegen die Leistungen der mittleren 50% unserer Schülerinnen und Schüler.

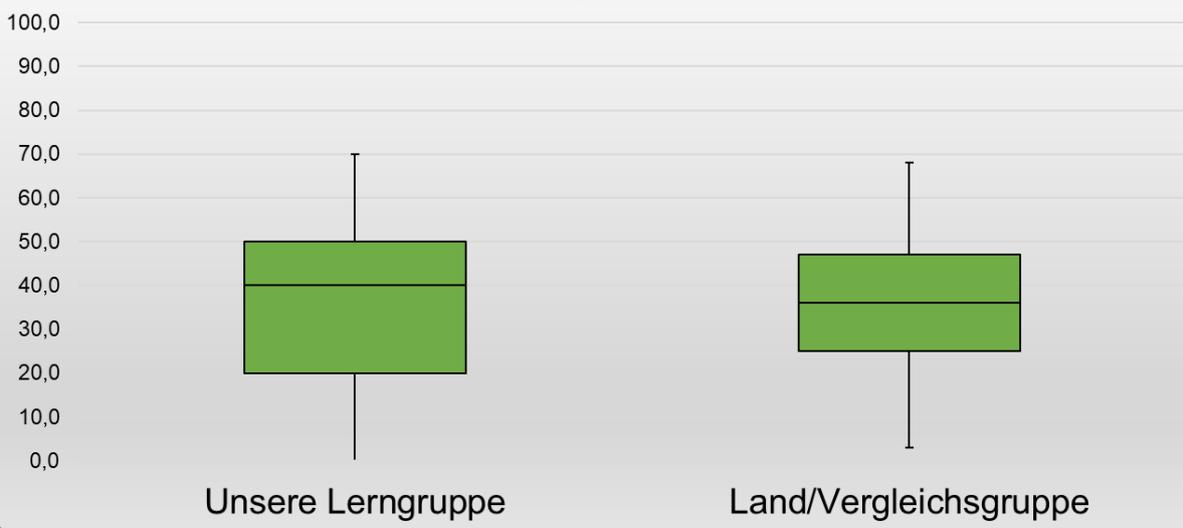
Zusätzlich kennzeichnet ein Strich innerhalb der Box den Median. Der Median teilt die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler in zwei 50%-Teile und die Leistungen der mittelstarken Schülerinnen und Schüler (Schülerinnen und Schüler innerhalb der 'Box') in zwei 25%-Teile (Schülerinnen und Schüler außerhalb der 'Box').

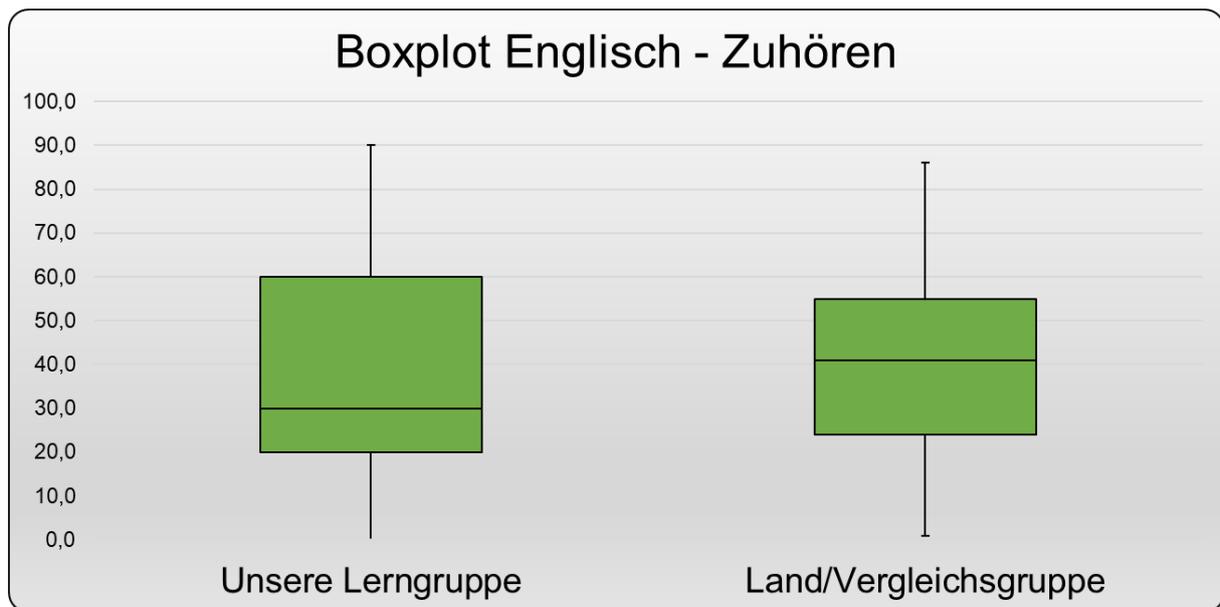


Boxplot Deutsch - Zuhören



Boxplot Englisch - Lesen





38.3. FAZIT UND AUSBLICK

Die Ergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik und Deutsch liegen deutlich über dem Niveau der Leistungen der Schülerinnen und Schüler der landesweiten Vergleichsgruppe HSA. Im Fach Englisch entsprechen die Leistungen unserer Schülerinnen und Schüler in etwa den Leistungen der Vergleichsgruppe.

Die Lehrerkonferenz wird durch die Schulleitung und durch die beteiligten Lehrkräfte über die VERA-Ergebnisse informiert. Die sich ergebenden Konsequenzen werden diskutiert und eventuell eine vertiefende Weiterarbeit vereinbart. Die Schulkonferenz wird durch die Schulleitung über die Ergebnisse und die sich daraus für die Schule ergebenden Konsequenzen informiert. Die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Schule eine Rückmeldung über die Ergebnisse der Schülerin bzw. des Schülers sowie der Lerngruppe.

39. VIELFALT FÖRDERN (2019)

Das Projekt Vielfalt fördern ist ein Fortbildungsangebot des Schulministeriums NRW für ganze Kollegien und Teilkollegien der Sekundarstufe.

Ziel der zweijährigen Fortbildung ist es, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, besser mit immer heterogeneren Klassen umzugehen, damit alle Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale entfalten können. Das Angebot richtet sich nicht an einzelne Lehrkräfte, sondern an ganze Kollegien bzw. Teilkollegien, die in Teams ein gemeinsames Konzept individueller Förderung im Unterricht für ihre Schule erarbeiten möchten

Unsere Schule hat an diesem Fortbildungsangebot mit dem Gesamtkollegium der Primar- und der Sekundarstufe bis Januar 2019 teilgenommen.

39.1. ZUR EVALUATION

Die Evaluation zur Fortbildung Vielfalt fördern wurde im Januar 2019 durchgeführt und beinhaltet zwei Befragungen.

Dargestellt sind im Folgenden zum einen die Ergebnisse der schulinternen Evaluation zum Fortbildungsprojekt Vielfalt fördern. Diese Abfrage wurde im Rahmen einer Ratingkonferenz durchgeführt.

Weiterhin werden exemplarische Aussagen von Kolleginnen und Kollegen aus einer Online-Befragung zum Abschluss des Projekts Vielfalt fördern aufgeführt. Diese Befragung wurde durch das Moderationsteam online durchgeführt.

39.2. FRAGEBOGEN DER SCHULINTERNEN EVALUATION

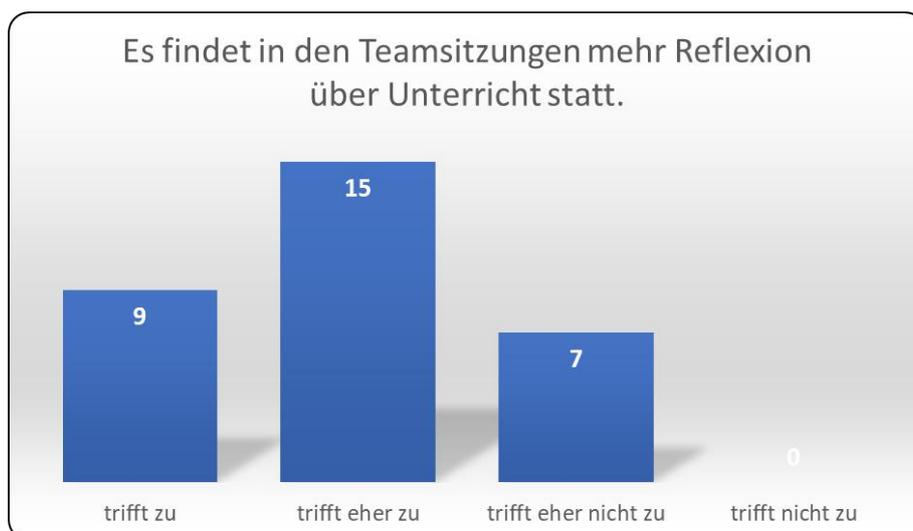
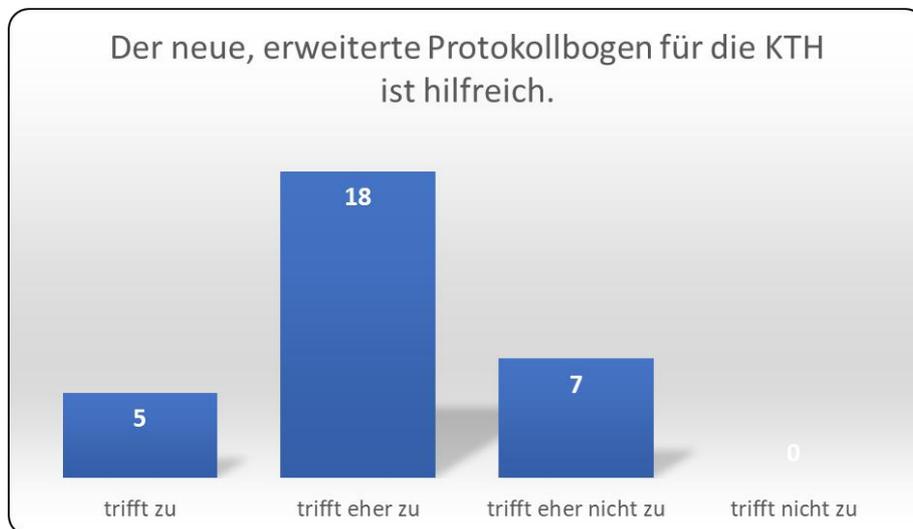
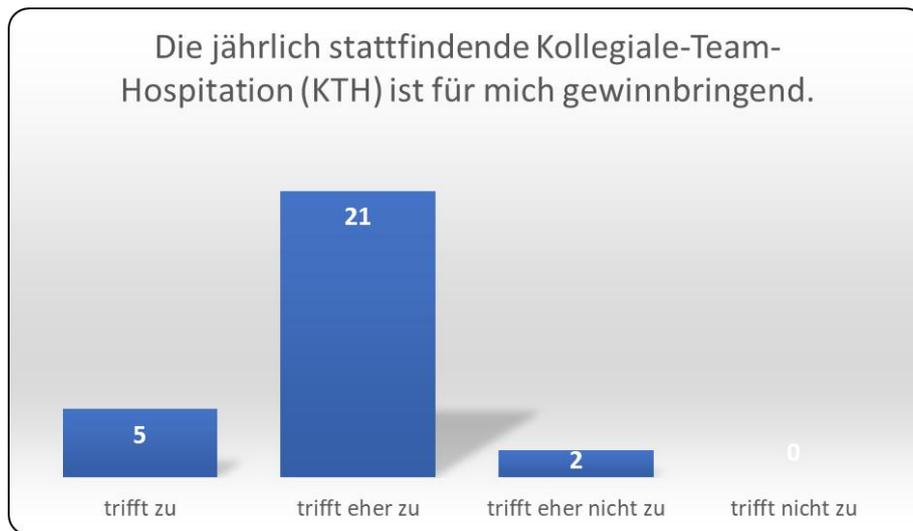
Ratingkonferenz Projekt Vielfalt fördern an der Janusz-Korczak-Schule am 30.01.2018

++ stimme vollkommen zu	+ stimme eher zu	- stimme eher nicht zu	-- stimme überhaupt nicht zu
-------------------------	------------------	------------------------	------------------------------

	Aussagen zu den Inhalten der Fortbildung	++	+	-	--
1	Die jährlich stattfindende KTH ist für mich gewinnbringend.				
2	Der neue, erweiterte Protokollbogen für die KTH ist hilfreich.				
3	Es findet mehr Reflexion über den Unterricht in den Teamsitzungen statt.				
4	Die Beratungskarte zur Rückschulung enthält alle notwendigen Kriterien und Indikatoren.				
5	Die Umsetzung eines Vorhabens aus dem Bereich selbstgesteuerten Lernens hat zu mehr Selbststeuerung bei den Schülerinnen und				
6	Wir haben selbstgesteuertes Lernen in die Leistungsbeurteilung mit aufgenommen.				
	Aussagen zur Entwicklung der Schule				
7	Die Fortbildungen haben den Blickwinkel als Lehrkraft erweitert.				
8	Die Arbeit im Team hat sich verbessert.				
9	Das Projekt hat die Schule in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung weitergebracht.				
10	Die Schülerinnen und Schüler lernen selbstständiger,				
11	werden individueller gefördert				
12	und werden sowohl im Unterricht selbst als auch bei der Leistungsbeurteilung mehr mit einbezogen als vor dem Projekt.				
	Aussagen zu der Arbeit der Steuergruppe und der Schulleitung				
13	Die Arbeit der Steuergruppe war hilfreich und unterstützend.				

14	Die Steuergruppe hat die Meinung des Kollegiums erfragt und mit in die Planung mit einbezogen.				
15	Die Steuergruppe hat für Transparenz gesorgt.				
16	Die Schulleitung hat den Prozess unterstützt.				
17	Die Schulleitung hat für gute Rahmenbedingungen gesorgt.				
18	Die Schulleitung wertschätzt die Arbeit der Lehrkräfte.				
Aussagen zu der Arbeit des Moderatorenteams					
19	Das Moderatorenteam hat die Fortbildungen fachkompetent moderiert.				
20	Die Fortbildungsziele und -inhalte waren klar und transparent.				
21	Das Verhältnis zwischen fachlichen Inhalten und Praxisanteilen war ausgewogen.				
22	Die Handouts waren hilfreich.				
Aussagen zu der Arbeit mit dem Kollegium					
23	Die Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen und Kollegen war gewinnbringend und zielgerichtet.				
24	Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen war für die zukünftige Arbeit wertvoll und erfolgreich.				
25	Mit den Kolleginnen und Kollegen wurden wertvolle Impulse erarbeitet.				

39.3. ERGEBNISSE DER SCHULINTERNEN EVALUATION



Die Beratungskarte zur Rückschulung enthält alle notwendigen Kriterien und Indikatoren.



Die Umsetzung eines Vorhabens aus dem Bereich selbstgesteuerten Lernens hat zu mehr Selbststeuerung bei den Schülerinnen und Schülern geführt.



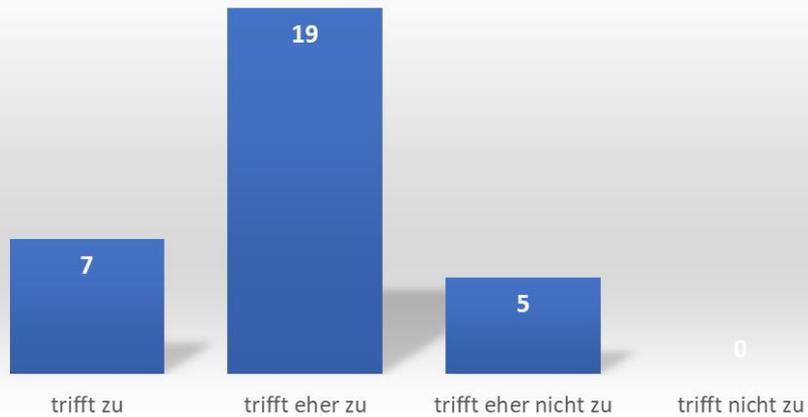
Wir haben selbstgesteuertes Lernen in die Leistungsbewertung mit aufgenommen.



Die Fortbildungen haben den Blickwinkel als Lehrkraft erweitert.



Die Arbeit im Team hat sich verbessert.



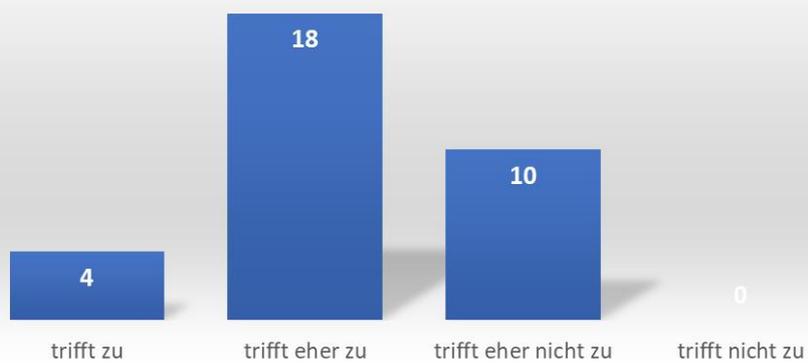
Das Projekt hat die Schule in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter gebracht.



Die Schülerinnen und Schüler lernen
selbständiger.



Die Schülerinnen und Schüler werden
individueller gefördert.



Die Schülerinnen und Schüler werden sowohl im
Unterricht selbst als auch bei der
Leistungsbeurteilung mehr mit einbezogen als
vor dem Projekt.



Die Arbeit der Steuergruppe war hilfreich und unterstützend.



Die Steuergruppe hat die Meinung des Kollegiums erfragt und mit in die Planung mit einbezogen.



Die Steuergruppe hat für Transparenz gesorgt.



Die Schulleitung hat den Prozess unterstützt.



Die Schulleitung hat für gute Rahmenbedingungen gesorgt.



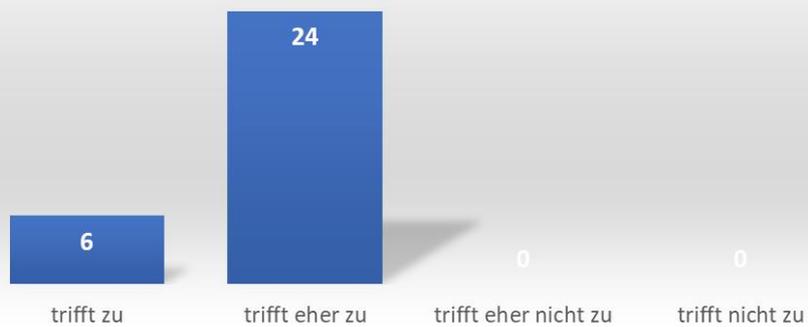
Die Schulleitung wertschätzt die Arbeit der Lehrkräfte.



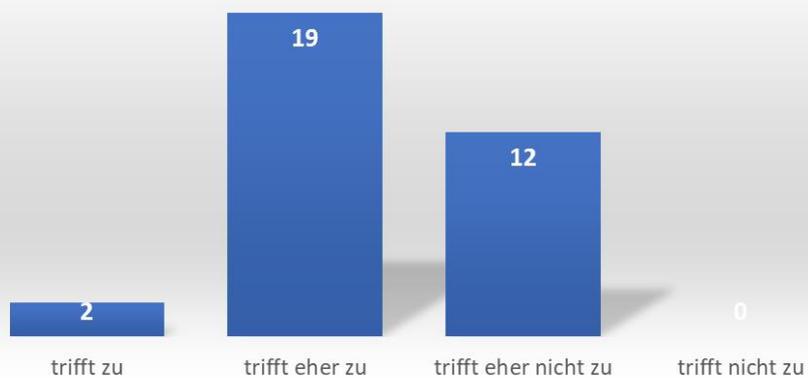
Das Moderatorenteam hat die Fortbildungen fachkompetent moderiert.



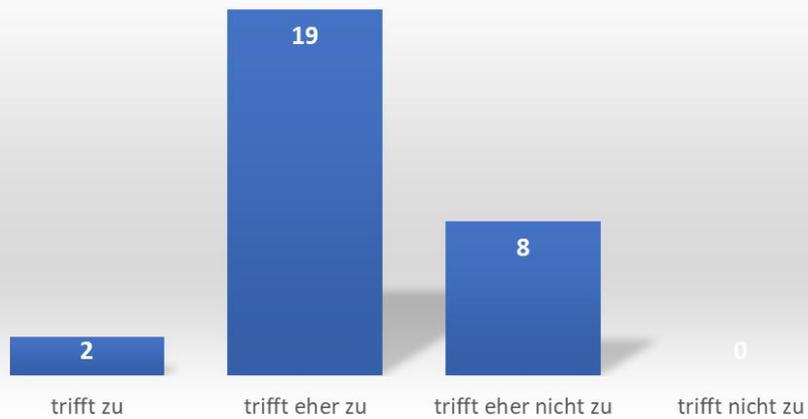
Die Fortbildungsziele und -inhalte waren klar und transparent.



Das Verhältnis zwischen fachlichen Inhalten und Praxisanteilen war ausgewogen.



Die Handouts waren hilfreich.

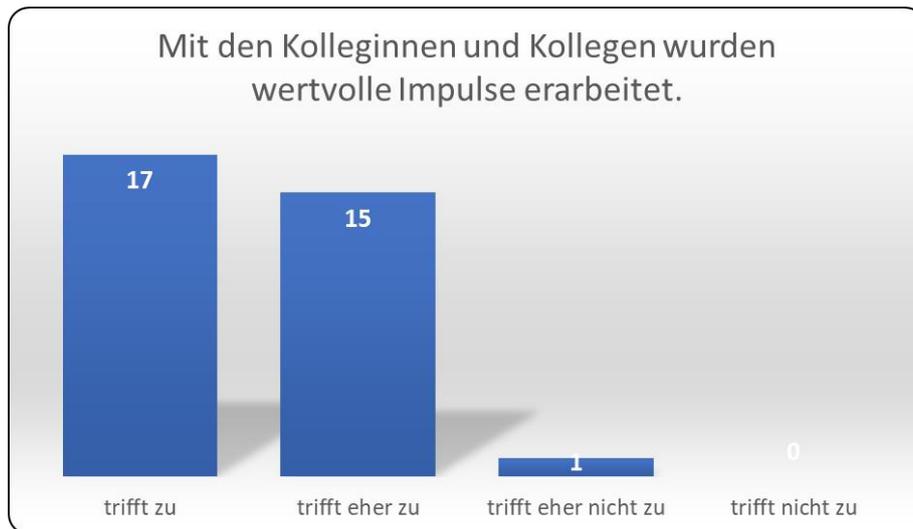


Die Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen und Kollegen war gewinnbringend und zielgerichtet.



Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen war für die zukünftige Arbeit wertvoll und erfolgreich.





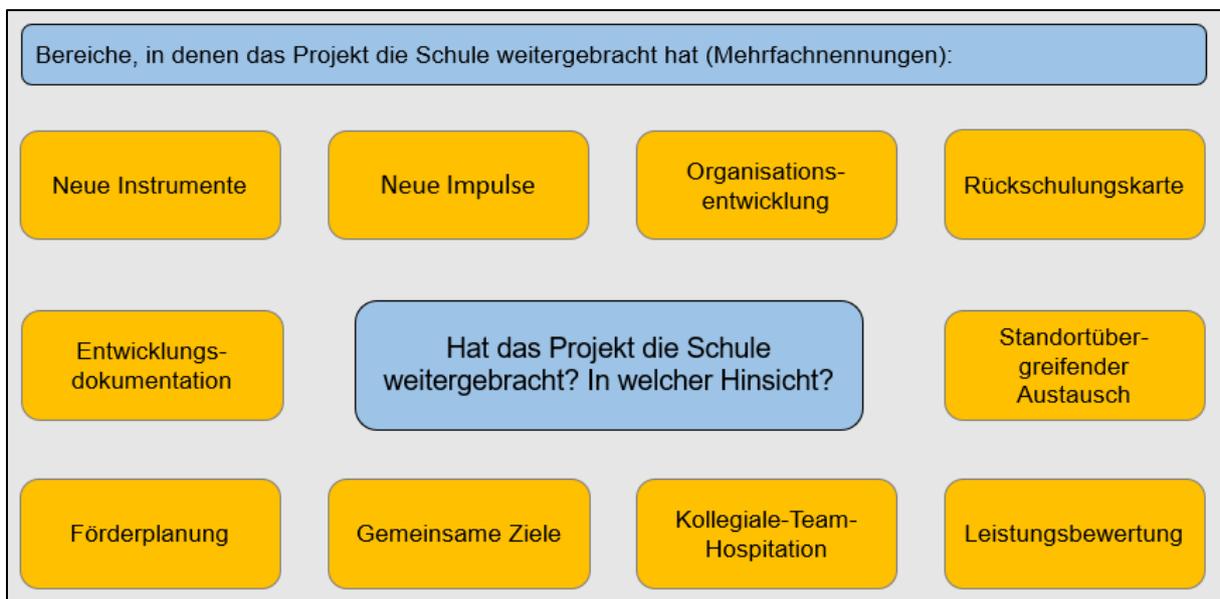
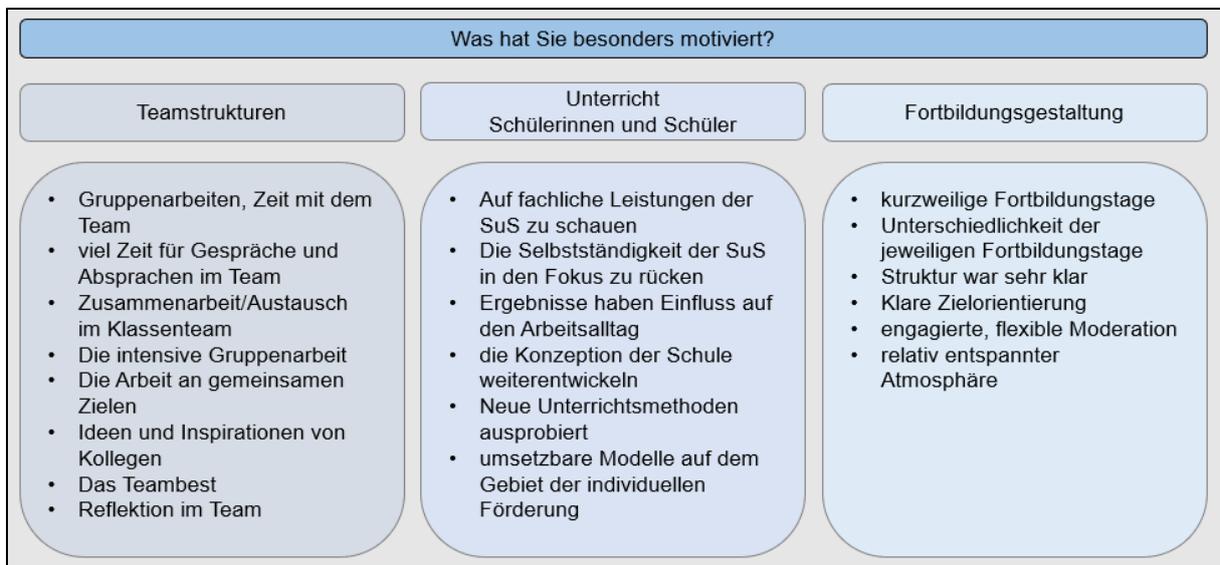
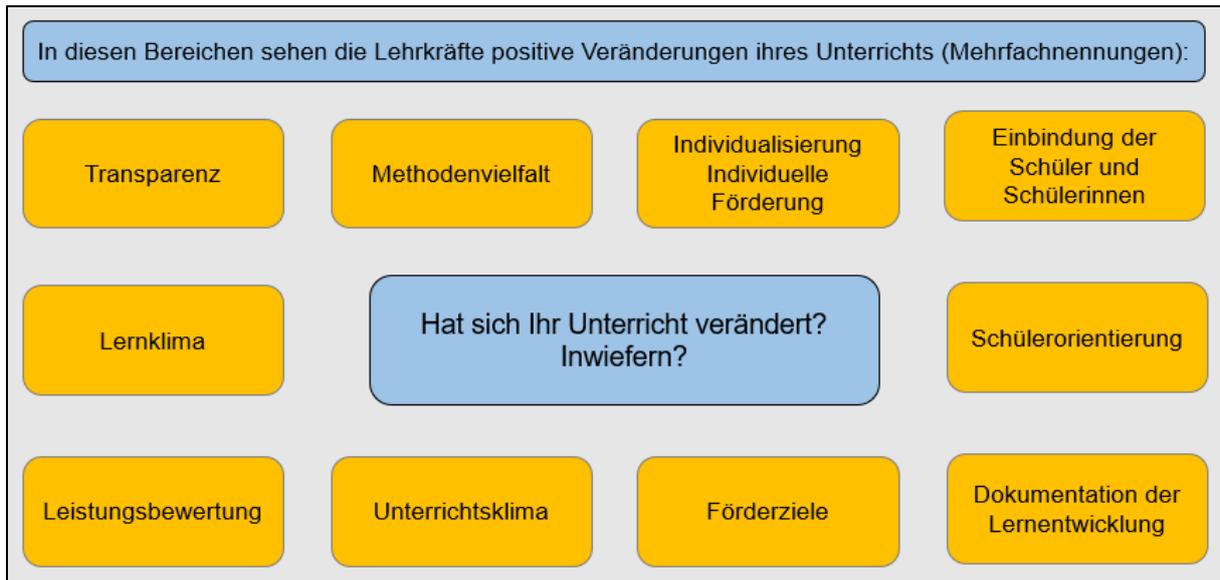
39.4. ZUR MODERATORENABFRAGE

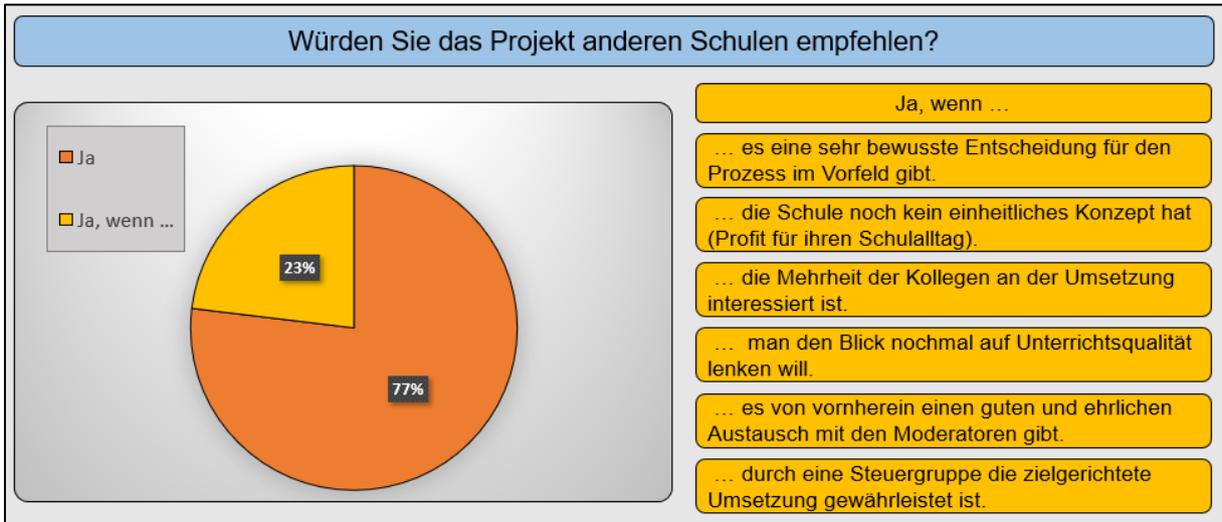
An der Online-Befragung im Januar 2019 haben sich 29 Kolleginnen oder Kollegen beteiligt. Die Rückmeldungen waren durchweg positiv. Die Aussagen werden im Folgenden dargestellt.

Fragestellungen der Abfrage:

Hat sich Ihr Unterricht verändert? Inwiefern?
Was hat Sie besonders motiviert?
Hat das Projekt die Schule weitergebracht? In welcher Hinsicht?
Was hat Sie besonders überrascht?
Würden Sie das Projekt anderen Schulen empfehlen? Mit welchen Worten?
Was könnte man anders/besser machen?
Gibt es noch etwas, was Sie uns sagen möchten?

Zusammengefasste Ergebnisse:





Nein

spannend, interessant, kurzweilig

Gute Moderation

tolle Zusammenarbeit

Vielen Dank!

Gibt es noch etwas, was Sie uns sagen möchten?

Viel Erfolg weiterhin!

Lösen Sie sich von den Fortbildungsvorgaben (zu Vielfalt Fördern), schulbezogen unbefangener ...

Gute Arbeit

Alles gut

40. WERK-STATT-KLASSE (2005-06)

Werk-statt-Klasse - Kooperationsprojekt der Janusz-Korczak-Schule mit der Josefsschule
Wettringen und den Caritas Ausbildungsstätten Rheine

Bericht der Janusz-Korczak-Schule aus Anlass der externen Evaluation
Berichtszeitraum Schuljahr 2005/06 bis zu den Osterferien 2006

Termin: 16.05.2006



Teilnehmer der externen Evaluation:

Herr LRSD Gläßer, Herr SAD Ossege, Herr SAD Linow, Herr SAD Westhoff, Herr Vogel (Schulträger); Herr Feismann (Leiter der Caritas Einrichtungen); Herr Nehring (Werkstatt Holz), Herr Fritzler (Schulleiter der Josefsschule); Herr Joosten (Schulleiter der Janusz-Korczak-Schule); Frau Beermann (Werk-statt-Klassen-Team, Stufenkoordinatorin der Werk-statt-Klasse), Herr Seifert (Werk-statt-Klassen-Team)

40.1. BERICHT DER SCHULAUF SICHT ZUM ERSTEN EVALUATIONSTAG

Projektbezogene externe Evaluation im Modellprojekt „Selbstständige Schule“

Janusz-Korczak-Schule, Ibbenbüren

„Werkstatt-Klasse“ in Rheine, Birkenallee

28. Okt. 2005; 10.30 – 14.00 Uhr

Zum Ablauf

Unter Führung des Leiters der Einrichtung Herrn Feismann und des Leiters der Janusz-Korczak-Schule Herrn Joosten verschafft sich das Team während des laufenden Unterrichtsbetriebes einen Eindruck über die Rahmenbedingungen der Werkstätten an der Birkenallee.

Der **Unterricht** findet in den eigenen neuen Räumen der Schule statt. Ein Lehrer unterrichtet sieben Schüler und zwei Schülerinnen im Fach Erdkunde. Der Unterricht wird frontal erteilt, die Schüler arbeiten sachbezogen und diszipliniert mit.

Werkstätten stehen in folgenden Bereichen zur Verfügung:

- Malerei: Arbeiten an Übungswänden mit verschiedenen Farben und Mustern
- Maurern, Umbauarbeiten: Säuberung des Untergrundes mit Spachtel und Drahtbürste
- Holz: Verschiedene Projekte in der Vorbereitung, u.a. eine Trennwand als Blumenständer
- Metall: Besichtigung u.a. einer Schneidemaschine für schwer schneidbare Plastikstoffe
- Schulungsraum für erweiterte theoretische Angebote im Werkstattbereich
- Basisarbeiten für psychisch gestörte Menschen mit Übungen in verschiedenen Bereichen
- Küchenbereich / Hauswirtschaft.

Gespräch mit Vertretern der Träger und den Lehrern

Herr Feismann stellt als Vertreter des Trägers dieser Einrichtung die Philosophie des Systems, den engen „Theorie-Praxis-Bezug“ vor. Herr Vogel bekundet das Interesse des Kreises an der weiteren Entwicklung dieser Zusammenarbeit.

In den letzten Wochen hat sich die „Meister-Lehrer-Runde“ entwickelt. Anstehende Probleme werden angesprochen und einer Lösung zugeführt. Die Mitwirkung der Schüler in diesem Prozess ist eingeplant. Angestrebt wird eine betriebsratsähnliche Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Von den Schülern ist durchgesetzt worden, dass alle Ausbilder ein Namensschild tragen.

Die Pädagogische Einflussnahme endet nach dem Mittagessen, wenn sich die Schüler aus der Obhut des Systems wieder in ihre weniger strukturierte Umgebung begeben. Einige Schüler benötigen eine kontinuierliche persönliche Begleitung. Eine effektivere Beschulung wäre durch den Ganztagsbetrieb unter Einbeziehung der Jugendhilfe möglich.

Schulleiteranhörung

Schwerpunkte der pädagogischen Absichten und Maßnahmen zu Beginn des Projektes sind die Überprüfung des regelmäßigen Schulbesuchs und die Vermeidung von Diszipliniierungsmaßnahmen zugunsten intensiver Einflussnahme. Dies wird durch folgende Maßnahmen erreicht:

- Transparenz der Anforderungskriterien
- Reduktion der gewünschten Ziele
- systematische Kontrolle der beschriebenen Verhaltensweisen
- sofortige Rückmeldung

Verhaltens- und Lernleistungen lassen sich unter objektivierbaren Bedingungen beschreiben. Gruppenbildungen sind nach Leistungsvermögen vorgenommen wurden; die Bestimmung individueller Lernzielebenen im Sinne von Kernlehrplänen ist bisher nicht möglich gewesen. Notwendige Schlüsselqualifikationen wie zum Beispiel „Schulsachen in Ordnung halten“ sind lediglich auf der Ebene der Anbahnung, nicht aber auf der Ebene harter Kriterien angedacht worden.

Die Schüler erhalten in Anlehnung an das BUS-Projekt bis zu 18 Stunden Unterricht pro Woche. Zurzeit kann von einer möglichen Vergabe von Schulabschlüssen im Sinne der Lernstandserhebungen nach Klasse 9 noch nicht die Rede sein. Eher sehen die Lehrer den sozialpädagogischen Auftrag im Unterricht und bei der Erziehung. Das primäre Ziel „Unterricht als Voraussetzung für Schulabschlüsse“ wird nicht aus den Augen verloren.

Auswertung

Das besondere Engagement der am Projekt beteiligten Lehrer wird ohne jeden Vorbehalt von allen vier Mitgliedern des Evaluationsteams gelobt. Die inzwischen geleistete Arbeit am Verhalten der Schüler ist zu erkennen und wird positiv rückgemeldet.

Im Vorfeld ist mit der Schule abgestimmt worden, sogenannte harte und weiche Unterlagen zum Verhalten der Schüler zusammenzutragen. Diese liegen am Tag der Evaluation vor. Es wird deutlich, dass die Schule die Instrumente sehr sorgfältig und mit hohem Arbeitsaufwand erstellt hat. Sie führen aber am Evaluationstag nicht zu weiterführenden Erkenntnissen. Die Schulbesuchsprotokolle sind sehr umfangreich, Fähigkeitseinschätzung und Förderpläne mit Zielvereinbarungen in ihrer Aussage sehr allgemein.

Ein wichtiger Nebeneffekt des Projektes ist, dass die schwierigen Werk-statt-Schüler das Schulsystem in Uffeln nicht mehr belasten. Der Unterricht kann hier deshalb effektiver erteilt werden, wodurch mehr und bessere Abschlüsse zu erwarten sind.

Erkennbar ist die gute Zusammenarbeit zwischen Träger und Schule.

Das Team kommt zu dem Entschluss, der Schule Perspektiven zukünftiger Schwerpunktsetzung aufzuzeigen und als Empfehlung mit auf den Weg zu geben.

Im Bereich der Werk-statt-Klasse wird zunehmend zu unterscheiden sein, welche qualitative Verbesserung der einzelne Schüler erreichen und dies für die Teilnahme am Unterricht der Schule nutzbar machen kann. Folgende Qualitätsstufen sind zu nennen:

- Verhaltensverbesserung ohne schulischen Lernzuwachs
- deutliche Verbesserung im praktischen Beziehungsfeld
- Durchdringung praktischer Felder hin zu eigenständigen Lernprozessen und Lerninhalten mit dem Ziel der Vergabe von Schulabschlüssen.

Erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ist beobachtbar und lässt sich einschätzen. Als mögliches Instrument hierfür wird der Schule ein „Beobachtungsbogen für den Unterricht“ (liegt vor) mit auf den Weg gegeben.

Die zweite Evaluationsrunde im Mai 2006 soll schwerpunktmäßig die Fähigkeiten der Schüler überprüfen, sich selbstständig Inhalte im Unterricht anzueignen.

Für das Evaluationsteam:

Wilfried Ossege

Steinfurt am 23.11.2005

40.3. ZEITSTRUKTUR DES ZWEITEN EVALUATIONSTAGES

09.00 – 10.00 Uhr	Besprechung Tagesstruktur, Sichtung Materialien
10.00 – 13.15 Uhr	Unterrichtshospitationen (Unterricht in der Klasse, Unterricht in der Werkstatt, Werkstattarbeit)
13.15 – 14.15 Uhr	Mittagspause
14.15 – 14.45 Uhr	Befragung des Einrichtungsleiters der Caritas, Herrn Feismann, des Werkstattmeisters Holz, Herrn Nehring und des Vertreters des Schulträgers (Herr Börger oder Herr Vogel)
14.45 – 15.15 Uhr	Befragung des Schulleiters und der Kollegen/innen der Janusz-Korczak-Schule
15.15 – 15.30 Uhr	Besprechung des Evaluationsteams
15.30 – 16.00 Uhr	Abschlussbesprechung

40.4. UNTERRICHTSSTRUKTUR DES EVALUATIONSTAGES

Zu Beginn der Evaluation können sich die einzelnen Schulaufsichtsbeamten im Rahmen der Spalte „Besucher“ frei den unterschiedlichen Unterrichtseinheiten zuordnen.

Zeit	Klassenraum	Besucher	Differenzierungsraum	Besucher
8.00 – 8.15	Organisatorisches			
8.15 – 9.45	Gruppe A Deutsch / Gesellschaftslehre Fr. Beermann		Gruppe B Biologie Hr. Seifert	
10.00 – 10.50	Gruppe A Biologie Hr. Seifert U.-Thema „Schaukasten Baum“		Gruppe B Deutsch / Gesellschaftslehre Fr. Beermann U.-Thema „Bewerbung richtig“	
10.50 – 11.00 Kleine Pause				
11.00 – 12.00	Gruppe A + B Mathe Fr. Beermann Einzelförderung Mathematik Hr. Seifert			
12.00 – 12.30 Pause				
12.30 – 13.15	Gruppe A + B Tagesprotokoll Freiarbeit (Biologie, Mathematik) Hr. Seifert Fr. Beermann		Möglichkeit der räumlichen Diff. für ein oder zwei Schüler Tagesprotokoll Freiarbeit	

40.5. ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER WERK-STATT-KLASSE

Die Werk-statt-Klasse nahm im Schuljahr 2005/06 als Kooperationsprojekt der Janusz-Korczak-Schule, der Josefsschule und der Caritas Ausbildungsstätten in Rheine in den Räumlichkeiten der Caritas Werkstätten ihre Arbeit auf.

Konzeptionelle Grundlage war die Feststellung, dass an den beteiligten Schulen ein zunehmender Anteil an Schülern beschult wird, der sich durch Schulumüdigkeit und Motivationslosigkeit kennzeichnen lässt. Diese Schüler befinden sich meist im letzten oder vorletzten Schulbesuchsjahr und sind auf dem Hintergrund langanhaltender und wiederkehrender Frustrationserfahrungen mit Schule im üblichen schulischen Rahmen kaum zu fördern. Sie haben darüber hinaus auf dem Hintergrund ihrer Schullaufbahn keine Aussicht auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die daraus entstehende Perspektivlosigkeit ist das im negativen Sinne „tragende“ Gefühl dieser Schülergruppe. Sie fallen durch erhebliche Konflikte auf, die sich oft auch als Autoritätskonflikte mit den Lehrpersonen ausdrücken. Viele von Ihnen sind nicht in der Lage, einen kompletten Schulvormittag schulisch zu arbeiten.

In der Regel kann man feststellen, dass sie über ihre eigenen Problemlagen hinaus auch Schüler im negativen Sinne „mitziehen“, die ansonsten durchaus noch zu motivieren gewesen wären.

Grundgedanke der Werk-statt-Klasse war hier ein doppelter: Einerseits sollte den schulumüden Schülern über das Angebot von Arbeit eine neue Motivation und Perspektive geboten werden, den Sinn von und die Lust an Schule wieder neu zu entdecken und sie darüber wieder mehr an Schule heranzuführen – bis hin zur Vorbereitung auf die Nichtschülerprüfung. Andererseits sollte die räumliche Abkoppelung der Maßnahme von der Sekundarstufe I der Janusz-Korczak-Schule den anderen Schülern wieder Raum eröffnen, im konstruktiven Sinne ihre Lernmotivation erhalten und ausbauen zu können, um so das schulische System zu stärken.

Die Anbindung an die Räumlichkeiten der Caritas Werkstätten bot sich an, da die Caritas Werkstätten aus ihrer langjährigen Arbeit heraus nicht nur verschiedene Werkstattbereiche anbieten konnten (Holz, Metall, Farbe, Lager) sondern auch viel Erfahrung im Umgang mit der beschriebenen Klientel mitbrachten. Auch als Kooperationspartner der Janusz-Korczak-Schule waren die Werkstätten bereits in den letzten Jahren sehr erfolgreich bei der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen (BUT-Maßnahmen, Förderlehrgänge, berufliche Rehabilitationsmaßnahmen).

40.6. SCHÜLERSTRUKTUR IM PROJEKT WERK-STATT-KLASSE

Die Werk-statt-Klasse bietet Belegplätze für 20 Schüler (15 Belegplätze der Janusz-Korczak-Schule, 5 Belegplätze der Josefsschule).

Im laufenden Schuljahr wurden drei Belegplätze frei durch Wegzug aus dem Kreis Steinfurt, eine Maßnahme wurde als gescheitert beendet, sodass der betroffene Schüler wieder Schüler der Josefsschule wurde. Die frei gewordenen Plätze wurden wieder mit neuen Schülern belegt (siehe Tabelle).

Nr.	Name	Zugang	Abgang	Information	Klasse	Schulbesuchsjahr	Schule
1	n. n.				7	9	JKS
2	n. n.				8	10	JKS
3	n. n.		10.2005	Umzug in anderen Kreis	8	10	JKS
4	n. n.	10.03.2006		Zuzug in den Kreis St.	8	10	JKS
5	n. n.				8	10	JKS
6	n. n.				8	9	JKS
7	n. n.		07.11.2005	Umzug in anderen Kreis	7	10	JKS
8	n. n.		22.12.2005	Gescheitert Josefsschule	8	9	JOS
9	n. n.				9	10	JKS
10	n. n.		02.02.2006	Umzug in anderen Kreis	8	10	JKS
11	n. n.				9	10	JKS
12	n. n.				8	10	JOS
13	n. n.				8	10	JKS
14	n. n.				7	9	JKS
15	n. n.				7	10	JKS
16	n. n.				8	10	JKS
17	n. n.				8	10	JKS
18	n. n.				10	10	JOS
19	n. n.	09.02.2006		Belegung Josefsschule	10	11	JOS
20	n. n.				8	10	JKS
21	n. n.				10	10	JOS
22	n. n.	07.03.2006		Belegung Josefsschule	6	7	JOS
23	n. n.				8	10	JKS
24	n. n.				8	10	JKS
25	n. n.				6	9	JKS
26	n. n.	02.05.2006		Aufnahme avisiert	8	9	JKS

Nach Schulbesuchsjahren und Klassen lassen sich die Schüler der Werk-statt-Klasse folgendermaßen aufschlüsseln:

Schulbesuchsjahr 7	1
Schulbesuchsjahr 8	0
Schulbesuchsjahr 9	6
Schulbesuchsjahr 10	18
Schulbesuchsjahr 11	1

Klasse 6	2
Klasse 7	4
Klasse 8	15
Klasse 9	2
Klasse 10	3

40.7. RAHMENSTRUKTUR DER WERK-STATT-KLASSE

Das Projekt konnte entsprechend der Vorgaben des Konzeptes durchgeführt werden, auf das hier verwiesen wird.

Die Schüler wurden, eingeteilt in unterschiedliche Leistungsgruppen, beschult und entsprechend versetzt in den Werkstätten betreut.

Werkstatt Gruppe A/B (Montag bis 13.10 Uhr und Mittwoch bis 12.00 Uhr)

Arbeitsbereiche	
Hauswirtschaft	1 Schüler
Holz	3 Schüler
Metall	4 Schüler
Farbe	1 Schüler
Möbellager	1 Schüler
Lager	1 Schüler
Küche	1 Schüler

Werkstatt Gruppe C/D (Dienstag bis 13.10 Uhr, Donnerstag bis 13.10 Uhr
und Freitag bis 11.20 Uhr)

Arbeitsbereiche	
Holz	3 Schüler
Metall	-----
Farbe	4 Schüler
Möbellager	1 Schüler
Hauswirtschaft	-----

40.8. EVALUATION DES PROJEKTES AUS SICHT DER SCHULE

40.8.1. Erfassungszeitraum der Daten

Datengrundlage für die hier vorgelegte Evaluation ist die Zeit vom Beginn des Projektes im Jahr 2005 bis zu den Osterferien im Jahr 2006.

40.8.2. Kriterien der Evaluation

Als Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung muss das Projekt sowohl die schulische Entwicklung als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fördern, um als erfolgreich eingestuft werden zu können. Eine ausschließlich auf die schulische Entwicklung ausgerichtete Evaluation wäre als **Evaluationsansatz** aus Sicht der Schule deshalb genauso falsch und einseitig wie eine ausschließlich die Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigende Sichtweise.

Bei der hier vorgenommenen Evaluation werden deshalb sowohl schulisch relevante als auch persönlichkeitsrelevante Kriterien herangezogen.

Bei den Schülern der Werk-statt-Klasse handelt es sich um schulumüde Schüler, die im Vorfeld des Projektes oft durch häufiges Fehlen (**Fehlzeiten**), viele Auseinandersetzungen (**Konflikte**), eine generalisierte Verweigerungshaltung gegenüber schulischen Inhalten (**schulische Leistung und Motivation**) und eine meist generalisierte perspektivlose Grundhaltung (**Perspektivbildung**) auffielen.

Entsprechend können die im folgenden beschriebenen Kriterien „**Fehlzeiten**“, „**Konflikte**“, „**schulische Leistung und Motivation**“ und „**Perspektivbildung**“ für das aktuelle Evaluationsvorhaben herangezogen werden, um festzustellen, ob positive Effekte durch das Projekt erreicht werden konnten.

Diese Kriterien drücken sich dabei alle im unterrichtlichen Geschehen und im unterrichtlichen Erfolg aus. Ihre Bedeutung ist aber viel weitreichender; sie wirken sich auf die gesamte Grundhaltung der Schüler aus und werden auch ihre spätere Haltung zur Arbeit und zu eigenen Lebenszielen prägen. Insofern ist schulische Förderung bei den schwer sozial beeinträchtigten Jugendlichen in diesem Projekt auch immer gleichzeitig Persönlichkeitsförderung.

Kriterium Fehlzeiten: Die Bereitschaft, in der Schule zu erscheinen und den jeweiligen Schultag auch regelgerecht zu beenden ist die Grundlage für alle anderen Entwicklungen. Die zunehmende Tendenz schulumüder Schüler, sich Schule zu entziehen, stellt ein großes Problem für eine Institution dar, die Bildung und Erziehung vermitteln soll. Stabilisierung und Ausweitung von Anwesenheit bei einer Schülerschaft, die sonst eventuell mittelfristig nicht mehr in Schule gewesen wäre, kann also als wesentliches Kriterium für den Erfolg des Projektes herangezogen werden.

Kriterium Konflikte: Konflikte mit Lehrern und Mitschülern verhindern Unterricht. Sie sind darüber hinaus ein denkbar schlechtes Modell für berufliches Handeln in der Zukunft der Schüler. Oft sind sie Ausdruck für Hilflosigkeit und mangelnde soziale Handlungsmuster. Eine Stärkung der Schülerspersönlichkeiten durch positive Erfahrungen im Projekt sollte deshalb zu einem Nachlassen von Konflikten führen, was wiederum eine neue Öffnung für unterrichtliche Inhalte mit sich brächte.

Kriterium schulische Leistung und Motivation: Etwas wollen zu können erscheint uns selbstverständlich – für die beschriebene Schülerschaft ist es oft sehr schwierig. Permanente Misserfolgserfahrungen führen dazu, dass eine „Null Bock“ Haltung Energien blockiert und fehlerhaft (in Gewalt, Kriminalität, Unterrichtsverweigerung). Motivation muss nicht nur dadurch begründet sein, dass der Hauptschulabschluss erreicht werden kann. Sie kann auch dadurch entstehen, dass die eigene Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit erlebt werden kann und der Schüler einen Platz im sozialen Gefüge Werk-statt-Klasse findet. Gelingt dies, wird sich das sowohl auf die schulischen Leistungen als auch grundsätzliche Lebenseinstellungen positiv auswirken.

Kriterium Perspektivbildung: Im Umgang mit schwierigen Jugendlichen zeigt sich immer wieder, dass Orientierungslosigkeit zu Perspektivlosigkeit führt. Die Neuschaffung von Perspektive ist oft die einzige Möglichkeit, den Jugendlichen wieder konstruktive Veränderungsprozesse zu ermöglichen.

Perspektivbildung ist somit ein Kriterium für den Erfolg der Werk-statt-Klasse.

Perspektive ist zunächst subjektiv, sie drückt sich aber in vielerlei Haltungen aus (Motivation, Umgangsformen, Selbstachtung, Ordnungshaltungen etc.)

40.8.3. Indikatoren der Evaluation

Kriterium „Fehlzeiten“

Das Kriterium ist durch eine Erfassung der Anwesenheit (**Indikator Anwesenheit**) der Schüler eindeutig zu erfassen. Bei der Erfassung der Anwesenheit wurden Daten erhoben, die sich zusätzlich auf das zweite Halbjahr des Schuljahres 2004/05 beziehen, um anhand dieser Daten die Veränderung der Fehlzeiten feststellen zu können.

Kriterium Konflikte

Ein Indikator für die Intensität und Häufigkeit von Konfliktverhalten ist die Wahrnehmung des Lehrerteams bezüglich der Verhaltensqualität (**Indikator Verhaltensqualität**) des Schülers am jeweiligen Schulvormittag. Diese Verhaltensqualität wird parallel zur Anwesenheit vom

Lehrerteam täglich erfasst und in Kategorien von 1 (schlecht) bis 4 (problemlos) festgehalten.

Die genaue Beschreibung der Kategorien befindet sich in Anlage 1.

Leider gibt es für die Zeit vor dem Start des Projektes nur ungenaue Daten zur Verhaltensqualität, jedoch lassen sich auch unabhängig von ursprünglichen Daten Aussagen über die Verhaltensqualität während des Projektverlaufs festhalten.

Zusätzlich wird das Kriterium über einen **Schülerfragebogen** (Anlage 4) aus subjektiver Sicht der Schüler evaluiert. Dieser Fragebogen wurde von den Schülern/innen der Werk-statt-Klasse in anonymisierter Form ausgefüllt und eruiert verschiedene hier beschriebene Kriterien (siehe auch weiter unten).

Kriterien „schulische Leistung und Motivation“ und Perspektivbildung

Die schulischen Leistungen können anhand der Noten der jeweiligen Arbeiten abgeleitet werden. Da im Rahmen dieser Evaluation der Bereich Mathematik besonders aufbereitet wurde, können die entsprechenden Klassenarbeiten zu den Noten am Tag der Evaluation eingesehen werden (**Indikator Benotung von Leistungen**). Eine Übersicht der Noten der einzelnen Schüler für das Fach Mathematik findet sich in Anhang 2.

Eine Veränderung der Motivationslage und der Perspektivbildung kann man aus der Beschreibung der Einzelentwicklungen der Schüler entnehmen, die von dem Lehrerteam erstellt wurde (**Indikator Langzeitentwicklung**) (Anlage 3). Ausgehend von der Sichtweise, dass sozial unangepasstes Verhalten ein Ergebnis von Motivations- und Perspektivlosigkeit ist, wird hierbei davon ausgegangen, dass eine positiv verlaufende Langzeitentwicklung im Umkehrschluss eine Aussage darüber ist, ob Motivation und Perspektivbildung der Schüler sich im Projekt positiv entwickelt haben.

Entsprechend wurde vom Lehrerteam zu jedem Schüler eine Kurzeinschätzung in Verbindung mit einer Einschätzung der Entwicklung vorgenommen. Eine Skala von --, -, +, ++ wird hier verwandt, um Kategorisierungen vornehmen zu können. Die Bewertung der einzelnen Schüler wurde im Lehrerteam diskutiert und beschlossen.

Zusätzlich werden die Kriterien „Konflikte“, „schulische Leistungen“, „Motivation“ und „Perspektivbildung“ über einen **Schülerfragebogen** aus subjektiver Sicht der Schüler evaluiert. Dieser Schülerfragebogen wurde in anonymisierter Form von den Schülern/innen der Werk-statt-Klasse ausgefüllt. Der Schülerfragebogen incl. der Zuordnung der einzelnen Items zu den Kriterien befindet sich in der Anlage 4.

40.8.4. Auswertung der Daten

Kriterium Fehlzeiten

Die Tabelle mit den Rohdaten und grafischen Auswertungen zur Anwesenheit und zur Verhaltensqualität für das zweite Halbjahr 2005/06 befindet sich im Anhang (6) dieses Berichts. Die

Rohdaten für die Schulhalbjahre 2-2004/05 und 1- 2005/06 liegen dem Evaluationsteam aus der Erstevaluation bereits vor.

Die wesentlichen Informationen aus den Rohdaten werden in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst, wobei nur die Prozentzahl der Anwesenheit (nicht die entschuldigten bzw. unentschuldigten Fehltage) ausgewertet wird. Dabei werden die Daten den Daten gegenübergestellt, die dem Evaluationsteam bereits zum Tag der Erstevaluation vorlagen (2.Hj 04/05; 1.Hj 05/06). Nicht bei allen Schülern lagen dabei schon Daten für die Anwesenheit für das 2. Schulhalbjahr 2004/05 vor. Die Entwicklung der Anwesenheit wird zusammengefasst in einer bewertenden Tendenz (Kategorien: -; 0; +)

Nr.	Name	2.Hj.04/05 in %	1.Hj 05/06 in %	2. Hj. 05/06 in % bis Ostern	Tendenz -; 0; +
1	n. n.	Keine Daten	72	62	-
2	n. n.	78	79	75	0
3	n. n.	Keine Daten	Umzug		
4	n. n.	0	0	65	+
5	n. n.	0	61	45 (Psychiatrie)	+
6	n. n.	73	83	94	+
7	n. n.	62	Umzug		
8	n. n.	0	29	Keine Daten	+
9	n. n.	98	96	98	0
10	n. n.	50	Umzug	Keine Daten	
11	n. n.	85	97	97	+
12	n. n.	58	62	93	+
13	n. n.	94	63	19	-
14	n. n.	75	91	99	+
15	n. n.	56	83	60 (Psychiatrie)	+
16	n. n.	0	91	87	+
17	n. n.	40	87	81	+
18	n. n.	71	93	83	+
19	n. n.	Keine Daten	Keine Daten	93	
20	n. n.	83	83	72	0
21	n. n.	70	91	100	+
22	n. n.	Keine Daten	0	51	+
23	n. n.	75	55	90	+
24	n. n.	94	86	73	-
25	n. n.	30	66	75	+
26	n. n.	Keine Daten	Keine Daten	Keine Daten	

Anmerkung: Zwei Schüler waren zwischenzeitlich in einer stationären psychiatrischen Maßnahme und wurden entsprechend in einer Krankenhausschule beschult. Anwesenheitsdaten stehen uns für diese Zeiträume nicht zur Verfügung, sodass abfallende Prozentzahlen der Anwesenheit in der JKS ein verfälschendes Bild ergeben. Aus diesem Grund führen auch etwas absinkende Zahlen bei diesen Schülern zu einer positiven Beurteilung der Gesamtentwicklung.

Auswertung der Gesamtbeurteilungen:

Kategorie	Anzahl	Prozentwert
-	3	16,3
0	3	16,3
+	12	66,4

Unter dem Kriterium Fehlzeiten kann festgehalten werden, dass mit **66,4 %** eine **deutliche Tendenz zur Verbesserung der Anwesenheitszeiten** der Schüler festzustellen ist, sodass das Projekt unter diesem Aspekt eindeutig positiv zu evaluieren ist.

Kriterium Konflikte

Die Tabelle mit den Rohdaten und grafischen Auswertungen zur Anwesenheit und zur Verhaltensqualität für das zweite Halbjahr 2005/06 befindet sich im Anhang (Anhang 6) dieses Berichtes. Die Rohdaten für das Schulhalbjahre 1- 2005/06 liegen dem Evaluationsteam aus der Erstevaluation bereits vor.

Die wesentlichen Informationen aus den Rohdaten werden in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst, wobei für jeden Schüler jeweils errechnet wird, wie hoch die Prozentwerte für die beiden Kategorien 3 und 4 (oberer Verhaltensbereich) bezogen auf die gesamt-Verhaltensqualität im jeweiligen Halbjahr waren. Für diese Erhebung werden nur die Werte der Halbjahre des aktuellen Schuljahres 2005/06 herangezogen, da für die meisten Schüler keine Erhebung der Daten im Schuljahr 2004/05 stattfand.

Nr.	Name	1.Hj 05/06 in %	2. Hj. 05/06 in % bis Ostern	gemittelter Wert in %
1	n. n.	91	84	77,5
2	n. n.	99	97	98
3	n. n.	85	Keine Daten	-
4	n. n.	Massive Konflikte vor Aufnahme in die JKS	100	-
5	n. n.	66	76	71
6	n. n.	100	100	100
7	n. n.	Keine Daten	Keine Daten	-
8	n. n.	83	Keine Daten	-
9	n. n.	96	100	98
10	n. n.	Keine Daten	Keine Daten	-
11	n. n.	99	96	97,5
12	n. n.	73	98	85,5
13	n. n.	96	78	87
14	n. n.	91	88	89,5
15	n. n.	96	94	95
16	n. n.	98	98	98
17	n. n.	96	92	94
18	n. n.	98	97	97,5
19	n. n.	Keine Daten	90	-
20	n. n.	75	86	80,5
21	n. n.	94	100	97
22	n. n.	Beurlaubung	92	-
23	n. n.	67	86	76,5
24	n. n.	88	52	70
25	n. n.	94	84	89
26	n. n.	Keine Daten	Keine Daten	-
Durchschnittlicher Gesamtwert				89

Interpretation der Ergebnisse:

Bezogen auf das Kriterium „Konflikt“ ist festzuhalten, dass im Rahmen des Modells Werk-statt-Klasse der Anteil konfliktfreien Verhaltens (Kategorie 3 und 4 der Einschätzungsskala) gegenüber konflikthaftem Verhalten (Kategorie 1 und 2 der Einschätzungsskala) in markanter Weise überwiegt. **Es gibt keinen einzigen Schüler, bei dem das konflikthafte Verhalten überwiegt (kein Wert unter 50 %) und der Durchschnittswert der Klasse liegt bei 89% konfliktfreien Verhaltens.** Diese Zahlen drücken als Beschreibung des Ist-Zustandes klar die positive Adaption des Modells durch die Schüler aus.

Leider liegen keine gründlich eruierten Ergebnisse für die Schüler aus den Vorjahren vor – sieht man jedoch in die schulischen Biographien der einzelnen Schüler wird deutlich, wie erheblich sich die Verhaltensqualität bei fast allen Schülern im Vergleich zu den Vorjahren verbessert hat.

Auch die Auswertung des **Schülerfragebogens** unterstützt diese Sicht. Bei den Items, die dem Kriterium Konflikt zuzuordnen sind (Item 2 und 5) erklärten 14 von 17 befragten Schülern, dass sie in der Werk-statt-Klasse weniger Konflikte haben als früher und 16 der befragten Schüler erklärten, dass sie weniger „Auszeiten“ (Time-Out nach Konflikten) benötigen als früher.

Unter dem Aspekt des Kriteriums „Konflikt“ kann also zusammenfassend eine eindeutig positive Evaluation des Projektes festgehalten werden.

Kriterium schulische Leistungen und Motivation

Die schulischen Leistungen werden hier bezogen auf das Fach Mathematik evaluiert. Die Übersicht der Noten der einzelnen Schüler befindet sich in Anlage 2, die jeweiligen Klassenarbeiten können am Tag der Evaluation eingesehen werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Von 53 Klassenarbeiten wurden 18 mit den Noten 5 oder 6 bewertet. Dies entspricht einem Prozentsatz von 34%. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass **66% der Schüler/innen den Anforderungen der Klassenarbeiten genügen** und somit eine positive Leistungsbilanz im Fach Mathematik vorweisen konnten.

Unterstützt wird diese Sicht durch das Ergebnis der Schülerbefragung: Von 17 befragten Schülern/innen erklärten 16, dass sie durch das Arbeiten in der Werk-statt-Klasse wieder besser verstehen, warum die Schule auch wichtig ist. Ebenfalls 16 Schüler/innen erklärten, dass sie

heute eher als im letzten Jahr bereit sind, für ihren zukünftigen Beruf auch in der Schule zu arbeiten.

Die Motivation lässt sich aus den Entwicklungen der Schüler in der Werk-statt-Klasse ableiten, da eine positive Motivation die Voraussetzung für eine positive Entwicklung darstellt. Die Entwicklungsberichte der Schüler/innen befinden sich in der Anlage 3. Das Team der Werk-statt-Klasse hat die einzelnen Kurzberichte qualitativ gewertet und mit Kategorien --; -, 0, +; ++ versehen.

Zur Analyse der erhobenen Daten wird auf die Aussagen zum Kriterium Perspektivbildung verwiesen, da hier davon ausgegangen wird, dass eine positive Langzeitentwicklung sowohl eine Aussage über eine verbesserte Perspektivbildung als auch gleichzeitig eine Aussage über eine verbesserte Motivation (als Grundlage jeder Entwicklung) ist.

Bezogen auf die Motivation sagten in der **Schülerbefragung** (Item 1 und 4) 16 von 17 befragten Schülern aus, dass sie froh sind, am Projekt Werk-statt-Klasse teilnehmen zu können. Nur 6 der 17 Schüler gaben aber an, dass ihnen das Aufstehen in diesem Schuljahr leichter falle als im letzten Schuljahr.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Entwicklung der schulischen Leistungen für eine positive Einschätzung des Projektes spricht. Auch die Motivation ist bei vielen Schülern durch die Teilnahme am Projekt gefördert worden. Es ist jedoch fraglich, ob eine anhaltende Stärkung der Motivation für alle Schüler erreicht werden konnte. Es scheint einen Teil der Schüler zu geben, der nach einiger Zeit immer wieder in alte Verhaltensmuster zurückfällt und dies nicht durch die erhöhte Anfangsmotivation abfedern kann.

Kriterium Perspektivbildung

Die Langzeitentwicklung als Indikator für die Perspektivbildung der Schüler wurde, wie oben bereits dargestellt, vom Werk-statt-Klassen-Team in kurzen Einschätzungen zu den Schülern festgehalten. Das Ergebnis ist in der Tabelle zusammengefasst und kann in Anlage 3 nachgelesen werden.

Nr.	Name	Einschätzung
1	n. n.	-
2	n. n.	0
3	n. n.	--
4	n. n.	Keine Daten
5	n. n.	+
6	n. n.	+
7	n. n.	++
8	n. n.	--
9	n. n.	++
10	n. n.	Keine Daten
11	n. n.	+
12	n. n.	-
13	n. n.	--

14	n. n.	+
15	n. n.	--
16	n. n.	++
17	n. n.	++
18	n. n.	++
19	n. n.	+
20	n. n.	0
21	n. n.	++
22	n. n.	Keine Daten
23	n. n.	+
24	n. n.	0
25	n. n.	+
26	n. n.	Keine Daten

Gesamtauswertung:

Kategorie	Anzahl	Prozentwert
--	4	18
-	2	9
0	3	14
+	7	32
++	6	27

Interpretation der Ergebnisse:

Bezogen das Kriterium „Perspektivbildung“ ist festzuhalten, dass **59 % aller Schüler im Projekt eine positive Entwicklung** verzeichnen konnte, was ebenfalls eindeutig für eine positive Einschätzung des Projektverlaufes spricht.

Dem stehen jedoch immer noch **27 % der Schüler** gegenüber, die nach Einschätzung des Lehrerteams eine **eher negativ verlaufende Gesamtentwicklung** genommen haben. An dieser Stelle ist sicherlich der Hinweis darauf angebracht, dass es sich bei dem Projekt in der aktuellen Realisierung um ein Halbtagsprojekt handelt, viele Problemsituationen aber im außerschulischen Bereich ihre Wurzeln haben. Schüler, die nachmittags immer wieder in ein problematisches und oft unstrukturiertes Feld zurückkommen, sind auch im Projekt immer wieder durch Rückschläge bedroht. Eine Ausweitung des Projektes auf den Nachmittagsbereich und ein verstärktes Engagement der Jugendhilfe im Rahmen einer solchen Betreuung wären hier wünschenswert.

Die Schülerbefragung wirft jedoch noch einmal ein etwas anderes Bild auf die Frage der Perspektivbildung: Hier gaben 16 von 17 befragten Schüler an, dass sie durch das Projekt nun besser wüssten, was sie zukünftig beruflich zu erwarten hätten und ausnahmslos alle Schüler/innen gaben an, im Vergleich zum letzten Schuljahr besser zu wissen, was sie wollen.

Hier kann also festgehalten werden, dass auch bei den Schülern, bei denen die Lehrerschaft eher eine negative Gesamttendenz sieht, subjektiv der Eindruck vorhanden ist, im Vergleich zum Vorjahr besser orientiert zu sein.

40.8.5. Rückwirkungen auf das Sek-I-Stammsystem

Durch die Einrichtung der Werk-statt-Klasse konnte der schulische Auftrag des Sekundarstufensystems in Ibbenbüren-Uffeln wieder stärker herausgearbeitet werden.

Dies betrifft den gesamten Standort, wird aber in Klasse 8-10 der Schule am deutlichsten, in der die Schülerschaft der Werk-statt-Klasse sonst hätte beschult werden müssen. Diese Klasse wird seit drei Jahren vom gleichen Lehrerteam unterrichtet, sodass dieses eine Vergleichsmöglichkeit zu den Vorjahren hat. In einer Stellungnahme (Anlage 5) berichtet das Lehrerteam über Veränderungen in der Lernkultur der Schüler des Stammsystems:

- Reduktion von Destruktivem Verhalten durch die Gruppe perspektivloser Schüler
- Wegfall von „Negativ-Vorbildern“ für die anderen Schüler

Dadurch eine Stärkung des Sek-I-Systems:

- Das Lernklima ist freundlicher und konstruktiver
- Die Schüler/innen haben schulische Ziele und können diese auch formulieren
- Offenere und selbstgesteuerte Unterrichtsformen sind im Vergleich zu vorher nun möglich.
- Patenschaften – also konstruktive Übernahme von Verantwortung für Schwächere – sind nun möglich.
- Insgesamt ist das Gewaltpotential am Sek-I-System zurückgegangen.
- Auch Schüler mit Leistungsproblemen haben nicht das Gefühl, ohne Perspektive zu sein.

Zusammenfassend kann also auch unter dem Aspekt der Stärkung der schulischen Perspektive der Schüler des Sek-I-Stammsystems von einem positiven Effekt durch die Einrichtung der Werk-statt-Klasse gesprochen werden.

40.8.6. Kooperation der Projektpartner

Unterschiedliche Partner (Caritas-Werkstätten, Josefsschule Wettringen, Janusz-Korczak-Schule, Schulträger der Schulen, Schulaufsicht, etc.) trugen im laufenden Jahr zum Gelingen des Projektes bei.

Für die Evaluation ist es nicht unerheblich, die ausgezeichnete Kooperation aller Partner als einen wichtigen Baustein der Arbeit zu erwähnen. Die Atmosphäre war jederzeit getragen vom gemeinsamen Ziel und von der Bereitschaft aller Beteiligten, im Hinblick auf dieses Ziel tragfähige Entscheidungen zu treffen.

Besonders zu erwähnen ist hier jedoch die besonders gute und reibungslose Koordination mit den Mitarbeitern der Caritas Werkstätten und die unbedingte Unterstützung der Leitung in allen Fragen. Die von vorne herein sehr gute Kooperation wurde dabei strukturell ergänzt durch die Teilnahme an gemeinsamen Mitarbeiterbesprechungen zwischen Lehrern und Werkstattmeistern, die wesentlich zu einem guten Informationsfluss beitrugen.

Ebenfalls sei an dieser Stelle das überdurchschnittliche Engagement des Werkstatt-Klassenteams gewürdigt, das viel Zeit und Energie in den Aufbau und die Entwicklung des neuen Standortes investiert hat. Als Dreh- und Angelpunkt jeder Entwicklung waren die Kollegen immer bereit, über das übliche Maß hinaus Präsenz, Improvisationstalent und Innovationsfähigkeit anzubieten. Neben dem fachlichen „Know-how“ findet sich bei den Mitarbeitern ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz, das von personeller Seite aus sicherlich eine der wesentlichen Grundlagen für das Gelingen eines solchen Projektes ist.

40.8.7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt Werkstatt-Klasse kann nach gut einem Schuljahr aus Sicht der Schule eine ausgesprochen positive Bilanz aufweisen.

Ausgehend von einer Schülergruppe, die durch Schulumüdigkeit und Perspektivlosigkeit zu kennzeichnen war, ist es dem Team der Werkstatt-Klasse auf dem Hintergrund eines stimmigen Gesamtkonzeptes gelungen, Schüler wieder stärker an Schule heranzuführen und den Blick der Schüler auf die eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebens- und Berufsperspektiven zu lenken. Dies zeigt sich an der Auswertung der Datensammlung, die wichtige Hinweise auf das Gelingen des Projektes gibt:

Bei **66,4 Prozent** der Schüler ist eine **Verbesserung der Anwesenheitszeiten** festzustellen; der Durchschnittswert **positiv-konfliktfreien Verhaltens** während der Schulzeit liegt bei **89 Prozent**; bezogen auf die **schulischen Leistungen** gibt es eine **positive Leistungsbilanz** und **59 Prozent** aller Schüler haben nach Einschätzung der Lehrerschaft eine **positive Gesamtentwicklung** durchlaufen.

Eine nicht unerhebliche „Nebenwirkung“ war außerdem die Stärkung des Sek-I-Stammsystems der Schule, das mehr Spielraum erhielt, den schulischen Auftrag an die verbleibenden Schüler heranzutragen und diese so auch besser motivieren konnte, als es früher der Fall war.

Aber auch für die Schüler der Werk-statt-Klasse kann unter dem Gesichtspunkt der **Unterrichtsentwicklung** festgehalten werden, dass sie im Laufe des Schuljahres zunehmend in der Lage waren, unterrichtliche Inhalte wieder zu adaptieren. Dies spiegelte sich auch in den Organisationsformen von Unterricht wider: Die Kollegen/innen der Werk-statt-Klasse berichten, dass zu Beginn des Projektes noch stärker lehrerzentrierte Unterrichtsformen notwendig waren, während heute zunehmend offene Formen von Unterricht möglich werden, in denen die Schüler selbstgesteuert und in gegenseitiger Unterstützung den Unterrichtsstoff erarbeiten. Dies spiegelt eine veränderte Lernhaltung der Schüler wieder, die aus einer Stabilisierung der Persönlichkeit erwächst.

Trotz einer positiv veränderten Lernhaltung ist festzuhalten, dass die konzeptionell vorgesehene Hinführung zur **Nichtschülerprüfung** nur für einen geringeren Teil der Schüler der Werk-statt-Klasse eine echte Option darstellt. In der schulischen Alltagsrealität stellt sich in vielen Fällen heraus, dass den Schülern zur langfristigen Arbeit an diesem Ziel das Durchhaltevermögen und die Bereitschaft fehlen, auch im Nachmittagsbereich an schulischen Zielen zu arbeiten.

So haben im aktuellen Jahrgang von zwanzig Schüler/innen nur 6 Schüler/innen die Unterlagen für die Nichtschülerprüfung erhalten, von diesen haben sich bisher allerdings erst drei Schüler/innen definitiv zur Prüfung angemeldet.

Dennoch war für die meisten Schüler beim Einstieg ins Projekt die Möglichkeit auf Teilnahme an der Nichtschülerprüfung ein wichtiger Motivationsfaktor. Dieser trug dann auch über die schwierige Stelle zu Beginn des Kalenderjahres 2006 hinweg, an der viele Schüler dann doch die Rückmeldung erhalten mussten, dass sie mit ihren Leistungen nur geringe Möglichkeiten bei der Prüfung haben werden. Zu diesem Zeitpunkt waren diese Schüler überwiegend so weit stabilisiert, dass sie die Frustration mittelfristig verarbeiten und überwinden konnten und ihre Bereitschaft, sich dem schulischen Lernen neu zu widmen keine grundsätzliche Erschütterung erfuhr. Daraus konnten die meisten Schüler/innen dann neue berufsvorbereitende Zielperspektiven formulieren, die für sie realistisch zu erreichen sind.

Diese Fähigkeit, auch Frustrationen zu überwinden scheint uns jedoch ein wesentliches Sekundärziel zu sein, das hier erreicht werden konnte. Denn es ist davon auszugehen, dass unsere Schüler noch viele Frustrationen im Kontakt mit der Berufswirklichkeit überwinden werden müssen. Die Fähigkeit, ohne Resignation „wieder aufstehen zu können“ erhält hier sicherlich ein besonderes Gewicht.

Es darf also zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Einrichtung der Werk-statt-Klasse als absolut sinnvoll erwiesen hat und dass auf diesem Hintergrund das Modell unbedingt langfristig gesichert werden sollte.

Offene Fragestellungen gibt es dennoch. So ist es der Schule vor allem ein Anliegen, das Projekt auf den **Nachmittagsbereich** hin auszudehnen, um auch die Schüler besser erreichen zu können, die aus einer konstruktiven Vormittagsstruktur heraus immer wieder in eine unstrukturierte Nachmittagssituation entlassen werden müssen, die dann wiederum kontraproduktiv auf den Gesamtprozess wirkt.

Hier wäre die Kooperation mit der Jugendhilfe, die nachmittags vor Ort in den Caritas-Werkstätten Angebote vorhalten könnte, notwendig. Ein entsprechender konzeptioneller Ansatz wurde bereits im Vorfeld der Einrichtung der Werk-statt-Klasse mit Vertretern des Kreisjugendamtes besprochen, konnte damals aber nicht die notwendige Unterstützung finden. Aus Sicht der Schule wäre es wünschenswert und pädagogisch notwendig, an dieser Stelle „Nachzubessern“ und den Betreuungszeitraum zu erweitern.

Ein weiterer Punkt ist darin zu sehen, dass es bereits jetzt Schüler im Projekt gibt, die zwar nicht das notwendige Alter bzw. die **notwendige Anzahl der Schulbesuchsjahre** haben, aber dennoch in die Werk-statt-Klasse aufgenommen wurden, weil eine Perspektive im jeweiligen Stammsystem nicht mehr vorhanden war, die Schulpflicht andererseits aber zu erfüllen ist.

Aber auch in der Werk-statt-Klasse ist eine Betreuung über ein Schuljahr hinaus teilweise schwierig. Das Konzept ist letztlich für eine Betreuungsdauer von einem Schuljahr konzipiert, in Ausnahmefällen kann dies auch auf zwei Schuljahre ausgeweitet werden.

Sollen Schüler unterhalb des Schulbesuchsjahres neun und zehn betreut werden, müsste über eine Erweiterung des Projektes nachgedacht werden, wobei sicherlich auch konzeptionell neue Schwerpunkte gesetzt werden müssten.

Für die Sicherung der Aufgabenstellungen im Projekt Werk-statt-Klasse ist es aber wichtig, sich auf die Schülerschaft der zehnten, im Ausnahmefall der neunten Schulbesuchsjahre zu beschränken.

Perspektivisch kann also festgehalten werden, dass die Kooperation mit den zuständigen Trägern der Jugendhilfe gesucht werden sollte, um das Projekt um eine qualifizierte Nachmittagsbetreuung zu erweitern.

Gleichzeitig ist zur Sicherung der Qualität zukünftig verstärkt darauf zu achten, dass möglichst nur Schüler der Schulbesuchsjahre neun und zehn in die Werk-statt-Klasse aufgenommen werden. Eine Ausweitung und konzeptionelle Veränderung des Projektes auf schulumüde Schüler in den Jahrgängen sieben und acht sollte aber angedacht werden, da auch in diesen Jahrgängen teilweise schon erhebliche Probleme mit schulumüden Jugendlichen zu verzeichnen sind.

40.8.8. Schülerfragebogen zur Erfassung der subjektiven Sicht der Schüler

Schülerbefragung: Meine Erfahrungen in der Werk-statt-Klasse

Beim Ausfüllen des Fragebogens bitte beachten: Kreuzt pro Frage jeweils ein Kästchen an. Das Feld (--) bedeutet, dass ihr der Aussage **nicht** zustimmt und das Feld (++) bedeutet, dass ihr der Aussage **voll** zustimmt!

Nr.	Aussagen	--	-	+	++
1	Ich bin froh, dass ich in diesem Schuljahr in die WKL gekommen bin.				
2	In der WKL habe ich weniger Konflikte als im letzten Schuljahr.				
3	Durch das Arbeiten in den Werkstätten verstehe ich wieder besser, warum die Schule auch wichtig ist.				
4	In diesem Schuljahr fällt mir das Aufstehen morgens leichter als im letzten Schuljahr.				
5	Ich brauche in der WKL weniger „Auszeiten“, als im letzten Schuljahr.				
6	Durch meine Erfahrungen in der WKL weiß ich besser, was mich im Berufsalltag später erwarten wird.				
7	Ich bin heute eher bereit, für meinen zukünftigen Beruf auch in der Schule zu arbeiten, als im letzten Jahr.				
8	Im Vergleich zum letzten Schuljahr habe ich das Gefühl, besser zu wissen, was ich will.				

Zuordnung der Kriterien zu den Items des Fragebogens:

Kriterium Konflikte:	Item 2 und 5
Kriterium Schulische Leistung:	Item 3 und 7
Kriterium Motivation:	Item 1 und 4
Kriterium Perspektivbildung:	Item 6 und 8

Fragebogenauswertung:

	--	-	+	++
Frage 1	0	1	8	8
Frage 2	1	2	8	6
Frage 3	0	1	8	8
Frage 4	3	8	3	3
Frage 5	0	1	9	7
Frage 6	0	1	8	8
Frage 7	0	1	9	7
Frage 8	0	0	10	7