

Feldhoff, Tobias; Wurster, Sebastian; Rettinger, Tanja; Hausen, Joshua
Ergebnisbericht. Evaluation der Hamburger Schulinspektion (EvaHaSi)

Mainz : Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg Universität Mainz 2017, 56 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Feldhoff, Tobias; Wurster, Sebastian; Rettinger, Tanja; Hausen, Joshua: Ergebnisbericht. Evaluation der Hamburger Schulinspektion (EvaHaSi). Mainz : Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg Universität Mainz 2017, 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156058

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-156058>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ergebnisbericht
Evaluation der Hamburger Schulinspektion
(EvaHaSi)



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

Prof. Dr. Tobias Feldhoff
Dr. Sebastian Wurster
Tanja Rettinger
Joshua Hausen

Institut für Erziehungswissenschaft
Johannes Gutenberg Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 12, 55128 Mainz
Tel +49 6131 39-29323
E-Mail feldhoff@uni-mainz.de
Mainz, 03.07.2017

Zusammenfassung und Empfehlungen

Im Rahmen des Projektes Evaluation der Hamburger Schulinspektion (EvaHaSi) wurde die Arbeit der Hamburger Schulinspektion hinsichtlich ihrer Impulsfunktion für Schulentwicklungsprozesse evaluiert. Zentrales Ziel des Projektes war es, Hinweise für die Weiterentwicklung der Schulinspektion im dritten Zyklus zu geben. Als Datenbasis dienten Interviews mit 15 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen, die in den vergangenen zwei Jahren inspiziert wurden. Die thematischen Schwerpunkte beziehen sich auf die Funktionen der Schulinspektion, die Gestaltung des Inspektionsverfahrens, die innerschulischen Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse und die Schnittstellen zum Beratungs- und Unterstützungssystem. Hinsichtlich des Inspektionsverfahrens stand insbesondere die Wahrnehmung des Berichts und des Rückmeldegesprächs im Fokus. Das Rückmeldegespräch wurde im zweiten Zyklus stärker dialogisch im Sinne eines Deutungsangebots angelegt.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen eine insgesamt positive Sicht der Schulleitungen auf das Verfahren der Hamburger Schulinspektion im zweiten Zyklus. Im Folgenden sind die wichtigsten Ergebnisse kurz dargestellt.

Funktion von Schulinspektion (Abschnitt 3.1., S. 12-15)

Die Schulleitungen nehmen die Entwicklungsfunktion als eine zentrale Aufgabe der Inspektion wahr, sehen diese Funktion allerdings nicht immer als ausreichend erfüllt. Die Kontrollfunktion erachten die meisten Schulleitungen ebenfalls als wesentlich. Einen generellen Widerspruch zwischen Entwicklungs- und Kontrollfunktion sehen sie nicht, wengleich einige Schulleitungen eine Dysbalance zugunsten der Kontrolle wahrnehmen. Die Inspektion hat für die Schulleitungen auch eine Bedeutung in der Durchsetzung von Normen, die im Orientierungsrahmen Schulqualität festgelegt sind. Sie erzeugt Verbindlichkeit und setzt Schwerpunkte für die Entwicklungen der Schulen. Für ein Teil der Schulleitungen trägt die Inspektion zusätzlich zur Wissensgenerierung bei. Darüber hinaus hat die Inspektion eine Anerkennungsfunktion in Form der Wahrnehmung und Wertschätzung der geleisteten schulischen Arbeit. Dies hat für viele Schulleitungen und Kollegien eine große Bedeutung und motiviert diese.

Vorbereitung und Durchführung der Schulinspektion (Abschnitt 3.2., S. 15-19)

Die Schulleitungen erleben die Atmosphäre und Kommunikation vor und während der Inspektion als angenehm, offen und wertschätzend. Diese Einschätzung hat sich im Vergleich zum ersten Zyklus aus Sicht der Schulleitungen deutlich verbessert.

Einige Schulleitungen empfinden den Aufwand der Dokumentation von Daten, die für die Inspektion im Vorfeld bereitgestellt werden muss, als zu hoch. Sie wünschen sich eine Unterstützung und Entlastung bei der Dokumentation.

Bericht und Rückmeldung der Inspektionsergebnisse (Abschnitt 3.3.-3.5., S. 19-32)

Die Interviews dokumentieren eine überwiegend positive Sicht auf das neue Berichtsformat. Neben der inhaltlich hohen Aussagekraft und verständlichen Darstellungsweise wird die Möglichkeit der direkten Verwendbarkeit der Ergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung genannt. Geäußerte Kritik am Verhältnis zwischen Tabellen und Text ist auf individuelle Präferenzen zurückzuführen. In diesem Zusammenhang wurde von einem Teil der Schulleitungen Unterstützung in Form von Lesehilfen oder Fortbildungen zur Interpretation der Ergebnisse gewünscht. Weitere Verbesserungswünsche beziehen sich auf eine stärkere Berücksichtigung des jeweiligen schulischen Kontextes und damit verbundener adjustierter Vergleichs- und Bewertungsmaßstäbe.

Die Analysen zu den Rückmeldegesprächen zwischen Schulleitung und Inspektion zeigen eine positive Grundstimmung: Die Atmosphäre und Kommunikation im Rückmeldeprozess wird als angenehm, offen und wertschätzend erlebt und hat sich im Vergleich zum ersten Inspektionszyklus verbessert. Als Weiterentwicklung wünschen sich Schulleitungen insbesondere die Versendung des Inspektionsberichts im Vorfeld der Rückmeldegespräche. Dies würde den Schulleitungen die Möglichkeit einer fundierten Vorbereitung und ggfs. emotionalen Verarbeitung im Vorfeld des Rückmeldegesprächs geben. Damit könnte die von einigen Schulleitungen wahrgenommene Informationsasymmetrie im Rückmeldegespräch verringert und gleichzeitig der angestrebte dialogische Charakter gestärkt werden.

Auf das neue Deutungsangebot lässt sich ungefähr ein Drittel der Schulleitungen ein. Die Gründe für das Nicht-Einlassen der anderen Schulleitungen sind sehr unterschiedlich. Diese liegen mehrheitlich in unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen der Schulleitungen begründet. Die Schulinspektion steht vor der Herausforderung zu überlegen, welche der Bedürfnisse und Erwartungen sie erfüllen kann, um Entwicklungsprozesse in Schulen zu initiieren ohne dabei nichtintendierte oder transintentionale Wirkungen bei anderen Schulleitungen oder in Bezug auf andere Funktionen (insb. Kontrollfunktion) zu erzielen. Um Letzteres zu vermeiden wird es entscheidend sein, inwieweit die Schulinspektion in der Lage ist, adaptiv und situativ im Rückmeldegespräch zu reagieren.

Keine der befragten Schulleitungen sehen eine Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse uneingeschränkt positiv. Viele sehen hier vielmehr einen Widerspruch zur Entwicklungsfunktion und stehen der Veröffentlichung sehr kritisch gegenüber. Manche Schulleitungen geraten durch die Veröffentlichung in einer Art und Weise unter Druck, die eine Entwicklung verhindert.

Innerschulische Verarbeitung und Verwendung der Inspektionsergebnisse (Abschnitt 3.6., S. 32-39)

Die Analyse der innerschulischen Verarbeitung der Inspektionsergebnisse zeigt, dass Lehrkräfte und Eltern vor allem durch die schulöffentliche Präsentation der Inspektion über die Ergebnisse informiert werden. Auf diese Weise wird in der Schule Transparenz hergestellt und die Rezeption im Kollegium angestoßen. Darüber hinaus ist die

Lehrerkonferenz zentraler Ort der Dissemination und Verarbeitung im Kollegium. Eine tiefergehende eigenständige Auseinandersetzung der Lehrkräfte findet kaum statt. Die Schulleitung hat in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe eine Schlüsselrolle bei der Verarbeitung des Inspektionsberichts. Zusammen sorgen sie für eine Übersetzung und Transformation der Ergebnisse in Entwicklungsprioritäten und Maßnahmen.

Die Analyse der Entwicklungsaktivitäten lässt auf eine Impulswirkung der Schulinspektion für Entwicklungsprozesse in den Schulen schließen: Nahezu alle Schulleitungen berichten Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten, die sie auf die Schulinspektion zurückführen. Zumeist konzentrieren sich Schulen auf eine geringe Anzahl an Aktivitäten, die sie aus den Inspektionsergebnissen ableiten, arbeiten aber zum Teil auch noch an bereits laufenden Aktivitäten unabhängig von der Inspektion weiter. Die Aktivitäten beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche des Steuerungshandelns, der (Weiter-)Entwicklung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität.

Schnittstellen zwischen Schulinspektion, Schulen und Unterstützungssystem (Abschnitt 3.7., S. 39-46)

Die Ergebnisse zur Wahrnehmung des Unterstützungssystems und der Ausgestaltung von Schnittstellen zum Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der Schulaufsicht dokumentieren weitestgehend Zufriedenheit bei gleichzeitigem Entwicklungspotenzial. Das Herstellen von Verbindlichkeit für Entwicklungsvorhaben wird als primäre Aufgabe der Schulaufsicht gesehen und von den Grundschulen in Bezug auf den Inspektionsprozess mehrheitlich als unterstützend wahrgenommen. Die Erfahrungen der Schulleitungen mit den Beratungs- und Fortbildungsangeboten des LI im Kontext der Inspektion sind heterogen. Es wurden sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht. Einige Schulleitungen wünschen sich eine engere Verzahnung und Abstimmung des Unterstützungssystems und passgenauere Angebote. Andere Schulleitungen lehnen dagegen institutionalisierte proaktive Angebote durch das LI ab und wollen eigenständig entscheiden, wen sie für Beratungs- und Unterstützungsleitungen engagieren. Die Ableitung von Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse begrüßt die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen. Die Schulleitungen unterscheiden sich jedoch in der Einschätzung, ob diese Aufgabe von der Inspektion oder dem LI übernommen werden sollte.

Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Hamburger Schulinspektion (Abschnitt 4., S. 47-52)

Auf Basis der Analysen der Interviews lassen sich vier Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Hamburger Schulinspektion im dritten Zyklus ableiten. Sie sind im Abschnitt zu den Empfehlungen (S.47 ff.) ausführlicher beschrieben.

1. Frühzeitige Information der Schulleitungen über die inhaltlichen Schwerpunkte der nächsten Inspektion und darüber, welche Dokumente von den Schulen in welcher Form benötigt werden.

2. Der Bericht sollte den Schulleitungen rechtzeitig vor dem Rückmeldegespräch zugesendet werden.
3. Es wird empfohlen auf die Veröffentlichung des Berichts zu verzichten, da diese keine positiven, in einigen Fällen eher negative Effekte auf die Entwicklungsfunktion hat.
4. Es gilt zu überlegen, inwieweit das Inspektionsverfahren adaptiv auf unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse der Schulen ausgerichtet wird, im Hinblick auf
 - *Dialog im Vorfeld des Inspektionsprozesses*
 - *Individuelle Schwerpunkte der Schulen*
 - *Rückmeldung zur Unterrichtsbeobachtung im Inspektionsprozess*
 - *Gestaltung des Berichts*
 - *Rückmeldegespräch/Deutungsangebot*
 - *Schnittstellen und Unterstützungssystem*
 - *Handlungsempfehlungen*

Eine adaptivere Ausgestaltung könnte die Entwicklungsfunktion stärken. Hierbei ist jedoch zu überprüfen, inwieweit und in welcher Form nichtintendierte oder transintentionale Effekte bei manchen Schulen und/oder Funktion (insb. Kontrolle) entstehen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung und Empfehlungen.....	i
Inhaltsverzeichnis.....	v
1. Einleitung und Forschungsfragen	1
1.1. Ausgangslage und Forschungsstand	1
1.2. Forschungsfragen.....	3
1.3. Theoretische Rahmenmodelle zur Analyse der Forschungsfragen	4
2. Stichprobe und Forschungsdesign.....	7
2.1. Stichprobe	7
2.2. Forschungsdesign & Auswertungsmethode	10
3. Ergebnisse	12
3.1. Funktionen von Schulinspektionen	12
3.2. Vorbereitung und Durchführung der Schulinspektion	15
3.3. Bericht und Rückmeldung der Inspektionsergebnisse.....	19
3.3.1. Bericht.....	20
3.3.2. Rückmeldegespräch mit der Schulleitung.....	24
3.4. Reaktionen und Umgang mit dem Deutungsangebot	26
3.5. Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse.....	30
3.6. Innerschulische Verarbeitung und Verwendung der Inspektionsergebnisse	32
3.6.1. Innerschulische Rezeption und Reflexion des Berichts.....	33
3.6.2. Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung	36
3.7. Schnittstellen zwischen Schulinspektion, Schulen und Unterstützungssystem ...	39
4. Empfehlungen	47
Literaturverzeichnis.....	53

1. Einleitung und Forschungsfragen

Im Jahr 2016 wurde die Hamburger Schulinspektion von der wissenschaftlichen Begleitung der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Tobias Feldhoff evaluiert. Im Vorfeld wurden auf Basis der Ausgangslage in Hamburg und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zusammen mit Dr. Martina Diedrich, Leiterin der Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring, Forschungsfragen formuliert, die als Grundlage der Evaluation dienten. Damit wurde eine enge Verzahnung des Erkenntnisinteresses der Hamburger Schulinspektion und der wissenschaftlichen Begleitung der JGU sichergestellt. Die Evaluation dient der Qualitätssicherung der Hamburger Schulinspektion, deren thematische Schwerpunkte sich auf die Funktionen der Schulinspektion, die Gestaltung des Inspektionsverfahrens, die innerschulischen Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse sowie die Schnittstellen zum Beratungs- und Unterstützungssystem beziehen. Weiterhin gibt sie Aufschluss über Entwicklungsbedarfe, die im dritten Zyklus der Inspektion implementiert werden können. Zu diesem Zweck wurden dem Inspektionsteam bereits Ergebnisse der vorliegenden Evaluation in zwei Rückmeldeworkshops präsentiert. Der vorliegende Abschlussbericht fasst alle Ergebnisse zusammen. Einleitend wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand und theoretischen Verortung zur Schulinspektionsforschung gegeben, die für das Verständnis der Ergebnisse notwendig sind. In Absprache mit der Auftraggeberin stehen die Ergebnisse im Vordergrund des Berichts. Detaillierte Ausarbeitungen des Forschungsstands und eine tiefgehende theoretische Einbettung der einzelnen Befunde erfolgen im Rahmen von flankierenden wissenschaftlichen Publikationen. Die Publikationen werden der Auftraggeberin zeitnah zur jeweiligen Veröffentlichung zur Verfügung gestellt.

1.1. Ausgangslage und Forschungsstand

Ausgangspunkt der Evaluation der Hamburger Schulinspektion ist die Beschreibung ihrer Ziele. Wie andere Schulinspektorate in Deutschland sollen verschiedene Funktionen erfüllt werden. Zentrale Ziele von Schulinspektionen sind sowohl die externe Kontrolle schulischer Prozessqualität und Normendurchsetzung, als auch die Stimulation von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Landwehr, 2011; Maritzen, 2006). Im Sinne der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht wird erwartet, dass schulische Akteure die Informationen, die im Rahmen der Inspektion generiert werden, aktiv nutzen, um wissensbasierte Entscheidungen zur weiteren Ausgestaltung von Schule und Unterricht zu treffen. Studien aus Deutschland zeigen, dass diese Erwartungen bislang nicht in vollem Umfang erfüllt werden und dass der Forschungsstand heterogen ist sowie wesentliche Desiderate aufweist.

In Studien zur Verarbeitung von Inspektionsergebnissen lag der Fokus auf der Beschreibung, ob und welche schulischen Akteure die Ergebnisse verarbeitet haben. In der Mehrheit der Schulen fand eine Auseinandersetzung mit den Inspektionsergebnissen statt. Die Ergebnisse werden vor allem in der Lehrer- und teilweise in der Schulkonferenz kommuniziert und diskutiert (Böttcher, Keune & Neiwert, 2010; Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009; Gärtner & Wurster, 2009a, 2009b; Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013). Wie allerdings die konkreten innerschulischen Verarbeitungsprozesse aussehen und welche Faktoren damit zusammenhängen ist bislang ein Desiderat, das in der vorliegenden Evaluation aufgegriffen wird. Es werden zudem mehrheitlich Entwicklungsmaßnahmen berichtet (Böttcher, Keune & Neiwert, 2010; Dederling & Müller, 2011; Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009; Wurster, Feldhoff & Gärtner, 2016; Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013). Dies trifft jedoch nicht für alle Studien zu und eine weitere Erhebung zeigt hinsichtlich der initiierten Schul- und Unterrichtsentwicklung ein ernüchterndes Bild (Böhm-Kasper & Selders, 2013).

Die Forschung zur Wirkung auf die Schulqualität und Schülerleistung zeigt ebenfalls ein uneinheitliches Bild. Eine quasi-experimentelle Studie zeigt eine hohe Stabilität in der Entwicklung verschiedener Qualitätsmerkmale von inspizierten und nicht-inspizierten Schulen (Gärtner, Wurster & Pant, 2014), sodass, wenn überhaupt, nur von einem kleinen Effekt der Inspektion auf diese Merkmale ausgegangen werden kann. Eine Studie mit 59 Gymnasien aus der nationalen PISA-Stichprobe berichtet bezüglich der Schulinspektion keinen Zuwachs in der Leseleistung über einen Zeitraum von neun Jahren (Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme, 2013). Im Gegensatz dazu sind in einer Studie aus Hamburg mit einem belastbaren Design kleine positive Effekte bei der Entwicklung der Leistungen im Zentralabitur (Deutsch und Mathematik) sowie in der Leistungsentwicklung von Jahrgangsstufe 8 bis 10 im Fach Deutsch, allerdings nicht in Mathematik, feststellbar (Pietsch, Janke & Mohr, 2013).

Die bisherige Befundlage macht deutlich, dass bislang trotz einer mehrheitlich positiven Einstellung gegenüber der Schulinspektion (Böhm-Kasper & Selders, 2013; Böttcher, Keune & Neiwert, 2010; Dederling & Müller, 2011; Sommer, 2011b; Wurster, Feldhoff & Gärtner, 2016) kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse und der intendierten Qualitätsverbesserung in allen Schulen sichtbar ist (vgl. Wurster & Gärtner, 2013). Ansatzpunkte für tiefergehende Analysen sind die Interaktion zwischen Inspektionsteam und Schule, die bislang wenig erforschten innerschulischen Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse sowie die Analyse des Unterstützungssystems aus Landesinstitut und Schulaufsicht.

Auf Basis von Fallstudien wird die Bedeutsamkeit einer gezielten „maßgeschneiderten“ Unterstützung von Schulen als wichtiger Faktor identifiziert (Dederling, 2015), der auch in quantitativen Erhebungen als ein signifikanter Prädiktor für die Initiierung von Entwicklungsmaßnahmen bestätigt wird (Böhm-Kasper & Selders, 2013). Allerdings wird die Unterstützungsleistung seitens der Schulbehörden von Schulleitungen als defizitär wahrgenommen (Böhm-Kasper & Selders, 2013). Hinsichtlich der innerschulischen

Verarbeitungsprozesse zeigt eine qualitative Studie, dass die Rückmeldungen der Schulinspektion für viele Schulleitungen nicht evident im Sinne von unmittelbar einsichtig sind (Heinrich et al., 2014), sondern Verarbeitungsprozesse erfordern, im Zuge derer die Ergebnisse mit der eigenen Wahrnehmung zur Qualität der Schule und dem schulischen Umfeld in Beziehung gesetzt werden müssen. Hier gerät auch die Interaktion zwischen Inspektionsteam und schulischen Akteuren während einer Inspektion in den Blick, die wesentlich dazu beitragen kann, die intendierten Veränderungs- und Innovationsprozesse in Gang zu setzen (vgl. Ehren & Visscher, 2006).

In diesem Zusammenhang ist die Einführung der dialogischen Orientierung und des Deutungsangebots im zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion eine Reaktion auf bisherige Befunde der Schulinspektionsforschung. Mit dem Wechsel zum zweiten Zyklus ging eine wesentlich veränderte Ausrichtung einher: Die Rückmeldungen sind stärker dialogisch angelegt, die Ergebnisse sollen den Schulleitungen im Gespräch dargelegt werden. Darüber hinaus kommuniziert die Schulinspektion ihre Ergebnisse im Sinne eines Deutungsangebots, das heißt, die Bewertungen sind in einem intersubjektiven, auf wissenschaftlichen Methoden beruhenden Verfahren entstanden, sind jedoch jederzeit hinterfragbar und müssen von den Schulen rekontextualisiert werden. Jedoch ist bisher unklar, ob und inwiefern diese neuen Formen der Gestaltung der Rückmeldung der Schulinspektion von den Schulen als hilfreich für ihre Rekontextualisierungs- und Verarbeitungsprozesse gesehen werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche schulischen Verarbeitungsprozesse konkret bei der Rezeption und Nutzung der Inspektionsergebnisse für Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Rolle spielen und welche (externe) Unterstützung hierfür notwendig ist. Ein weiteres Desiderat, das aufgegriffen wird, bezieht sich auf das Spannungsfeld der verschiedenen Funktionen der Schulinspektion (insbesondere Entwicklungs- und Kontrollfunktion). Ein solches Wissen ist notwendig, um die Schulinspektion in Hamburg gezielt weiterzuentwickeln.

1.2. Forschungsfragen

Die folgenden, in Zusammenarbeit mit der Auftraggeberin, formulierten Forschungsfragen sind Ausgangspunkt für die Evaluation:

Fragekomplex 1: Umgang mit Funktionenmix

- Welche Widersprüche zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Schulinspektion werden von Schulleitungen erlebt und problematisiert? Welche Gewichtung wünschen sich Schulen?
- Wie wird das Verfahren „Schulen mit Fallkonferenz“ erlebt (Sicherung von Mindeststandards)? Welche Effekte zeigen sich an den betroffenen Schulen?

Fragekomplex 2: Dialogisches Format und Deutungsangebot

- Berichte: Wie werden die Berichte erlebt und bewertet? Wird die Aufteilung zwischen Text und Tabellenanhang als hilfreich empfunden? Was wünschen sich Schulleitungen ggf. anders?
- Wahrnehmungen der Schulleitungen: Nehmen die Schulleitungen die Rückmeldungen im zweiten Zyklus anders wahr als im ersten? Wenn ja, erleben sie die Veränderung als hilfreich? Was wünschen sie sich ggf. an weiterer Modifikation?
- Wie erleben Schulleitungen das Konzept des Deutungsangebots? Welche Chancen und Risiken für die weitere schulinterne Bearbeitung der Ergebnisse birgt es? Wie erleben sie den Widerspruch zwischen Deutungsangebot einerseits und Veröffentlichung der Ergebnisse andererseits?
- Weitere Personengruppen: Werden Kollegien, Eltern und ggf. Schülerinnen und Schüler durch die mündlichen und schriftlichen Rückmeldeformate überhaupt erreicht? Welche Erwartungen und Wünsche an die Schulinspektion bezüglich der Kommunikation von Ergebnissen bestehen?

Fragenkomplex 3: Gestaltung von Schnittstellen

- Wie nehmen die Schulen das Ineinandergreifen von Aufsicht und Inspektion wahr? Wird Aufsicht eher in den Kontroll- als in den Entwicklungskontext gestellt? Welche Erwartungen und Wünsche an die Bearbeitung von Inspektionsergebnissen mit der Aufsicht bestehen?
- Welche Bezüge zwischen Inspektion und Beratungs- und Unterstützungssystem sehen die Schulen? Welche Erwartungen und Wünsche an die Bearbeitung von Inspektionsergebnissen mit dem LI oder ggf. weiteren Einrichtungen bestehen?

1.3. Theoretische Rahmenmodelle zur Analyse der Forschungsfragen

Um die Forschungsfragen zu analysieren, werden verschiedene theoretische Ansätze herangezogen. Modelle zur Rezeption und Verarbeitung von Evaluations- bzw. Inspektionsergebnissen (z. B. Ehren & Visscher 2006; Helmke & Hosenfeld, 2005; Sommer, 2011; Visscher & Coe, 2003) ermöglichen eine differenzierte Analyse schulischer Reaktionen, da hier explizit die verschiedenen Stationen von der Ergebnisrückmeldung über die Verarbeitung der Ergebnisse bis zur Durchführung von Entwicklungsmaßnahmen sowie mögliche Einflussfaktoren auf diesen Prozess unterschieden werden können.

Das Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld (2005), das Sommer (2011) für das Instrument der Schulinspektion adaptiert hat, nimmt eine sequenzielle Verarbeitung von Evaluationsergebnissen an. Es bildet die idealtypisch intendierte Wirkungsweise von Evaluationen ab, wobei sowohl Helmke und Hosenfeld (2005) als auch Sommer (2011) darauf hinweisen, dass von der Ergebnisrückmeldung nicht zwangsläufig ein direkter

linearer Weg zur Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten folgt. Die erste Verarbeitungsphase, die Rezeption, beschreibt das Wahrnehmen und Verstehen der Informationen. Bei der Inspektion gehört nach Sommer die mündliche Rückmeldung am Inspektionsende, die Weitergabe des Berichts an schulische Gruppen sowie das Lesen des Berichts und die individuelle Auseinandersetzung mit diesem zur Rezeption. Im Modell wird davon die Reflexion getrennt, die sich auf die Analyse von Ergebnissen und deren Ursachen bezieht. Sommer fasst darunter die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen in Konferenzen und Dienstbesprechungen, den Vergleich mit der Selbsteinschätzung schulischer Akteure, das in Beziehung setzen mit anderen Informationen, die Suche nach Erklärungen für die Ergebnisse sowie die Beschlussfassung und Priorisierung von Maßnahmen. Die Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht werden ebenso hier zugeordnet. Für die Analyse der Deutungsprozesse im Rahmen des Deutungsangebots erscheinen insbesondere diese beiden Phasen relevant. Die Deutungsprozesse lassen sich sowohl der Rezeptions- als auch Teilen der Reflexionsphase zuordnen. Die Phasen greifen fließend ineinander über, sodass eine analytische Trennung nicht notwendigerweise erfolgen muss (Groß Ophoff, 2013). Die folgenden Phasen der Aktion umfasst die Ableitung, Planung und Umsetzung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie deren Evaluation.

Ehren und Visscher (2008) kommen auf Basis von Fallstudien zu dem Schluss, dass diese Modelle allein jedoch zu unterkomplex sind um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden und innerschulische Bedingungen sowie Kontextbedingungen und Interdependenzen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Eine weitere Schwäche der Rezeptionsmodelle ist, dass unterstellt wird, dass Entscheidungen rational auf Basis bereitgestellter Informationen in einem prozessualen Ablauf getroffen werden (vgl. Hyryläinen & Viinamäki 2008). Um diese Lücke zu schließen werden im Projekt zusätzlich neuere Modelle der Educational Governance (Altrichter & Kemethofer 2015; Ehren et al. 2015) zur Analyse der Kontextbedingungen genutzt. Ehren und Visscher (2006) weisen zudem darauf hin, dass der Kommunikationsstil des Inspektionsteams, der Grad der Reziprozität und des Vertrauens in der Beziehung zwischen Inspektionsteam und schulischen Akteuren sowie die Ausgestaltung der Rückmeldung ebenfalls Einfluss auf die schulischen Reaktionen haben. Demzufolge wird davon ausgegangen, dass Merkmale der Schulinspektion und des Inspektionsbesuchs Einfluss auf die innerschulischen Verarbeitungsprozesse haben (Ehren et al., 2013).

Weitere Ausführungen und eine kurze Einführung in den (theoretischen) Hintergrund finden sich in den jeweiligen Kapiteln. Die Gliederung des Ergebnisberichts orientiert sich an den dargestellten Heuristiken. Erstens werden die Ziele und Funktionen der Schulinspektion in den Blick genommen. Zweitens, dem Ablauf des Inspektionsverfahren folgend, die Vorbereitung und Durchführung der Inspektion sowie die Berichtslegung und Rückmeldung der Ergebnisse. Anschließend werden drittens die innerschulischen Rezeptionswege und aus den Ergebnissen abgeleiteten Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung

analysiert. Viertens werden die Schnittstellen zwischen Schulinspektion und dem Unterstützungssystem aus Landesinstitut und Schulaufsicht untersucht.

2. Stichprobe und Forschungsdesign

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Studie mittels semi-strukturierten leitfadengestützten Interviews (vgl. Lamnek, 2005; Flick, 2007) mit Schulleitungen durchgeführt. Im Folgenden werden die Stichprobe und das methodische Vorgehen beschrieben und diskutiert.

2.1. Stichprobe

Für die Beantwortung der Forschungsfragen ist eine sorgsame Auswahl der Schulen notwendig. Wie bereits im theoretischen Hintergrund skizziert, ist davon auszugehen, dass die Bewertung der Inspektion und vor allem die Rekontextualisierungs- und Verarbeitungsprozesse von einer Reihe schulischer und außerschulischer Faktoren abhängen. Um einen möglichst breiten und repräsentativen Blick auf die Forschungsfragen zu bekommen, wurde eine stratifizierte Zufallsstichprobe aus allen öffentlichen Hamburger allgemeinbildenden Schulen gezogen, die in den vergangenen zwei Jahren inspiziert worden sind. Die stratifizierte Zufallsstichprobe wurde anhand der folgenden Kriterien gezogen: *Schulart* und *soziale Belastung* (Hamburger Sozialindex), da davon ausgegangen werden kann, dass unterschiedliche strukturelle Bedingungen sowie unterschiedlicher Kontextbedingungen Einfluss auf Rekontextualisierungs- und Verarbeitungsprozesse haben. Ebenso wurden die *Inspektionsergebnisse* als Hinweis auf die Schulentwicklungskapazität der Schulen (Feldhoff, 2011) einbezogen. Es ist davon auszugehen, dass Schulen mit unterschiedlichen Schulentwicklungskapazitäten über unterschiedliche Fähigkeiten und Strategien für die Arbeit mit Inspektionsergebnissen verfügen (Pietsch, Feldhoff & Petersen, 2016). Zudem kann die Reaktionsweise auf die Ergebnisse je nach deren Ausprägung variieren.

Die realisierte Stichprobe entspricht hinsichtlich der Schularten in etwa der Population der Hamburger Schulen (Tabelle 1). Lediglich bei den Stadteilschulen, von denen nur eine in der Stichprobe vertreten ist, gibt es eine relevante Abweichung. Für die oben skizzierten Fragestellungen hat die Schulform keine große Bedeutung, was auch durch die Befunde bestätigt wird. Aus diesem Grund sind die Unterschiede zwischen der Population der Hamburger Schulen und der Stichprobe in Bezug auf die Schulformen nicht relevant. Allgemein ist zu beachten, dass aufgrund der für qualitative Studien üblichen geringeren absoluten Anzahl an Befragten solche Unterschiede deutlicher ausfallen als in größeren quantitativen Studien.

Tabelle 1: Vergleich Schulformen, Stichprobe und Gesamtpopulation allgemeinbildende öffentliche Schulen in Hamburg

Schulform	Gesamtpopulation		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	in %
Grundschulen	190	62	10	67
Stadtteilschulen	58	19	1	7
Gymnasien	60	19	4	27
Gesamt	308	100	15	100

Quelle: Schuljahresstatistik 2015 der Behörde für Schule und Berufsbildung, eigene Berechnungen

Mit den Stichprobenschulen wird fast die gesamte Bandbreite (Stufen 2-6) des Hamburger Sozialindex abgebildet (Tabelle 2). Aus der niedrigsten Stufe des Hamburger Sozialindex konnte keine Schule für die Teilnahme an der Studie rekrutiert werden. Mit Ausnahme der niedrigsten Stufe des Sozialindex kann die Sozialstruktur der Hamburger Schulen gut abgebildet werden. Auch hier wird deutlich, dass aufgrund der Stichprobengröße des qualitativen Studiendesigns Unterschiede zwischen der Population der Hamburger Schulen und der Stichprobe deutlicher ausfallen.

Tabelle 2: Vergleich soziale Belastung (Hamburger Sozialindex), Stichprobe und Gesamtpopulation allgemeinbildende öffentliche Schulen

Sozialindex	Gesamtpopulation		Stichprobe	
	absolut	in %	absolut	In %
1	34	11,0	0	0
2	50	16,2	3	20,0
3	45	14,6	3	20,0
4	61	19,7	2	13,3
5	79	25,6	5	33,3
6	40	12,9	2	13,3
Summe	309	100	15	100

Quelle: Sozialindexliste des IfBQ, Stand: 09.02.2017 (BQ 12-4), eigene Berechnungen

Hinsichtlich der Inspektionsergebnisse als Indikator für die Schulentwicklungskapazität kann eine sehr große Übereinstimmung zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit der Schulen festgestellt werden (Tabelle 3). Die Grundgesamtheit bezieht sich auf die Schulen im zweiten Inspektionszyklus, die in dem Jahr inspiziert worden sind, auf das sich die Stichprobenziehung bezog (1-2 Jahre nach der Inspektion). Die Abweichungen sind für alle Qualitätsdimensionen nicht bedeutsam.

Tabelle 3: Vergleich der Inspektionsergebnisse der Schulen in der Stichprobe mit den Schulen der Gesamtpopulation im 2. Zyklus für das Jahr, für welches die Stichprobe gezogen wurde

Qualitätsdimension	Mittelwert Gesamtpopulation Jahr 2014/15	Mittelwert Stichprobe	Differenz M Stichprobe - M Population
Steuerungshandeln			
1.1 Führung wahrnehmen	3,36	3,58	-0,2
1.2/1.3 Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/ Qualitätsmanagement etablieren	2,79	2,95	-0,2
1.4 Verantwortung für das Personal wahrnehmen	2,72	3,00	-0,3
1.8 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	3,27	3,32	-0,1
2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	3,11	3,26	-0,1
Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeit			
2.2 Zusammenarbeiten	2,87	3,00	-0,1
Unterrichtsentwicklung: Feedback			
2.5 Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen	2,85	2,95	-0,1
2.6 Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln	2,26	2,32	-0,1
Unterrichtsqualität			
2.1 Die Lehr- und Lernprozesse gestalten	2,81	2,74	0,1
2.3 Zusätzliche Förderung gewährleisten	3,15	3,32	-0,2
2.4 Erziehungsprozesse gestalten	3,57	3,58	0,0
Wirkungen und Ergebnisse			
3.4 Einverständnis und Akzeptanz	3,34	3,42	-0,1
3.5 Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	3,38	3,58	-0,2

Quelle: Ergebnisse der Hamburger Schulinspektion; IFBQ, eigene Berechnungen

Insgesamt lässt sich mit der Stichprobe für die herangezogenen Kriterien Inspektionsergebnis, Schulart und Sozialindex die Hamburger Schullandschaft gut abbilden. Um durch Kombination verschiedener Merkmale eine Re-Identifizierbarkeit der teilnehmen Schulen zu verhindern, wurde bei der Stichprobenbeschreibung auf die Kombination von Merkmalen verzichtet. Einschränkungen gibt es dahingehend, dass nur Schulleitungen befragt wurden und keine anderen schulischen Akteure. Zudem ist es, trotz mehrmaliger Versuche, nicht gelungen Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf („Fallkonferenzschulen“) und dem niedrigsten Sozialindex zu rekrutieren. Aus diesem Grund ist die Beantwortung von Forschungsfrage dazu (*Fragekomplex 1: Umgang mit Funktionenmix: Fallkonferenzen*) nicht möglich. Aufgrund der bei qualitativer Forschung üblichen, aber relativ geringen Anzahl an Befragten sind die teilweise vorgenommenen Quantifizierungen von Aussagen nur als Tendenz zu interpretieren.

2.2. Forschungsdesign & Auswertungsmethode

Die Befragung der Schulleitungen erfolgte mittels semi-strukturierter leitfadengestützter Interviews (vgl. Lamnek, 2005; Flick, 2007), um einerseits die Auswertungen der verschiedenen Interviews zu vergleichen und andererseits über genügend Spielraum zu verfügen, um auf bestimmte Fragen oder Themen intensiver einzugehen (vgl. Helfferich, 2005). Aufgrund der Komplexität und Breite der Forschungsfragen hatten die Interviews einen Umfang von ca. 90 Minuten pro Interview. Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert.

Die Auswertung der Interviews gliederte sich in die prototypischen Arbeitsschritte (Zusammenfassende Inhaltsanalyse, Explizierende Inhaltsanalyse, Strukturierende Inhaltsanalyse) der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008). Die Vorgehensweise war zunächst deduktiv. Zur Strukturierung wurden Modelle zur Rezeption und Informationsverarbeitung (z. B. Helmke & Hosenfeld, 2005; Sommer, 2011) herangezogen. Die Textpassagen wurden nun in eine Subkategorie des angepassten Kategorienrasters eingeordnet (vgl. Kelle & Kluge, 1999). Analog wurde mit den Modellen zur Rezeption und Informationsverarbeitung umgegangen. Hier wurden zentrale Aspekte der verschiedenen Modelle genutzt, um anschließend ein integriertes Modell zu entwickeln und für die Analyse zu nutzen. Nach der Subsumption im deduktiven Verfahren erfolgte ein induktives Vorgehen. Das Material wurde noch einmal dahingehend untersucht, inwieweit sich für die einzelnen Forschungsfragen relevante Informationen finden, die den Kategorien der Modelle nicht zugeordnet werden können. Hierbei wurde unter zur Hilfenahme des gesamten Datenmaterials und weiterer theoretischer Konzepte versucht, neue Kategorien zu entwickeln, denen wiederum Textstellen zugeordnet wurden.

Die Kodierung erfolgte mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA. Zur Herstellung der intersubjektiven Konsistenz wurden alle Interviewpassagen von zwei Forschern unabhängig analysiert und anschließend kommunikativ im Forscherteam validiert.

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte anhand der skizzierten Schritte pro Interview im Sinne einer Einzelfallbetrachtung. Für die Analysen zum Deutungsangebot wurden darüberhinausgehend verschiedene Typen im Umgang mit dem Deutungsangebot gebildet. Das entsprechende Vorgehen ist in Abschnitt *Reaktionen und Umgang mit dem Deutungsangebot* erläutert.

Im Bericht werden an einigen Stellen absolute Zahlen genannt, um das Verhältnis der Einschätzungen der Befragten zueinander zu verdeutlichen. Dies war jedoch nicht bei allen Analysen möglich, da aufgrund der semi-strukturierter Interviews nicht alle Befragten exakt identische Fragen beantwortet haben. Bei der Interpretation dieser *qualitativen* Studie ist dies unbedingt zu beachten. Die Zielsetzung der Studie war vielmehr ein möglichst breites Bild zur Einschätzung der Schulinspektion zu erhalten und flexibel auf den Gesprächsverlauf reagieren zu können. Die Ergebnisse aus den geführten Interviews mit den Schulleitungen beziehen sich eher auf allgemeine Einschätzungen zu wahrgenommenen Veränderungen zwischen erstem und zweitem Zyklus der Schulinspektion und weniger auf

differenzierte Bewertungen? nach einzelnen Aspekten. Grund dafür ist, dass viele Schulleitungen aufgrund der längeren Zeitspanne zwischen Inspektion und Interview von bis zu einem Jahr oftmals einzelne Details nicht mehr präsent haben und sich dadurch eher allgemein und weniger detailliert äußerten. Nichtsdestotrotz lassen sich Aussagen in Bezug auf eine veränderte Wahrnehmung der Schulinspektion im zweiten gegenüber dem ersten Zyklus aus den Schulleitungsinterviews und zu den weiteren Forschungsfragen ableiten.

Im Ergebnisteil des Berichts werden an einigen Stellen Zitate aus den Schulleitungsinterviews ergänzt und die dargestellten Ergebnisse weiter angereichert. Die Zitate werden jeweils mit dem Pseudonym der Schulleitung, die die Aussage getätigt hat, gekennzeichnet. I steht in den Zitaten jeweils für den Interviewer und B für die befragte Schulleitung.

3. Ergebnisse

3.1. Funktionen von Schulinspektionen

Schulinspektionen sollen verschiedene Aufgaben und Funktionen erfüllen, weshalb die Erwartungen und Anforderungen dementsprechend umfangreich sind (Maritzen, 2006). Schulinspektionen haben erstens eine Entwicklungsfunktion, d.h. sie sollen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse anstoßen. Neben der Entwicklungsfunktion werden der Schulinspektion die Funktionen der Wissensgewinnung, Rechenschaftslegung und Normendurchsetzung zugeschrieben, die in wechselseitiger Abhängigkeit zueinanderstehen. Die Schulinspektion vermittelt in ihrer Funktion der Wissensgewinnung den Schulen datengestütztes Wissen über deren Qualitätsstand und bietet gleichzeitig auch der Administration und Öffentlichkeit, beispielsweise über die Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen, Wissen über die Schulqualität. Die Rechenschaftslegung oder auch Kontrollfunktion der Schulinspektion verschafft den Schulen eine glaubwürdige Datengrundlage für einen Qualitätsnachweis gegenüber dem politischen Auftraggeber und einer interessierten Öffentlichkeit. In ihrer Funktion der Durchsetzung von Normen zur Schulqualität, wie sie im Qualitätsrahmen festgelegt sind, macht die Schulinspektion geltende Normen bewusst, kommuniziert was die normensetzenden Institutionen von den Schulen erwarten und fordert deren Umsetzung verbindlich ein (Landwehr, 2011).

Die Funktionen der Schulinspektion werden im Folgenden aus Sicht von Schulleitungen analysiert und folgende Fragestellung beantwortet: Welche Funktionen schreiben die befragten Schulleitungen der Schulinspektion zu? Erleben die Schulleitungen die Funktionen, insbesondere die Entwicklungs- und Kontrollfunktion als widersprüchlich? Welche Gewichtung wünschen sich Schulen? (*Fragekomplex 1: Umgang mit Funktionenmix*)

Alle Schulleitungen sehen die **Entwicklungsfunktion** als zentrale Aufgabe der Schulinspektion. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Einschätzung, inwieweit die Schulinspektion diese Aufgabe derzeit erfüllt. Etwa die Hälfte der befragten Schulleitungen sehen die Entwicklungsfunktion als erfüllt, die andere Hälfte äußert sich diesbezüglich skeptisch. Die folgenden Zitate belegen diese Sicht der Schulleitungen:

„Also aus schulischer Sicht hat Schulinspektion ganz klar die Aufgabe, die Schulqualität zu verbessern.“ (R14)

„Ob die Schulinspektion insgesamt so, wie sie momentan durchgeführt wird, ihrer eigentlichen Rolle als Entwicklungsrichtung vorgehend gerecht wird, ich glaube, da erfüllt sie vielleicht noch nicht ganz das Ziel.“ (H4)

Als Grund für die Nichterfüllung der Entwicklungsfunktion wird von den Schulleitungen insbesondere die Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse genannt. In einem Verzicht würden viele Schulleitungen eine Stärkung der Entwicklungsfunktion sehen.

*„Also ich finde, wenn ich mir es wünschen dürfte, [...] dass die Berichte nicht veröffentlicht werden, damit das Entwicklungsinstrument auch wirklich noch mehr genutzt werden kann und zur Beratung genutzt werden kann und Schulen es damit leichter gemacht wird, wenn so eine Stelle von außen kommt, die ja die Chance der Entwicklung und Beratung bietet, dass man auch tatsächlich nicht um die Außendarstellung sich bemüht oder zweigleisig, sondern tatsächlich sagt, das sehen wir auch als Entwicklungsschwerpunkt und guck da bitte hin und berate uns da mehr.“
(P12)*

Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch, dass die Entwicklungsfunktion durch eine stärkere Verknüpfung mit Beratung gestärkt werden könnte. Im Rückmeldeprozess erhielten Schulleitungen teilweise bereits (erste) Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse, was von den meisten Schulleitungen positiv bewertet wurde. Dennoch sehen Schulleitungen die gemeinsame Herausarbeitung von Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse überwiegend als Aufgabe von Schulentwicklungsberatern des Landesinstitutes (vgl. *Abschnitt Schnittstellen zwischen Schulinspektion, Schulen und Unterstützungssystem*).

Aus Sicht der überwiegenden Mehrheit der Schulleitungen übt die Schulinspektion neben der Entwicklungsfunktion auch eine **Kontrollfunktion** aus. Zwei Drittel der Schulleitungen halten die Kontrollfunktion für wichtig, da sie eine gewisse Verbindlichkeit für Schulen schafft, sich weiterzuentwickeln.

„Die Kontrolle ist gut, denn es geht letztlich um Qualitätsverbesserung.“ (Q13)

Nach Meinung einiger Schulleitungen nimmt die Kontrollfunktion jedoch ein zu großes Gewicht ein, insbesondere im Verhältnis zur Entwicklungsfunktion. Das wahrgenommene Ungleichgewicht geht laut der Befragten zu Lasten der Entwicklungsaufgabe der Schulinspektion. Einen generellen Widerspruch zwischen der Ausübung der Entwicklungs- und Kontrollfunktion durch die Schulinspektion sieht die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen allerdings nicht, wie das folgende Zitat gut belegt.

„Also ich finde, das schließt sich nicht aus. Ich finde, das ist sehr kontrollierend logischerweise und schiebt aber eine Entwicklung an. Also ich würde sagen, das ist beides.“ (J6)

Die **Funktion der Normendurchsetzung** erfüllt die Schulinspektion aus Sicht von sieben Schulleitungen. Ihrer Meinung nach werden durch die Inspektion verbindliche Schwerpunkte gesetzt und die Umsetzung von Normen, die im Orientierungsrahmen Schulqualität festgelegt sind, gefördert. Dies bewerten sie als Unterstützung ihrer Arbeit. Eine Schulleitung begründet dies wie folgt:

„Orientierungsrahmen Schulqualität, das ist unsere Handbibel. Der Gesetzgeber gibt das vor, so muss Schule geleitet sein, das muss Schule auch leisten, das ist klar. Dass es dann ein Instrument gibt, dass das nochmal abprüft, finde ich persönlich auch logisch und begrüße es auch und wie gesagt in dieser Form war das absolut okay.“
(K7)

Drei Schulleitungen sehen allerdings keine verbindliche Normendurchsetzung und begründen dies mit einer fehlenden Verbindlichkeit des Orientierungsrahmens.

Einige Schulleitungen äußern sich auch zum Aspekt der **Wissensgewinnung** durch die Inspektion. Sie beschreiben explizit, dass die Schulinspektion der Schule datengestütztes Wissen zurückmeldet. Es wird in diesem Zusammenhang auch betont, dass dieses Wissen ebenfalls für die Berichterstattung außerhalb der Einzelschulen genutzt wird, wie beispielsweise für Schul- und Ländervergleiche.

Neben den aus der Forschung bekannten und dargestellten Funktionen von Schulinspektionen, konnte aus den Analysen der Interviews eine weitere Funktion identifiziert werden: die **Anerkennungsfunktion**. Die Wahrnehmung und Wertschätzung der geleisteten schulischen Arbeit hat für Schulleitungen und Kollegium eine große Bedeutung und motiviert zur (Weiter-)Arbeit. Insgesamt thematisieren sechs Schulleitungen in ihren Gesprächen die hohe Bedeutung, die eine Anerkennung und Bestätigung ihrer Arbeit für sie besitzt. Demnach ist davon auszugehen, dass die Art und Weise wie Inspektionen an Schulen agieren, den gesamten Prozessablauf positiv beeinflussen kann und das Potential besitzt, sowohl die Rezeption der Berichtsergebnisse als auch die Akzeptanz dieser zu verbessern. Die folgenden Zitate illustrieren die Bedeutung für die Schulen:

„Ich finde es auf unseren Prozess geguckt, das ist eine sehr gute Mischung aus Wertschätzung für die geleistete Arbeit und Anerkennung und dem Hinweis auf die Entwicklungsmöglichkeiten. In jeder Schule gibt es Entwicklungsmöglichkeiten und dafür sind die auch da, finde ich, dass die uns das sagen und die Art, wie sie uns das gesagt haben, ist so, dass man es annehmen kann.“ (L8)

„Quasi manche Kollegen sind gar nicht besucht worden. Also viele waren richtig auch enttäuscht. Also es gibt wirklich Kollegen, die nicht besucht worden waren und die

fanden das schade, weil die wirklich auch gedacht haben, Mensch, hätte ich jetzt irgendwie auch mal gut gefunden und bei mir war jetzt irgendwie keiner, weil natürlich alle ein bisschen schon so ein bisschen, wenn man so Unterrichtsbesuche hat, ein bisschen aufgeregt ist, Vorfreude, ganz unterschiedlich.“ (F2)

Zwischenfazit

Insgesamt nehmen die Schulleitungen die Entwicklungsfunktion als zentrale Aufgabe der Schulinspektion wahr, sehen diese aber nicht immer ausreichend erfüllt. Sie wünschen sich teilweise eine engere Verzahnung mit dem Unterstützungssystem zur zielgerichteten Beratung und sprechen sich gegen eine Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse aus, weil sie darin einen Widerspruch zur Entwicklungsfunktion sehen.

Die Kontrollfunktion erachten die meisten Schulleitungen ebenfalls für wichtig und sehen prinzipiell keinen Widerspruch zwischen Entwicklungs- und Kontrollfunktion, wenngleich einige Schulleitungen hier eine Dysbalance zugunsten der Kontrolle wahrnehmen.

Die Schulleitungen schreiben der Inspektion auch eine gewisse Bedeutung in der Normdurchsetzung bezüglich der Orientierungsrahmen Schulqualität zu. Die Schulinspektion erzeugt Verbindlichkeit und bietet eine Schwerpunktsetzung für Entwicklungsvorhaben auf Basis des Orientierungsrahmens Schulqualität.

Einige Schulleitungen sehen die Schulinspektion als Lieferant von datengestütztem Wissen für das Bildungsmonitoring.

Die Ergebnisse verweisen zudem auf eine weitere Funktion der Schulinspektion: der Anerkennung der schulischen Arbeit. Die Bestätigung und Wertschätzung für ihre geleistete Arbeit durch die Schulinspektion kann in Schulen zur (Weiter-) Arbeit mit den Ergebnissen motivieren und somit die weiteren Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse positiv beeinflussen.

3.2. Vorbereitung und Durchführung der Schulinspektion

Im Rahmen der Hamburger Schulinspektion erfolgt im Vorfeld des Inspektionsbesuchs als Vorbereitung ein Vorgespräch mit den Schulen, die Erfassung von Daten und Dokumenten der Schule sowie die Befragung verschiedener schulischer Akteure anhand eines Fragebogens. Im Mittelpunkt der Inspektion steht der zwei- bis dreitägige Schulbesuch mit Unterrichtsbeobachtungen und Interviews (Diedrich, 2015). Im folgenden Ergebnisabschnitt wird die Sicht der befragten Schulleitungen auf den zweiten Zyklus des Hamburger Inspektionsverfahrens dargestellt. Neben der Beurteilung der Schulleitungen hinsichtlich Vorbereitung, Zeitpunkt, Inhalte der Inspektion, des Schulbesuchs und der Unterrichtsbeobachtungen des Inspektionsteams, werden hier auch wahrgenommene Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Inspektionszyklus abgebildet.

Die **Vorbereitung auf die Inspektion** wird von einigen Schulleitungen als sehr aufwändig beschrieben und die geforderten Materialien als sehr umfangreich. Aufgrund des hohen Aufwands wünscht sich ein Teil der Schulleitungen mehr Zeit zur Vorbereitung der Inspektion, wie folgendes Zitat gut beschreibt:

„Also ich fand, es war viel Aufwand das zusammenzustellen, selbst was man hat. Man muss es ja doch nochmal in Form bringen. Da wäre schon ein bisschen mehr Zeit schön, einfach, weil manchmal irgendwie auch Fachkollegen/Fachleiter krank sind, von denen man Dokumente braucht. Dann sind nochmal ein, zwei Wochen weg. Das wäre schon schön, wenn man da mehr Zeit hätte.“ (P12)

Es wird zudem der Wunsch geäußert, rechtzeitig über die Inspektion informiert zu werden. Ein Vorschlag, der von fünf Schulleitungen unterstützt wurde, ist eine frühzeitige Information über den Ablauf, benötigte Unterlagen, Inhalte und Zeitpunkt der Inspektion, z. B. im Rahmen einer Vorbereitungsveranstaltung oder Fortbildung für alle betroffenen Schulen. Aus Sicht der Schulleitungen würde dies zu einer Erhöhung der Akzeptanz führen und die Belastung durch den wahrgenommenen Zeitdruck verringern. Ein weiterer, von fünf Schulleitungen formulierter Vorschlag, bezieht sich auf die Unterstützung bei der Erstellung und Bereitstellung der von der Inspektion geforderten Unterlagen. Als mögliche Hilfen wurden (u. U. softwaregestütztes) Raster mit denen alle Schulen arbeiten können, Empfehlungen bzw. Vorgaben zu Inhalten und Gestaltung der Dokumente, eine Priorisierungsliste und eine Checkliste thematisiert. Es wurde teilweise allerdings auch Zufriedenheit mit der bisher verwendeten kurzen Handreichung geäußert. Andere Schulleitungen waren hinsichtlich einer längeren Vorbereitungszeit skeptisch, da dadurch der Zeitaufwand für die Bereitstellung der geforderten Unterlagen nicht unbedingt sinkt. Hier wird ein individueller Umgang der Schulleitungen mit den Anforderungen deutlich. Eine Verschlechterung im Vergleich zum ersten Zyklus wurde lediglich von einer Schulleitung geäußert und zwar in Bezug auf den gestiegenen Aufwand der Dokumentation im Zuge der Vorbereitung auf die Inspektion. Diese Kritik an einem hohen Aufwand wird wie beschrieben auch von anderen Schulleitungen geteilt, die sich oftmals als Datenlieferant sehen. Allerdings wird hier kein Bezug zu dem vorangegangenen Inspektionszyklus hergestellt, so dass unklar bleibt, ob dieser monierte Aufwand im zweiten Zyklus angestiegen ist.

Einige Schulleitungen wünschen sich, dass Schulen **eigene Beobachtungsschwerpunkte** auswählen können, damit die individuellen schulischen Merkmale stärker berücksichtigt werden können. In diesem Zusammenhang wurde auch eine stärkere Berücksichtigung der Entwicklungsberichte als sinnvoll erachtet. Zudem sollten auch längerfristige Entwicklungen gewürdigt werden.

Hinsichtlich des **Zeitpunkts der Inspektion** wurden verschiedene Einschätzungen geäußert. Manche Schulleitungen äußern sich zufrieden mit dem Zeitpunkt während andere

eine Einbindung der Schulen hinsichtlich der Terminsetzungen wünschen. Seitens der Schulleitungen wird sich mehr Flexibilität hinsichtlich des Inspektionszeitpunktes gewünscht, da aus ihrer Sicht andere schulische Belange die Inspektion in unterschiedlicher Art und Weise beeinträchtigen können. Beispielsweise wurden Vakanzen in der Schulleitung, Projekt- und Reisewochen, Abschlussprüfungen sowie Betriebspraktika angeführt, wo ein Teil der Schülerschaft nicht zugegen ist. Zudem wurde geäußert, die Schulinspektion solle nicht direkt vor oder nach den Sommerferien stattfinden, da zu diesem Zeitpunkt eher Organisatorisches im Vordergrund steht sowie im Unterricht eher Grundlagenarbeit geleistet wird und viele der überprüften Aspekte der Unterrichtsqualität noch nicht vorkommen würden. Ein Vorschlag seitens der Schulleitungen ist, dass bestimmte Zeitfenster für die Schulformen vorgegeben werden, da auch gesehen wird, dass nicht auf alle Extrawünsche eingegangen werden kann

In Bezug auf den **Schulbesuch des Inspektionsteams** heben die Schulleitungen insgesamt die angenehme Atmosphäre während der Inspektion und in den Rückmeldegesprächen hervor. Fünf Schulleitungen äußern sich explizit zu Veränderungen der Atmosphäre zwischen ersten und zweiten Zyklus: Sie erleben diese im zweiten Zyklus als vertrauensvoller und wertschätzender und empfinden die Kommunikation mit dem Inspektionsteam als deutlich offener und freundlicher. Dies betrifft insbesondere die Unterrichtsbesuche - hier waren die Rückmeldungen von den Lehrpersonen nach Aussage der Schulleitungen sehr positiv. Dies wird durch das folgende Zitat gut belegt:

„[...] das ist jetzt im zweiten ganz anders. Also die Inspektoren sprechen auch mal die Kinder an und sagen: So, was macht Ihr denn da? Es wird ihnen erklärt, sie sprechen mit den Kollegen, das ist eine ganz andere Atmosphäre [...] Das heißt, aber meine Kollegen, ich habe hinterher gefragt, wie haben sie das empfunden, wie war das und da hat keiner gesagt, ich fühlte mich nicht wertgeschätzt oder das war eine unangenehme Situation wie bei der ersten. Beim ersten Zyklus kam das häufig, war das Argument ganz oft, man kriegt keine Rückmeldung, man kriegt gar nichts, die gucken einen nicht mal an und das ist ganz anders geworden. Also alle Kollegen fühlten sich absolut völlig wunderbar und zufrieden.“ (E1)

Dieser Eindruck bestätigt sich in anderen Interviews, auch wenn in diesen kein direkter Vergleich zum ersten Zyklus gezogen wird. Drei Schulleitungen sehen eine positive Entwicklung darin, dass die Schulleitung nun von der Inspektion als Team gesehen und adressiert wird. Eine Schulleitung sieht zudem eine Verbesserung in der Erfassung der spezifischen Situation der Schule und damit eine Verbesserung der Diagnosegüte. Einige Schulleitungen berichten zudem, dass sie im Rahmen der Rückmeldegespräche bereits Handlungsempfehlungen erhalten haben und diese als hilfreich und sinnvoll empfanden. Von zwei Schulleitungen wurde allerdings die fehlende Kontinuität zwischen dem ersten

und zweiten Zyklus kritisiert, da aus ihrer Sicht die geleistete Arbeit nicht ausreichend berücksichtigt wurde und bestimmte Themen nicht mehr erfasst wurden.

Hinsichtlich der **Unterrichtsbeobachtungen** wurde von einigen Schulleitungen die 20-Minütige Hospitationszeit im Unterricht als zu kurz eingeschätzt, um die Unterrichtsqualität der Lehrer zu erfassen.

„Ich glaube, die Kollegen fänden es viel schöner, wenn die ganze Stunde geguckt wird. Also das war bei unseren Kollegen so, dass ganz viele gesagt haben: Jetzt sind die Inspektoren gerade raus, das Gute kam dann erst oder die Kinder haben die richtig guten Sachen am Ende gesagt und so. Ich glaube, dass ein Schulinspektor und eine Schulinspektorin klug und weise genug sind, das beurteilen zu können auch in 20 Minuten. Das glaube ich schon. Und außerdem die Zusammenschau der vielen, vielen Unterrichtssequenzen wahrscheinlich überhaupt erst messbar macht, was man zu sagen hat über die Schule.“ (J6)

Deutlich wurde aber auch das Vertrauen in die Professionalität des Inspektionsteams. So wurde die Idee geäußert, die Beobachtungsergebnisse an die einzelnen Lehrkräfte zurückzumelden. Dabei sollte jedoch die Anonymität der Lehrkräfte vor der Schulleitung gewahrt bleiben. Dies würde zu einer Steigerung der Akzeptanz und Befriedigung der Neugierde seitens der Lehrkräfte führen. Eine solche Rückmeldung wird aufgrund der als knapp wahrgenommenen Hospitationszeit aber auch kritisch gesehen. Ein adaptiver Umgang im Sinne einer Rückmeldung auf Wunsch der Lehrkräfte wäre eine Möglichkeit, mit den konträren Bedürfnissen umzugehen. Zudem sollten aus Schulleitungssicht eher mehr verschiedene Lehrkräfte als mehr verschiedene Klassen inspiziert werden. Hinsichtlich der Unterrichtsbeobachtungen wird deutlich, dass ein Teil der schulischen Akteure Informationen über die Zielsetzung und Validität der Unterrichtsbeobachtungen benötigt, um für das notwendige Verständnis und Akzeptanz zu sorgen.

Kritisch äußern sich Schulleitungen auch zur zeitlichen Abfolge des Rückmeldeprozesses. Die Ergebnisse dazu werden ausführlich im Abschnitt zum Rückmeldegespräch (vgl. *Abschnitt Rückmeldegespräch mit der Schulleitung*) behandelt.

Zwischenfazit

Insgesamt erleben Schulleitungen die Atmosphäre und Kommunikation im zweiten Inspektionszyklus als angenehm, offen und wertschätzend. Positiv bewerten Schulleitungen auch die Zusammenarbeit mit der Schulinspektion und heben insbesondere die stärkere Adressierung als Team hervor. Diese Einschätzung der Inspektionsbesuche hat sich im Vergleich zum ersten Zyklus deutlich verbessert.

Schulleitungen wünschen sich jedoch eine Unterstützung bei der Dokumentation der Daten, die für die Inspektion bereitgestellt werden müssen und eine frühzeitige Information über die Inspektion. Zudem wird teilweise der Wunsch nach einer Wahlmöglichkeit für

Beobachtungsschwerpunkte im Rahmen der Inspektion, nach einer Berücksichtigung schulischer Belange bei der Terminfindung und Rückmeldungen zu den Unterrichtsbeobachtungen geäußert. In Bezug auf die Unterrichtsbeobachtungen wird zudem für einen Teil der schulischen Akteure ein Informationsdefizit hinsichtlich der Ziele und Validität der Vorgehensweise deutlich.

3.3. Bericht und Rückmeldung der Inspektionsergebnisse

Im zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion erfolgte eine Neuausrichtung des Inspektionsverfahrens, welches stärker auf den Dialog zwischen Schulinspektion und Schulen ausgelegt und als Deutungsangebot auf Basis eines transparenten und nachvollziehbaren Inspektionsverfahrens zu verstehen ist (Diedrich, 2015). Durch das Deutungsangebot und ein auf Dialog ausgerichtetes „nichthierarchisches“ Rückmeldegespräch soll ein Abgleich von unterschiedlichen Perspektiven bzw. Deutungen (Inspektion und Schule) ermöglicht werden. Schulleitungen erhalten die Möglichkeit neben Rück- und Verständnisfragen auch mögliche divergierende Sichtweisen und Widersprüche zu thematisieren und diese gemeinsam mit dem Inspektionsteam im Dialog zu bearbeiten. Das Hamburger Deutungsangebot lässt sich theoretisch so interpretieren, dass ein Teil des schulischen Verarbeitungsprozesses in den Inspektionsprozess vorverlagert wird, der normalerweise von den Schulen alleine geleistet werden muss (Feldhoff & Wurster, 2017).

Inwieweit diese Neuausrichtung des Inspektions- und Rückmeldeprozesses von den Schulen wahr- und angenommen wird, ist Schwerpunkt des folgenden Abschnitts. Im Fokus steht zunächst der im zweiten Zyklus angepasste Inspektionsbericht. Inhaltliche Schwerpunkte liegen darin, wie das Berichtsformat generell von den Schulleitungen angenommen und bewertet wird, wie der Berichtsaufbau im Hinblick auf die Aufteilung zwischen Text und Tabellenanhang empfunden wird und ob es Änderungswünsche seitens der Schulleitungen gibt. Im Anschluss daran wird das Rückmeldegespräch zwischen Inspektionsteam und Schulleitung in den Blick genommen. Untersucht werden die Bewertung des Rückmeldegesprächs und die wahrgenommenen Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Inspektionszyklus hin zu einem stärker dialogischen Format und dem Deutungsangebot. Basierend darauf wurden die Reaktionsweisen von Schulleitungen auf das Deutungsangebot untersucht und verschiedene Typen herausgearbeitet, wie Schulleitungen auf das veränderte Rückmeldeformat im Sinne eines Deutungsangebotes reagieren, welche Chancen und Risiken sie für eine weitere schulinterne Bearbeitung der Ergebnisse sehen und ob sie einen Widerspruch zwischen Deutungsangebot einerseits und Veröffentlichung der Ergebnisse andererseits erleben. Die Einschätzungen der Schulleitungen zur Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse werden im Anschluss noch in einem gesonderten Abschnitt aufgegriffen. Dieser beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Schulleitungen einen Widerspruch zwischen Deutungsangebot einerseits und Veröffentlichung der Ergebnisse andererseits erleben.

3.3.1. Bericht

Im Zuge des zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion wurde das Berichtsformat angepasst und beinhaltet nun neben einer kurzen Zusammenfassung bezogen auf die Themen Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulleitungshandeln, ein Bewertungsprofil und die Datenrückmeldung der aus der Inspektion gewonnenen Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen. Im Unterschied zum Berichtsformat im ersten Zyklus steht nun eine zusammenfassende Kurzdarstellung im Mittelpunkt, die nach Abschluss der Inspektion im Internet veröffentlicht wird. Weitere Veränderungen des aktuellen Berichtsformates gegenüber dem Format im ersten Zyklus beziehen sich auf eine pointiertere Darstellung der Ergebnisse zu den Bewertungsschwerpunkten, die eine noch stärker integrierte Sicht der Schule sowie schwerpunktübergreifende Betrachtung ermöglichen soll. Darüber hinaus erhält die Schule im zweiten Zyklus eine differenziertere Rückmeldung anhand tabellarischer und insbesondere auch graphischer Darstellungen. Der Inspektionsbericht dient als Daten- und Diskussionsgrundlage für das zwischen Schulinspektion und Schulleitung stattfindende Rückmeldegespräch. Dieser ist den Schulleitungen vor dem Rückmeldegespräch jedoch nicht bekannt. Die Erstellung des finalen Berichts erfolgt nach der Rückmeldung der Schulleitung zum Bericht. Der Inspektionsbericht soll als Ausgangspunkt für die weitere Schulentwicklung dienen (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2016).

Wie die neuen Berichtsformate von den Schulleitungen angenommen werden, wurde im Rahmen des Projektes als Forschungsfrage aufgegriffen: Wie werden die neuen Berichtsformate erlebt und bewertet? Werden Berichtsaufbau und die Aufteilung zwischen Text und Tabellenanhang als hilfreich empfunden? Gibt es Änderungswünsche seitens der Schulleitung? (*Fragekomplex 2: Dialogisches Format und Deutungsangebot: Berichte*)

Die Analysen der Interviews mit den Schulleitungen zeigen, dass diese mit den Berichten überwiegend zufrieden sind. Sieben Schulleitungen äußern sich positiv dazu und heben vor allem die hohe inhaltliche Aussagekraft, verständliche Darstellungsweise sowie die direkte Verwendbarkeit der Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung hervor. Hilfreich bewerten sie die darin bereits (konkret) identifizierten Entwicklungsfelder, wie das folgende Zitat zeigt:

„Das ist hier sehr konkret und es sind hier vor allem auch schon Strategien drin, mit denen dann weitergearbeitet werden kann. [...] es ist auch so formuliert, dass man tatsächlich was damit anfangen kann.“ (G3)

Insbesondere mit dem Themenschwerpunkt Unterrichtsqualität zeigen sich die Schulleitungen zufrieden. Sie heben die detaillierte Ergebnisrückmeldung positiv hervor, wünschen sich zum Teil aber noch weitergehende Differenzierungen wie beispielsweise die Darstellung der Streuung im Lehrerkollegium oder eine getrennte Darstellung der Ergebnisse nach Fächern. Eine Aufteilung nach Fächern würde – bei entsprechend großen Schulen – die Möglichkeit

eröffnen, in den Fachkonferenzen gezielt fachspezifische Unterrichtsentwicklung anzustoßen. Aus den Interviews mit den Schulleitungen wird deutlich, dass auch die Lehrpersonen für sich selbst die Unterrichtsbeobachtungen der Inspektion als relevant erachten.

Kritische Rückmeldungen zum Bericht beziehen sich auf kontraintuitive Zuordnungen von Inhalten zu Kategorien, die zu missverständlichen Interpretationen der Inhalte im Kurzbericht führen können. Diese entstehen, wenn Ergebnisse zu undifferenziert dargestellt oder aus Sicht der Schulleitungen nicht den dafür passenden Themen zugeordnet werden. Hierzu äußerten sich drei Schulleitungen kritisch, wie das folgende Zitat illustriert:

„Die Schulgemeinschaft beteiligen. Das ist etwas, das steht unter Steuerungshandeln und Steuerungshandeln interpretieren die meisten ja erstmal so als Schulleitungshandeln. Ich bin zum Beispiel eine Schulleitung, die die Schulgemeinschaft extrem beteiligt und wir haben da so abgeschnitten, weil die Kinder im Interview gesagt haben, sie machen nicht immer Klassenrat. Das ist eigentlich was, was ich eher bei Unterricht gesehen hätte.“ (J6)

Drei Schulleitungen bemängeln eine zu isolierte Betrachtungsweise einzelner Berichtsinhalte und verweisen auf die aus ihrer Sicht noch nicht ausreichend herausgestellten Zusammenhänge zwischen Schwerpunkten und Themenfeldern innerhalb des Berichts. Eine integrativere Sicht würde Zusammenhänge besser verdeutlichen und dadurch missverständliche Aussagen oder interpretative Fehldeutungen erst gar nicht entstehen lassen. Hier beziehen sich drei Schulleitung auf missverständliche Darstellungen im Bericht, welche auch die weitere Rezeption und Reflexion erschweren und zum Teil zu Irritationen bei Lehrpersonen und Eltern führten. Im folgenden Zitat ist ein Beispiel einer missverständlichen Ergebnisdarstellung im Bericht und die daraus resultierende Konsequenz aufgeführt:

„Missverständnis einfach, da ging es um den Punkt Zusammenarbeiten und da wurde das dargestellt, dass dieses Kollegium sich nicht austauscht und sich dafür keine Zeit nimmt. Aber gemeint ist ja im Orientierungsrahmen Zusammenarbeiten, dass in jeder Klasse das gleiche Angebot ist und hier wird nicht bis 100 gerechnet in der Klasse und in der anderen bis 1000, sondern es gibt Verbindlichkeiten in den Curricula. Die gab es tatsächlich nicht und da wird auch dran gearbeitet, das war dann auch nachvollziehbar. Aber bei der Präsentation, weil dann ja auch Eltern dabeisitzen, war das ein bisschen schwierig, weil das ja auch eine fremde Materie ist und bei uns war dann auch noch die Darstellung ausgefallen [...] wir haben jetzt ein Jahr damit verbracht, alle Missverständnisse zu klären und für uns festzulegen, woran müssen wir denn überhaupt nicht arbeiten, weil jeder das anders verstanden hat.“ (S15)

Weitere kritische Einzelnennungen beziehen sich auf die Nichtberücksichtigung von Verbesserungsvorschlägen seitens der Schule zum Bericht und einer zumindest teilweise

empfundenen Abstraktheit des Berichts, die eine direkte Verwendung der Ergebnisse zur Weiterentwicklung erschweren.

In den Schulleitungsinterviews zum Thema Bericht wurden explizit Fragen zum Aufbau des Berichts und der darin vorgenommenen Aufteilung zwischen Text und tabellarischem Material gestellt und inwieweit diese als hilfreich empfunden wurden.

Eine eindeutige Tendenz zu dieser Frage lässt sich dazu nicht finden, vielmehr zeigen sich individuelle Präferenzen im Umgang mit Tabellen und Textbausteinen. Äußern sich einige Schulen zufrieden mit dem Berichtsaufbau und bewerten das Verhältnis von grafischen Darstellungen zu Fließtext als passend, ausgewogen und hilfreich für das Verständnis der Inspektionsergebnisse, empfinden andere Schulen die Tabellen als unübersichtlich, zum Teil zu kompliziert und präferieren Fließtext. Die Ergebnisse dokumentieren vermutlich eher persönliche Präferenzen, die sich nicht zuletzt auch auf unterschiedliche individuelle Voraussetzungen, den Bericht und die darin enthaltenen Tabellen lesen und interpretieren zu können, zurückführen lassen. Sie werden oftmals in Kombination mit dem Wunsch nach weiterer Unterstützung in Form von Lesehilfen oder Fortbildungen in diesem Bereich geäußert.

„Also wir hatten jetzt einen guten Erklärer hier sitzen, der uns erklärt hat, wie die einzelnen Kurven zu lesen sind und so. Aber manchmal, wenn man jetzt nicht irgendwie von Haus aus Statistiker ist oder so, ist ja manchmal so, dass man denkt, da braucht man eigentlich dann nochmal eine Lesehilfe.“ (J6)

Des Weiteren wurden Schulleitungen im Rahmen der Interviews auch zu Verbesserungs- oder Änderungswünschen befragt. Einige Schulleitungen äußerten sich dahingehend und gaben Hinweise zu Berichtsinhalten und zur Struktur.

Am häufigsten – an insgesamt fünf Schulen - wurde der Wunsch nach einer tieferen Fundierung des Berichts anhand theoretischer Modelle genannt. Schulen sehen hier die Chancen sich über den aktuellen Forschungsstand zu informieren und die Ergebnisse ihrer Schulen in einen weiteren Zusammenhang einzubetten.

Für einige Schulen ist eine stärkere Berücksichtigung des Kontextes der jeweiligen Schule bezüglich der Struktur (Schulart und Schulgröße) und des Umfelds (soziale Zusammensetzung) bei der Bewertung ein wichtiges Anliegen. Sie wünschen sich einen fairen Vergleich, wofür sie unterschiedliche Bewertungs- und/ oder Vergleichsmaßstäbe für besonders relevant erachten. Diese sollen sich zum einen auf unterschiedliche soziale Zusammensetzungen der Schülerschaft in den Schulen beziehen (Sozialindex) und zum anderen Unterschiede zwischen Schularten (Gymnasium vs. Stadtteilschule) bzw. der Schulgröße berücksichtigen. Dies verdeutlicht das folgende Zitat:

„Es fehlen die Rahmenbedingungen. Wenn ich in ein Gymnasium gehe, wo es sechs Führungskräfte gibt, weil sie ein ganzes Leitungsteam haben, ist das doch eine völlig andere Ausgangslage [...].“ (O11)

Der Wunsch nach adressatenspezifischen Berichtsformen für Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern, die sich in Aufbau und Tiefe der dargestellten Inspektionsergebnisse unterscheiden und den divergierenden Zugängen der Gruppen Rechnung tragen sollen, wurde von drei Schulen genannt. Eine Schulleitung begründet dies wie folgt:

„Genau, dass man denen das detaillierter nochmal darstellt, den Eltern ihre Rückmeldung, auch was sie gegeben haben, die Eltern, und den Kollegen nochmal die Rückmeldung, die für sie wichtig sind zum Unterricht, weil das war für die Eltern völlige Überforderung und das andere interessierte die Kollegen nicht sonderlich.“ (S15)

Zwei Schulleitungen wünschen sich im weiteren Verlauf der Rezeption der Inspektionsergebnisse eine Differenzierung der Rückmeldung nach Zielgruppen, da aus ihrer Sicht nicht alle gleichermaßen ausführlich und detailliert über die Inspektionsergebnisse informiert werden müssen.

Zwischenfazit

Zusammenfassend dokumentieren die mit den Schulleitungen geführten Interviews eine überwiegend positive Sicht auf das im zweiten Inspektionszyklus angewandte Berichtsformat und heben neben der inhaltlich hohen Aussagekraft und der verständlichen Darstellungsweise auch die Möglichkeit der direkten Verwendbarkeit der Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung hervor.

Geäußerte Kritik am Verhältnis Tabellen und Text entspricht eher individuellen Präferenzen. Die hier geäußerte Kritik hängt vermutlich auch mit unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Fähigkeit, Tabellen zu lesen und zu interpretieren, zusammen. In diesem Zusammenhang werden von Schulleitungen, die hier Bedarf sehen, weitere Unterstützung in Form von Lesehilfen oder Fortbildungen zu Inspektionsergebnissen gewünscht.

Weitere Verbesserungs- und Änderungswünsche beziehen sich auf eine stärkere Berücksichtigung des jeweiligen schulischen Kontextes und den damit verbundenen gewünschten angepassten Bewertungs-/ bzw. Vergleichsmaßstäben sowie auf adressatenspezifische Berichte für Schulleitungen, Lehrerkollegium und Eltern, um den unterschiedlichen Informationsbedarfen und Voraussetzungen noch besser gerecht werden zu können.

3.3.2. Rückmeldegespräch mit der Schulleitung

Der zweite Zyklus der Hamburger Schulinspektion stellt die Beziehungsqualität zwischen Inspektionsteam und den Schulen und vor allem den kommunikativen Vermittlungsprozess stärker in den Vordergrund. Dies bezieht sich insbesondere auf das Rückmeldegespräch mit der Schulleitung, welches in einem dialogischen Format stattfinden und im Sinne eines Deutungsangebotes einen Abgleich von unterschiedlichen Perspektiven, Klärung von Rück- und Verständnisfragen oder Thematisierung divergierender Sichtweisen und Widersprüche ermöglichen soll (Diedrich, 2015). Der Vermittlung der Ergebnisse im Rückmeldegespräch für weitere innerschulische Verarbeitungsprozesse kommt dabei eine zentrale Rolle zu (Ehren & Visscher 2006; Helmke & Hosenfeld, 2005; Sommer, 2011). Die erste Rückmeldung und damit Rezeption der Inspektionsergebnisse erfolgt in dem Gespräch mit den Schulleitungen. Ob die intendierte stärkere dialogische Ausrichtung des Gesprächs von den Schulleitungen wahrgenommen und wie sie bewertet wird, ist im folgenden Abschnitt dargestellt. Es wird der Fragestellung nachgegangen, inwieweit Schulleitungen Veränderungen in der Rückmeldung zwischen dem ersten und zweiten Inspektionszyklus wahrnehmen. Werden Veränderungen bemerkt, werden sie als hilfreich empfunden und wünschen sich Schulleitungen gegebenenfalls Modifikationen? (*Fragekomplex 2: Dialogisches Format und Deutungsangebot: Wahrnehmungen der Schulleitungen*)

Die Schulleitungen heben die angenehme Atmosphäre während der Inspektion insgesamt sowie im Rückmeldegespräch hervor. Wie bereits im Abschnitt *Vorbereitung und Durchführung der Schulinspektion* ausführlicher dokumentiert, erleben einige Schulleitungen die Atmosphäre im zweiten Zyklus als vertrauensvoller und wertschätzender und die Kommunikation mit dem Inspektionsteam als offener und freundlicher. Zudem nehmen einige Schulleitungen eine stärkere Teamorientierung der Schulinspektion im Umgang mit den schulischen Akteuren wahr. Dieser positive Eindruck bestätigt sich auch in Interviews, in denen kein direkter Vergleich zum ersten Zyklus gezogen wird. Einige Schulleitungen berichten zudem, dass sie im Rahmen der Rückmeldegespräche bereits Handlungsempfehlungen erhalten haben und diese als hilfreich und sinnvoll empfanden.

Die Analysen der Interviews mit den Schulleitungen offenbaren allerdings eine kritische Sicht auf die zeitliche Abfolge des Rückmeldeprozesses insgesamt. Dies bezieht sich zum einen auf den Zeitpunkt der Bereitstellung des Inspektionsberichts und zum anderen auf die Zeitspanne zwischen dem Rückmeldegespräch zwischen Schulleitung und Inspektionsteam und der im Anschluss daran stattfindenden schulöffentlichen Präsentation der Ergebnisse.

Sechs Schulleitungen wünschen sich eine Versendung des Berichts im Vorfeld der Rückmeldegespräche. Aus Sicht der Schulleitungen könnten sie sich dann in Ruhe und detaillierter mit den Berichtsinhalten auseinandersetzen und sich gezielt auf das Rückmeldegespräch mit dem Inspektionsteam vorbereiten. Schulleitungen geben insbesondere die fehlende Vorbereitungszeit für die Formulierung von (Rück-)Fragen zu

den Ergebnissen an. Einige Schulleitungen sehen darin eine faktische Informationsasymmetrie in der Rückmeldung. Im Sinne des angestrebten dialogischen Charakters des Rückmeldeprozesses würde eine frühzeitige Zusendung des Berichts und eine Vorbereitungszeit den Schulleitungen die Möglichkeit bieten, die Inspektionsergebnisse nicht nur inhaltlich, sondern auch emotional zu verarbeiten, um sich mit dem Inspektionsteam professionell austauschen und auf Augenhöhe miteinander diskutieren zu können.

Im Zusammenhang mit dem von einigen Schulleitungen geäußerten Wunsch nach Zusendung des Inspektionsberichts im Vorfeld des Rückmeldegesprächs steht das Anliegen nach einem zeitlichen Abstand des Rückmeldegesprächs und der schulöffentlichen Präsentation. Auch hier spielen die mangelnde Vorbereitungs- und Verarbeitungszeit aus Sicht der Schulen eine Rolle: Sieben Schulleitungen äußern den Wunsch nach einem (größeren) zeitlichen Abstand zwischen Rückmeldegespräch und der schulöffentlichen Präsentation, um die Ergebnisse zunächst einmal selbst verarbeiten zu können. Dies gilt insbesondere dann, wenn Inspektionsergebnisse nicht wie erwartet bzw. weniger gut ausfallen. Einige Schulleitungen fühlen sich hier einem unmittelbarem Handlungs- und Reaktionsdruck ausgesetzt, ohne sich ausreichend selbst mit den Inspektionsergebnissen auseinander gesetzt haben zu können. Dies verdeutlicht auch das folgende Zitat:

„Dann ist man selbst so involviert noch in dem Prozess, ich hätte da erstmal nach Hause gehen müssen, über das Gespräch nachdenken, nachlesen [...] Ich habe Luft geholt [...] und musste dahingehen, professionell stehen, freundlich lachen, alle begrüßen und das über mich wirklich ergehen lassen und habe nur gedacht, das geht nicht. Das fand ich nicht gut.“ (O11)

Jedoch sehen nicht alle Schulleitungen in einem zeitlichen Abstand zwischen Rückmeldegespräch und schulöffentlicher Präsentation einen Mehrwert. Vielmehr macht es für fünf Schulleitungen keinen wesentlichen Unterschied, ob die Veranstaltung direkt im Anschluss an das Gespräch oder zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet, an den Inspektionsergebnissen würde sich hierdurch auch nichts ändern.

Obwohl einige Schulleitungen sich eine Versendung des Inspektionsberichts vor dem Rückmeldegespräch wünschen, um die Ergebnisse verarbeiten und sich auf den Termin mit dem Inspektionsteam vorbereiten zu können, erlebt ein Teil der Schulleitungen die Rückmeldegespräche als überwiegend dialogisch. Allerdings konnte nicht immer eindeutig bestimmt werden, was Schulleitungen darunter verstehen. Vielmehr verweisen die Gespräche auf eine bestehende Unklarheit darüber, was genau unter dialogischem Konzept und Deutungsangebot zu verstehen ist und worin die konkreten Unterschiede liegen.

Die positiven Äußerungen von acht Schulleitungen hinsichtlich des dialogischen Formats beziehen sich dabei auf die generelle Offenheit des Gespräches, welches ihrer Meinung nach

einen guten Austausch und eine Diskussion ermöglicht, in der alle Beteiligten ihre Meinung einbringen können. Die Gespräche werden als offen gestaltet erlebt, wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Ja, ja, das war sehr offen auch gehalten. Es wurde wirklich also auch sehr fair gesagt, das haben wir gesehen, so schätzen wir das ein und ob ich das auch so sehe oder ob das alle... das war schon nicht so statisch, so sieht es aus, wir tragen das mal vor, das hätte ich dann auch lesen können, aber diesmal war es wesentlich dialogischer.“ (S15)

Fünf Schulleitungen erlebten das Rückmeldegespräch hingegen weniger dialogisch, sondern eher als erklärend und informierend. Sie führen dies darauf zurück, dass viel Zeit für das Lesen und Verstehen des Berichts benötigt wird und die Ergebnisse bereits feststehen.

„Das Gespräch selber, das Vorgespräch hat Nachfragen von uns erlaubt, aber dialogisch war es in dem Sinne nicht. Das Ergebnis stand ja bereits fest und es wurde ja das Ergebnis referiert. Also da würde ich jetzt sagen, dass es nicht dialogisch ist. Sehr wohl war die Inspektorin wie gesagt sehr, sehr gut informiert über die Schule und hat auch dann sehr genau und sehr gut beschrieben, Punkte aufgezeigt, an denen wir noch arbeiten können und das fand ich sehr, sehr hilfreich.“ (G3)

Zwischenfazit

Die Analysen zu den Rückmeldegesprächen zeigen eine positive Grundstimmung: Die Atmosphäre und Kommunikation im Rückmeldeprozess des zweiten Inspektionszyklus wird als angenehm, offen und wertschätzend erlebt und im Vergleich zum ersten Zyklus weiter verbessert. Zudem wird im zweiten Zyklus eine stärkere Teamorientierung der Schulinspektion im Umgang mit den schulischen Akteuren wahrgenommen.

Als Weiterentwicklung wünschen sich Schulleitungen insbesondere die Versendung des Inspektionsberichts im Vorfeld der Rückmeldegespräche. Eine frühzeitige Versendung der Berichte an die Schulen kann die wahrgenommene Informationsasymmetrie im Rückmeldegespräch verringern und würde Schulleitungen die Möglichkeit der Vorbereitung und emotionalen Verarbeitung geben, die den angestrebten dialogischen Charakter des Rückmeldeprozesses stärken können.

3.4. Reaktionen und Umgang mit dem Deutungsangebot

Ein zentraler Ansatzpunkt für die Vermittlung der Inspektionsergebnisse im Sinne des Konzepts des Deutungsangebots ist das Rückmeldegespräch und die schulöffentliche Präsentation der Ergebnisse. Insbesondere hier besteht im Inspektionsverlauf die Möglichkeit, das Konzept des Deutungsangebots zu vermitteln und die schulischen Akteure bei ihren Deutungsprozessen zu unterstützen. Auf Basis der mit den Schulleitungen geführten Interviews wurden die Reaktionsweisen von Schulleitungen auf die

Kommunikation des Deutungsangebots hin untersucht. Es standen die Fragen im Mittelpunkt, welche Reaktionsweisen die Schulleitungen auf die Kommunikation des Deutungsangebots im Rückmeldegespräch erleben und inwieweit sich verschiedene Typen an Reaktionsweisen identifizieren lassen (Feldhoff & Wurster, 2017).

Für die Typenbildung wurden Interviewpassagen zur Rückmeldung der Inspektionsergebnisse jedes einzelnen Interviews herangezogen und nach relevanten Vergleichsdimensionen analysiert, inwieweit sich die Schulleitungen auf den Prozess des Deutungsangebotes einlassen oder nicht, inwieweit sie das Rückmeldegespräch als dialogisch erleben und inwieweit sie den Eindruck haben, dass das Deutungsangebot als solches kommuniziert wurde. Durch eine weitere Ausdifferenzierung in weiteren Analyseschritten konnten auf Basis des Materials insgesamt fünf Typen der Reaktionsweisen von Schulleitungen auf das Deutungsangebot identifiziert werden. Nach der Typenbildung wurde diese nach Sinnzusammenhängen analysiert und anschließend charakterisiert. Die in den Analysen herausgearbeiteten Typen werden im Folgenden kurz beschrieben und anhand von Zitaten belegt.

Typus A: Einlassen auf das Deutungsangebot

Schulleitungen des Typus A lassen sich auf das Deutungsangebot ein. Sie erleben die Rückmeldegespräche als offen und kommunikativ, die Ergebnisdarstellung wird als transparent wahrgenommen. Sie berichten darauf hingewiesen worden zu sein, dass dies eine spezifische Sicht auf die Qualität der Schule ist, die durch das Setting der Inspektion entstanden ist. Sie nehmen die Schulinspektion als aktiv ermunternd und auffordernd wahr, deren Sichtweise zu kommentieren. Durch den Vergleich der Sichtweisen entsteht ein diskursiver Prozess der gegenseitigen Verständigung und Deutung der Befunde, auf den sich die Schulleitung einlässt und in den Dialog eintritt. Fünf Schulleitungen der Stichprobe lassen sich Typus A zuordnen.

„Dann hat sie es nochmal erklärt und genau da hat sie eben auch gesagt, das ist jetzt nur etwas, was wir wahrgenommen haben, was wir gesehen haben, aber betrachten Sie es als Hinweis, schauen Sie, sehen Sie sich da wieder, wo finden Sie sich. Das fand ich, das lässt jeden Kollegen, der vielleicht auch das Gefühl hat, oh Gott, ich habe es nicht gut gemacht, das gibt es natürlich auch, die Möglichkeit, okay, das war jetzt ein Eindruck, ich kann jetzt an mir arbeiten oder, oder. Ich finde das sehr angenehm gemacht. Ich finde es gut.“ (E1)

Typus B: Fehlende Ergebnisoffenheit im Rückmeldeprozess – Widerspruch zwischen Deutungsangebot und dem Faktischen des Berichts

Der Grund für das Nichteinlassen auf das Deutungsangebot liegt für die Schulleitungen des Typus B in den Rahmenbedingungen des Deutungsangebots im Rückmeldegespräch selbst. Sie finden die Idee des Deutungsangebots zwar gut, bemängeln jedoch eine fehlende Ergebnisoffenheit des gemeinsamen Deutungsprozesses. Dies begründen sie damit, dass der

Inspektionsbericht und die schulöffentliche Präsentation schon vorab feststehen und im Anschluss an das Rückmeldegespräch nicht mehr wesentlich geändert werden können, falls im Prozess neue Einsichten entstehen. Die Ergebnisoffenheit ist für sie so bedeutsam, dass sie sich auf keinen diskursiven Deutungsprozess und somit auch nicht auf das Angebot selbst einlassen. Wie am folgendem Zitat deutlich wird, erleben sie einen Widerspruch zwischen dem Angebot der Deutung und dem Faktischen des Berichts. Diesem Typus lassen sich drei Schulleitungen zuordnen.

„[...] für uns ist das die Deutung, das heißt, wir können uns überlegen, Mensch, sind wir „ertappt“ worden oder prallt das an uns ab, weil wir uns da nicht wiederfinden. Das ist ja im Grunde so der Kernpunkt einer Deutung, was machen wir damit. Von daher finde ich das ausgesprochen richtig, allerdings wird es nach außen ja ganz anders kommuniziert. Nach außen ist es eine absolute Feststellung. Wenn ich die Zusammenfassung [des Berichts] lese, dann ist das... und in unserem Fall war das auch sehr absolut formuliert und da ist dann nichts mehr mit Deutung, sondern da ist das dann ein ganz klares Urteil [...] diese Zusammenfassung ist eben nicht deutend, sondern sie ist manifestierend.“ (H4)

Typus C: Inspektionsergebnis als valide Außensicht

Die Schulleitungen des Typus C verbinden mit dem Inspektionsbericht den Anspruch einer verlässlichen und objektiven Außensicht über die Qualität Ihrer Schule. Als externe Instanz dient die Schulinspektion für sie als Selbstvergewisserung und Bestätigung, inwieweit die eigene Sicht der Stärken und Schwächen der Schule geteilt wird. Sie nehmen die Ergebnisse dementsprechend wie sie sind und stellen deren Verlässlichkeit und Zustandekommen nicht in Frage. Mit dem Deutungsangebot verbinden sie eine Hinterfragbarkeit im Sinne einer Relativierung der Ergebnisse, die sie ablehnen. Aus diesem Grund lassen sie sich auf das Deutungsangebot selbst nicht ein. Drei Schulleitungen lassen sich diesem Typus zuordnen.

„I: Hatten Sie auch den Eindruck, dass Sie sozusagen auch nochmal spezifisch Ihre Sichtweise dort einbringen konnten? B: Hätte ich einbringen können, aber das war tatsächlich so, ich hatte ja gesagt, dass ich mit Interesse sozusagen darauf gewartet habe, dass mir jetzt jemand sagt, wie das ist, ob das sozusagen dem entspricht, was ich gesehen habe und für mich war das so, es war so die Bestätigung, dass das eben auch von außen so ist.“ (R14)

Typus D: emotionale Betroffenheit aufgrund hoher Differenz der Wahrnehmung von Inspektion und Schulleitung

Die große Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Qualität der eigenen Schule bzw. des eigenen Handelns und dem Inspektionsergebnis verursacht bei den Schulleitungen des Typus D eine große emotionale Betroffenheit. Sie empfinden das Ergebnis oder zumindest einen Teil des Ergebnisses als eine ungerechte Kritik an der eigenen Person

und/oder der eigenen Schule. Die Schulleitungen versuchen das Ergebnis zu erklären bzw. für sich begreifbar zu machen. Eine mögliche Strategie ist das Infragestellen der Diagnosegüte der Inspektion und deren Erhebungsinstrumente. Es sind aber auch andere Reaktionen denkbar, die nicht auf eine Externalisierung oder Kritik an der Inspektion abzielen. Die emotionale Betroffenheit ist so gravierend, dass sie in der Situation des Rückmeldegesprächs keinerlei kognitive und emotionale Kapazitäten aufwenden können, um sich auf ein Deutungsangebot einzulassen und in einen gemeinsamen dialogischen Prozess einzutreten. Sie sind emotional so getroffen, dass dies das ganze Gespräch überlagert. Eine Schulleitung lässt sich diesem Typus D zuordnen.

„Ich war einfach nur platt, weil gerade bei den Punkten, die ich auch dem Kollegium dann nahegebracht habe und gesagt habe, das gibt es doch nicht, ich habe immer nur gesagt: Ich verstehe es nicht, ich verstehe es einfach nicht. [...] Diese Fassungslosigkeit, die nahm mir einfach die Distanz. Ich war überhaupt nicht mehr in der Distanz damit sachlich umzugehen, das ging nicht mehr, weil ich so ratlos war und das Inspektionsteam saß dann auch da und ich sagte nur: Ich kann damit nicht umgehen. Dann habe ich gesagt: Die nehmen nicht wahr, was alles gelaufen ist. Das ist ein anderes Problem, warum nehmen sie es eigentlich nicht wahr?“ (O11)

Typus E: Hohe Kongruenz der Wahrnehmung von Inspektion und Schulleitung

Die Ausgangslage bei Schulleitungen dieses Typus ist entgegengesetzt zu der der Schulleitungen des Typus D. Das Inspektionsergebnis weist nach Einschätzung der Schulleitungen eine so hohe Kongruenz zur eigenen Wahrnehmung der Qualität der Schule auf, dass sie keine Notwendigkeit einer weitergehenden Deutung sehen. Aus diesem Grund lassen sie sich nicht auf das Angebot ein. Sie berichten von einem sehr guten Inspektionsergebnis. Diesem Typus lassen sich drei Schulleitungen zuordnen.

„B: Jetzt beim zweiten Durchgang haben wir ein sehr positives Ergebnis bekommen. Von daher waren wir natürlich auch über die Rückmeldung sehr erfreut und auch über das Menschliche und die Formulierungen, das war alles in Ordnung. B: Diesmal war das gut, war es sachlich, auf unsere Fragen ist gut eingegangen worden. I: Also es hatte eher so einen dialogischen Charakter? B: Nee, es war schon eine Vorstellung der Ergebnisse. I: Hatten Sie den Eindruck, dass Sie auch Ihre Sicht nochmal einbringen konnten, wenn es Abweichungen gab? B: Konnten wir, aber da es wie gesagt ein sehr positives Ergebnis war, freut man sich, dass das Gute gesehen wurde und dass man sich bestätigt fühlt und da war das, glaube ich, jetzt nicht so relevant.“(P12)

Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich, dass es für die Schulleitungen sehr unterschiedliche Gründe gibt, sich auf das Deutungsangebot nicht einzulassen. Diese unterschiedlichen Gründe deuten auf

unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen der Schulleitungen an die Schulinspektion hin. Die Schulinspektion steht somit vor der Herausforderung zu überlegen, welche der Bedürfnisse und Erwartungen sie erfüllen kann, um Entwicklungsprozesse in Schulen zu initiieren, ohne dabei nichtintendierte oder transintentionale Wirkungen in Bezug auf die Kontrollfunktion oder bei den Schulleitungen anderen Typus in Bezug auf die Entwicklungsfunktion zu erzielen. Um Letzteres zu vermeiden wird es entscheidend sein, inwieweit die Schulinspektion in der Lage ist, adaptiv und situativ im Rückmeldegespräch zu reagieren.

3.5. Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse

Eine Zusammenfassung des Berichts mit den Inspektionsergebnissen wird im zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion im Internet veröffentlicht und somit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Mit der Frage, wie Schulleitung die Veröffentlichung der Ergebnisse bewerten und inwieweit sie einen Widerspruch zwischen Deutungsangebot einerseits und Veröffentlichung der Ergebnisse andererseits erleben (*Fragekomplex 2: Dialogisches Format und Deutungsangebot: Einschätzungen der Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse*), beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

Die Ergebnisse zeigen, dass keine Schulleitung die Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse uneingeschränkt positiv sieht. Etwa die Hälfte der Schulleitungen äußern sich eher neutral dazu, bewerten die Veröffentlichung aber größtenteils als nicht relevant für ihre Schule und sehen darüber hinaus keinen positiven Nutzen darin. Dies formuliert eine Schulleitung wie folgt:

„Die Frage ist ja, wer liest das Ding am Ende. Wer macht sich den Aufwand und liest jetzt irgendwelche Schulinspektionsberichte von anderen Schulen? Habe ich auch jahrelang nicht gemacht. Ich habe natürlich, als ich mir jetzt meinen angeguckt habe, habe ich mir auch mal die von den Nachbarschulen, die ich so kenne, angeguckt und habe gedacht... aber den Aufwand betreibt, glaube ich, keiner. Insofern... aber die Frage ist, warum müssen sie überhaupt veröffentlicht werden, was für einen Vorteil hat das?“ (R14)

Explizit kritisch äußern sich sieben Schulleitungen. Für sie widerspricht die Veröffentlichung dem Entwicklungsgedanken von Schulen und behindert diesen sogar. Sie begründen dies damit, dass Schulen verstärkt auf ihre Außenwirkung achten müssen und sich weniger auf ihre (Weiter-)Entwicklung konzentrieren können. Die Veröffentlichung und Bewertung dieser hat auch Folgen für die Schulinspektion als solche, die weniger als Entwicklungsinstrument betrachtet wird.

Aus Sicht mehrerer Schulleitungen erzeugt eine Veröffentlichung insbesondere bei schlechteren Ergebnissen Druck hinsichtlich der Frage, wie Eltern und eine interessierte

Öffentlichkeit die Schule beurteilen. Daraus resultierende „Rankings“ der Schulen führen zusätzlich zu einer höheren Konkurrenzsituation zwischen den Schulen, die sich nicht notwendigerweise in einer Steigerung der Schulqualität niederschlägt. Bei einigen Schulleitungen verstärkt sich diese Sorge noch, da aus ihrer Sicht die Kurzberichte zu wenige Kontextinformationen zur Schule beinhalten und eine adäquate Einordnung der Ergebnisse durch Außenstehende nur begrenzt möglich ist. Diese Konsequenzen sehen auch Schulleitungen, die einer Veröffentlichung eher neutral gegenüberstehen. Den von Schulleitungen empfundenen Druck durch die Veröffentlichung beschreibt das folgende Zitat:

„Schwierig ist es immer und das ist so dieser Beigeschmack dabei, es kommt immer so eine... es ist bedauerlich, es ist so ein Konkurrenzfaktor damit rein. So wie etwas öffentlich wird, entsteht so eine Rangfolge und da können die Behördenvertreter gerne sonst was sagen, es entsteht eindeutig eine Rangfolge. Wenn jemand reinguckt und sieht das, dann klickt er die Schulen durch und guckt sich die Säulen an. Das hinten dran sieht überhaupt keiner, den Kontext sieht überhaupt keiner, sondern man schaut und sieht, ah ja, okay, das ist nicht so und das und das und das. Das erzeugt einen großen Druck innerhalb von Schulen. Was die Behörde damit möchte, möchte sie wirklich diesen Konkurrenzdruck so erreichen, ist die Frage und wie zielführend das ist, weil dafür sind einfach die Schulen... jede ist so anders, allein auch bedingt durch das wo sitzt unsere Schule, was haben wir für eine Klientel, woran, was ist unser Schwerpunkt [...].“ (H1)

Einzelne Schulleitungen bemängeln zudem eine durch die Veröffentlichung erhöhte Verbindlichkeit von möglichen Handlungsempfehlungen, die ihre Autonomie hinsichtlich der Entwicklungsmaßnahmen beeinflusst. Zusätzlich setzt eine Veröffentlichung auch die Inspektion bei dem Verfassen von Handlungsempfehlungen unter Druck und schränkt die Impulswirkung weiter ein.

Einige Schulleitungen sehen in der Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse auch einen Widerspruch zum Deutungsangebot. Im Abschnitt *Reaktionen und Umgang mit dem Deutungsangebot* wurde ein Typus von Schulleitung identifiziert (*Typus B*), der einen Widerspruch zwischen dem Faktischen des Berichts und dem Deutungsangebot sieht. Ihnen fehlt die Ergebnisoffenheit im Rückmeldeprozess, die als derart bedeutsam eingeschätzt wird, dass sie sich auf keinen Deutungsprozess und somit auch nicht auf das Angebot selbst einlassen können. Der empfundene Widerspruch zwischen Deutungsangebot und dem Faktischen des Berichts wird durch eine Veröffentlichung der Ergebnisse verstärkt.

Zwischenfazit

Keine der befragten Schulleitungen stehen einer Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse uneingeschränkt positiv gegenüber. Die Hälfte sieht keine Relevanz

der Veröffentlichung für ihre Schulen und stellen die Sinnhaftigkeit in Frage. Die andere Hälfte der Schulleitungen steht der Veröffentlichung zum Teil sehr kritisch gegenüber. Sie begründen es damit, dass die Entwicklung von Schulen dadurch behindert wird und sehen darin eher ein belastendes Element, welches zusätzlichen Druck bei Schulleitungen erzeuge. Des Weiteren wird die Veröffentlichung der Ergebnisse von einigen Schulleitungen als Widerspruch zum Deutungsangebot gesehen.

3.6. Innerschulische Verarbeitung und Verwendung der Inspektionsergebnisse

Schulinspektionen sollen Schul- und Unterrichtsentwicklung stimulieren. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt der Vermittlung durch die Inspektion im Rahmen des Rückmeldeprozesses und der Rezeption und Reflexion der Ergebnisse durch die Schule eine zentrale Bedeutung für die Implementierung weiterer schulischer Verarbeitungsprozesse zu (Helmke & Hosenfeld, 2005; Sommer, 2011; Landwehr, 2011). Inwieweit es Inspektionen gelingt schulische Entwicklungsaktivitäten auszulösen hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit auf die Erwartungshaltung, was eine gute Schule ausmacht, aufgebaut werden kann und inwieweit das Inspektionsfeedback von den inspizierten Schulen im Rückmeldeprozess wahrgenommen, akzeptiert und weiterverarbeitet wird. Und schließlich auch davon, dass die Bezugsgruppen von Schulen über den Inspektionsvorgang und seine Ergebnisse informiert sind und somit zusätzlich zur Weiterentwicklungen anregen (Ehren et al., 2013).

Entsprechend ist die Information über die Ergebnisse von Akteuren in und außerhalb der Schulen von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung und Implementierung von Entwicklungsaktivitäten. Im Hamburger Inspektionsprozess wird diese zunächst im Rückmeldegespräch mit der Schulleitung und einer daran anschließenden schulöffentlichen Ergebnisrückmeldung gewährleistet. Hierdurch werden neben Schulleitungen auch das Lehrerkollegium, Elternschaft sowie ggf. auch die Schülerschaft informiert. Den Schulen steht es dabei frei zu entscheiden, wer an der schulöffentlichen Veranstaltung teilnimmt.

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Rückmeldegespräche aus Sicht der Schulleitungen wurden bereits im Abschnitt *Dialogisches Format und Deutungsangebot - Das Rückmeldegespräch mit der Schulleitung* vorgestellt. Im Folgenden wird nun die weitere innerschulische Rezeption und Reflexion der Inspektionsergebnisse sowie weitere Verarbeitungsprozesse in den Blick genommen. Es werden die Fragen beantwortet, wie die schulöffentliche Präsentation angenommen und inwieweit die schulischen Akteure durch diese Rückmeldeformate überhaupt erreicht werden. Der daran anschließende Abschnitt widmet sich den weiteren Verarbeitungsprozessen und beschäftigt sich mit den auf Basis der Schulinspektion initiierten Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der von Schulleitungen beschriebenen (Aus-)Gestaltung dieser Entwicklungsprozesse.

3.6.1. Innerschulische Rezeption und Reflexion des Berichts

Die Kommunikation der Inspektionsergebnisse ist von entscheidender Bedeutung für die weitere Rezeption und Reflexion der Ergebnisse. Nach der Vermittlung der Inspektionsergebnisse im Rückmeldegespräch mit der Schulleitung schließt sich die schulöffentliche Präsentation der Ergebnisse an. Bei dieser Veranstaltung stellt die Hamburger Schulinspektion in den Schulen den Bericht einem weiteren Kreis an Akteuren vor und informiert neben den Lehrpersonen auch Schüler- und Elternschaft. Über die angebotenen Rückmeldeformate müssen also entsprechend unterschiedliche Zielgruppen angesprochen und erreicht werden. Anschließend beginnt die innerschulische Rezeption und Reflexion der Inspektionsergebnisse durch die Weitergabe des Berichts an schulische Gruppen, die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, beispielsweise in Konferenzen und Dienstbesprechungen, der Suche nach Erklärungen für die Ergebnisse sowie die Ableitung und Priorisierung von Maßnahmen (Sommer, 2011).

Im Folgenden werden die innerschulischen Rezeptionswege beschrieben und auf die Fragestellung eingegangen, inwieweit Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft durch die mündlichen und schriftlichen Rückmeldeformate überhaupt erreicht werden und welche Erwartungen und Wünsche der Schulleitungen an die Schulinspektion hinsichtlich der Kommunikation der Ergebnisse bestehen (*Fragekomplex 2: Dialogisches Format und Deutungsangebot: Weitere Personengruppen*).

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden sowohl die aus Schulleitungssicht beschriebenen innerschulischen **Rezeptionswege als auch Rezeptionstiefe** der einzelnen schulischen Gruppen dargestellt. Anhand der Analysen lassen sich zunächst die von Schulen gewählten Rezeptionswege in vier prinzipielle Verarbeitungsschritte strukturieren: In einem ersten Schritt werden Lehrerschaft, Schüler- und Elternvertretung über die Ergebnisse in der schulöffentlichen Präsentation durch die Inspektion informiert. In einem zweiten Schritt erfolgt eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Bericht durch die Schulleitungen. In den meisten Schulen wird die Steuergruppe zu diesem Prozess hinzugezogen. Im dritten Schritt werden die Befunde im Kollegium diskutiert. In einem vierten Verarbeitungsschritt findet oftmals noch eine weitere Einbindung von unterschiedlichen Gruppen und Gremien statt, an die arbeitsteilige Aufgaben delegiert werden.

Rezeptionswege

Zunächst erfolgt an allen Schulen über die öffentliche Präsentation durch die Inspektion die erste Information über die Ergebnisse an Lehrkräfte, Eltern und teilweise auch Schülerschaft. Je nach Schule war hier das gesamte Kollegium anwesend oder nur Teile davon. Eltern oder zumindest Vertreter der Elternschaft nehmen ebenfalls an der schulöffentlichen Präsentation teil. Diese Analyseergebnisse decken sich mit bisherigen Erfahrungen der Hamburger Schulinspektion zur Teilnahme der Lehrpersonen, Eltern und Schülerschaft an der Veranstaltung (Diedrich, 2015) und können so validiert werden.

Nach dieser Erstinformation, die an allen Schulen gleichermaßen stattfindet, unterscheidet sich die weitere Ausgestaltung der schulischen Verarbeitungsprozesse. Die am häufigsten vorgefundenen Rezeptionswege sind im Folgenden beispielhaft dargestellt und sollen einen Einblick in schulinterne Prozesse ermöglichen:

Schulleitung & Steuergruppe => Lehrerkollegium: In vielen Schulen wird der Bericht im Anschluss an die schulöffentliche Präsentation zunächst von den Schulleitungen in Zusammenarbeit mit den Steuergruppen ausgewertet. Hierbei findet in der Regel bereits eine erste Priorisierung von Entwicklungsbereichen statt.

In den meisten dieser Schulen wird nach der Auswertung in Steuergruppen der Bericht – teilweise auch nur in Ausschnitten – nochmals dem Kollegium vorgestellt, kommentiert und gemeinsam diskutiert. Die Schulleitung bzw. Steuergruppe unterbreitet dann häufig Vorschläge zur Interpretation und zur weiteren Vorgehensweise. Diese werden ebenfalls diskutiert und dann in der Lehrerkonferenz verabschiedet. Das illustriert das folgende Zitat:

„Dann geht man in die Lehrerkonferenz. Der Bericht ist für alle verfügbar gewesen. [...] dann geht in der Lehrerkonferenz die Steuergruppe bzw. die Leitung und sagt, das und das sind unsere Schwerpunkte, welches sind eure, gibt es andere, wollt Ihr das ergänzen, wollen wir es punkten, was so die möglichen Schwerpunkte für die nächste Zeit sein können.“ (L8)

Schulleitung => Lehrerkollegium => Steuergruppe: In einigen Schulen werden hingegen die Inspektionsergebnisse zunächst in der Lehrerkonferenz aufgegriffen und dort eine erste Priorisierung vorgenommen, bevor Steuergruppe und Schulleitung mit dem Bericht auf Basis dieser weiterarbeiten.

In einigen Schulen wird der Bericht bzw. Teile davon nach der Rezeption im Kollegium in weiteren Gremien diskutiert und zum Teil die Entwicklung von Maßnahmen und Weiterarbeit delegiert. Diese arbeitsteilige Vorgehensweise erfolgt den Schulleitungen zu Folge beispielsweise in Form einer Einbindung von Fachleitungen, Jahrgangsteams oder Schulentwicklungsgruppen. Eine mögliche Form der weiteren Arbeit in Gremien zeigt das folgende Zitat.

„Dann haben wir uns in Teams aufgeteilt im Lehrerkollegium und die einzelnen Jahrgangsteams haben [...] Jahrgangsteams haben zu den Punkten, schwach war ja nicht viel, aber zu den Punkten, wo man gedacht hat, das sind kritische Punkte im Bericht, da steht was dahinter, da können wir uns auf den Weg machen, den gelesen, interpretiert, zusammengeführt, was sind die Sachen, wo wir ranmüssen und an haben wir uns da auf den Weg gemacht.“ (J6)

Ein Drittel der Schulleitungen informiert darüber hinaus noch gezielt den Elternrat. In einigen wenigen Schulen sind Eltern zudem in Schulentwicklungsgruppen vertreten oder der Schülerrat wird über den Bericht informiert.

Drei Schulleitungen berichten auch die Beteiligung der Schülerschaft. Insgesamt zeigen die Analysen jedoch, dass gerade Grundschulen die Schülerschaft überwiegend nicht an der (weiteren) Rezeption der Inspektionsergebnisse beteiligen.

Rezeptionstiefe

In Bezug auf die Rezeptionstiefe sind die Eltern nach Auskunft der Schulleitungen an den meisten Schulen zwar durchaus interessiert an den Ergebnissen, die Rezeption erfolgt jedoch eher global und oberflächlich. Einige wenige Schulleitungen sehen die Eltern zudem mit der schulöffentlichen Rückmeldung und dem Bericht eher überfordert. Eine Schulleitung bewertet die schulöffentliche Rückmeldung für diese Adressatengruppe als zu detailliert. Die von Schulleitungen geäußerte Sicht der Wahrnehmung der Inspektionsergebnisse durch die Eltern kann aus dem folgenden Zitat entnommen werden:

„Diskussion mit Eltern usw. ist es einfach so, die Eltern gucken, wo landet der Balken, ist der weiter rechts im positiven Bereich oder ist der weiter links und dann kann man möglicherweise noch dazu Stellung nehmen und manchmal wird das auch ein bisschen den Eltern erklärt oder verklausuliert, aber ich sage mal insgesamt kann ich mir schon vorstellen, dass es da durchaus bessere Möglichkeiten gibt sage ich mal einer Schule zurückzumelden, wo da Entwicklungsbedarf ist.“ (N10)

Über die Rezeptionstiefe der Schülerinnen und Schüler liegen auf Basis der Interviewdaten keine Aussagen vor.

Nach Aussagen vieler Schulleitungen findet eine eigenständige ausführliche Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit dem Bericht meistens nicht statt. An manchen Schulen werden die Berichte neben der schulöffentlichen Präsentation und der Diskussion im Kollegium im Lehrerzimmer ausgelegt oder an alle Lehrpersonen verteilt. Acht Schulleitungen äußern in den Interviews den Eindruck, es werde maximal die Zusammenfassung gelesen und der Bericht lediglich kurz wahrgenommen. Zwar werde dieser diskutiert und auch Maßnahmen abgeleitet, aber im Anschluss daran sei der Bericht für die Lehrpersonen dann abgehakt, wie durch die beiden folgenden Zitate verdeutlicht wird:

„Die Kollegen nehmen es nur kurz wahr und dann ist das ad acta.“ (K7)

„Ja. Also ich glaube ganz ehrlich, die meisten Kollegen und Eltern lesen diese ersten drei Seiten, die auch im Internet erscheinen.“ (J6)

Aufgrund dieser berichteten geringen Rezeptionstiefe des Ergebnisberichts durch die einzelnen Lehrpersonen kommt der Präsentation im Rahmen der Lehrerkonferenz eine hohe Bedeutung als zentraler Disseminationsort für die Inspektionsergebnisse zu. Die Schulleitung und Steuergruppe haben eine entscheidende Rolle im Prozess der Rezeption und Reflexion der Schulinspektionsergebnisse. Die befragten Schulleitungen sprechen den Steuergruppen eine besondere Eignung zu, Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklungen an den Schulen zu implementieren und zu fördern und sehen sie als besonders geeignet, die Auseinandersetzung des Kollegiums und deren Akzeptanz mit den Inspektionsergebnissen und darauf basierenden Aktivitäten zu unterstützen und zwischen Schulleitung und Kollegium zu vermitteln. Die Schulleitungen sehen sich selbst hingegen eher in der Position diese Prozesse zu initiieren, insbesondere bei schlechten Inspektionsergebnissen.

Fünf Schulleitungen äußern konkret, ihnen komme - teilweise in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe - eine Übersetzungs- bzw. Transformationsfunktion der Berichtsinhalte an weitere Schulakteure zu, wie folgendes Zitat gut belegt:

„I: Haben Sie auch den Eindruck, das ist sozusagen auch klar Aufgabe der Schulleitung grundsätzlich das zu übersetzen, weil Sie auch sagten, die Lehrpersonen gucken nicht so in diesen Bericht? B: Ja, auf jeden Fall, das ist Schulentwicklung, auf jeden Fall Steuergruppe und Schulleitung.“ (S15)

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigen die Aussagen der Schulleitungen, dass Lehrkräfte und Eltern vor allem über die schulöffentliche Präsentation erreicht werden, über die entsprechend Transparenz geschaffen und somit die Rezeption im Kollegium vorbereitet und eingeleitet wird. Hinsichtlich ihrer weiteren Verarbeitungsprozesse zeigen Schulen unterschiedliche Rezeptionswege. Als zentraler Disseminationsort für die Verarbeitung von Inspektionsergebnissen kann dabei die Lehrerkonferenz gesehen werden. Die Ergebnisse weisen den Schulleitungen in Zusammenarbeit mit Steuerungsgruppen eine Schlüsselrolle bei der weiteren Verarbeitung des Inspektionsberichts zu. Ihnen kommt im Rückmeldeprozess eine Übersetzungs- bzw. Transformationsfunktion zu.

3.6.2. Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Ein zentrales Ziel der Schulinspektion ist es in Schulen Entwicklungsimpulse auszulösen, d.h. auf Basis der Inspektionsergebnisse sollen Entwicklungsmaßnahmen initiiert werden. Zunächst wird analysiert, inwiefern dieses Ziel erreicht wird. Im Anschluss daran werden die aus den Analysen herausgearbeiteten Ergebnisse zur Gestaltung der Entwicklungsprozesse vorgestellt, also welche Strategien Schulen bei der Priorisierung, Planung und Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen haben.

Für eine Zuordnung der von den Schulleitungen in den Interviews berichteten Maßnahmen wurde zunächst eine inhaltliche Kategorisierung vorgenommen, die sich auf den Orientierungsrahmen Schulqualität (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2012) bezieht. Die berichteten Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen sowie die Zuordnung zu den jeweiligen Inhaltsbereichen kann Tabelle 4 entnommen werden. Eine ausführliche Beschreibung der Entwicklungsaktivitäten erfolgt im Anschluss.

Tabelle 4: Anzahl und Inhalte von berichteten Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen¹

Inhaltsbereiche	Anzahl Schulen mit Maßnahmen	Anzahl Maßnahmen	Maßnahmen Schul- und Unterrichtsentwicklung
Steuerungshandeln	10	19	Entwicklung Inklusionskonzept, Entwicklung Leitbild (2), Entwicklung Hospitationskonzept (3), Mitarbeitergespräche, Interne Evaluation (3), Beteiligung der Schulgemeinschaft (insb. Eltern und Schülerschaft) (3), Einrichtung Funktionsstelle Qualitätsmanagement (2), Einrichtung Steuergruppe, Bilanzkonferenz, Rhythmisierung, Hospitation/ Austausch mit anderen Schulen
Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeit	7	6	Zusammenarbeit allgemein, Zusammenarbeit im Kollegium (Stufentreffen, Jahrgangskonferenzen) mit dem Ziel Unterrichtsentwicklung (4), Zusammenarbeit multiprofessionelle Teams Ganztags
Unterrichtsentwicklung: Begleitung und Beurteilung, Feedback und Datennutzung	12	16	Unterrichtsentwicklung generell (2), Arbeit am Curriculum (2), Kollegiale Hospitation, Hospitation durch Schulleitung, Arbeit am Feedback allgemein (5), KUR (kollegiale Unterrichtsreflexion) (3), Gezielte Fortbildung zur Unterrichtsentwicklung (3), Fortbildung allgemein
Unterrichtsqualität	5	6	Zusätzliche Förderung, Umgang mit Heterogenität/ Binnendifferenzierung, Kompetenztraining, Selbstgesteuertes Lernen, Lernbüro
Wirkungen und Ergebnisse	<i>Keine direkten Nennungen</i>		

Insgesamt berichten nahezu alle befragten Schulleitungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten, die auf die Inspektion zurückzuführen sind. Die

¹ Analyse beinhaltet Doppelkodierungen (Maßnahmen die mehreren Inhaltsbereichen zugeordnet werden konnten)

berichteten Entwicklungsmaßnahmen beziehen sich inhaltlich auf die Bereiche Steuerungshandeln, Unterrichtsentwicklung sowie Unterrichtsqualität. Die Heterogenität der in den Interviews vorgefundenen Maßnahmen verweist auf sehr unterschiedliche Maßnahmen, die aus den Schulinspektionsergebnissen abgeleitet wurden. Insgesamt fokussieren sich die Schulen dabei auf wenige ausgewählte Aktivitäten. Maßnahmen an Schulen, die vor der Inspektion durch- oder eingeführt wurden, sind kein Bestandteil der vorliegenden Analyse.

Zehn Schulleitungen berichten von **Maßnahmen zum Steuerungshandeln**. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Entwicklung von Hospitationskonzepten oder Leitbildern. Die Schaffung von Funktionsstellen für das Qualitätsmanagement, Evaluationsbeauftragte oder didaktischer Leitungen sowie die Einrichtung von Steuergruppen werden ebenfalls genannt. Aktivitäten, die dem Steuerungshandeln zuzuordnen sind, betreffen ferner die Sicherung und Überprüfung von eingeführten Maßnahmen durch interne Evaluation. Die Einbindung der Schülerschaft oder stärkere Einbezug der Eltern in Schulaktivitäten werden von mehreren Schulleitungen angeführt.

Nahezu alle Schulleitungen berichten, dass sie auf Basis der Inspektionsergebnisse **Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung** initiieren. 14 von 15 Schulleitungen nennen Aktivitäten, die sich der Unterrichtsentwicklung zuordnen lassen. Hierzu gehört unter anderem die Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium. Die Zusammenarbeit soll durch die Etablierung regelmäßig stattfindender Jahrgangs-, Fach- oder Teamkonferenzen gestärkt werden. Eine Schulleitung äußert zudem die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams im Ganztagsbereich verbessern zu wollen. In den meisten Schulen werden aus den Inspektionsergebnissen Maßnahmen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Unterrichts in Form von Hospitationen und der (Weiter-)Entwicklung von Feedbackstrukturen abgeleitet. Sechs Schulleitungen beschäftigen sich als Konsequenz aus den Ergebnissen stärker mit der Feedbackkultur an ihrer Schule, davon berichten drei Schulleitungen von der Einführung der „kollegiale Unterrichtsreflexion (KUR)“. Letzteres kann durch das ausgewählte Zitat gut belegt werden:

„Wir haben KUR, als kollegiale Unterrichtsreflexion eingeführt, das macht immer erst eine Gruppe und das soll ja dann im besten Fall im Schneeballsystem sich ausweiten. Das läuft aber jetzt. Unsere Steuergruppe hat einen anderthalbjährigen Auftrag zum Einrichten von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, schulweit, wo aber auch Feedback sozusagen einen wichtigen Teilaspekt darstellt. Also das haben wir auch uns angenommen und auch umgesetzt. Es ist auch in der ZLV mit verankert, also wir nehmen das durchaus ernst.“ (H4)

Drei weitere Schulen unterstützen ihre Unterrichtsentwicklung gezielt durch Fortbildungen und nehmen dazu externe Unterstützungsangebote des LI in Anspruch.

Die wenigsten Aktivitäten wurden zum **Thema Unterrichtsqualität** berichtet – hier nennen fünf Schulleitungen entsprechende Maßnahmen. Während es bei der Unterrichtsentwicklung schwerpunktmäßig um Zusammenarbeit, Begleitung und Beurteilung und Feedback geht, beziehen sich Maßnahmen zur Unterrichtsqualität auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Erziehungsprozessen sowie der Gewährleistung zusätzlicher Förderungsmaßnahmen. Aktivitäten wie Trainings im Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung, die Initiierung eines Projektes „Lernbüro“, die Implementierung von Konzepten zu selbstgesteuertem oder forschendem Lernen oder zusätzliche Förderungen, wie beispielsweise integrierte Lerngruppen, wurden in diesem Zusammenhang genannt.

Zwischenfazit

Die Ergebnisse bescheinigen der Schulinspektion insgesamt eine Impulswirkung für Entwicklungsprozesse in den Schulen: Nahezu alle Schulleitungen berichten in den Interviews von Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten, die sie auf die Schulinspektion zurückführen. Zumeist konzentrieren sich Schulen auf eine geringe Anzahl an Aktivitäten, die sie aus den Inspektionsergebnissen ableiten, arbeiten aber zum Teil auch noch an bereits laufenden Aktivitäten unabhängig von der Inspektion weiter. Die Aktivitäten basierend auf den Inspektionsergebnissen beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche des Steuerungshandelns, der (Weiter-)Entwicklung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität.

3.7. Schnittstellen zwischen Schulinspektion, Schulen und Unterstützungssystem

Für die Arbeit der Schulen mit den Inspektionsergebnissen und der Initiierung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung existiert in Hamburg ein Unterstützungssystem, bestehend aus der Schulaufsicht² und dem LI. Neben der Qualität der Angebote ist für eine gelingende Unterstützung die Gestaltung der Schnittstellen zwischen Schulinspektion, Schule und dem Unterstützungssystem bedeutsam. Das bedeutet, wie greifen die Bestandsaufnahme der Schulqualität durch die Inspektion, die Verarbeitung durch die Schulen und die Beratungs- und Begleitungsangebote von LI und Schulaufsicht optimal ineinander. LI und Schulaufsicht haben hierbei unterschiedliche Funktionen.

² Die Schulaufsicht hat traditionell eine Kontroll- und Beratungsfunktion (Hamburgisches Schulgesetz, 2016). Formal wird die Schulaufsicht zwar nicht dem Unterstützungssystem zugeordnet, kann jedoch im Kontext der Schulinspektion sowohl in ihrer Kontroll-, als auch in ihrer Beratungsfunktion als Teil des Unterstützungssystems für Schulen verstanden werden.

Die Schulleitungen sind verpflichtet, einige Wochen nach der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse im Responsegespräch mit der zuständigen Schulaufsicht Entwicklungsziele zu vereinbaren, die sie aus dem Bericht ableiten. Die Schulaufsicht soll die Schulleitungen bei der Identifikation und Formulierung der Entwicklungsziele sowie bei der Umsetzung dieser beraten und für ein gewisses Maß an Verbindlichkeit sorgen. Darüber hinaus haben die Schulen die Möglichkeit, sich externe Unterstützung bei der Agentur für Schulberatung des LI zu holen. Die Agentur bietet den Hamburger Schulen Unterstützungsleistungen in Form von Beratungen und Fortbildungen bei der Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität an und kann für eine Nachbereitung der Ergebnisse und weiteren Planung von Maßnahmen einbezogen werden. Deren Aufgabe liegt darin, Hamburger Schulen zu beraten und passgenaue Qualifizierungsangebote zur Umsetzung ihrer Ziele zu vermitteln (IfQB, 2017). Neben diesen staatlichen Unterstützungsangeboten können sich Schulen auch für Fortbildungen, Beratung oder Coaching auf dem freien Markt entscheiden und zusätzlich Experten von außen engagieren (Dedering & Tillmann, 2013).

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf der Analyse des bestehenden Unterstützungssystems. Hierfür wird zunächst das Zusammenspiel von Schulaufsicht und Inspektion in den Blick genommen und folgende Fragestellungen beantwortet: Wie nehmen die Schulleitungen das Ineinandergreifen von Aufsicht und Inspektion wahr? Wird die Aufsicht eher als Kontroll- oder eher als Entwicklungsinstanz wahrgenommen? Welche Erwartungen und Wünsche an die Bearbeitung von Inspektionsergebnissen mit der Aufsicht bestehen? (*Fragekomplex 3: Gestaltung von Schnittstellen*). Im Anschluss daran wird die Schnittstelle zwischen Inspektion, Schule und den Beratungs- und Fortbildungsangeboten des LI näher betrachtet und folgende Fragen aufgegriffen: Welche Bezüge zwischen Inspektion und Beratungs- und Unterstützungssystem sehen die Schulleitungen? Welche Erwartungen und Wünsche an die Bearbeitung von Inspektionsergebnissen mit dem LI oder ggf. weiteren Einrichtungen bestehen? (*Fragekomplex 3: Gestaltung von Schnittstellen*). Neben der Analyse des bestehenden Unterstützungssystems, wird auf die inhaltliche Weiterentwicklung der Schnittstellen, insbesondere der Handlungsempfehlungen eingegangen. Es werden die Einschätzungen der Schulleitungen zu Handlungsempfehlungen hinsichtlich folgender Fragen analysiert: Sollten Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse ausgesprochen werden? Von wem sollten diese ausgesprochen werden? Auf die Bedeutung der Handlungsempfehlungen wurde bereits in den Abschnitten zum *Rückmeldegespräch mit der Schulleitung* sowie *Bericht* eingegangen.

Im Folgenden werden die dezidierten Ergebnisse zum Zusammenspiel verschiedener Akteure im Unterstützungssystem in den Blick genommen. Diese gliedern sich in die Zusammenarbeit mit der **Schulaufsicht**, dem **LI** sowie **weiteren Anbietern im Inspektionsprozess**. Im Anschluss daran wird auf einer stärker inhaltlichen Ebene die Bedeutung von Handlungsempfehlung als Unterstützungsleistung diskutiert.

Mehrheitlich berichten Schulleitungen von positiven Erfahrungen mit der **Schulaufsicht im Inspektionsprozess**. Acht Schulleitungen beschreiben das Ineinandergreifen von Aufsicht und Inspektion als passend und bewerten die Zusammenarbeit als kooperativ und offen, wie das folgende Zitat gut belegt:

„Ja, zu unserer Schulaufsicht klappt die Schnittstelle. Die ist da kooperativ und offen und auch interessiert daran, dass die Schulen die Prozesse dann auch durchführen können, von denen sie meinen, dass sie wichtig sind.“ (L8)

Vereinzelt äußern sich Schulleitungen jedoch auch kritisch zu ihren Erfahrungen mit der Schulaufsicht im Rahmen des Inspektionsprozesses. Sie beziehen sich dabei hauptsächlich auf die Personalsituation der Schulaufsicht und sehen die Herausforderung in bestehenden Vakanz, wie das folgende Zitat deutlich macht.

„I: Hat die [die Schulaufsicht] bei Ihnen was zu tun mit der Schulinspektion? B: In dem Fall ganz ehrlich gesagt einfach nein, sie hatte gar nichts damit zu tun. Also sie war bei dem Prozess dabei, insofern, dass die informiert war, uns da auch bestärkt hat und dann auch bei der Informationsveranstaltung dabei war, aber dann kam es zu einem Personalwechsel und zu einer Vakanz und das heißt, die Rückschau und die Beobachtung, was wir nun damit machen, hat erstmal lange Zeit lang gar nicht stattgefunden aufgrund der Vakanz und da kann man der einzelnen Schulaufsicht überhaupt gar keinen Vorwurf machen. Das ist ein systemischer Fehler, dass da eine Stelle nicht überlappend besetzt wird, sondern mit einer Vakanz. Letztendlich die neue Schulaufsicht hat sich sehr genau über die neuen Schulen informiert und wird auch die Berichte kennen und auch gelesen haben.“ (G3)

Im Sekundarstufenschulbereich wird ein generelles Rekrutierungsproblem von Schulaufsichten, die über entsprechende eigene Leitungserfahrung in Gymnasien oder Stadteilschulen verfügen, festgestellt. Aufgrund dieser fehlenden Erfahrung werden die Schulaufsichten von den Schulleitungen nur begrenzt als unterstützend wahrgenommen.

Heterogene Auffassungen gibt es hinsichtlich der Rolle der Schulaufsicht beim Entwicklungsprozess nach der Inspektion. Sieben Schulleitungen sehen das Herstellen von Verbindlichkeit für die Entwicklungsvorhaben als primäre Aufgabe der Schulaufsicht und heben somit deren Kontrollfunktion hervor, wie folgendes Zitat gut belegt:

„Also es wäre wenig konsequent eine Schulinspektion zu machen, ohne dass jemand prüft, was passiert mit den Sachen. Dann könnte man sich das Ganze auch schenken.“ (F2)

Drei Schulleitungen schreiben der Schulaufsicht hingegen eher eine Entwicklungsfunktion zu und wünschen sich primär eine beratende Begleitung.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV) mit der Schulaufsicht auf Basis der Inspektionsergebnisse werden von den meisten Schulleitungen, die sich dazu äußern, als sinnvoll und nützlich angesehen. Fünf Schulleitungen äußern sich zufrieden mit dem Prozess zu den ZLV und bewerten die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht dazu positiv.

„Ich weiß nicht, ob es alle machen, aber ich habe da eine sehr verlässlich verbindliche [Schulaufsicht], die dann auch wirklich kommt und sagt: ##XY##, sind Sie da weitergekommen? Also der rupft mir jetzt den Kopf nicht ab, wenn wir da irgendwo hängen, aber er sagt dann schon: Oh, okay, ich stelle fest, das hat noch nicht ganz so geklappt, das nehmen Sie bitte noch mit ins nächste Jahr.“ (O11)

Zwei Schulleitungen bewerten die ZLV als unzureichendes Instrument für eine Prozessbegleitung der Schule, führen hierzu aber keine explizite Begründung an.

Die Erfahrungen der Schulleitungen mit den **Beratungs- und Fortbildungsangeboten des LI** bei der Arbeit mit den Inspektionsergebnissen sind unterschiedlich. Durch das LI gut beraten und in ihrer Weiterarbeit unterstützt fühlen sich sechs Schulleitungen, was beispielhaft durch das folgende Zitat belegt wird:

„Da sind wir gut bedient. Also wir haben eine Begleitung für das forschende Lernen von so einer Professorin vom Landesinstitut, die sehr berühmt ist, die uns als Projektsteuerin nimmt und wir haben vom Landesinstitut von der Agentur für Schulentwicklung das KUR-Projekt organisiert bekommen und für das Kompetenztraining ist das das Referat Gewaltprävention, die sich darum kümmert. Also für alles haben wir einen Ansprechpartner.“ (J6)

Zwei Schulleitungen sind mit der Qualität des Angebots des LI unzufrieden und sehen hier noch Entwicklungsbedarf.

„Wenn wir dann Referenten oder so aus dem LI holen, dann erwarte ich absolute Top-Qualität und wenn das nicht ist und das mehrfach nicht ist, dann ist das schwierig, weil das reicht dann einfach nicht, weil wenn ich Fortbildung mache, möchte ich sie so effizient wie möglich haben. Wenn ich das nicht haben kann, dann mache ich es anders.“ (E1)

Viele Schulleitungen wünschen sich eine engere Verzahnung und Abstimmung der Unterstützungssysteme sowie passgenauere Beratungsangebote und beziehen sich dabei

insbesondere auf die Zusammenarbeit mit dem LI. Einige dieser Schulleitungen erachten zudem eine Verbindlichkeit von Beratungsangeboten als sinnvoll.

„Ich fände es dann natürlich gut, wenn da eine gewisse Passung wäre. Dass natürlich auch das Landesinstitut dann solche Fortbildungsangebote bereithält, das ist, was KUR angeht, tatsächlich auch der Fall.“ (G3)

Aus Sicht der Schulleitungen gibt es für eine stärkere Einbindung des LI und eines auf die Schulen abgestimmten Beratungsangebotes verschiedene Ansätze und Möglichkeiten: Zum einen könnte es direkt im Anschluss an die Inspektion ein Beratungsgespräch zur inhaltlichen Umsetzung mit Schulberatern des LI geben. Zum anderen könnte bereits von Beginn an eine stärkere Zusammenarbeit von Schulinspektion und LI durch eine gemeinsame Ableitung und Schwerpunktsetzung erfolgen, die institutionell und personell abgesichert wird.

Jedoch wünschen nicht alle Schulleitungen per se eine engere Verzahnung mit dem LI. Fünf Schulleitungen lehnen ein proaktives Angebot durch das LI ab und wollen nur bei Bedarf und auf Eigeninitiative beim LI Beratungsangebote anfragen. Sie heben ihre Selbständigkeit bei der Inanspruchnahme von Unterstützung in der Schulentwicklung hervor. Zudem wird das Angebot an Unterstützung als ausreichend eingeschätzt, da sie auf Eigeninitiative passende Unterstützungsleistungen erhalten haben.

„Es ist immer die Frage, wie initiativ man ist. Wenn man initiativ ist, kriegt man die Dinge in der Regel, die man braucht.“ (F2)

Neben dem Unterstützungsangebot des LI greifen Schulleitungen für ihre Schulentwicklung auch auf **externe Anbieter** zurück. Sechs Schulleitungen haben hierfür externe Berater, Coaches oder Moderatoren involviert. Mehrheitlich handelt es sich dabei um die Schulen, die ein proaktives Angebot durch das LI ablehnen und sich eigeninitiativ Unterstützung suchen möchten.

Neben der Analyse des bestehenden Unterstützungssystems, wird im Folgenden auf die Bedeutung von inhaltlichen Unterstützungsleistungen eingegangen. Es geht dabei um Handlungsempfehlungen, die auf Basis der Inspektionsergebnisse ausgesprochen werden. Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulleitungen spricht sich für **Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse** aus. Insgesamt äußern sich zehn Schulleitungen positiv dazu. Es werden jedoch zum Teil Rahmenbedingungen benannt, die für das Aussprechen von Handlungsempfehlungen als wichtig erachtet werden: Die Empfehlungen sollten in einen positiven Kontext gestellt und spezifisch formuliert werden und die Personen sollten mit ausreichender Kompetenz dafür ausgestattet sein. Die Art und Weise, wie diese Empfehlungen ausgesprochen werden, spielt dabei eine große

Rolle. Es wird zudem darauf verwiesen, dass Handlungsempfehlungen die Arbeit der Inspektion vervollständigen würden, da Schulen mit der Interpretation der Ergebnisse und Ableitung geeigneter Entwicklungsmaßnahmen nicht allein gelassen werden. Eine Schulleitung formuliert dies wie folgt:

„Beides, auch noch konkretere Handlungsanweisungen, ja. Die zieht man sich dann ja selbst da irgendwie raus. Aber das könnte ruhig noch konkreter werden, ja, damit das auch was bringt, dass sich der Aufwand lohnt. Genau, da ist so eine Rückmeldung gut.“ (Q13)

Vier Schulleitungen sprechen sich allerdings gegen Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse aus. Sie führen als Argumente einen zu geringen Einblick des Inspektionsteams in den Schulalltag, das Fehlen der nötigen Kompetenzen um geeignete Handlungsempfehlungen abzuleiten, einen unerwünschten Eingriff in die Autonomie der Schulen und die Möglichkeit, dass bestehende Entwicklungslinien konterkariert werden sowie die Angst eines verpflichtenden Charakters der Empfehlungen an. Dies wird durch das folgende Zitat gut belegt:

„Also da muss ich sagen, dafür reicht der Blick ins System dann doch auch nicht aus [...]. Der Entwicklungsbericht, den wir abgeben, der sollte, zumindest habe ich das so verstanden, auch im besten Fall Handlungsansätze, an denen man gerade dran ist, sollte der auch verdeutlichen. Und wenn eine Inspektion sozusagen eine Empfehlung ausspricht, dann steht ja ganz stark im Raum, wie verbindlich ist die, wer macht was aus dieser Empfehlung und das kann durchaus auch ganz kontraproduktiv sein. Das kann auch Prozesse, an denen man gerade arbeitet, auch torpedieren. Also Deutung finde ich gut, aber dann sozusagen wie setze ich das um, sollte doch in der Hand der Schule bleiben bzw. wenn eine Schule sich dann auch Hilfe holen möchte, da gibt es ja genügend Möglichkeiten, selbstverständlich.“ (H4)

Hinsichtlich der Frage, von wem die Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden sollten, gehen die Meinungen ebenfalls auseinander. Die Mehrheit der Schulleitungen sieht diese Aufgabe eher beim LI. Sie wünschen sich hier eine stärkere Einbindung des LI durch eine direkte Verknüpfung der Inspektion mit Beratung und passgenauem Fortbildungsprogramm.

„Da ist, glaube ich, dann vielleicht schon das LI mit Angeboten, die sich gezielt auf den Orientierungsrahmen beziehen, der bessere Berater, glaube ich.“ (S15)

Drei Schulleitungen wünschen sich hingegen Handlungsempfehlungen und eine entsprechende Beratung von der Schulinspektion in Zusammenarbeit mit den Schulentwicklungsberatern des LI. Vereinzelt sehen Schulen diese Aufgabe direkt bei der

Schulinspektion, die ihrer Meinung nach auch beraten und Handlungsempfehlungen aussprechen sollte, da sie einen guten Einblick in die Schule bekommen hat.

Die optimale **(Aus-)Gestaltung der Schnittstellen** zwischen Inspektion und dem Beratungs- und Unterstützungsangebot sollte aus Sicht einiger Schulleitungen generell aber nicht auf die Abstimmung einzelner Akteure beschränkt sein, sondern sich auf das Gesamtsystem beziehen. Im Folgenden wird ein aus Sicht einer Schulleitung optimales Gesamtkonzept skizziert und anhand des entsprechenden Zitats belegt. Es zeichnet sich durch eine thematische Schwerpunktsetzung bei der Inspektion aus, das Aufgreifen dieser in den ZLV mit der Schulaufsicht und ein darauf abgestimmtes Fortbildungsprogramm durch das LI:

„Bei Passung fällt mir noch was ein, [...] was vielleicht auch unterstützender für die Schulen wäre, wenn die Schulinspektion ja auch den Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte legt, sei es Heterogenität, sei es Inklusion und andere Punkte. Dann fände ich es gut, dass da so ein Gesamtpaket geschnürt wird seitens der Behörde und der Politik, [...] also dass da eine gewisse Kohärenz in den Erwartungen an Schulen herrscht. Wenn die Schulinspektion gerne mit Heterogenität umgehen möchte, dann muss es politisch gesehen auch ein Schwerpunkt sein, sonst zerreiben sich die Schulen in zu vielen Aufgaben, um zu vielen Herren einen Dienst zu tun. Das heißt, sie müssen das tun von der einen Stelle, dann kommt noch jemand mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen auf einen zu, die dann vielleicht überhaupt gar nichts mehr mit den Schwerpunkten dort zu tun haben, dann verheddert man sich zu leicht in zu vielen Aufgabengebieten und da so eine Absprache, ein Gesamtkonzept zu haben, fände ich hilfreich und das würde natürlich auch bedeuten, dass auch das Landesinstitut dann da als Hamburger Fortbildungsstätte mit kohärent mitschwingt, dass man dann vielleicht eine Reduzierung hat von den Aspekten, die betrachtet werden, auch die normativ verlangt werden, aber dann ein stimmiges Gesamtkonzept dort hat.“ (G3)

Zwischenfazit

Die Ergebnisse zur Wahrnehmung der Unterstützungssysteme und der Ausgestaltung von Schnittstellen dokumentieren weitestgehend Zufriedenheit bei gleichzeitigem Entwicklungspotenzial. Die Schulaufsicht wird im Inspektionsprozess mehrheitlich von den Grundschulen als unterstützend wahrgenommen und das Herstellen von Verbindlichkeit für die schulischen Entwicklungsvorhaben als deren primäre Aufgabe gesehen. Die Erfahrungen der Schulleitungen mit den Beratungs- und Fortbildungsangeboten des LI sind ebenfalls überwiegend positiv, es gibt jedoch auch Schulleitungen, die mit dem Angebot nicht zufrieden sind. Einige Schulleitungen wünschen sich eine noch engere Verzahnung und Abstimmung des Unterstützungssystems sowie passgenauere Beratungsangebote, während andere Schulleitungen institutionalisierte proaktive Angebote durch das LI

ablehnen und eigenständig entscheiden wollen, wen sie für die Beratungs- und Unterstützungsleistungen bei ihrer Schulentwicklung involvieren. Ein Teil der Schulen greift dafür auf externe Berater, Coaches oder Moderatoren zurück. Die Ableitung von Handlungsempfehlungen auf Basis der Inspektionsergebnisse begrüßt die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen und sehen diese auch oftmals als Aufgabe des LI oder wünscht sich hier zumindest eine stärkere Verknüpfung mit Beratungen und Fortbildungsprogrammen.

4. Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen wurden aus den Ergebnissen der Evaluation unter Hinzunahme des aktuellen Forschungsstandes zur Schulinspektion und Schulentwicklung abgeleitet. Die Empfehlungen geben Hinweise darauf, wie die Entwicklungsfunktion und deren Wirkung in Form von Schulentwicklung in Schulen gestärkt werden könnten. Ökonomische Aspekte werden nicht berücksichtigt. Mögliche nichtintendierte oder transintentionale Wirkungen auf andere Funktion lassen sich bei einigen Empfehlungen (vor allem zur Adaptivität) nur schwer antizipieren und bedürfen weitergehender Forschung, die über die vorliegende Evaluation hinausgeht. Diese sollten bei einer Weiterentwicklung des Verfahrens unbedingt Berücksichtigung finden.

1. frühzeitige Information der Schulleitungen über inhaltliche Schwerpunkte und Anforderungen zur Dokumentation

Aufgrund der Ergebnisse der Studie (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.2., S. 15-16) wird empfohlen, Schulleitungen frühzeitig darüber zu informieren, welche inhaltlichen Schwerpunkte die nächste Inspektion hat und welche Dokumente die Schulen in welcher Form einreichen müssen. Die frühzeitigen Informationen bieten den Schulleitungen die Möglichkeiten mit der Dokumentation während des laufenden Schuljahres oder bereits noch früher zu beginnen. Dadurch kann der Aufwand individuell eingeteilt werden. Falls die Schwerpunkte verändert werden, erhalten die Schulen rechtzeitig die Möglichkeit, die für die neuen Schwerpunkte nötigen Unterlagen zusammenzustellen bzw. gezielt Entwicklungen in diesem Bereich vorzunehmen (Wurster, Feldhoff & Gärtner, 2016). Idealerweise beginnen die Schulen schon im Anschluss an die letzte Inspektion damit, die abgeleiteten Entwicklungsmaßnahmen fortlaufend zu dokumentieren. So wird auch das schulinterne Wissensmanagement gefördert (Feldhoff, et al. 2014). Dadurch, dass die Schulen wissen, in welcher Form die Dokumentation erfolgen soll, könnten die Schulen die entsprechenden Dokumente schon bei der Überarbeitung oder Neuerstellung in dem gewünschten Format aufbereiten. Damit sparen sie anschließend Zeit und Aufwand bei der Überarbeitung der Dokumente bzw. der Übertragung in das Format. Idealerweise steht den Schulen eine Software zur Verfügung, die sie bei der Dokumentation unterstützen und die darüber hinaus so ausgelegt ist, dass Schulen diese für ihr internes Wissensmanagement nutzen können. So können auch andere Prozesse und deren Ergebnisse dokumentiert werden, die die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen. Das LI könnte zusätzlich Fortbildungsangebote bereitstellen, wie Schulen sinnvoll ihre Prozesse dokumentieren.

2. Vorabversendung des Berichts

Der Bericht sollte den Schulleitungen rechtzeitig vor dem Rückmeldegespräch zugesendet werden (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.3.2., S. 24-25). Besonders Schulleitungen, die durch die Ergebnisse aufgrund einer hohen Differenz zwischen der eigenen Wahrnehmung der Qualität der Schule und der der Inspektion stark emotional betroffen sind

(Typus D), erhalten die Möglichkeit sich in Ruhe mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen. Dies könnte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie im Rückmeldegespräch ausreichend kognitive Kapazitäten haben, sich auf einen Deutungsprozess einzulassen. Ebenso können Schulleitungen mit besseren Ergebnissen davon profitieren. So berichten einigen Schulleitungen, dass sie aufgrund der emotionalen Anspannung vor dem Rückmeldegespräch und der Erleichterung über das positive Abschneiden nur begrenzte kognitive Kapazitäten hatten den hilfreichen Ausführungen des Inspektionsteams zu folgen bzw. diese im Gedächtnis zu behalten. Dieser Effekt würde durch eine Vorabversendung ebenfalls vermieden. Des Weiteren könnte die Informationsasymmetrie in den Rückmeldegesprächen verhindert werden, die von einigen Schulleitungen bemängelt wurde. Durch den Wissensvorsprung des Inspektionsteams, sahen sie ein Gespräch auf Augenhöhe verhindert. Generell könnten sich die Schulleitungen bei einer frühzeitigen Zusendung des Berichts optimal auf das Gespräch vorbereiten, wodurch im Rückmeldegespräch auch mehr Zeit für den Austausch und den Deutungsprozess zur Verfügung stehen würde. Zusätzlich könnte zudem überlegt werden, ob Schulleitungen die Möglichkeit erhalten vor dem Rückmeldegespräch dem Inspektionsteam Fragen zum Bericht zuzusenden. So könnte sich das Inspektionsteam im Vorfeld mit den Fragen auseinandersetzen. Dies könnte besonders bei Schulleitungen hilfreich sein, deren eigene Wahrnehmung von der Qualität der eigenen Schule deutlich von der der Inspektion abweicht.

3. Verzicht auf Veröffentlichung

Es wird empfohlen auf die Veröffentlichung des Berichts zu verzichten. Weder der Forschungsstand zur Schulinspektion noch die Ergebnisse dieser Studie zeigen einen positiven Nutzen der Veröffentlichung (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.5., S. 30ff.). Die Veröffentlichung der Ergebnisse kann Schulen, neben dem Inspektionsergebnis, zusätzlich demotivieren. Manche Kollegien, Schulleitungen aber auch Eltern empfinden die Veröffentlichung der Inspektionsergebnisse als ein Makel, dass die Schule die kommenden Jahre bis zur nächsten Inspektion mit sich „herumtragen“ muss, auch wenn sie bereits Maßnahmen zur Verbesserung defizitärer Bereiche unternommen hat oder diese gar schon behoben hat. Darüber hinaus sind die Kurzberichte sehr knapp gehalten und beinhalten nur selten Kontextinformationen über die Schulen oder Rahmenbedingungen, die das Abschneiden in einem Bereich beeinflussen können (z.B. längere Vakanz von Schulleitungsmitgliedern). Dies bemängeln einige Schulleitungen. Durch die fehlenden Informationen können die Ergebnisse im Kontext der Veröffentlichung von Ausstehenden nicht richtig eingeordnet werden. Einige Schulleitungen berichten zudem, dass die Veröffentlichung einen Druck erzeugt, wie Eltern die Schule beurteilen. Dieser Druck wird nicht als produktiv erlebt und kann eine höhere Konkurrenz zu anderen Schulen erzeugen, ohne dass sich dabei die Qualität der Schulen erhöht.

Durch einen Verzicht der Veröffentlichung würde die Transparenz nur zu einem geringen Maße eingeschränkt. Durch die schulöffentliche Präsentation der Inspektionsergebnisse

werden in allen Schulen die Elternvertretung und die Schulaufsicht informiert, in einigen Schulen darüber hinaus ebenso die Schülervvertretung. In den meisten Schulen erhält die Elternvertretung zudem den Bericht in schriftlicher Form.

Zugleich erhalten mögliche Handlungsempfehlungen einen hohen Grad der Verbindlichkeit durch die Veröffentlichung, so dass die Impulsfunktion für Entwicklungen eher geschwächt wird. Schulen können solche Empfehlungen als Verpflichtung und eben nicht als Empfehlungen sehen und somit als Eingriff in ihre Autonomie interpretieren, die zu Widerständen führen kann. Dieses Wissen darüber setzt auch die Inspektion beim Verfassen der Empfehlungen unter Druck.

4. Adaptive Gestaltung des Inspektionsverfahrens und der Unterstützung

Schulen verfügen über unterschiedliche Entwicklungskapazitäten und Kulturen (Feldhoff, 2011). Sie unterscheiden sich entsprechend in ihren Erwartungen an die Inspektion, in ihrem Umgang mit den Inspektionsergebnissen sowie in Form und Umfang an Unterstützung, die sie benötigen (Feldhoff et al., 2014, Wurster & Gärtner, 2013). Dies wird auch in den Analysen der Interviews deutlich, wie beispielsweise bei der Rezeption des Berichts, der Bewertung des Rückmeldegesprächs, dem Einlassen oder Nicht-Einlassen auf das Deutungsangebot, der Wahrnehmung und Wünsche von Unterstützung durch Schulaufsicht und LI sowie von wem und in welcher Form Handlungsempfehlungen gegeben werden sollten. Die Hamburger Schulinspektion sollte sich mit diesen Rückmeldungen seitens der Schulleitungen auseinandersetzen und überlegen, inwieweit sie das Inspektionsverfahren adaptiv auf unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse der Schulen ausrichten kann. Eine stärkere Adaptivität könnte die Verarbeitungsprozesse an einigen Schulen nicht nur erleichtern, sondern zudem tiefgreifendere Entwicklungsimpulse an Schulen auslösen. Bei einer adaptiven Gestaltung des Inspektionsverfahrens gilt es jedoch genau zu überprüfen, inwieweit und in welcher Form nichtintendierte oder transintentionale Effekte bei anderen Schulen oder Funktionen (insb. Kontrolle) entstehen. Im Folgenden werden einige mögliche Ansatzpunkte auf Basis der Analyseergebnisse diskutiert:

Dialog im Vorfeld des Inspektionsprozesses

Eine adaptive Gestaltung kann bereits im Vorfeld des Inspektionsprozesses ansetzen. Hier wäre seitens der Schulinspektion zu klären, wie und zu welchem Zeitpunkt das Inspektionsteam erkennen kann, welches Vorgehen den Erwartungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schule am ehesten entspricht und wie dies im Inspektionsprozess implementiert werden kann. Ein Ansatzpunkt könnte sein, bereits die ersten Gespräche vor der Inspektion noch dialogischer zu gestalten und die Erwartungen und Bedürfnisse an die Inspektion von den Schulleitungen zu erfragen und das weitere Vorgehen mit diesen abzustimmen.

Individuelle Schwerpunkte der Schulen

Ein Teil eines solchen Vorgesprächs könnte darin bestehen, dass Schulen die Möglichkeit erhalten, zusätzlich neben den gesetzten Untersuchungsaspekten, einen individuellen Schwerpunkt auswählen. Dies begrüßt auch ein Teil der befragten Schulleitungen (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.2., S. 16). Dies könnte ein Bereich sein, in dem die jeweilige

Schule viele Entwicklungsprozesse angestoßen hat und nun wissen will, wie erfolgreich die Maßnahmen waren. Denkbar ist aber auch ein Bereich in dem Schulen selbst Defizite sehen oder in dem sie die eigene Qualität schlecht einschätzen können und eine genauere Diagnose benötigen, um gezielt Maßnahmen zu entwickeln. Ein von den Schulen gewählter Schwerpunkt könnte die Akzeptanz der Inspektion in den Schulen erhöhen und die Entwicklungsfunktion stärken. Sie gibt der Inspektion die Möglichkeit auf die spezifische Situation einzugehen, ohne eine Vergleichbarkeit in den gesetzten Bereichen zu gefährden. Für die Inspektion bedeutet dies allerdings einen Mehraufwand, der in dem Verfahren berücksichtigt werden müsste. Darüber hinaus steht die Inspektion vor der Herausforderung passende Instrumente zu entwickeln. Eine Möglichkeit wäre, von der Inspektion bereits vorbereitete Schwerpunkte zur Auswahl zu stellen.

Rückmeldung zur Unterrichtsbeobachtung im Inspektionsprozess

Einige Schulleitungen berichteten, dass sich Lehrkräfte teilweise eine kurze Rückmeldung zu ihrem Unterricht im Anschluss an den Unterrichtsbesuch wünschen. Hier könnte überlegt werden in welchen Fällen und in welcher Form eine solche Rückmeldung möglich ist (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.2., S. 18).

Gestaltung des Berichts

Bei der Gestaltung des Berichts könnten unterschiedliche Kontextbedingungen der Schulen (Sozialindex) und strukturelle Unterschiede der Schulform und -größe berücksichtigt werden, wie sich einige Schulleitungen wünschen (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.2., S. 22-23). Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Heterogenität in der sozialen Zusammensetzung, kognitiven Fähigkeit und im Vorwissen der Schülerschaft einer Klasse Einfluss auf die Unterrichtsprozesse und deren Ergebnisse hat (Dumont et al, 2011). Es ist davon auszugehen, dass in einer leistungsheterogenen Klasse an einem Sozialindex 1 Standort ein anspruchsvoller und differenzierender Unterricht eine größere Herausforderung für eine Schule und Lehrperson darstellt, als in einer leistungshomogenen Klasse an einem Sozialindex 6 Standort. Im Sinne eines fairen Vergleichs wäre es sinnvoll, ähnlich wie bei den KERMIT-Rückmeldungen der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, neben einer kriterialen Bezugsnorm, die sich an dem Orientierungsrahmen orientiert, eine soziale Bezugsnorm, orientiert am Sozialindex, den Schulen zurückzumelden (Pietsch et al, 2011). Grundschulen verfügen in der Regel über deutlich weniger Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte. Dementsprechend ist ihre organisationale Struktur weniger ausdifferenziert als an Stadtteilschulen oder Gymnasien. Sie verfügen beispielsweise über eine geringere Anzahl von Funktionsstellen. Diese Unterschiede wirken sich auch auf das Steuerungs- und Leitungshandeln der Schulleitungen aus. Dementsprechend stellt sich die Frage, ob sich die Diagnosegüte der Inspektion durch unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe und/oder Kriterien für Grundschulen versus Stadtteilschulen und Gymnasien erhöht und eine differenziertere Rückmeldung die Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse in Schulen fördert.

Rückmeldegespräch/Deutungsangebot

Die unterschiedlichen Typen des Einlassens und Nichteinlassens auf das Deutungsangebot (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.4., S. 26-30) zeigen, dass die Schulleitungen unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an das Rückmeldegespräch haben. Die Schulinspektion steht somit vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Bedürfnisse und Erwartungen sie erfüllen kann, um Entwicklungsprozesse zu initiieren ohne dabei nichtintendierte oder transintentionale Wirkungen in Bezug auf die Kontrollfunktion oder Entwicklungsfunktion zu erzielen (Feldhoff & Wurster, 2017).

Bei Schulleitungen des Typus C „Inspektionsergebnis als valide Außensicht“ und E „Hohe Kongruenz der Evidenz von Inspektion und Schulleitung“ könnte eine adaptive Gestaltung in dem Verzicht auf ein Deutungsangebot liegen. Schulleitungen des Typus B „Fehlende Ergebnisoffenheit im Deutungsprozess – Widerspruch zwischen Deutungsangebot und dem Faktischen des Berichts“ würden sich wahrscheinlich nur auf ein Deutungsangebot einlassen, das eine Änderung des Berichts auf Basis des Rückmeldegesprächs ermöglicht. Eine solche Offenheit könnte auch dem Typus D „emotionale Betroffenheit aufgrund hoher Differenz der Evidenzen“ helfen. Allerdings könnte die Möglichkeit zur Veränderung des Berichts nichtintendierte Folgen für die anderen Typen und Funktionen haben. Welche Maßnahmen das Einlassen von Schulleitungen des Typus D „emotionale Betroffenheit aufgrund hoher Differenz der Evidenzen“ auf das Deutungsangebot, neben der Vorabversendung des Berichts, positiv beeinflusst, ist bisher unklar und bedarf weiterer Forschung. Ein stärker dialogisches Format und die Option eigene Schwerpunkte zu setzen, können sich ggfs. positiv auswirken.

Schnittstellen und Unterstützungssystem

Bezüglich der Schnittstellen besteht die Herausforderung unterschiedliche Unterstützungsangebote für Schulen gemeinsam mit dem LI zu entwickeln und mit der Schulaufsicht abzustimmen. Denkbar wären zum Beispiel proaktive Angebote, die eine enge Verzahnung zwischen LI und Inspektion bereits bei der Rückmeldung der Ergebnisse herstellen, wie sich dies einige Schulleitungen wünschen (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.7., S. 39-46). Bei einem solchen Angebot könnte eine Beraterin bzw. ein Berater vom LI bereits beim Rückmeldegespräch mit der Schulleitung teilnehmen. Diese hätten somit einen Einblick in die Qualität der Schule und könnte die Schule im Anschluss an die Inspektion direkt unterstützen die Ergebnisse zu interpretieren, Maßnahmen abzuleiten und/oder Fortbildungsangebote zu offerieren. Vorbild könnte hier ggfs. das Vorgehen bei den Fallkonferenzschulen sein. Einige Schulleitungen lehnten solche Angebote jedoch ab. Für solche Schulen, die lieber eigenständig entscheiden wollen, wen sie für die Beratungs- und Unterstützungsleistungen bei ihrer Schulentwicklung involvieren möchten, sollte dies weiterhin möglich sein.

Handlungsempfehlungen

Die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen wünscht sich Handlungsempfehlungen. Diese Forderung scheint sinnvoll, da die Inspektionsergebnisse primär deskriptiv sind und für viele Schulen deren Interpretation und/oder der Ableitung von geeigneten Maßnahmen

daraus eine hohe Herausforderung darstellt. Sowohl die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung zu Veränderungsprozessen, als auch die Interviews mit den Schulleitungen zeigen, dass die Akzeptanz solcher Empfehlungen und deren Impulswirkung davon abhängt, dass Schulen die Möglichkeit haben solche Angebote auch abzulehnen und darin keinen Eingriff in ihre Autonomie sehen. Ein dialogisches Format bietet das Potential, dies zu erreichen. Die Veröffentlichung des Berichts und der Handlungsempfehlungen könnte solche Intentionen hingegen konterkarieren. Grundsätzlich stellt sich die Frage, von wem die Empfehlungen ausgesprochen werden. Die Einschätzungen der Schulleitungen sind diesbezüglich unterschiedlich (vgl. dazu Ergebnisse aus Abschnitt 3.7., S. 43-45). Aus Sicht der Forschung fehlen hierzu Studien, um nähere Aussagen zu machen. Würden Empfehlungen von der Inspektion ausgesprochen, würde sich das Aufgabenspektrum erweitern. Es müsste sichergestellt werden, dass die Inspektorinnen und Inspektoren über die Kompetenzen verfügen, solche Empfehlungen auszusprechen. Unabhängig davon wer mögliche Empfehlungen ausspricht, müsste den jeweiligen Akteuren auch die Option eingeräumt werden, im Einzelfall keine Empfehlungen zu geben, da sich möglicherweise aus den gewonnenen Daten nicht in allen Fällen eindeutige Handlungsempfehlungen ableiten lassen und ggfs. weitere Daten herangezogen werden müssen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Does Accountability Pressure through School Inspections Promote School Improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2012). Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung. Leitfaden zum Orientierungsrahmen Schulqualität. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2016). Hamburgisches Schulgesetz.
- Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung (Zeitschrift für Pädagogik: 59 Beiheft, S. 172-199)*. Weinheim: Beltz.
- Böhm-Kaspar, O. & Selders, O. (2013). "Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden?": Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem (S. 121–153)*.
- Böttcher, W., Keune, M. & Neiwert, P. (2010). Evaluationsbericht zum Projekt "Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht". Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Dedering, K. & Müller, S. (2011). School Improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), 301-322.
- Dedering, K. (2015). The same procedure as every time? School inspections and school development in Germany. *Improving Schools*, 18(2), 171-184.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Reihe *Educational Governance*, Bd. 23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diedrich, M. (2015). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven (S. 57–76)*. Münster: Waxmann.
- Diedrich, M. (2015). Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven (S. 419–435)*. Münster: Waxmann.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51 – 72.

- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205–227.
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on teaching and learning – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43.
- Ehren M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375-400.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Feldhoff, T., Gromala, L., & Brüsemeister, T. (2014). Organisationales Lernen von Schulen im Kontext datenbasierter Steuerung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 241-258). Münster: Waxmann.
- Feldhoff, Tobias & Wurster, Sebastian (2017). Ein Angebot, das sie nicht ablehnen können? Schulische Reaktionsweisen auf das Deutungsangebot der Schulinspektion. *Empirische Pädagogik*, 31 (2). (im Druck).
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gärtner, H., Hüsemann, D. & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 1–18.
- Gärtner, H. & Wurster, S. (2009a). Befragung zur Wirkung von Schulinspektion in Berlin. Ergebnisbericht. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Gärtner, H. & Wurster, S. (2009b). Befragung zur Wirkung von Schulinspektion in Brandenburg. Ergebnisbericht. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Gärtner, H. Wurster, S. & Pant, H.A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508.
- Groß Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel Schulinspektion" - fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 778-792.
- Heinrich, M., Lambrecht, M., Böhm-Kasper, O., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2014). Funktionen von Schulinspektion? Zum Governance-Programm der Vergewisserung und der Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit. In C. Fischer (Hrsg.), *Damit Unterricht gelingt. Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung* (S. 19–53). Münster: Waxmann.

- Helfferrich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation (S. 127–151). Bern: hep.
- Hyryläinen, E. & Viinamäki, O.-P. (2008). The implications of the rationality of decision-makers on the utilization of evaluation findings. *International Journal of Public Administration*, 31(10), 1223–1240
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2016). Jahresbericht der Schulinspektion. Schuljahr 2014/15.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation (S. 35–70). Bern: hep.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Maritzen, N. (2006). Eine Trendanalyse. Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), Schulinspektion und Schulleitung (S. 7–26). Stuttgart: Raabe.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Pietsch, M., Schulze, P., Schnack, J. & Krause, M. (2011). Elaborierte Rückmeldungen zur Qualität von Unterricht. Über empirisch abgesicherte Bezugsnormen als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. In S. Müller, M. Pietsch & W. Bos (Hrsg.), Schulinspektionen in Deutschland – Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht (S. 193–216). Münster: Waxmann.
- Pietsch, M., Janke, N. & Mohr, I. (2013). Führt Schulinspektion wirklich nicht zu besseren Schülerleistungen? Difference-in-Divverence-Studien zu Effekten der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 446–470.
- Pietsch, M, Feldhoff, T. & Petersen, L. S. (2016). Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. Welche Rolle spielen innerschulische Voraussetzungen? In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten (S.227-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Sommer, N. (2011). Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion? Ergebnisse einer Befragung. In S. Müller, M. Pietsch & W. Bos (Hrsg.), Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht (S. 137–164). Münster: Waxmann.
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349.

- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 425–445.
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. *DDS – Die Deutsche Schule*, 12, 19–49.
- Wurster, S., Feldhoff, T. & Gärtner, H. (2016). Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 557-575.