

WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen

Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie am Beispiel
der hessischen Schulinspektion

Miriam Sharon Keune



Erziehungswissenschaft

Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung
externer Zielvereinbarungen.

Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie
am Beispiel der hessischen Schulinspektion

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von
Miriam Sharon Keune
aus Lüdenscheid
-2014-

Dekan:

Prof. Dr. Volker Gehrau

Vorsitzende:

Prof. Dr. Sabine Gruehn

Erster Gutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

Zweite Gutachterin:

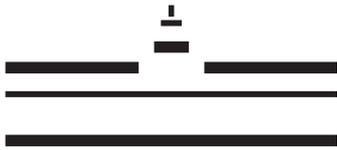
Prof. Dr. Sylvia Rahn

Tag der mündlichen Prüfung:

23. Mai 2014

Miriam Sharon Keune

**Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung
externer Zielvereinbarungen**



**WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER**

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VI

Band 13

Miriam Sharon Keune

Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen

Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie
am Beispiel der hessischen Schulinspektion

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Miriam Sharon Keune

„Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen. Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie am Beispiel der hessischen Schulinspektion“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 13

© 2014 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster

www.mv-wissenschaft.com

ISBN 978-3-8405-0107-4

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-22339602093

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2014 Miriam Sharon Keune

Alle Rechte vorbehalten

Satz:

Miriam Sharon Keune

Titelbild:

Grundschule Jägerstraße ist mustergültig

Foto: Stephan Onnen

Nordwest-Zeitung (Oldenburg), 9.02.2013

Umschlag:

MV-Verlag

Druck und Bindung:

MV-Verlag



Miriam Sharon Keune

Schulinspektion
unter besonderer Berücksichtigung
externer Zielvereinbarungen

Eine explorative ‚mixed methods‘-Studie
am Beispiel der hessischen Schulinspektion

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

0. PROBLEMAUFRISS	1
1. SCHULINSPEKTION UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG EXTERNER ZIELVEREINBARUNGEN	11
1.1 Einführung in das Thema Schulinspektion	11
1.1.1 Definition und Funktionen	11
1.1.2 Theoretische Einbettung: Schulentwicklung, Schulsteuerung und externe Evaluation	18
1.1.3 Bandbreite von Schulinspektion: England und Niederlande im Vergleich	43
1.2 Schulinspektion in Deutschland	57
1.2.1 Entwicklung und Grundlagen	57
1.2.2 Referenzrahmen	63
1.2.3 Instrumente	67
1.2.4 Externe Zielvereinbarungen	75
1.3 Wirkmodelle zur Schulinspektion	81
1.3.1 Framework for effective school improvement (Reezigt und Creemers, 2005)	82
1.3.2 Framework of school inspection effects (Ehren und Visscher, 2006)	87
1.3.3 Wandlungsmodell Schulinspektion (Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a)	91
1.3.4 Vergleichende Analyse	96
1.4 Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion	99
1.4.1 Akzeptanzstudien	100
1.4.2 Nutzungsstudien	109
1.4.3 Schulentwicklungsstudien	116
1.4.4 Resümee	126
2. FORSCHUNGSVORHABEN	129
2.1 Forschungsstand zu externen Zielvereinbarungen	129
2.2 Forschungsfragen zu externen Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion	135

3. METHODIK	141
3.1 Datengrundlage	142
3.2 Grundzüge von mixed methods	146
3.3 Instrumente	152
3.3.1 Dokumentenanalyse	152
3.3.2 Experteninterview	155
3.3.3 Schriftliche Befragung	159
4. EMPIRISCHE ANALYSEN	165
4.1 Inhalt externer Zielvereinbarungen	165
4.1.1 Bewertungsraster und Kategorisierung	166
4.1.2 Übereinstimmung von externen Zielvereinbarungen und Inspektionsergebnissen	171
4.2 Qualität externer Zielvereinbarungen	177
4.2.1 Bewertungsraster	177
4.2.2 Kategorisierung nach ‚smarten‘ Zielen	180
4.3 Einschätzungen zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen	193
4.3.1 Perspektive der Schulleitungen	193
4.3.2 Perspektive der Lehrkräfte	203
4.3.3 Perspektivvergleich	206
4.4 Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen	207
4.4.1 Perspektive der Schulleitungen	207
4.4.2 Perspektive der Lehrkräfte	222
4.4.3 Perspektivvergleich	233
4.4.4 Zusammenhänge mit Inspektionsergebnissen	236
4.4.5 Weitere Zusammenhangsanalysen	244
5. ABSCHLUSSDISKUSSION	251
5.1 Diskussion der Forschungsfragen	251
5.2 Fazit und Handlungsempfehlungen	260
6. LITERATURVERZEICHNIS	263

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schulinspektion, externe Zielvereinbarungen und Schulentwicklung	4
Abbildung 2:	Untersuchungsaspekte und Datenquellen	10
Abbildung 3:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	25
Abbildung 4:	Evaluationsstandards nach der DeGEval	40
Abbildung 5:	Schulinspektion in den Niederlanden	51
Abbildung 6:	Schulinspektion in England und den Niederlanden	54
Abbildung 7:	Schulinspektion in Deutschland, England und den Niederlanden	59
Abbildung 8:	HRS – Stand Dezember 2011	64
Abbildung 9:	Comprehensive framework for effective school improvement	82
Abbildung 10:	Interne Bedingungen für Schulentwicklung	84
Abbildung 11:	Externe Bedingungen für Schulentwicklung	85
Abbildung 12:	The elaborate framework of school inspection effects	87
Abbildung 13:	Phasen und idealtypische Aufgaben des Wandlungsmanagements	91
Abbildung 14:	Wandlungsmodell durch Schulinspektion	93
Abbildung 15:	Wirkung von Schulinspektion	100
Abbildung 16:	Neue Erkenntnisse durch Schulinspektion	106
Abbildung 17:	Übersicht Akzeptanzstudien	108
Abbildung 18:	Anzahl an Maßnahmen nach einer Schulinspektion	110
Abbildung 19:	Umsetzung von Maßnahmen & Prozessen – proz. Verteilung	111
Abbildung 20:	Umsetzung von Maßnahmen & Prozessen – Mittelwertvergleich	112
Abbildung 21:	Maßnahmen nach einer Schulinspektion	113
Abbildung 22:	Übersicht Nutzungsstudien	115
Abbildung 23:	Schulentwicklung durch Schulinspektion – proz. Verteilung	119
Abbildung 24:	Übersicht Schulentwicklungsstudien	125
Abbildung 25:	Auswahl an Items zum Zielvereinbarungsprozess	133
Abbildung 26:	Konzept der smarten Ziele	136
Abbildung 27:	Untersuchungsaspekte und Datenquellen	139
Abbildung 28:	Systematisierung externer Zielvereinbarung der Schule 7	167
Abbildung 29:	Systematisierung externer Zielvereinbarung der Schule 6	167
Abbildung 30:	Anzahl der Zielvereinbarungen pro Dimension des HRS	168
Abbildung 31:	Inspektionsempfehlungen und externen Zielvereinbarungen	172
Abbildung 32:	Inspektionsempfehlungen und Zielvereinbarungen auf Einzelschulebene	172
Abbildung 33:	Übereinstimmung zwischen Inspektionsbefunden und externen Zielvereinbarungen – Schule 9	174

Abbildung 34: Übereinstimmung zwischen Inspektionsbefunden und externen Zielvereinbarungen – Schule 13	175
Abbildung 35: Übertragung des smart-Konzepts auf externe Zielvereinbarungen	178
Abbildung 36: Beispiel zur Auswertung der Qualität externer Zielvereinbarungen – Schule 1	181
Abbildung 37: Anzahl guter Qualitätskriterien bezogen auf die Ziele und Maßnahmen	192
Abbildung 38: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung	195
Abbildung 39: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Schulleitungen) – Mittelwertvergleich auf Schulebene	195
Abbildung 40: Ober- und Unterkategorien zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen	196
Abbildung 41: Item „Kenntnis externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung	203
Abbildung 42: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung	204
Abbildung 43: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – Mittelwertvergleich auf Schulebene	205
Abbildung 44: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ – Mittelwertvergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene	206
Abbildung 45: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung	208
Abbildung 46: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Schulleitungen) – Mittelwertvergleich auf Schulebene	209
Abbildung 47: Schulentwicklung durch interne und externe Zielvereinbarungen (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung	210
Abbildung 48: Ober- und Unterkategorien zur Schulentwicklung nach einer Schulinspektion	211
Abbildung 49: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrkräfte) – Mittelwertvergleich auf Schulebene	223
Abbildung 50: Schulentwicklung durch externe und interne Zielvereinbarungen (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung	225
Abbildung 51: Auswahl an Faktoren zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion (Lehrkräfte) – offene Nennungen	228
Abbildung 52: Auswahl entwicklungsförderlicher Faktoren (Lehrkräfte) – offene Nennungen	229
Abbildung 53: Auswahl entwicklungshemmender Faktoren (Lehrkräfte) – offene Nennungen	231
Abbildung 54: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ - Mittelwertvergleich von Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene	233
Abbildung 55: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ – Mittelwertvergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene	234

Abbildung 56: Mittelwerte aller Qualitätsbereiche auf Schulebene	239
Abbildung 57: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ und die Qualität der einzelnen Qualitätsbereiche – Streudiagramme	242
Abbildung 58: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ und die Qualität der einzelnen Qualitätsbereiche – Streudiagramme	243
Abbildung 59: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrerperspektive) und inhaltliche Übereinstimmungsquote zwischen Inspektionsbericht und externen Zielvereinbarungen – Streudiagramm	246
Abbildung 60: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ (Lehrerperspektive) und inhaltliche Übereinstimmungsquote zwischen Inspektionsbericht und externen Zielvereinbarungen – Streudiagramm	246
Abbildung 61: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrerperspektive) und der Qualität externer Zielvereinbarungen – Streudiagramm	249
Abbildung 62: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ (Lehrerperspektive) und der Qualität externer Zielvereinbarungen – Streudiagramm	249
Abbildung 63: Vergleich der Qualität externer Zielvereinbarungen in Prozent	253

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Akzeptanzwerte zu Verständlichkeit und Nutzen des Inspektionsberichts	73
Tabelle 2: Wahrgenommene Güte des Diagnose der Schulinspektion	102
Tabelle 3: Skala „Akzeptanz der Schulinspektion an der eigenen Schule“ – Lehrerperspektive	104
Tabelle 4: Absolute Teilnehmerzahl pro Schule und Rücklaufquote	144
Tabelle 5: Übersicht Kategorisierung	186
Tabelle 6: Zusammenfassung qualitative und quantitative Befunde der Schulleitungen	220
Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichung auf Ebene der Qualitätsbereiche	238
Tabelle 8: Inhaltliche Überschneidungsquote zwischen externen Zielvereinbarungen und den Inspektionsberichten auf Schulebene	245
Tabelle 9: Quote smarterer Ziele auf Schulebene	247

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Art.	Artikel
bzw.	Beziehungsweise
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V.
ebd.	Ebenda
EFQM-Modell	Qualitätsmodell der European Foundation for Quality Management
ERA	Education Reform Act (in Großbritannien)
etc.	et cetera, und so weiter
EU	Europäische Union
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GG	Grundgesetz
ggf.	Gegebenenfalls
HMI	Her Majesty's Inspectorate (in Großbritannien)
HRS	Hessischer Referenzrahmen Schulqualität
HSchG	Hessisches Schulgesetz
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
ISI-TL	Impact of school inspection on teaching and learning
JCSEE	Joint Committee on Standards in Educational Evaluation
KESS	Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern
KMK	Kultusministerkonferenz
L	Lehrkräfte
LAU	Lernausgangslagen-Untersuchung (Hamburg)
MW	Mittelwert
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (in Großbritannien)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study

PISA	Programme for International Student Assessment
QB	Qualitätsbereich
RuN	Rezeption und Nutzung der Berichte der externen Evaluation an Schulen und im Rahmen von Zielvereinbarungsprozessen
R^2	Bestimmtheitsmaß
$r_{\bar{U}}$	Übereinstimmungskoeffizient
r	Korrelation nach Pearson
S.	Seite
SD	Standardabweichung
SEIS-Modell	Qualitätsmodell „Selbstevaluation in Schule“
SE	Schulentwicklung
SI	Schulinspektion
SICI	Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education
SL	Schulleitung
smart	Akronym: spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert
Tab.	Tabelle
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u. a.	unter andere[s], unter anderem, unter anderen
US	United States
USA	United States of America
vgl.	Vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
ZV	externe Zielvereinbarungen
α	Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha
τ	Korrelation nach Kendall-Tau-b
*	Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant
**	Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

0. Problemaufriss

Seit rund zehn Jahren wird in der deutschen Erziehungswissenschaft intensiv die Frage diskutiert, „wie man die Qualität eines Bildungswesens sichern bzw. steigern kann“ (Fend, 2008, S. 13). Verstärkt wurde die Debatte um die Qualität von Bildungseinrichtungen insbesondere durch die Befunde internationaler Leistungsstudien wie TIMSS, PISA und PIRLS/IGLU, die Wissenschaft, Politik und breite Öffentlichkeit in Deutschland als nicht zufriedenstellend aufgenommen haben (vgl. Dederich und Müller, 2011, S. 302; Rürup und Lambrecht, 2012, S. 166). Die Rezeption der Ergebnisse bilden den Auslöser für vielfältige Maßnahmen zur Verbesserung von Schule, Unterricht und pädagogischer Arbeit seitens der Schulpolitik, Schulpraxis und Schulforschung (vgl. Döbert und Dederich, 2008, S. 11).

Die meisten dieser Aktivitäten hängen mit einem neuen Steuerungsverständnis im Bildungswesen zusammen, das häufig unter dem Begriff der ‚*neuen Steuerung*‘ subsumiert wird. Dieses Steuerungsverständnis orientiert sich stark an Outcome-Faktoren, gleichzeitig erfolgt eine Abkehr vom sogenannten ‚*Hoffungsparadigma*‘ (vgl. z. B. Böttcher, 2004, S. 232; Böttcher 2012, S. 29ff.; Dederich, 2012, S. 69; Feldhoff, Durrer und Huber, 2012, S. 72), das besagt, dass der gewünschte Bildungserfolg quasi automatisch eintrete, wenn Bildungsprozesse nur gut genug geplant und die Durchführung hinreichend kontrolliert würde (vgl. Bos, Holtapfels und Rösner, 2006, S. 81). Diese Stützung auf Input- und Prozessfaktoren konnte bekannterweise nicht im gewünschten Maße durch die Ergebnisse internationaler *large-scale-assessments* bestätigt werden. Als Folge erhalten Schulen heute vermehrt Gestaltungskompetenzen auf Ebene der Einzelschule. Gleichzeitig erfolgt eine Kontrolle der Ergebnisse oder ‚*Produkte*‘ (vgl. Böttcher, 2002, S. 97ff.; Fend, 2008, S. 108f.). Diese Neuausrichtung der Schulsteuerung führt in der Praxis dazu, dass sich Schulen zunehmend mit Nachweispflichten konfrontiert sehen (vgl. Rahn, 2009, S. 303). Der Nachweis, dass Schulen in Bezug auf ihre Organisation, ihren Unterricht und ihre pädagogische Arbeit qualitativ hochwertig agieren, erfolgt datengestützt mithilfe externer Evaluationsmaßnahmen

wie Abschlussprüfungen, nationalen und internationalen Leistungstests oder Schulinspektionen (vgl. Böttcher und Keune, 2012, S. 63; Burkard, 2005, S. 84ff.; Zajonc, 2008, S. 3). Döbert und Dederich (2008) problematisieren allerdings, dass viele der „(schul-)extern angelegten und verantworteten Maßnahmen“ (ebd., S. 11) zur Qualitätsprüfung häufig nur allgemeine Durchschnittswerte hervorbrächten. Um Impulse zur Schulsteuerung und -entwicklung zu setzen, seien aber nicht aggregierte Qualitätsdaten, sondern die genaue Betrachtung der jeweiligen Schule und ihrer pädagogischen Arbeit notwendig. Deshalb würde gerade der Schulinspektion eine große Innovationskraft zugeschrieben, da diese „unmittelbar die Einzelschule, ihre pädagogische Praxis und ihre Entwicklung in den Blick nimmt“ (ebd., S. 11).

Unter einer *Schulinspektion*¹ ist im Grunde ein „Verfahren der ‚Inaugenscheinnahme‘ einzelner Schulen“ (Maritzen, 2006b, S. 7) zu verstehen. Der Begriff Schulinspektion umfasst aber nicht nur das Verfahren; vielmehr beschreibt er auch die durchführende Institution (vgl. Hovestadt, 2009, S. 29). Während im europäischen Ausland schon länger mit dem Verfahren der Schulinspektion gearbeitet wird (vgl. Dederich, 2012, S. 69), ist diese Form der externen Evaluation in Deutschland erst in den vergangenen zehn Jahren in 15² der 16 Bundesländer implementiert worden. Die Einführung ist mit der grundsätzlichen Erwartungshaltung verbunden, dass sich Schulen einerseits evidenzbasiert weiterentwickeln und andererseits Rechenschaft über ihre Arbeit ablegen (vgl. Böttcher und Kotthoff, 2007, S. 9ff.). Um hierfür die Grundlage zu schaffen, sammelt die Schulinspektion Daten zu unterschiedlichen Facetten des schulischen

¹ In Deutschland hat sich bislang keine einheitliche Bezeichnung für Schulinspektionen durchgesetzt. Je nach Bundesland wird das Verfahren unterschiedlich benannt: Man spricht von „Schulinspektion“ in Hessen, Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, von „Externer Evaluation“ in Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Sachsen, von „Schulvisitation“ in Brandenburg, von „Qualitätsanalyse“ in Nordrhein-Westfalen, von „Qualitätssicherung“ im Saarland und von „Fremdevaluation“ in Baden-Württemberg. Im Folgenden wird der Begriff ‚Schulinspektion‘ oder ‚Inspektion‘ als Synonyme für alle Verfahren gebraucht.

² Das schleswig-holsteinische Inspektionsverfahren „Externe Evaluation im Team“ wurde 2004 eingeführt und 2009 aus Kostengründen wieder abgeschafft (vgl. Müller, 2010, S. 289; Dreyer, Giese und Wood, 2011, S. 103).

Alltags mithilfe verschiedener sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden (z. B. leitfadengestützte Interviews, schriftliche Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen, Dokumentenanalysen). Den normative Rahmen einer aus bildungspolitischer Sicht ‚guten Schule‘ bilden dabei die sogenannten ‚Qualitätstableaus‘, ‚Orientierungsrahmen‘ oder ‚Referenzrahmen‘. Die Bundesländer formulieren den Anspruch, dass die darin aufgestellten Kriterien auf Ergebnissen der Schulqualitäts- und Schulleffektivitätsforschung³ basieren (vgl. Rürup und Lambrecht, 2012, S. 166). Die Rückmeldung zu den erhobenen Qualitätsdimensionen erfolgt in Form eines Abschlussberichts und ggf. zusätzlich in Form einer Präsentation der Ergebnisse durch das Inspektionsteam. Hierbei wird der inspizierten Schule ihr Stärken-Schwächen-Profil mit dem Ziel zurückgemeldet, Anstoß und Richtung für Qualitätsverbesserungen auf Unterrichts- und Schulebene zu liefern (vgl. Dederich, 2012, S. 69f.). Mit der Übergabe des Abschlussberichts an die Schule und die Schulaufsicht ist die Schulinspektion als solche beendet. Im Sinne der Verfahrenszielsetzung wäre es nun notwendig, dass sich die schulischen Akteure mit den Ergebnissen und Handlungsempfehlungen der Schulinspektion auseinandersetzen und hieraus zielgerichtete Entwicklungsprozesse zur Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit ableiten (vgl. Rürup und Lambrecht, 2012, S. 59).

Ein solches Einmünden von Inspektionsergebnissen in aktive Schulentwicklungsprozesse erwartet die Bildungspolitik vor allem durch das Instrument der *externen Zielvereinbarungen*: Elf Bundesländer sehen dieses Instrument im Nachgang an eine Schulinspektion auf Ebene der Einzelschule vor. In zwei weiteren Bundesländern, Niedersachsen und Brandenburg, erfolgen externe Zielvereinbarungen bei sogenannten „failing schools“ (vgl. Döbert und Rürup, 2008, S. 19; eigene Recherchen können diese Information nur für Niedersachsen bestätigen). In Hamburg gibt es

³ Wichtige Publikationen zur Schuleffektivitätsforschung sind z. B.: Bosker und Scheerens (1997), Coleman u. a. (1966), Doyle (1987), Fidler (2001), Hargreaves und Hopkins (1991), Levine und Lezote (1990), Mortimore (1996, 1997), Mortimore u. a. (1988), Purkey und Smith (1983), Reynolds (1992), Rolff (2007a), Rutter u. a. (1979), Sammons u. a. (1995) und Scheerens (2000).

zudem Zielvereinbarungen, aber unabhängig von der Schulinspektion. In Saarbrücken sind externe Zielvereinbarungen nie eingeführt worden. In Schleswig Holstein hat die Abschaffung der Schulinspektion dazu geführt, dass externe Zielvereinbarungen wieder eingestellt wurden.

Unter dem Begriff „externe Zielvereinbarungen“ versteht man grundsätzlich, dass sich die Schulleitung einer inspizierten Schule und die zuständige Vertreterin bzw. der zuständige Vertreter der Schulaufsicht über die Inspektionsergebnisse der Schule austauschen und gemeinsam festlegen, welche Entwicklungsschritte vollzogen werden sollen und über welche Maßnahmen und Prozesse diese zu erreichen sind (vgl. Döbert und Rürup, 2008, S. 19; eigene Recherche auf den Homepages der Bildungsministerien der Bundesländer [Stand: 19.10.2012]). Die Ergebnisse dieser Vereinbarung werden schriftlich fixiert. Aufbauend auf den formulierten Zielsetzungen soll die Schule nun einen geplanten und datengestützten Schulentwicklungsprozess auf Grundlage der Inspektionsergebnisse vollziehen (vgl. Bos u. a., 2007, S. 241; Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, S. 11; Dederling, Müller und Bos, 2008, S. 3; Wittmann, 2009, S. 70) (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Schulinspektion, externe Zielvereinbarungen und Schulentwicklung



Ob bzw. inwieweit diese Erwartung erfüllt wird, ist allerdings noch eine empirisch offene Frage.

Aus der Forschung gibt es allgemeine Hinweise, dass holistische, auf die ganze Organisation bezogene Qualitätsmanagementkonzepte (wie z. B. das EFQM- und SEIS-Modell) ihren Anspruch nur bedingt gerecht werden. Insbesondere die Unterrichtsentwicklung bleibt in diesem Zusammenhang häufig hinter den Erwartungen zurück (vgl. Harney und Koch, 2003, S. 7; Rahn, 2008, S. 8; Tenberg, 2003, S. 4). Dies hängt unter Umständen auch damit zusammen, dass das Credo Betroffene zu Beteiligten machen zu wollen, das die organisationsbezogenen Qualitätsmanagementkonzepte mit der Organisationsentwicklung teilen, empirisch nicht selten an der Indifferenz oder an den Zweifeln hinsichtlich der Effizienz der Verfahren abprallt (Rahn, 2008, S. 6). Diesbezüglich liegen ebenfalls Hinweise dahingehend vor, dass die Beteiligung vom Akteuren in den Qualitätsentwicklungsprozess eine komplexe Aufgabe darstellt (vgl. Büttner u. a., 2003, S. 194f.; Rahn, 2008, S. 7).

Auch die Schulinspektion stellt ein Verfahren dar, das sich auf die ganze Organisation bezieht und somit ebenfalls vor den oben genannten Herausforderungen steht. Damit ergibt sich auch und gerade in Bezug auf die Schulinspektion die Frage, ob sie ihre unterrichtsrelevanten Zielsetzungen erfüllen kann. Zudem differieren die Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion auf Schule und Unterricht zwischen den Akteuren zum Teil erheblich. Genau dieser fehlende bzw. nicht durch alle Akteure wahrgenommene Einfluss auf die schulische Arbeit widerspricht dem doppelten Anspruch von Schulinspektion: Erkenntnis *und* Gestaltung (vgl. Rahn 2008, S. 6ff.).

Externe Zielvereinbarungen dienen in diesem Zusammenhang als ‚Mittler‘ zwischen den Erkenntnis- und Gestaltungserwartungen und ist ein Versuch diese beiden Ansprüche innerhalb des Verfahrens zu lösen. Interessanterweise wissen wir bislang sehr wenig über die Rolle externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion. Diese Unklarheit setzt bereits bei der Konzeption an. In den öffentlichen Verlautbarungen der einzelnen Bundesländer werden externe Zielvereinbarungen zwar

überwiegend als Instrument benannt, aber nicht weiter ausformuliert und konkretisiert (vgl. z. B. §10 der Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen vom 27. April 2007, Erlass über die zweite Inspektion hessischer Schulen vom 20. August 2010 (IV.2 – 005.110.000 – 00050), S. 3). Die Unbestimmtheit des Instruments setzt sich auch auf der Handlungsebene fort: Wie externe Zielvereinbarungen in der Praxis ausgestaltet werden und ob sie zwischen *Inspektionsergebnissen* und *Schulentwicklung* vermitteln, ist ein Forschungsdesiderat. Auch Vertreterinnen und Vertreter der Schulinspektion selbst weisen auf das Fehlen profunder Forschungsergebnisse hin (vgl. z. B. Schreier und Perels, 2010, S. 26). Aber gerade vor dem Hintergrund, dass die Befunde zum Einfluss der Schulinspektion auf schulische Entwicklungsprozesse noch inhomogen sind und in der Gesamttendenz eher schwach ausfallen (vgl. Dederling, 2012, S. 84; Gustafsson u. a., in Begutachtung), müsste das Bindeglied zwischen Inspektionsergebnissen und schulischen Entwicklungsprozessen stärker in den Blick genommen werden. Falls sich Hinweise für eine entwicklungsförderliche Rolle externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion ergeben, müsste die Rolle externer Zielvereinbarungen eine deutlich stärkere wissenschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren.

Als eine der ersten Studien setzt sich die vorliegende Arbeit deshalb zum Ziel, externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion empirisch auszuleuchten. Sie untersucht die folgenden übergeordneten, explorativen Forschungsfragen:

1. *Wie werden externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion ausgestaltet?*
2. *Werden externe Zielvereinbarungen durch schulische Akteure akzeptiert?*
3. *Gibt es Hinweise darauf, dass externe Zielvereinbarungen sich positiv auf schulische Entwicklungsprozesse auswirken?*

Mit der *ersten* Frage erfolgt eine Aufarbeitung der Inhalte und der Qualität externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion. Ausgangspunkt ist die Prämisse, dass eine inhaltliche Orientierung an Inspektionsempfehlungen und qualitativ hochwertige Zielvereinbarungen wichtige Voraussetzungen für mögliche Effekte externer Zielvereinbarungen auf schulische Entwicklungsprozesse darstellt. Im Detail werden folgende Aspekte untersucht:

- *Inhalt* – Welche Inhalte werden im Rahmen von externen Zielvereinbarungen vorrangig behandelt und inwieweit stimmen diese mit den jeweiligen Empfehlungen der Schulinspektion überein?
- *Qualität* – Auf welchem Qualitätsniveau werden externe Zielvereinbarungen geschlossen? Welche Schwächen sind in den Formulierungen auszumachen?

Die *zweite* Frage nimmt verschiedene Aspekte zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion durch schulische Akteure in den Blick. Auch diese Forschungsfrage ist vor der Erwartungshaltung zu sehen, dass eine positive Wahrnehmung externer Zielvereinbarungen eine wichtige Voraussetzung für Entwicklungsprozesse darstellt:

- *Akzeptanz externer Zielvereinbarungen* – Nehmen schulische Akteure externe Zielvereinbarungen positiv wahr? Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Gruppen im Allgemeinen und auf Ebene einzelner Schulen?

Die *dritte* Frage beleuchtet die wahrgenommene Wirkung von externen Zielvereinbarungen auf schulische Entwicklungsprozesse. Dabei setzt sich diese Arbeit in einer ersten Annäherung allgemein mit der Schulentwicklung durch Schulinspektion auseinander, um dann die Rolle externer Zielvereinbarungen hierbei detailliert zu analysieren:⁴

- *wahrgenommene Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen*: Betrachten schulische Akteure die Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen als sinnvolle Verfahren zur Schulentwicklung an ihrer Schule? Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Gruppen im Allgemeinen und auf Ebene einzelner Schulen?

Um die beschriebenen Forschungsfragen zu klären, sind Daten zu externen Zielvereinbarungen und zur Schulentwicklung nach einer Schulinspektion unerlässlich. Diese Daten liefert die Studie „*Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht*“ von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a, b). In dem Forschungsprojekt ging es um die grundsätzliche Frage, ob durch die hessische Schulinspektion Veränderungen in der Qualitätsentwicklung der Schule und in der Arbeit der Schulaufsicht herbeigeführt werden. Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurden Lehrkräfte (n=531) an 15 hessischen Schulen schriftlich befragt. Mit den Schulleitungen derselben Schulen wurden Experteninterviews geführt. Darüber hinaus haben die Schulleitungen einen mit der Lehrerbefragung vergleichbaren, allerdings verkürzten Fragebogen ausgefüllt. Die Auswahl der Schulen erfolgte nach verschiedenen Kriterien: Jeder der 15 hessischen Schulbezirke sollte mit je einer Sekundarschule (entweder Gymnasium, Gesamtschule, Realschule oder Hauptschule) in die Untersuchung eingehen. An diesen Schulen

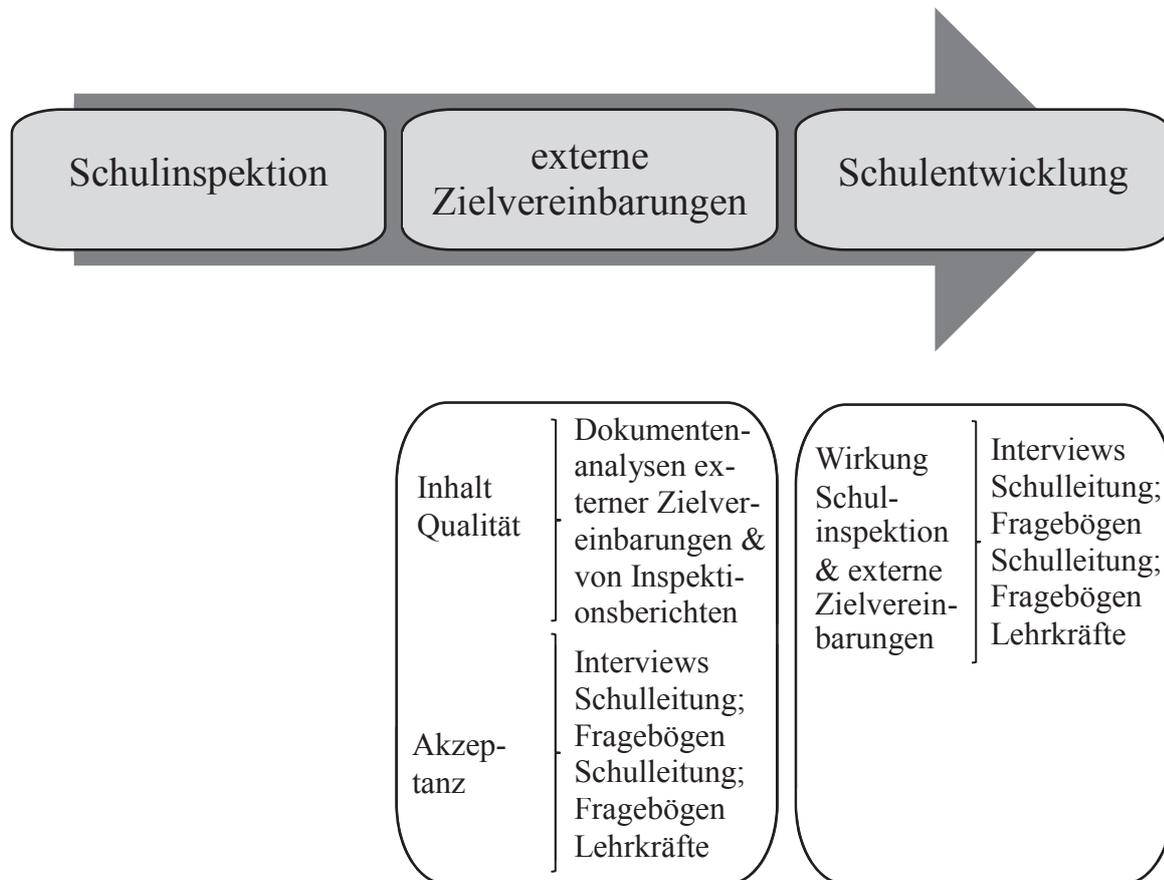
⁴ Um Entwicklungsprozesse in der Schule zu messen, arbeitet die Forschungsgemeinschaft mit verschiedenen Ansätzen. Das ‚härteste‘ Verfahren ist die Erhebung von Schülerleistungen. Diese Art der Erhebung erfolgt bislang fast ausschließlich in England. In Deutschland fehlen noch die nötigen Voraussetzungen für Erhebungen wie diese bzw. wären sehr aufwendig und kostenintensiv. Aus diesem Grund wird in Deutschland i. d. R. – und ebenso in dieser Arbeit – mit Einschätzungsskalen aus Perspektive schulischer Stakeholder gearbeitet.

sollte die Schulinspektion mindestens ein Jahr zurückliegen. Zudem sollten die Schulen zur Hälfte eher gut und zur Hälfte eher schlecht bei der Schulinspektion abgeschnitten haben, um eine möglichst große ‚Leistungsbandbreite‘ in die Studie aufzunehmen. Neben den 15 ausgewählten Schulen wurde aus jedem Schulaufsichtsbezirk auch eine Vertreterin bzw. ein Vertreter der Schulaufsicht interviewt. Zur Ergänzung der erhobenen Einstellungen zur Wirkung von Schulinspektion auf die Qualitätsentwicklung an Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht liegen auch die Inspektionsberichte der beteiligten Schulen sowie ihre externen Zielvereinbarungen vor.

Die Daten, die in der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) erhoben wurden, werden in dieser Arbeit im Sinne einer *Sekundäranalyse* und mithilfe eines ‚*mixed methods*‘-Ansatzes⁵ für die Analyse externer Zielvereinbarungen genutzt. Die Inspektionsberichte und die externen Zielvereinbarungen als solche bieten sich für die inhaltliche Analyse des Aushandlungsprozesses zwischen Schule und Schulaufsicht an. Aussagen über die Qualität externer Zielvereinbarungen lassen sich ebenfalls auf der Basis der Analyse von Originaldokumenten treffen. Zudem liefern die im Rahmen der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) befragten Schulleitungen und Lehrkräfte wichtige Hinweise zur Akzeptanz und Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen (vgl. Abb. 2).

⁵ Unter *mixed methods* wird nach Tashakkori und Teddlie (2010) das sogenannte „third methodological movement“ (ebd., S. x) – neben dem qualitativen und quantitativen Paradigma – verstanden. Es geht hierbei grundsätzlich darum, dass qualitative und quantitative Forschung keine sich ausschließenden Gegensätze sind, sondern vielmehr Pole in einem Kontinuum, in dem *mixed methods* als ein verbindendes Element fungieren (vgl. hierzu ausführlich Kapitel: 3.1: Grundzüge von *mixed methods*).

Abbildung 2: Untersuchungsaspekte und Datenquellen



Die Forschungsfragen dieser Arbeit werden in fünf Kapiteln bearbeitet. Zunächst wird das Verfahren der Schulinspektion einschließlich des Elements externer Zielvereinbarungen in seinen zentralen Bestandteilen beschrieben (Kapitel 1). Im nächsten Schritt wird die Fragestellung dieser Arbeit entwickelt (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden die eingesetzten Instrumente im Kontext des ‚*mixed methods*‘-Ansatzes erläutert und auf die vorliegende Untersuchung bezogen (Kapitel 3). Es folgt eine Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse zu Inhalt, Qualität und Akzeptanz externer Zielvereinbarungen sowie zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen (Kapitel 4). Abschließend werden die Befunde interpretiert und ein abschließender Ausblick gegeben (Kapitel 5).

1. Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen

Die Schulinspektion ist mit keiner präzisen und konsensfähigen Zielperspektive verbunden und wird oft mit einer Vielzahl an diffusen und umstrittenen Zielsetzungen verknüpft. Zudem beschreibt der Begriff kein Instrument als solches, sondern eine Zusammenstellung verschiedener Methoden der empirischen Sozialforschung. Um das Verständnis von Schulinspektion zu schärfen, findet in diesem Kapitel zunächst eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Verfahren statt (Kapitel 1.1). Dies erfolgt bezogen auf das Begriffsverständnis und die Funktionen von Schulinspektion, die theoretische Verortung des Verfahrens sowie auf die internationale Bandbreite von Schulinspektion. Hieran anknüpfend stellt sich die Frage nach der konkreten Ausgestaltung und den empirischen Befunden von Inspektionsverfahren in Deutschland (Kapitel 1.2). Welche theoretischen Modelle zur Wirkung von Schulinspektion vorliegen und inwieweit externe Zielvereinbarungen darin verortet werden können, ist ein weiterer wichtiger Aspekt zur Ausleuchtung des Verfahrens (Kapitel 1.3). Darauf aufbauend wird der nationale und internationale Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion auf schulische Entwicklungsprozesse nachgezeichnet und diskutiert (Kapitel 1.4).

1.1 Einführung in das Thema Schulinspektion

1.1.1 Definition und Funktionen

Eine Schulinspektion stellt laut Döbert, Rürup und Dederling (2008) eine „systematische, evaluative Bestandsaufnahme der Arbeitsbedingungen, -weisen und -ergebnisse der einzelnen Schulen“ (ebd., S. 63) dar. Ähnlich verstehen auch Bos, Holtappels und Rösner (2006, S. 108) Schulinspektion, und zwar im Sinne einer Qualitätsprüfung, bei der Wissen über schulische Qualität gewonnen und bewertet wird. Die daraus stammenden Erkenntnisse können zur Weiterentwicklung der Einzelschule genutzt werden. Eine dritte Annäherung an den Inspektionsbegriff stammt von Maritzen (2008), der wie folgt beschreibt:

„Schulinspektion bedeutet [ein] Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener, intern und/oder extern gewonnener Daten. Die Inspektionen erfolgen meist auf der Grundlage von Verfahren mit wiederkehrenden Standardelementen, die in öffentlich zugänglichen Handbüchern beschrieben sind“ (Maritzen 2008, S. 87).

Gemeinsam ist allen drei Begriffsbestimmungen, dass qualitätsrelevante Daten von Einzelschulen auf systematische Art und Weise erhoben werden. Allerdings betonen die einzelnen Definitionen unterschiedliche Facetten von Schulinspektion. Döbert, Rürup und Dederling (2008) stellen beispielsweise am deutlichsten auf die Prozess ab, die für gute Schulqualität relevant sind (Arbeitsbedingungen und -weisen). Bos, Holtappels und Rösner (2006) betonen hingegen stärker den übergeordneten Zweck, nämlich die qualitative Weiterentwicklung der Einzelschule. Maritzens (2008) Definitionsvorschlag ist im Vergleich zu den beiden anderen Begriffsbestimmungen die differenzierteste Beschreibung, weil hier zusätzlich die Datengewinnung (intern und extern) sowie die öffentliche Transparenz des Verfahrens (öffentlich zugängliche Handbücher) berücksichtigt werden. Auch die Forschungsgemeinschaft bezieht sich zurzeit in erster Linie auf die Begriffsbestimmung von Maritzen (2008) (vgl. z. B. Bos u. a.; 2007, S. 241; Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, S. 11; Dederling, Müller und Bos, 2008, S. 3; Müller, 2010, S. 290; Wittmann, 2009, S. 70). Dem Definitionsvorschlag von Maritzen (2008) fehlt allerdings die von Bos, Holtappels und Rösner (2006) betonte Entwicklungskomponente von Schulinspektion, die es näher zu spezifizieren gilt. Denn in den meisten Verfahren – sowohl national als auch international – werden Schulen zur verbindlichen Formulierung von Entwicklungsmaßnahmen in Absprache mit der zuständigen Schuladministration verpflichtet. Zwar sind solche externe Zielvereinbarungen dem Inspektionsbesuch und der Berichtslegung nachgelagert. Dennoch sind sie so eng mit der Schulinspektion verzahnt, dass externe Zielvereinbarungen im weiteren Sinne als Bestandteil des Verfahrens gelten können. Vor diesem Hintergrund sollte das Begriffsverständnis von Schulinspektion um externe Zielvereinbarungen ergänzt werden:

Schulinspektion bedeutet [ein] Blick in oder auf *Einzelschulen* auf der Grundlage einer Zusammenschau *vorhandener, intern und/oder extern gewonnener Daten*. Die Inspektionen erfolgen meist auf der Grundlage von Verfahren mit *wieder-kehrenden Standardelementen*, die in öffentlich zugänglichen *Handbüchern* beschrieben sind. Die aus der Schulinspektion stammenden Erkenntnisse dienen der *Weiterentwicklung* der Einzelschule, in der Regel gestützt durch *externe Zielvereinbarungen* zwischen der Einzelschule und der zuständigen Schulaufsicht (vgl. Bos, Holtappels und Rösner, 2006, S. 108; Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 63; Maritzen, 2008, S. 87; Hervorhebungen durch Autorin).

Über die Begriffsbestimmung hinaus stellt sich auch die Frage, welche *bildungspolitischen Erwartungen* mit dem Verfahren verbunden werden. Im Vergleich zur definitorischen Annäherung ist die Intention von Schulinspektion allerdings weniger leicht zu greifen. Husfeldt (2010b) hat die Erwartungen, die mit dem Verfahren verbunden werden, analysiert und kommt zu dem Schluss, dass diese „häufig nicht eindeutig und in ihrer Schwerpunktsetzung konkret“ (ebd., S. 4) genug seien. Bos, Holtappels und Rösner (2006) argumentieren in die gleiche Richtung und betonen die „noch herrschende Aufgabendiffusität und vage[n] Zielbestimmungen“ (ebd., S. 108). Eine Durchsicht offizieller Verlautbarungen von Ministerien und Schulverwaltungen durch Maritzen (2006a) ergibt ebenfalls eine fehlende Ausschärfung der Ziele von Schulinspektion, bei der diese scheinbar „keiner besonderen Nennung“ bedürfen, bzw. lediglich allgemeine „Hinweise“ (ebd., S. 8) formulieren.

Nichtsdestotrotz wird versucht, die an Schulinspektion herangetragenen Erwartungen zu systematisieren. Maritzen (2008) identifiziert aus seinen Analysen folgende Aspekte: Schulinspektion als eine „Spiegel- oder Feedbackfunktion aus externer Sicht“, eine „Qualitätssicherungsfunktion im Rahmen staatlicher Gewährleistungsverantwortung“, eine „Unterstützungsfunktion für Schulleitungen und Lehrkräfte in einzelnen Schulen“, eine „Impuls- und Katalysatorfunktion für die Unterrichts- und Schulentwicklung“ sowie eine „Erkenntnisfunktion hinsichtlich der Wirkungen schulischer Arbeit“ (ebd., S. 87). Landwehr (2011, S. 60ff.) weist darauf

hin, dass die Schulinspektion auch ein Instrument der Normdurchsetzung sei, da die Schulinspektion auf einer bestimmten Vorstellung von ‚guter Schule‘ basiere. Strittmatter (2007) beschreibt darüber hinaus, dass die Evaluation von Schule sich u. a. auch auf die Dimension „Kontrolle versus Entwicklung“ (ebd., S. 95) fokussieren lässt, die auf die gesellschaftlich zu schützenden Güter Erziehung und Bildung ausgerichtet ist. Um deren Qualität sicherzustellen, bedürfe es der Kontrolle, inwiefern vorgegebene Soll-Werte eingehalten werden. Eine solche Sichtweise bewertet Strittmatter (2007) als „stabilisierend, konservativ, bewahrend“ (ebd., S. 95) und damit wenig dynamisch und nach vorne gewandt. Deshalb plädiert er dafür, der Veränderung und Entwicklung von Schule Raum zu geben:

„Erkennen, wo sich Rahmenbedingungen (in der Gesellschaft, bei den Lehrenden etc.) so ändern, dass die Schule bestehende Praktiken und Standards verlassen und neue Antworten/Lösungen entwickeln muss“ (ebd., S. 95).

Böttger-Beer und Koch (2008) legen eine weitere Annäherung an die Funktionen von Schulinspektion vor. Sie betonen, dass die vier allgemeinen Evaluationsfunktionen von Stockmann (2007; vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.2: Theoretische Einbettung) – Erkenntnis, Entwicklung, Kontrolle und Legitimation/Transparenz – auch auf den Kontext Schulinspektion angewandt werden können. Zwar lassen sich diese aus Sicht der Autoren theoretisch trennen, seien aber in der Praxis eng miteinander verzahnt. Denn aus ihrer Sicht stünden bei einer Schulinspektion immer „eine entwicklungsstützende Bewertung“ (ebd., S. 254) im Vordergrund. Die anderen Funktionen (Erkenntnis, Kontrolle und Legitimation/Transparenz) wären in diesem Zusammenhang dann „potentielle Funktionen zur Erreichung des übergeordneten Ziels der Qualitätsentwicklung“ (ebd., S. 254). Hieraus leiten die Autoren ein Modell von Zielen und Entwicklungsmodi der Schulinspektion ab: Wenn bei einer Schulinspektion die Kontrolle schulischer Arbeit das wichtigste Erkenntnisinteresse ist und dadurch Transparenz über die schulische Arbeit hergestellt werden soll (z. B. für Eltern), würde eine „*Entwicklung über Wettbewerb*“ (ebd.,

S. 255) fokussiert. Würde die Erkenntnis- und die Legitimations- bzw. Transparenzfunktion betont, wäre die Qualität schulischer Arbeit durch „*Entwicklung über Einsicht*“ (ebd., S. 255) seitens der handelnden Akteure von zentralem Interesse. Denn in diesem Fall würde die Schulinspektion als eine Unterstützungsleistung für Schulen verstanden, was wiederum das eigenverantwortliche Handeln der Akteure vor Ort stärke. Eine „*Entwicklung über Konsequenzen*“ (ebd. S. 255) liegt laut der Autoren hingegen vor, wenn Schulinspektion sowohl als Instrument für Erkenntnisse als auch für Kontrolle verstanden würde. Die Autoren differenzieren diese Kategorie nochmals wie folgt:

„Je nachdem[,] welches Ziel stärker in den Mittelpunkt gerückt wird, strebt man im Fall der Erkenntnis als Dienstleistung eher eine Entwicklung über Unterstützung und im Fall der Kontrolle eher eine Entwicklung über negative oder positive Sanktionen an“ (ebd., S. 255).

Aus den vorgestellten Funktionen zeichnen sich zwei übergeordnete Intentionen ab: Schulentwicklung und Rechenschaftslegung. Auf der einen Seite sollen die Befunde einer Schulinspektion sich positiv auf die Unterrichts- und Schulentwicklung auswirken, gleichzeitig legt eine Schule Rechenschaft über die Qualität ihrer Arbeit ab (vgl. z. B. Böttcher und Keune, 2010a, S. 152ff.; Brägger, Bucher und Landwehr, 2005, S. 21; Bruggen, 2006a, S. 2; Creutzburg, 2006, S. 99; Husfeldt, 2010b, S. 4; Müller, 2010, S. 291f.). Husfeldt (2010b, S. 4) betont, dass in der Praxis je nach Inspektionsverfahren die Entwicklungs- oder die Rechenschaftsfunktion bedeutsamer sei und sich entsprechend auf das Inspektionsverfahren als solches auswirke. Falls ein Inspektionsverfahren die *Entwicklungsfunktion* betone, dann stehe die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule als solches im Vordergrund – so dass solche Verfahren Schulen kaum zu etwas verpflichteten. Darüber hinaus müssten Schulen bei einer entwicklungsorientierten Schulinspektion keine gravierenden Einschnitte in den Schulalltag erwarten (z. B. keine Fortbildungspflicht für Lehrkräfte und Schulleitung, keine Lehrer- und Schulleiterentlassungen, keine Schulrankings). Eher entwicklungsorientierte Schulinspektionen berücksichtig-

ten z. T. auch Ergebnisse aus Selbstevaluationen.⁶ All diese Aspekte einer entwicklungsbezogenen Schulinspektion orientierten sich an der Vorstellung, dass Schulen eher ihre Stärken und Schwächen ‚ehrlich‘ präsentieren und somit eine gute Ausgangslage für nachfolgende Entwicklungsprozesse schaffen, wenn das Inspektionsverfahren in erster Linie ihren Interessen dient und weniger als Kontroll- oder Wettbewerbsinstrument fungiert.

Bei den eher *rechenschaftsorientierten* Inspektionsverfahren gehe es zwar letztlich auch um die Sicherung und Entwicklung einer ‚guten Schule‘. Dennoch seien die dahinterliegenden Prozesse im Vergleich zu einer eher entwicklungsorientierten Schulinspektion etwas anders gelagert. Husfeldt (2010b, S. 4) argumentiert, dass es bei rechenschaftsorientierten Verfahren vor allem um die Kontrolle festgelegter Qualitätskriterien gehe. Über das Ergebnis dieser Überprüfung würden dann die höherstehenden Instanzen informiert, die wiederum Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung entwickelten und durchsetzten. Mögliche Maßnahmen bzw. Konsequenzen könnten etwa sein:

- Verpflichtung zu Fortbildungen, Budgetkürzungen und neue finanzielle Zuweisungen für festgelegte Projekte,
- Veröffentlichung von Inspektionsberichten im Internet (Homepage der Schule und/oder des Bildungsministeriums) und von Rohdaten, auf deren Grundlage Schulrankings möglich sind,
- Nachinspektionen, Entlassungen von Lehrkräften und Schulleitungen bis hin zu Schulschließungen

(vgl. Böttcher und Keune, 2010a, S. 151).

Ein möglicher Vorteil solcher Verfahren liegt in der Schaffung von Transparenz und Öffentlichkeit: Eltern erhalten etwa ein Entscheidungskriterium für die Schulwahl. Zudem können Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie die lokale Öffentlichkeit stärker Druck in Richtung be-

⁶ Selbstevaluation im Kontext von Schulinspektion sowie die damit einhergehenden Chancen und Risiken werden z. B. in folgenden Arbeiten im Detail aufgearbeitet: Hense, 2006; Kämpfe, 2009; van Amelsvoort u. a., 2006).

stimmter Entwicklungsprozesse ausüben. Der dahinterliegende Gedanke solcher rechenschaftsorientierter Verfahren ist, dass Schulen Anreize bzw. einen gewissen ‚Wettbewerb‘ benötigen, um ihre Entwicklungspotenziale auszuschöpfen. Gleichzeitig kann eine zu starke Orientierung an Rechenschaftslegung dazu führen, dass Schulen kein realitätsnahes Bild von sich präsentieren. Ein solches „*window dressing*“ (Müller, 2010, S. 294; vgl. auch Chapmann 2001; Cuckle und Broadhead; 1999; Gray und Gardner, 1999) ist naheliegender Weise keine gute Grundlage für eine datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung.

Zusammenfassend betont die Bildungspolitik – sowohl national als auch international – die entwicklungsorientierte Ausrichtung ihrer Inspektionsverfahren (vgl. z. B. Campbell u. a., 2004; Janssens, 2007; Janssens und van Amelsvoort, 2008; van Amelsvoort u. a., 2006). Dies lässt sich u. a. an amtlichen Verlautbarungen festmachen, die alle die Entwicklungskomponente von Schulinspektion betonen und die Rechenschaftsfunktion – wenn überhaupt – lediglich am Rande erwähnen (vgl. Husfeldt, 2010b, S. 6f.). Darüber hinaus sind viele der typisch rechenschaftsbezogenen Konsequenzen aufgrund der Schulgesetzgebung ohnehin nicht möglich. Natürlich verliert eine externe Evaluation, trotz einer entwicklungsorientierten Ausrichtung, nie ganz den Kontrollcharakter einer ‚von außen‘ initiierten Überprüfung. Brägger, Bucher und Landwehr (2005) bewerten dies aber nicht als kritisch. Im Gegenteil, sie beschreiben das Zusammenspiel beider Funktionen als Pole eines „ganzheitlichen Qualitätsmanagements“ (ebd., S. 21). Diese Arbeit fragt aber weniger nach der Steuerungsfunktion von Schulinspektion, sondern interessiert sich im Schwerpunkt für die Entwicklungspotenziale, die von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen ausgehen.

Dabei sind Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen Bestandteile der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und können in diesem Kontext in verschiedene theoretische Diskurse eingebettet werden.

1.1.2 Theoretische Einbettung: Schulentwicklung, Schulsteuerung und externe Evaluation

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Definitionen und Zielbestimmungen haben bereits auf differente Vorstellungen und Konzepte hingedeutet, wie die Organisation Schule ‚funktionieren‘ und dementsprechend gesteuert respektive gemanagt werden sollte. Diese Vielschichtigkeit setzt sich auch in den theoretischen Diskursen fort, in denen das Verfahren der Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen verortet werden.

Grundsätzlich hat das Verfahren der Schulinspektion historische Vorläufer und ist nicht gänzlich neu (vgl. Geißler, 2008). Dennoch steht die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept noch in ihren Anfängen: Die meisten Veröffentlichungen beschränken ihren Theoriebezug auf den Hinweis, dass Schulinspektion sowohl eine Relevanz in der Steuerungs- als auch in der Schulentwicklungsdebatte haben. Auch wird Schulinspektion als eine Form der externen Evaluation von Schule diskutiert (vgl. Böttcher, Hense und Keune, 2013, S. 239ff.). Über diese Stichworte hinaus finden sich in der Forschungsliteratur – trotz intensiver Recherchen – keine differenzierte und zusammenhängende Entfaltung der Frage, wie das Verfahren der Schulinspektion in die Schulentwicklungs-, Steuerungs- und Evaluationsforschung eingebettet ist. Solch eine Theorieorientierung ist aber notwendig, „um unsere Praxis reflektieren zu können, auf systematische und empirische Weise“ (Rolff, 2007b, S. 9). Im Folgenden werden deshalb die drei Forschungsdiskurse zur

- Schulentwicklung,
- Schulsteuerung und
- externen Evaluation von Schule

in ihren Grundzügen beschrieben. Zudem werden Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen in diese theoretischen Strömungen eingeordnet. Vorweg werden zentrale Entwicklungen in der (Schul)Pädagogik aufgezeigt, die alle drei angesprochenen Diskurse betreffen und den übergeordneten Bezugsrahmen verdeutlichen.

Zentrale Entwicklungen der (Schul)Pädagogik

Die systematische Erforschung der Schule inklusive ihrer Entwicklungs- und Steuerungsmöglichkeiten hat Mitte der 1960er Jahre ihren Ursprung genommen. Rolff und Tillmann (2009, S. 16f.) argumentieren, dass Wegbereiter hierfür vor allem die Schulreformen der damaligen Zeit sowie die sozialwissenschaftliche Neuausrichtung der Pädagogik waren. Zu den zentralen Reformen im Schulwesen zählen die Autoren etwa den Ausbau der vorschulischen Erziehung, die Überarbeitung von Curricula, die Einführung der Gesamtschule sowie die Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung (ebd., S. 17). Diese Reformbemühungen hatten sowohl eine breite Palette an Schulprogrammen als auch weitreichende Reformen auf der Ebene der „gesamtstaatlichen Reformplanung“ (ebd., S. 17) zur Folge. Zur gleichen Zeit entwickelte sich auch die Erziehungswissenschaft als solche zunehmend zu einer Sozialwissenschaft, die aus Sicht von Rolff und Tillmann (2009) – in Anlehnung an Flitner (1957) – „sowohl Methoden der empirisch-analytischen Erfahrungswissenschaft wie auch Konzepte der Theoretischen Soziologie“ (vgl. ebd., S. 17) adaptierte. Die Autoren sehen ein enges Wechselspiel zwischen den beiden skizzierten Reformprozessen. Denn durch die Vielzahl der strukturellen Veränderungen im Schulwesen und die Breite an Modellprojekten entstand ein starker „Forschungs- und Beratungsbedarf“ (ebd., S. 17), so dass die Bildungsadministration und -politik sich verstärkt an die Erziehungswissenschaft wandte, die wiederum den aufkommenden Fragestellungen mit empirischer Forschung begegnete.

In diesem Zusammenhang weist Rolff (2007b) auf zwei Befunde hin, die die Erforschung von Schule geprägt haben und auch für die Einführung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen von Bedeutung sind: Zum einen kamen Evaluationen großer Bildungsprogramme der amerikanischen Regierung zu dem Schluss, dass die Art und Weise der Implementierung von Reformmaßnahmen inklusive der damit einhergehenden Entscheidungs- und Kontrollprozesse für das Gelingen dieser

Neuerungen von zentraler Bedeutung seien. Berman und McLaughlin (1974) aus dem Kontext der *Rand-Corporation*⁷ resümierten etwa, dass

- Schulprogramme, die weitgehend von ‚außen‘ geplant werden und die Akteure vor Ort nicht einbeziehen, schlechter umgesetzt würden als Projekte, in denen die Beteiligten in Entscheidungen mit eingebunden seien,
- Schulprojekte erfolgreicher seien, wenn sie organisatorische Unterstützungsstrukturen vorfänden,
- Lehrkräfte ein vorbereitendes und begleitendes Training benötigen, um Programme erfolgreich umzusetzen,
- Reformprogramme umso nachhaltiger wirken, je stärker ein intrinsisches Interesse der betroffenen Akteure an der Umsetzung bestehe und je besser die durchgeführten Maßnahmen an die organisatorischen Voraussetzungen vor Ort angepasst würden

(vgl. Berman und McLaughlin, 1974; zit. n. Rolff, 2007b, S. 11).

Zum anderen wurde zunehmend die Frage in den Blick genommen, welche Aspekte zum Misslingen oder zum Gelingen von schulischen Innovationsprozessen beitragen. Rolff (2007b) fasst die angelsächsische Forschung dahingehend zusammen, dass „sich die Umsetzung und damit auch der Erfolg von Plänen nicht auf der staatlichen Ebene, sondern auf der Ebene von Einzelschulen entscheidet“ (ebd., S. 12). Und auch Fend (2008, S. 153) resümiert seine langjährige Forschungstätigkeit, dass das Schulleben und der Unterricht bei gleicher Organisation, Administration und Unterrichtsinhalten sehr unterschiedlich gestaltet werden könne. Prägnanter formuliert: Die Schule stelle die „pädagogische Handlungseinheit“ (ebd., S. 153) dar. Auf dieser Grundlage wird seit den 1990er Jahren diskutiert, wie Schule weniger ‚top down‘ gesteuert, und wie stattdessen mehr Verantwortung an die eigentliche Handlungseinheit abgegeben wer-

⁷ Im Jahr 1948 wurde die *Rand-Cooperation* (steht für *Research and Development*) als eigenständige Non-Profit-Organisation mit den folgenden Zielsetzungen gegründet: „promoting scientific, educational, and charitable purposes for the public welfare“ (Homepage der *Rand-Cooperation*; <http://www.rand.org> [Stand: 28.11.2013]).

den könne (vgl. Blömeke, Herzig und Tulodziecki, 2007, S. 259; Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 8).

Das Resümee über dieses verstärkte Autonomiestreben fällt allerdings ambivalent aus. Auf der einen Seite gibt es Forschungsergebnisse, die auf einen positiven Effekt hindeuten. Beispielsweise kommt eine OECD-Untersuchung (2001) zu dem Schluss, dass eine größere Autonomie von Schule und eine stärkere Einbeziehung schulischer Akteure zu besseren Schülerleistungen gemessen an der durchschnittlichen Lesekompetenz führe (ebd., S. 209). Auch Tillmann (2008) schätzt Schulautonomie optimistisch ein und fasst diese dahingehend zusammen, dass in den Schulen ‚passgenauere‘ Entscheidungen getroffen, die Motivation verbessert und hierdurch „ein erheblicher Beitrag zur pädagogischen Qualitätsverbesserung“ (ebd., S. 252) geleistet würde. Auf der anderen Seite liegen auch kritischere Befunde vor. Nikolai und Helbig (2013) haben etwa auf Basis der nationalen Ergänzungsstudie PISA 2006 untersucht, wie die Schulautonomie mit schulischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen. Sie kommen zu dem Schluss, dass eine höhere Autonomie von Schulen nicht zu höheren schulischen Kompetenzen der Schülerschaft führe. Darüber hinaus fassen Holtappels u. a. (2008) in ihrer Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule“ u. a. zusammen:

„Die Unterrichtsqualität und die Variabilität der Lehr-Lern-Arrangements weisen zwar ein beachtliches Niveau auf, zeigen allerdings im Zeitverlauf kaum Verbesserungen“ (ebd., S. 332).

Berka (2003) argumentiert zudem, dass die Schulautonomie auch ein „Ausdruck des Rückzugs des Staates aus seiner Bildungsverantwortung“ (ebd., S. 120) als Reaktion auf immer knapper werdende öffentliche Ressourcen sein könne. Einer solchen Logik folgend hätte der Staat die möglichen negativen Folgen von Mittelreduktionen an Schulen weitergereicht und diese gleichzeitig auf Ebene der Einzelschule ‚individualisiert‘.

Die angeführten Entwicklungslinien, Forschungsbefunde sowie die veränderte Rolle der Einzelschule machen deutlich, dass eine erfolgreiche Einführung von Steuerungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen – wie die Schulinspektion – in besonderem Maße von der Art und Weise der Programmimplementierung sowie von der Ebene abhängt, auf der die Maßnahmen angesiedelt sind. Analog zu der allgemeinen schulpädagogischen Debatte werden die schulischen Akteure (z. B. Schulleitungen, Lehrkräfte, nicht-pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler) im Rahmen einer Schulinspektion mündlich und/oder schriftlich zur Wahrnehmung verschiedener Qualitätskriterien an ihrer Schule befragt, was sich positiv auf die Akzeptanz und dadurch wiederum auf die Nutzung der Ergebnisse auswirken soll. Dementgegen steht aber, dass die schulischen Akteure keine wirkliche Mitsprache bezüglich der Anlage des Verfahrens haben; dies ist weitestgehend von außen vorgegeben (anders als bei einer intern verantworteten Evaluation). Das Verfahren wird auf der Makroebene entwickelt und Schulen müssen pflichtmäßig daran teilnehmen. Die Bildungspolitik erwartet in diesem Zusammenhang von externen Zielvereinbarungen, dass sie als eine Verbindungslinie zwischen Meso- und Mikroebene fungieren. Schulen sollen diese Vereinbarungen als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 2008, S. 153) mit der Schulaufsicht gemeinsam planen, dann aber selbständig umsetzen und damit in Schulentwicklungsprozesse eintreten. Dass dies bislang nicht befriedigend gelingt, wird in einem späteren Kapitel (1.4: Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion) noch gezeigt werden.

Hinzukommend ist die Verlagerung der Verantwortung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen auf die Ebene der Einzelschule nicht unproblematisch. Denn besonderer Gegebenheiten vor Ort oder das Fehlen passgenauer Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote können dazu führen, dass Schulen in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung alleine gelassen und ihnen keine nötigen Kompetenzen oder Sachmittel an die Hand gegeben werden. Möglicherweise ist der im Rahmen einer Schulinspektion ermittelte Entwicklungsbedarf selbst auch gar kein Problem der jeweiligen Schule, sondern vielmehr eine Folge verknappter Ressourcen seitens der Bildungspolitik.

Schulpädagogische Diskussionen und Forschungsbeiträge hängen eng mit den bildungspolitischen und –administrativen Bemühungen um die Anregung von Schulentwicklungsprozessen, die Etablierung einer neuen Bildungssteuerung sowie der Verankerung von externen Evaluationsverfahren zusammen.

Schulentwicklungsdebatte

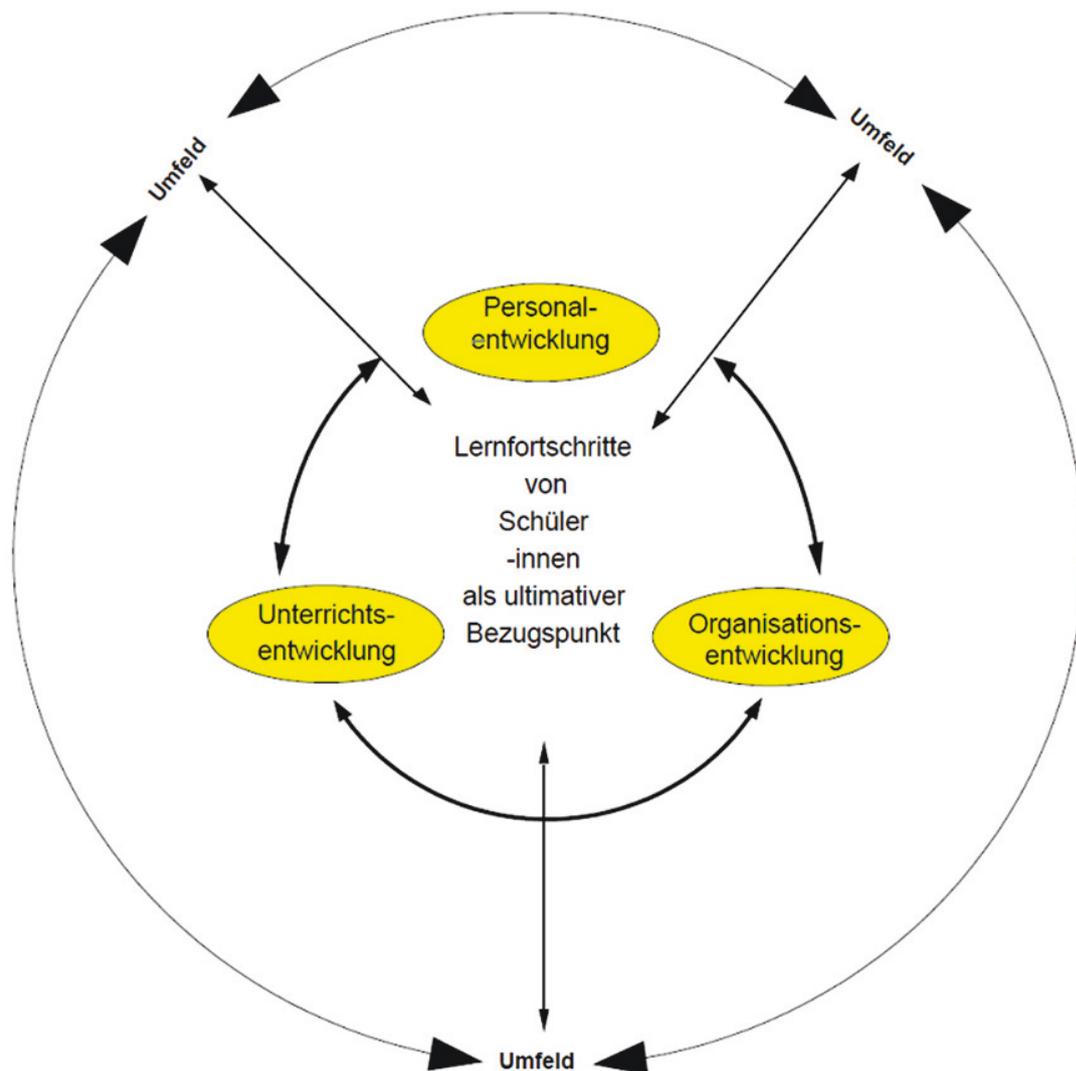
Die Schule ist ein Ort, der stetig gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen ausgesetzt ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich grundsätzlich die Frage, ab wann eine Einzelschule auf solche Veränderungen mit tatsächlichen Entwicklungsprozessen reagiert. Rolff u. a. (1999, S. 15) argumentieren, dass Schulen genau dann in Veränderungsprozesse eintreten, wenn die zentralen Subsysteme betroffen seien: die Organisations-, die Unterrichts- und die personale Ebene. Diese Ebenen stellen seiner Ansicht nach eine eng miteinander verzahnte Trias dar mit dem „ultimative[n] Bezugspunkt“ (Rolff, 2007b, S. 30), den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern zu fördern (vgl. Abb. 3). Aus der Organisationsentwicklungsdebatte geprägt argumentieren Rolff u. a. (1999), dass

„man komplexe Aufgaben wie Schulentwicklung nicht dadurch bewältigt, dass man lediglich einige Elemente verändert, sondern dass man bei der Veränderung das ganze System berücksichtigt. [...] Das eine System wirkt auf das andere und umgekehrt wirkt das andere auf das erste“ (ebd., S. 15).

Wenn man den beschriebenen Systemzusammenhang ernst nähme – so Rolff (2007b) –, sei die manchmal anzutreffende Unterscheidung zwischen „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd., S. 16) nicht sinnvoll, da es keine konsequente Weiterentwicklung des Unterrichts ohne eine Einbindung in die Schulentwicklung gäbe. Kritisch anzumerken ist aber, dass die Forschung diverse Hinweise liefert, dass ganzheitliche Ansätze, wie z. B. von Rolff (2007b) vertreten, ihren Erwartungen nicht immer gerecht werden. Allem voran wird immer wieder hervorgehoben, dass gerade Unterrichtsprozesse als Kerngeschäft von Schule zu wenig in den Blick genommen würden (vgl. Harney und Koch, 2003, S. 7; Rahn 2008, S. 8; Tenberg, 2003, S. 4). Trotz der berechtigten Kritik ist Rolffs (2007b) Modell ein zweckmäßiger, nicht überkomplexer Ansatz, um schulische Arbeit zu systematisieren. Aus diesem Grund folgt diese Arbeit im Grundsatz dem Organisationsverständnis von Rolff (2007b): Wenn im Folgenden von Schulentwicklung die Rede ist, sind alle drei Subsysteme

unter dem Begriff der Schulentwicklung zusammengefasst. Das heißt nicht, dass nicht an passender Stelle auch Schule und Unterricht explizit angesprochen werden. Dies soll lediglich die Bedeutung des Unterrichts an diesen Stellen in Erinnerung rufen.

Abbildung 3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (modifiziert nach Rolff, 2007b, S. 30)



Vor dem Hintergrund, dass in dem vorliegenden Konzept die drei benannten Ebenen der Schulentwicklung ineinandergreifen und nicht losgelöst voneinander sind, werden diese im Folgenden zwar nacheinander, aber doch aufeinander bezogen dargestellt: Die erste Säule des Ansatzes, die *Organisationsentwicklung*, basiert auf der Prämisse, „eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst“ (Rolff, 2007b, S. 14). Der von Peter Senge in den 1990er Jahren geprägte Begriff der „lernenden Organisation“ wird in der Beschreibung von Schule als Organisation häufig gebraucht und besagt grundsätzlich, dass der Lernprozess durch die Organisation und der darin arbeitenden Individuen gleichermaßen erfolge (vgl. Senge, 2011, S. 13ff.). Böttcher (2009a, S. 174) verweist aber darauf, dass die Verzahnung von individuellem und organisationalem Lernen eine komplexe Angelegenheit sei: Das individuelle und kollektive Lernen müsse koordiniert, Verantwortlichkeiten müssten klar definiert und gemeinsame Zielsetzungen bestimmt werden. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass Entwicklungsmaßnahmen nicht durch alle Beteiligten getragen und ggf. ins Leere laufen. Wenn zu diesen intern formulierten Zielen auch die externen Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht hinzugenommen werden, müssten diese aus der Logik der Organisationsentwicklung der gleichen Argumentation folgen: Die zwischen der Schulleitung und Schulaufsicht vereinbarten Maßnahmen und Prozesse sollten nicht den internen Entwicklungszielen entgegenlaufen, aus Sicht der Akteure sinnvoll und Verantwortungen verteilt sein sowie im Gesamten koordiniert werden. Inwieweit sich diese Erwartungen in der Praxis bestätigen, wird im Rahmen dieser Arbeit hinterfragt und empirisch aufgearbeitet.

Die zweite Säule in dem Modell, die *Unterrichtsentwicklung*, ist in den vergangenen zehn Jahren zunehmend in den Mittelpunkt der Debatte um Schulentwicklung gerückt (Rolff, 2006, S. 221). Zu der Frage, was unter Unterrichtsentwicklung zu verstehen sei, legt Helmke (2004) ein präzises Verständnis vor:

„Damit sind alle Aktivitäten gemeint, die sich auf die Diagnose und Verbesserung des eigenen Unterrichts beziehen, und Unterricht umfasst das gesamte unterrichtliche Angebot, also nicht nur die Veränderung der *Lehrmethoden* und Lehr-Lern-Szenarien, sondern auch die Effektivierung der *Klassenführung* sowie die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie die Optimierung des Lehrmaterials, mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern“ (ebd., S. 193; Hervorhebungen im Original).

Allerdings steht die Unterrichtsentwicklung vor dem Problem, dass das bloße Wissen um Strategien der Unterrichtsentwicklung nicht zwangsläufig auch zu nachhaltigen Veränderungen führt (vgl. Helmke, 2004, S. 194; Horster und Rolff, 2001, S. 58; Oser, 1997, S. 27). Bedingungen für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung könne sowohl organisatorisch und strukturell angelegt sein (z. B., um den Unterrichtsprozess und seine Resultate zu evaluieren) als auch die individuell-psychologische Ebene der Lehrkraft betreffen (vgl. Helmke, 2004, S. 194; Horster und Rolff, 2001, S. 66ff.). Letzteres bezieht sich z. B. auf die Motivation für Veränderungsprozesse im eigenen Unterricht: Voraussetzung hierfür sei, dass sich das nötige Engagement ‚lohne‘, denn in einem bedeutenden Grundsatz der Motivationspsychologie – dem Prinzip der „Anstrengungskalkulation“ – heißt es: „Nichts geht ohne einen ausreichenden Anreizwert“ (Helmke, 2004, S. 198). Wie bereits angedeutet stellt sich aber gerade in Bezug auf die alltägliche Arbeit im Klassenzimmer die Frage, ob Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen ihrem Gestaltungsanspruch gerecht werden und dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht weiterentwickeln.

Die dritte Säule des Modells ist die *Personalentwicklung*. Dieser Bereich kann je nach Schwerpunktsetzung unterschiedlich definiert werden. Spieß und Rosenstiel (2010) differenzieren grundsätzlich zwei mögliche Sichtweisen. Es gebe zum einen eine große Zahl an Definitionen, die die „Interessen und Ziele der Organisation als auch die des betroffenen individuellen Mitarbeiters“ (ebd., S. 200) berücksichtigen. Zum anderen weisen die

Autoren auch auf andere Begriffsverständnisse hin, die lediglich die Organisationsinteressen berücksichtigen, während Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lediglich „als Aggregat, als Personal, als Arbeitsvermögen“ (ebd., S. 200) wahrgenommen würden. Es ist naheliegend, dass im schulischen Kontext nur Personalentwicklung sinnig ist, die die Interessen und Ziele der Lehrerschaft und der Schule gleichermaßen in den Blick nehmen. Schließlich handelt es sich beim Unterrichten um eine komplexe, soziale Interaktion zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern.

Die Instrumente, mit denen in der Schule Personalentwicklung betrieben wird, können von kollegialen Unterrichtshospitationen bis hin zu Jahresgesprächen reichen (vgl. Kempfert und Rolff, 2005; S. 161ff. und S. 260ff.; Rolff, 2007b, S. 30). Hierbei schwingt die Erwartungshaltung mit, dass der Unterricht einer Lehrperson durch solche Reflexionsprozesse profitieren könne. Umgekehrt wäre es aber auch durchaus möglich, dass Lehrerinnen und Lehrer solche Maßnahmen mehr als Kontroll- und weniger als Entwicklungsinstrumente wahrnehmen.

Alles in allem ist die Einführung der Schulinspektion ein Versuch, die Entwicklung von Schule auf verschiedenen Ebenen in Gang zu setzen. Dabei wird das übergeordnete Ziel verfolgt, schulische Qualitätsentwicklung zu steigern (vgl. Dederich, 2012, S. 70). Aber nicht nur die intendierte Wirkung von Schulinspektion ordnet sich in den Diskurs um schulische Entwicklungsprozesse ein, sondern auch die Art und Weise, wie das Verfahren umgesetzt wird. Ein wichtiger Aspekt ist etwa das Fundament der Schulinspektion, der *Referenzrahmen*. In diesem sind alle Subsysteme der Schule im Sinne des Modells der Schulentwicklung nach Rolff (2007b) berücksichtigt: Die Ebene der Schule an sich, der Unterricht und das Personal, die alle den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler als gleichen Bezugspunkt aufweisen. Zwar sammelt die Schulinspektion Informationen im Sinne einer ‚Diagnose‘ zu den einzelnen Qualitätsdimensionen des Referenzrahmens, aber deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass die bloße Durchführung und die Ergebnisrückmeldung schon zu einem gestärkten Qualitätsbewusstsein der schulischen Akteure führt, das dann in einem Entwicklungsprozess mündet. Diese Erwartung wird zumindest aus der Forschung zur Verbesserbarkeit der

universitären Lehre durch studentische Lehrevaluationen entkräftet. Rindermann (2001) weist anhand zahlreicher Forschungsbelege nach, dass die Qualität von Lehrveranstaltungen sich durch die bloße Durchführung von Evaluationen nicht verbessert. Es bedarf darüber hinaus weiterer Beratungen und Unterstützungen (ebd., S. 226).

Dass die bloße Rückmeldung von Ergebnissen nicht zwangsläufig Entwicklungen auslöst, scheint auch die Bildungsadministration zu sehen, die deshalb zwei Formen der ‚Vermittlung‘ zwischen der ‚Diagnose‘ und der nachfolgenden Schulentwicklung vorsieht. Zum einen bieten viele Inspektionsverfahren *Auswertungskonferenzen* an, bei denen eine Vertreterin oder ein Vertreter der Schulinspektion die Ergebnisse vorstellt und kommentiert. Neben Verständnisfragen sollen diese Veranstaltungen vor allem der Akzeptanz des Inspektionsberichts und der sich anschließenden Entwicklungsprozesse dienen (vgl. Diegmann u. a., 2011, S. 297). Zum anderen sehen fast alle deutschen Inspektionsverfahren *externe Zielvereinbarungen* zwischen Schule und Schulaufsicht vor. Diese Vereinbarungen sollen auf den Inspektionsbefunden fußen und als ‚Mittler‘ zwischen Schulinspektion und der gewünschten Schulentwicklung fungieren. Aber wie bereits angedeutet liegen bislang keine Hinweise vor, ob externe Zielvereinbarungen diesem Anspruch gerecht werden.

Das Verfahren der Schulinspektion sowie externe Zielvereinbarungen sind aber nicht nur Entwicklungsinstrumente, sondern auch eine Form der Steuerung auf Ebene der Einzelschule.

Steuerungsdebatte

Grundlegende Voraussetzung für eine Debatte über Steuerungsfragen im Schulwesen ist die Existenz einer Instanz, die Schulen gegenüber weisungsbefugt ist und tatsächlich steuernd eingreift. In Deutschland hat der Staat diese Rolle seit Ende des 18. Jahrhunderts inne: In dem Allgemeinen Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 wurde erstmals geregelt, dass die bis dato kirchlichen Schulen zu „Veranstaltungen des Staates“ wurden (Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten 1794: § 1 in Abt. XII; zit. n. Herrmann, 2009, S. 57; vgl. auch Lueg 1996, S. 3). Diese rechtliche Ausgangslage wurde 1949 im Artikel 7 des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland nochmals bestätigt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art. 7 Abs. 1 GG; vgl. auch Parreira do Amaral und Hornberg, 2012, S. 9). Doch wie die Bildungsadministration organisiert wird, welche Steuerungsansprüche gestellt und welche Steuerungsinstrumente eingesetzt werden, unterliegt in der 200jährigen Geschichte der staatlichen Bildungsverantwortung den jeweiligen zeittypischen Debatten (vgl. Herrmann, 2009, S. 5).

Im Zuge der Entwicklungen der letzten Jahre hat sich die Debatte um Steuerung im Schulwesen zunehmend ausdifferenziert, was sich auch in den unterschiedlichen Bezeichnungen hierfür widerspiegelt, wie z. B. „Educational Governance“, „Outputsteuerung“, „evidenzbasierte Steuerung“ und „Neue Steuerung“.⁸ Altrichter und Heinrich (2006) machen in der seit 1990 geführten Steuerungsdebatte grundsätzlich drei große Entwicklungslinien aus, die sie als ‚Ermöglichungs-‘, ‚Anforderungs-‘ und ‚Externalisierungsphase‘ bezeichnen. Die *Ermöglichungsphase* Anfang der 1990er Jahre zeichnete sich auf Basis einer ausgeprägten Kritik an bürokratischen Strukturen dadurch aus, dass Schulen mehr Hand-

⁸ Differenzierte Darlegungen zum neuen Steuerungsverständnis im Schulwesen finden sich z. B. bei folgenden Autoren: Altrichter, Brüsemeister und Wissinger, 2007, S. 9; Amos, 2012, S. 53ff.; Bellenberg, Böttcher und Klemm, 2001, S. 5; Bellmann und Weiß, 2009, S. 287ff.; Böttcher, 2012, S. 29ff.; Böttcher und Kotthoff, 2007, S. 11; Dederling, 2012, S. 69; Demski u. a., 2012, S. 131ff.; Dietrich, 2012, S. 187ff.; Dietrich und Lambrecht, 2012, S. 58ff.; Döbert und Geißler, 1997, S. 11; Fuchs, 2009, S. 371ff.; Kussau und Brüsemeister, 2007, S. 15ff.; Parreira do Amaral, 2012, S. 71ff.; van Ackeren u. a., 2011, S. 171; von Kopp, 2008, S. 1ff.).

lungsfreiräume erhielten. Diese Strategie für schulische Entwicklungsprozesse fußte auf dem Grundgedanken, dass Schulen die Möglichkeit benötigten, sich frei zu entfalten, um gute Ergebnisse hervorzubringen (vgl. ebd., S. 51f.). In der *Anforderungsphase* ab Mitte der 1990er Jahre wurde hingegen anders agiert: In der Debatte wurden vermehrt Anforderungen an Schulen gestellt, sowohl bezogen auf die innerschulische Führungsebene als auch auf die Ebene des gesamten Schulsystems. Zentraler Bestandteil der Debatte war die Frage, wie Schulen einerseits vielfältig sein können – also ihre pädagogischen und didaktischen Freiheit nutzen –, andererseits aber auch vergleichbar und steuerungsfähig bleiben (vgl. ebd., S. 52). Eine Strategie in diesem Zusammenhang war die Implementierung von internen Evaluationen. Denn anfangs wurde angenommen, dass das Bestreben der Akteure, ihre Schule voranzubringen, für Entwicklungsprozesse ausreichen würde (vgl. ebd., S. 52). Allerdings wurden vermehrt Stimmen laut, die ergänzend Formen externer Evaluation einforderten (z. B. durch die Schulaufsicht), weil Selbstevaluationen allein keine hinreichenden innerschulischen Impulse für Entwicklungsprozesse liefern würden (vgl. ebd., S. 52f.). Diese Kritiker haben mit den Ergebnissen der internationalen *large-scale-assessments* wie TIMSS und PISA zusätzliche ‚Nahrung‘ bekommen. Altrichter und Heinrich (2006) sehen darin den Beginn einer neuen *Phase der Externalisierung* von Steuerung: Um den als zu schwach eingestuften Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken, implementiere die Bildungspolitik schulübergreifende Steuerungsinstrumente. Diese neuen Steuerungsinstrumente lenkten den Blick vor allem auf den Output/die erwarteten Lernerträge von Bildungsprozessen und kontrollierten diese extern. Diese neue Form der ‚outputorientierten‘ Steuerung – so die Autoren – habe aber nicht zum Ziel, die pädagogische und didaktische Gestaltungsfreiheit der Schulen einzuschränken, die den Schulen seit den Anfängen der 1990er Jahre vermehrt zugestanden wurde. Vielmehr solle die Qualität schulischer Arbeit verstärkt extern vorgegebenen Standards genügen, über deren

Erreichen die Schulen Rechenschaft ablegen müssen (vgl. ebd., S. 52 und 54).⁹

Auf dieser Basis stellt sich nun die Frage, ob die mit der ‚Neuen Steuerung‘ verbundenen Erwartungen tatsächlich eingelöst werden bzw. welche nicht gewünschten Effekte sich möglicherweise auch ergeben. Nichols und Berliner (2007) tragen etwa für die USA zahlreiche negative Effekte zusammen und betiteln dies mit „Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America’s Schools“. Bellmann und Weiß (2009) legen zudem eine Systematisierung zu möglichen Nebeneffekten dieses Steuerungsverständnisses im Schulsystem vor: Die Autoren unterscheiden zwischen nicht intendierten Effekten, die sich

- a) auf das Verhalten von Akteuren oder
- b) auf die Einstellungen von Akteuren

im Schulsystem beziehen (vgl. ebd., S. 293). Ein Beispiel für solche *nicht intendierten Effekte*, die sich auf das *Verhalten der Akteure* beziehen, wäre auf Unterrichtsebene z. B., wenn bei einer externen Leistungsüberprüfung die Schülerinnen und Schüler dahingehend gecoacht würden, möglichst gute Testergebnisse zu erzielen. Auch kurzfristige Veränderungen in den Unterrichtsmethoden (z. B. stärkere Binnendifferenzierung) würden unter verhaltensbezogene Nebeneffekte auf Unterrichtsebene fallen. Auf Schulebene wäre ein verhaltensbezogener unerwünschter Effekt, wenn Schulen kurzfristig ihr Erscheinungsbild ‚optimieren‘, um ein möglichst gutes Bild nach außen zu vermitteln. Beispiele für nicht geplante Effekte, die die *Einstellungen der Akteure* betreffen, sind laut Bellmann und Weiß (2009) etwa der „Zwang zum Handeln gegen eigene pädagogische Überzeugungen durch den Druck der Organisation“ oder „durch den Druck des Marktes“ sowie die „Zuweisung professionsfremder Aufgaben an den Lehrerberuf“ oder den „Wandel der Motivation von Akteuren durch Einführung von Anreizstrukturen“ (ebd., S. 293).

⁹ Vgl. hierzu auch Altrichter, Brüsemeister und Wissinger, 2007, S. 9; Böttcher und Kotthoff, 2007, S. 11; Dederling, 2012, S. 69; Döbert und Geißler, 1997, S. 11; Fuchs, 2009, S. 371ff; Rahn, 2009, S. 303; van Ackeren u. a., 2011, S. 171.

Die Auseinandersetzung mit dem Einfluss von Steuerungsmodellen auf die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen geht mit einer Beschäftigung mit möglichen Formen der Steuerung auf politisch-administrativer Ebene einher. So ist etwa die Schulinspektion ein mögliches Instrument einer staatlich vorgegebenen Kontrolle mit dem Ziel, das Bildungssystem zu verbessern. Denn hiermit werden explizite, administrativ vorgegebene ‚Qualitätsstandards‘ überprüft, die als Outputfaktoren zu verstehen sind. Und wenn die besagten Standards von Schulen verfehlt werden bzw. noch Verbesserungspotential besteht, gehen Schulinspektionen noch einen Schritt weiter als andere Steuerungsinstrumente (z. B. Schulleistungstests). Denn im Anschluss an eine Schulinspektion wird bei fast allen Verfahren verbindlich eine Auseinandersetzung mit den Befunden verlangt (z. B. in der Schulkonferenz). Zudem werden externe Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht¹⁰ vereinbart. Auch findet die Schulinspektion in einem regelmäßigen Turnus statt, so dass etwaige Veränderungen nachgehalten werden können. Allerdings ist eine gewisse Skepsis bezüglich des Entwicklungs- und Steuerungspotenzials angebracht. Zwar ist die Schule zu einer gewissen Auseinandersetzung verpflichtet, allerdings folgen in Deutschland keine ‚harten‘ Konsequenzen, wenn eine Schule die Inspektionsergebnisse nicht ernsthaft für Entwicklungsprozesse nutzt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion: England und Niederlande im Vergleich sowie Kapitel 1.2: Schulinspektion in Deutschland). Zudem liegen erste Arbeiten vor, die auch für das Verfahren der Schulinspektion auf nicht intendierte Effekte hinweisen wie z. B. de Wolf und Janssens (2007) oder aber Ehren und Visscher (2006) (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.3.2: Framework of school inspection effects).

¹⁰ Die Rolle der Schulaufsicht hat sich in den letzten Jahren zunehmend verschoben (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2007, S. 9; Lambrecht und Rürup, 2012, S. 59). Maag Merki (2006) spricht von einem neuen „Austarieren der Aufgaben und Funktionen von Schulinspektion und Schulaufsicht in Abgrenzung zueinander“ (ebd., S. 200). So übernimmt die Schulinspektion in Teilen die Kontrollfunktion der Schulaufsicht. Die Schulinspektion erfasst die Qualität schulischer Arbeit dabei stärker standardisiert als die Schulaufsicht (vgl. Rürup, 2008, S. 469f.). Im Umkehrschluss hat die Schulaufsicht eine stärkere Beratungs- und Unterstützungsfunktionen und stellt mehr eine ‚Service‘-Agentur für Schulen dar. Trotz dieser Rollenverschiebung übt die Schulaufsicht bei rechtlichen Belangen weiterhin ihre Kontrollfunktion aus (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2007, S. 9).

Aber alles in allem liefert die Schulinspektion – als eine Form externer Evaluation – „Informationen für Steuerungsentscheidungen und Möglichkeiten der Kontrolle ihrer Realisierung“ (Altrichter und Heinrich, 2006, S. 54).

Evaluationsdebatte

Wie bereits angedeutet, liegt die Evaluationsforschung quer zur Entwicklungs- und Steuerungsdebatte im Schulwesen. Denn beide Forschungsstrategien bedienen sich der Evaluation im Sinne eines „Werkzeugs“ oder eines „Unterstützungssystems“ (Ruep und Keller, 2007, S. 23). Die Evaluationsforschung weist gleichzeitig auch eine eigenständige Tradition auf und ist nach wie vor ein wachsendes Forschungsfeld (vgl. Kotthoff, 2003, S. 47; Stockmann, 2006a, S. 35). Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (2008) begreift Evaluation grundsätzlich als eine „systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ (ebd., S. 15). Das gleiche Verständnis von Evaluation hat auch das US-amerikanische *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE)¹¹: „the systematic investigation of the worth or merit of an object“ (ebd., 1994, S. 3). Die meisten Definitionen von Evaluation beziehen sich auf diese beschriebene Verwendbarkeit und die Güte eines Gegenstands (z. B. Programm, Projekt, Materialien).

Ergänzend zur Begutachtung eines Evaluationsobjekts gehen viele Evaluationsdefinitionen darauf ein, dass hierbei sozialwissenschaftliche Instrumente zum Einsatz kommen, mit deren Hilfe Informationen über den Evaluationsgegenstand gewonnen werden (vgl. Bortz und Döring, 2006, S. 96ff.; Böttcher, 2009b, S. 211; Rossi, Lipsey und Freeman, 2004, S. 2; Stufflebeam, 1972, S. 124). Böttcher, Holtappels und Brohm (2006, S. 9) betonen, dass eine Evaluation als Teildisziplin der empirischen Sozialforschung die folgenden Aspekte berücksichtigen müsse: die jeweilige Wissenschaftsethik, die bestehende Grundlagenforschung zum Thema sowie

¹¹ Das JCSEE wurde 1975 gegründet. Zentrale Aufgabe dieser Organisation ist es seitdem, Verfahrens- und Qualitätsmaßstäbe für Evaluationsvorhaben zu entwickeln (vgl. Kotthoff, 2003, S. 47; Homepage der JCSEE [Stand: 04.12.2012]).

die Gütekriterien der empirischen Sozialforschung (Objektivität, Validität und Reliabilität). Darüber hinaus besteht weitgehende Einigkeit in der Evaluationsforschung, dass Evaluation eine „angewandte Wissenschaft“ (Böttcher, Dicke und Ziegler, 2009, S. 11) sei, mit deren Hilfe eine solide Datengrundlage für Entwicklungsmaßnahmen geschaffen werde (vgl. Altrichter und Buhren, 1997, S. 4ff.; Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 9; Cronbach, 1980, S. 4). Diese Entwicklungsperspektive von Evaluationen wird durch Stockmann (2006b) differenziert ausgeführt:

„Sie [Evaluationen; Kommentar der Autorin] sollen dazu beitragen, Prozesse transparent zu machen, Wirkungen zu dokumentieren und Zusammenhänge aufzuzeigen, letztlich um Entscheidungen treffen zu können. Z.B. mit dem Ziel, Ablaufprozesse effektiver zu gestalten, den Input effizienter einzusetzen, den Output zu erhöhen, den Wirkungsgrad zu verbessern, die Nachhaltigkeit zu sichern etc.“ (ebd., S. 28).

Die genannten zentralen Bestandteile von Evaluation werden in einem Definitionsvorschlag von Böttcher, Holtappels und Brohm (2006) zusammengefasst. Sie verstehen unter Evaluation eine

„Methode systematischer Datensammlung, die Analyse und eine an Kriterien orientierte Bewertung der Befunde mit dem primären Ziel, Impulse für die Verbesserung von Maßnahmen oder Systemen zu liefern“ (ebd., S. 7f.; vgl. auch Böttcher, 2009b, S. 211; Posch und Altrichter, 1997, S. 1).

Aber nicht nur die Begriffsbestimmung ist in der Debatte um Evaluation bedeutsam. Zentral sind auch die Funktionen von Evaluation, die Stockmann (2006b) wie folgt zusammenfasst:

- *Gewinnung von Erkenntnissen*: Evaluationen liefern Erkenntnisse, die mithilfe festgelegter Kriterien bewertet und auf deren Grundlage Steuerungsentscheidungen getroffen werden (vgl. ebd., S. 29f.).
- *Ausübung von Kontrolle*: Zwar hat eine Evaluation ohne die Erkenntniskomponente keinen wirklichen Nutzen, kann aber vorrangig auch als Kontrollinstrument der im Vorfeld festgelegten Ziele genutzt werden (vgl. ebd., S. 29f.).

- *Entwicklung durch Transparenz und Kommunikation:* Sowohl erkenntnis- als auch kontrollbezogene Evaluationen liefern Ergebnisse, die für Entwicklungsprozesse genutzt werden können. Hierfür müssen die Befunde aber offen gelegt werden, damit die beteiligten Interessensgruppen in einen Austausch treten und Entwicklungsprozesse entstehen (vgl. ebd., S. 29f.).
- *Legitimation der durchgeführten Maßnahmen:* Mithilfe von Evaluationsergebnissen kann der Untersuchungsgegenstand dahingehend legitimiert werden, „mit welchem Input welcher Output und welche Wirkung über die Zeit hinweg erzielt wurde“ (vgl. ebd., S. 30).

Evaluationen unterscheiden sich aber nicht nur darin, welche der Funktionen Vorrang hat, sondern auch hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung (vgl. ebd., S. 31). Es gibt diesbezüglich vielfältige Systematisierungsvorschläge. Eine vielfach wahrgenommene Differenzierung stammt von Rossi, Lipsey und Freeman (2004, S. 53ff.), die fünf Ansatzpunkte für Evaluationen herausgearbeitet haben: Eine Evaluation kann auf Ebene der Planung (*Needs Assessment*), des theoretischen Modells (*Assessment of Program Theory*), des Prozesses der Durchführung (*Assessment of Program Process*), der Wirksamkeit (*Impact Assessment*) und der Effizienz (*Efficiency Assessment*) eines Programms oder einer Maßnahme angesiedelt sein.

Die beschriebenen ex-ante-, begleitenden oder ex-post-Evaluationen können zudem danach unterschieden werden, ob sie eher formativ oder eher summativ angelegt sind. Bei einer *formativen* Ausrichtung sind Evaluationen „aktivgestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd angelegt“ (Stockmann 2006b, S. 31). Dies ist z. B. häufig bei Bedarfs- und Theorieevaluationen der Fall, da hier aktiv in einen pädagogischen Prozess eingegriffen wird. Bei einer *summativen* Ausrichtung ist eine Evaluation hingegen überwiegend „zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert“ (ebd., S. 31), was aller Wahrscheinlichkeit nach häufig für Wirkungs- und Effizienzanalysen gilt, da es hier kaum noch Gestaltungsspielräume für Maßnahmen gibt. Bei der Bewertung von Programmprozessen sind allerdings sowohl formative als auch summative

Ausrichtungen möglich; je nachdem, ob die Evaluation eher ein Kontrollinstrument darstellt oder stärker am Entwicklungsprozess interessiert ist.

Die vorgestellten Ansatzpunkte für Evaluationen – Bedarf, Theorie, Prozess, Wirkung und Effizienz – können nicht nur noch einmal im Sinne von formativer und summativer Evaluation unterschieden werden, sondern auch hinsichtlich der Frage, ob die Evaluation intern oder extern durchgeführt wird. Bei einer *internen Evaluation* hat die Organisation selbst die „Macht über Verfahren und Inhalte“ (Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 12). Wenn die Evaluation von denjenigen innerhalb der Organisation durchgeführt wird, die gleichzeitig den Evaluationsgegenstand operativ verantworten, spricht man von einer Selbstevaluation (Stockmann, 2006b, S. 33). Wenn die Evaluation von einem anderen Arbeitsbereich innerhalb der gleichen Organisation durchgeführt wird, handelt es sich zwar um eine interne Evaluation, aber um keine Selbstevaluation. Stamm (2003, S. 55) hebt als Besonderheit der internen Evaluation hervor, dass dieses Verfahren vor allem zur Entwicklung der eigenen Praxis diene, wodurch solche Evaluationen einen formativen Charakter erhielten. Auch Eikenbusch (1997) argumentiert ähnlich und beschreibt eingängig die Aufgaben und Ziele von interner Evaluation:

„Schulinterne Evaluation ist ein systematischer, kontinuierlicher Lern- und Arbeitsprozess, in dem vor Ort Informationen und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie begründet zu bewerten. Dies dient der Selbstreflexion über die Arbeit, der Schulentwicklung, der Beteiligung von Betroffenen oder der Selbstkontrolle und Rechenschaft“ (ebd., S. 7).

Van Ackeren und Klemm (2009, S. 160) haben Eikenbuschs Verständnis von interner Evaluation aufgegriffen und führen aus, eine solche Sichtweise beruhe auf der Prämisse, dass Schulentwicklung nur dann möglich sei, wenn die Akteure einer Schule die Entwicklungsbereiche eigenständig entdeckten und die anschließenden Entwicklungsmaßnahmen selbst festlegten. Dies ist vor dem Hintergrund der unter dem Aspekt der „Schulentwicklungsdebatte“ beschriebenen Ergebnisse – dass Projekte erfolgrei-

cher sind, je stärker die schulischen Akteure darin einbezogen werden – grundsätzlich plausibel (vgl. Berman und McLaughlin, 1974; zit. n. Rolff, 2007b, S. 11). Trotzdem sind interne Selbstreflexionen über Stärken und Schwächen pädagogischen Handelns nicht gänzlich unkritisch zu sehen. Beispielsweise weisen van Ackeren und Klemm (2009, S. 160) darauf hin, dass Wirkungsanalysen nur schlecht in Eigenregie durchgeführt werden können. Denn bei der Bewertung der eigenen schulischen Praxis kann die notwendige Distanz für eine unvoreingenommene Reflexion fehlen, so dass Problemlagen unentdeckt bleiben und sogenannte „blinde Flecken“ (Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 12) entstehen. Auch können mangelnde Methodenkenntnisse bei einer internen Evaluation ein Problem darstellen. Berkemeyer und Müller (2010, S. 159) weisen darauf hin, dass Schulen in Anbetracht der hohen „Anforderungen an Quantität und Qualität von Evaluationsprojekten“ (ebd., S. 159) überfordert werden könnten und es – in Anlehnung an Lander und Ekholm (2005, S. 98) – durch die unrealistischen Ansprüche zu einer Abwehr der gesamten Evaluationsidee mit ihren Entwicklungspotenzialen für Schulen kommen könne.

Im Unterschied zu einer internen Evaluation wird bei einer *externen Evaluation* die Analyse der Organisation durch Außenstehende vollzogen. Stockmann (2006b) sieht hierin den Vorteil, dass externe Evaluatoreninnen und Evaluatoren normalerweise über „eine größere Unabhängigkeit, eine profunde Methodenkompetenz und professionelles Evaluationswissen“ (ebd., S. 33) verfügen. Zudem können extern festgelegte Evaluationskriterien dazu führen, dass die Qualität in zentralen Bereichen der Schule gesichert und eine gewisse Vergleichbarkeit der Schulen gewährleistet wird (vgl. Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 12). Letzteres wird u. a. dadurch möglich, dass externe Begutachtungen auch Auskunft über das Maß geben, inwieweit die Arbeit einer Schule den „Gesetzen, Standards, Richtlinien oder Lehrplänen“ (ebd., S. 12) entspricht. Im Zuge einer verstärkten Selbständigkeit von Einzelschulen mit mehr (pädagogischen) Kompetenzen ist die externe Evaluation ein wichtiges Instrument der Rechenschaftslegung (vgl. Kotthoff, 2003, S. 11). Neben dem Kontrollcharakter – was externer Evaluation einen eher summativen ‚Anstrich‘ verleiht – bergen externe Begutachtungen aber auch die Chance, „alternative

Anregungen und Ansätze von außen als Entwicklungsimpulse“ (Böttcher, Holtappels und Brohm, 2006, S. 12) zu nutzen. Bereits bestehende Reformprozesse können innerhalb der Organisation gestärkt und in ihren Einfluss gesteigert werden. Damit kann eine externe Evaluation auch durchaus formativ ausgerichtet sein.

Ähnlich zur internen Evaluation weist auch die externe Evaluation kritische Aspekte auf: Problematisch ist z. B., dass externe Evaluationen möglicherweise den Evaluierten Angst machen und diese mit „Abwehrreaktionen“ (Stockmann, 2006b, S. 33) reagieren, was anschließende Entwicklungsprozesse auf Basis von Evaluationsergebnissen behindern könnte. Auch stellt sich die Frage, inwieweit eine externe Evaluatorin bzw. ein externer Evaluator den Evaluationsgegenstand kennen muss, um eine präzise Analyse zu tätigen. Und schließlich ist eine externe Evaluation i. d. R. kostenintensiver als eine Erhebung in interner Regie.

Böttcher (2006, 2007), Böttcher, Holtappels und Brohm (2006), Stamm (2003), Stockmann (2006b) sowie auch Keller (2007) sprechen sich für eine Verzahnung von interner und externer Evaluation im Schulwesen aus. Keller (2007) sieht in einer bloßen internen Evaluation „keine hinreichende Bedingung für die Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität“ (ebd., S. 57). Vielmehr müsse die „interne Bestandsaufnahme“ (ebd., S. 57) durch eine objektive Instanz von außen ergänzt werden. Stockmann (2006b, S. 34) betont, dass durch die Kombination die Vorteile beider Ansätze genutzt würden. Böttcher, Holtappels und Brohm (2006, S. 12) sprechen in diesem Zusammenhang von der Chance externer Evaluatorinnen und Evaluatoren als „kritische Freunde, die sie mit unabhängigem und distanzierterem Blick analysieren“ (ebd., S. 12). Stamm (2003) sieht in einer zunächst intern durchgeführten Begutachtung, die durch eine nachfolgende externe Analyse ergänzt wird, den Vorteil, dass „der Verbund eine vielschichtige und fachorientierte Analyse des evaluierten Gegenstandes sicher [stellt]“ (ebd., S. 55).

Ganz gleich an welcher Systematisierung von Evaluation sich die Forschung orientiert, braucht es immer gewisser Standards, die im Verfahren eingehalten werden. Diese hat insbesondere die DeGEval mit der Formulierung von Evaluationsstandards konkretisiert: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit, Genauigkeit (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Evaluationsstandards nach der DeGEval (2008, S. 1ff.)

Nützlichkeit	Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet
Durchführbarkeit	Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt wird
Fairness	Die Fairnessstandards sollen sicherstellen, dass in einer Evaluation respektvoll und fair mit den betroffenen Personen und Gruppen umgegangen wird
Genauigkeit	Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, dass eine Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zu dem jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Evaluationsfragestellungen hervorbringt und vermittelt

Im Anschluss an die Skizzierung zentraler Elemente der Evaluationsforschung stellt sich nun die Frage, wie die Schulinspektion in dieses Forschungsfeld eingeordnet werden kann.¹² Zunächst fällt auf, dass die Definition von Schulinspektion durch Maritzen (2008, S. 87) starke Ähnlichkeit zu der allgemeinen Evaluationsdefinition von Böttcher, Holtappels und Brohm (2006, S. 7) aufweist, wenn sie durch den Entwicklungsaspekt von Bos, Holtappels und Rösner (2006, S. 108) (vgl. hierzu

¹² Neben der Frage nach den evaluativen Bestandteilen von Schulinspektion wird zunehmend auch die Frage aufgeworfen, ob es sich bei einer Schulinspektion weniger um eine Evaluation, sondern mehr um ein Audit handle. Nach dem Gabler Wirtschaftslexikon bezeichnet ein Audit „die Prüfung von Prozessen, Aktivitäten, Ergebnissen oder eines internen Kontrollsystems [...] hinsichtlich des Grads der Erfüllung bzw. Einhaltung von definierten Anforderungen, Normen oder Standards“ (Online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/audit-trail.html> [Stand: 02.12.2013]). Obgleich ein Auditing und eine Evaluation auf unterschiedlichen historischen Ursprüngen basieren und diverse Unterschiede aufweisen, gibt es auch Überschneidungen, die ausführlich von Stockmann (2007, S. 92ff.) diskutiert werden.

ausführlich Kapitel 1.1.1: Definition und Funktionen) ergänzt wird: Sowohl die allgemeine als auch die inspektionsbezogene Evaluationsdefinition beziehen sich auf eine systematische Datengewinnung, die anhand intersubjektiv nachprüfbarer Kriterien bewertet wird und zu Entwicklungsprozessen führen soll. Auch die dargestellten Funktionen von Evaluation (Erkenntnis, Kontrolle, Entwicklung und Legitimation) lassen sich auf das Verfahren der Schulinspektion übertragen. Wenn Maritzens (2008) und Husfeldts (2010b) Sichtungen offizieller Dokumente der Schuladministration sowie eigene Recherchen in Verlautbarungen und Schulgesetzen herangezogen werden (vgl. hierzu ausführlich Kapitel: 1.1.1: Definition und Funktionen), ergibt sich aus Sicht der Evaluationsdebatte eine Tendenz zur Erkenntnis- und Entwicklungsfunktion. Darüber hinaus handelt es sich bei einer Schulinspektion im Sinne der Systematisierung von Rossi, Lipsey und Freeman (2004) um eine Mischung aus *Needs Assessment*, *Process Assessment* und *Impact Assessment*. Denn im Rahmen einer Schulinspektion werden sowohl die Voraussetzungen und Bedarfe einer Schule, schulische Prozesse sowie schulische Ergebnisse und Outputs in den Blick genommen. Dabei liegt im Schwerpunkt eine summative, externe Evaluation vor (vgl. Bartz und Müller, 2005, S. 1; Müller, 2010, S. 289): Denn eine Schulinspektion erhebt einen Status Quo und wirkt nicht aktiv durch das Verfahren selbst in schulische Prozesse ein. Dennoch liegen insofern gewisse formative Komponenten vor, als dass die Schulinspektion teilweise auch Handlungsempfehlungen formuliert. Auch die bildungspolitische Verankerung von externen Zielvereinbarungen im Anschluss an eine Schulinspektion könnte als formative Ergänzung verstanden werden. Allerdings haben die Inspektoren selbst nichts mit dem nachfolgenden Entwicklungsprozess zu tun.

Gemeinsam ist allen vorgestellten Diskursen, die für die Schulinspektion und für externe Zielvereinbarungen den Rahmen bilden, dass sie eine Qualitätssicherung und -steigerung in der Schule anstreben. Im Rahmen der Diskussion hat sich aber auch gezeigt, dass ein Erfolg nicht qua Verfahren verbürgt werden kann. Im Zweifelsfall führen holistisch angelegte Verfahren wie die Schulinspektion zu nicht geplanten Nebenwirkungen.

Angesichts der Komplexität im Zusammenhang mit der Nutzung von Evaluationsergebnissen wurde deshalb bei den meisten Inspektionsverfahren ein ‚Vermittlungselement‘ – die externen Zielvereinbarungen – etabliert, als ein Versuch, diesem Problem entgegenzuwirken. Externe Zielvereinbarungen sollen dabei helfen, Inspektionsergebnisse in nachhaltige Entwicklungsprozesse zu ‚überführen‘. Ob diese Erwartungshaltung einer empirischen Analyse standhält, wird in dieser Arbeit untersucht.

Zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen bedarf es allerdings auch einer detaillierten Auseinandersetzung mit der bestehenden Bandbreite an möglichen Umsetzungen. Zwei besonders viel beachtete Varianten sind die englische und die niederländische Schulinspektion (vgl. Dederling, 2012). Beide Inspektionsverfahren stehen für eine gewisse Tradition in der externen Evaluation von Schule bei gleichzeitig stetiger Weiterentwicklung der eingesetzten Instrumente und der übergeordneten Rahmenbedingungen. Sie sollen deshalb im Folgenden betrachtet werden.

1.1.3 Bandbreite von Schulinspektion: England und Niederlande im Vergleich

International gibt es zahlreiche Beispiele, dass Schulen bereits seit dem 19. Jahrhundert mehr oder weniger regelmäßig vom Staat auf die Qualität ihrer Arbeit hin kontrolliert und beurteilt werden (vgl. Bos, Holtapels und Rösner, 2006, S. 81). Allerdings bilden sich erst seit circa 20 Jahren systematischere und stärker standardisierte Formen der Beurteilung schulischer Arbeit – wie die Schulinspektion nach heutigem Verständnis – heraus. Die zunehmende Implementierung wurde u. a. durch die europäische Bildungspolitik begünstigt, die zum einen 1995 die *Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education* (SICI)¹³ mit zurzeit 29 beteiligten Staaten ins Leben gerufen hat. Zum anderen haben die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die Europäische Union (EU) das sogenannte ‚*policy borrowing*‘ gefördert: Länder mit einer längeren Erfahrung mit Schulinspektion (z. B. England, Schottland, Niederlande) unterstützen diejenigen, deren Verfahren noch ausgebaut werden sollen (z. B. die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Tschechien) (vgl. Döbrich, Schnell und Sroka, 2008, S. 166).¹⁴

Die breite Einführung von Schulinspektion bedeutet allerdings nicht, dass sich hinter dem Etikett per se ‚das Gleiche‘ verbirgt. Aufgrund nationaler und regionaler Besonderheiten im Schulwesen sind die jeweiligen Schulinspektionen in ihrer Ausgestaltung im Detail vielfältig. Unterschiede können sich z. B. auf gesellschaftliche und systematische Voraussetzungen, Wirkungserwartungen, die Gestaltung des institutionellen Rahmens, die Kompetenzprofile der Inspektoren, Varianten in der Durchführung, die Bekanntgabe der Ergebnisse sowie auf den Umgang

¹³ SICI bleibt auf ihrer Homepage in der Beschreibung ihrer konkreten Aufgaben und Funktionen sehr allgemein: Es ist die Rede von „share expertise“, „learn from each other“ und „members will be able to provide and receive support, training and development“ [Homepage von SICI; Stand: 19.07.2010].

¹⁴ Ein Beispiel für das *policy borrowing* ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem niederländischen Schulinspektorat und dem Land Niedersachsen („Von anderen Nationen lernen“, IVHO, 2003) oder die Kooperation zwischen dem Schulinspektorat von Schottland und Tschechien.

mit Ergebnissen beziehen (vgl. Döbrich, Schnell und Sroka 2008, S. 166). Um einen Einblick in die Bandbreite zu geben, werden im Folgenden die beiden traditionsreichsten Verfahren näher vorgestellt, die englische und die niederländische Schulinspektion (vgl. Rürup und Lambrecht, 2012, S. 166).

Schulinspektion in England

Ein für alle Kinder grundsätzlich offenstehendes Schulwesen wurde in England 1811 von der *National Society for the education of the poorer classes in the principles of the Established Church* gegründet (vgl. Kotthoff, 2003, S. 81ff.). Um die Einhaltung von Mindeststandards in Schulen zu sichern, wurde 1839 die königliche Schulinspektion eingeführt, die sogenannte *Her Majesty's Inspectorate (HMI)*. Im Jahr 1926 wurden bestehende Mindeststandards aufgehoben, aufgrund einer breiten Forderung nach freier Unterrichtsgestaltung. Zudem wurde die Verantwortung für Lerninhalte und -methoden auf die Schulebene übertragen. Mit dem 1944 in Kraft gesetzten Reformgesetz *Secondary Education for All (Buttler Act)* wurden landesweit Gesamtschulen gegründet und Standards wieder eingeführt. Die Mindeststandards kontrollierten die Königlichen Schulinspektoren. Diese Form der Schulinspektion wurde 1992 im Zuge des 1988 beschlossenen *Education Reform Act (ERA)*¹⁵ abgeschafft (vgl. ebd., S. 81ff.) und 1992 durch ein eigenständiges Inspektorat, das *Office for Standards in Education (Ofsted)*¹⁶, ersetzt (vgl. z. B. Böttcher und Kotthoff, 2007, S. 11; Dederling, 2012, S. 72). Zentrales Ziel von *Ofsted* ist es, schulische Standards zu heben und Schulentwicklungsprozesse zu stärken (vgl. *Ofsted Report*, 2007). Dabei agiert das Inspektorat weitgehend unabhängig vom Bildungsministerium und setzt sich maßgeblich

¹⁵ Gesellschaftlicher Hintergrund von *ERA* war ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel aufgrund hoher Arbeitslosigkeit, ungünstige wirtschaftliche Prognosen und eine hohe Belastung des Wohlfahrtsstaates Ende der 1980er Jahre in England. Als Reaktion auf diese Krise etablierte die Thatcher-Regierung vermehrt marktorientierte Steuerungselemente im staatlichen Sektor.

¹⁶ Im April 2007 wurde die Organisation unbenannt in das *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*.

von der vorherigen Form der Schulinspektion ab. Erstmals werden Schulen in einem festen Turnus inspiziert und nach standardisierten Kriterien überprüft. Hierzu zählen die Qualität des Unterrichts, der Leistungsstand und die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie die effektive Nutzung von Finanzen (vgl. Kotthoff, 2003, S. 82ff.).

Der angedeutete *ERA*-Reformprozess steht grundsätzlich für zwei Strömungen im englischen Bildungswesen: einerseits für eine Entwicklung zu mehr Selbständigkeit der Einzelschule (z. B. stärkere Budgetverantwortung, pädagogische und organisatorische Freiheiten bei der Umsetzung staatlicher Vorgaben), andererseits für eine verstärkte Rechenschaftspflicht der Schulen gegenüber dem Staat und der Öffentlichkeit (z. B. Einführung eines nationalen Curriculums, zentrales Prüfungssystem, turnusmäßige Schulinspektion, Veröffentlichung von Inspektionsergebnissen und Testleistungen). Timothy Key kommentierte 2006 als damaliger Leiter von *Ofsted* diese Entwicklung wie folgt: „Je höher der Autonomiegrad ist, desto höher ist die Wichtigkeit von Strukturen der Rechenschaftslegung, damit diese zum Grad der Autonomie passt“ (ebd., S. 77).

Der Ablauf der englischen Schulinspektion wurde 2005¹⁷ reformiert und erfasste nach Cheesman (2007), Key (2006, 2007) sowie Grunwald, Schultz und Vester (2011) folgende Eckpunkte: Die Schulinspektion wurde von einem fünf- bis sechsjährigen Turnus auf einen circa dreijährigen Turnus umgestellt. Die Ankündigungsfrist hatte sich von circa zwei Monaten auf nur noch zwei Tage verkürzt (vgl. Kaesler, 2011, S. 3). Zudem bezog die Schulinspektion nun Selbstevaluationen in die Analyse mit ein, die in vorgeschriebenen *self-evaluation-forms* vorgelegt werden mussten. Von diesem Zeitpunkt an wurden auch die standardisierten ‚*key stage*‘-Prüfungsergebnisse mit in die Schulinspektion einbe-

¹⁷ Die Reform 2005 wurde u. a. durch folgende Forschungsarbeiten ausgelöst: Aitkin u. a. (2003), Cullingford und Daniels (1999), Rosenthal (2004). Weitere Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit den Reformbestrebungen der englischen Schulinspektion sind McCrone u. a. (2007) und *Ofsted* (2007).

zogen.¹⁸ Nach Abschluss einer Schulinspektion werden seitdem alle Daten im Internet veröffentlicht. Schulen müssen dann innerhalb von 40 Tagen nach Berichtslegung einen *action plan* mit der zuständigen *local education authority* vereinbart haben.

Im September 2012 ist eine weitere Reform der englischen Inspektion in Kraft getreten. In der *Ofsted*-Pressemitteilung vom 30. September 2011 heißt es, dass sich die Schulinspektion nun noch stärker auf die folgenden Kernbereiche fokussieren werde:

- (1) „the achievement of pupils at the school“,
- (2) „the quality of teaching in the school“,
- (3) „the quality of leadership and management of the school“,
- (4) „the behavior and safety of pupils at the school“

(ebd., Ref: NR2011-41; Online im Internet: www.ofsted.gov.uk/news/shape-of-school-inspection-2012 [Stand: 07.12.2012]).

Die meiste Zeit des üblicherweise zweitägigen Schulbesuchs soll nun für Unterrichtsbeobachtungen genutzt werden (*Ofsted*, 2012, S. 22). Schulische Stakeholder (Schulleitungen, pädagogisches und nicht pädagogisches Personal, *governors*¹⁹, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern) werden verstärkt in die Schulinspektion einbezogen. Zudem sind die 2005 eingeführten *self-evaluation-forms* wieder abgeschafft worden. Stattdessen müssen Schulen ihre diesbezüglichen Aktivitäten für *Ofsted* zusammenfassen und der Inspektion vorlegen (vgl. *Ofsted*, 2012, S. 14). Die Benachrichtigung der Schulen ist auf einen Werktag vor dem Besuch verkürzt worden (vgl. ebd., S. 21). Auch in den Bewertungsstufen gab es Veränderungen: Schu-

¹⁸ Die sogenannten *key stage* ‘-Prüfungen finden im Alter von sieben, elf und 14 Jahren statt (*key stage* 1 bis *key stage* 3). Diese Leistungstests überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Leistungsstandards am Ende der jeweiligen ‚Schlüsselebene‘ erreicht haben. Dies geschieht mithilfe von national standardisierten Prüfungen in den Kernfächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Mit 16 Jahren, *key stage* 4, legen englische Schülerinnen und Schüler zudem nationale Abschlussprüfungen ab, das *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*.

¹⁹ *Governors* sind Vertreterinnen und Vertreter des *school’s local board, committee* oder *governing body*.

len können von ihrer Leistung her hervorragend (*outstanding*), gut (*good*), entwicklungsbedürftig (*requires improvement*) oder inadäquat/mangelhaft (*inadequate*) sein (vgl. *Ofsted*, 2012, S. 5f.). Die zentrale Änderung bezieht sich auf die ‚*requires improvement*‘-Kategorie, die vorher als *satisfactory* bezeichnet wurde. In einem BBC-News-Beitrag vom 17. Januar 2012 äußert der englische Premierminister sich zu dieser Bewertungsänderung:

„This is not some small bureaucratic change. It marks a massive shift in attitude. I don't want the word 'satisfactory' to exist in our education system. 'Just good enough' is frankly not good enough" („Ofsted plans to scrap 'satisfactory' label for schools. BBC News. 17.01.2012; Online im Internet: <http://www.bbc.co.uk/news/education-16579644?print=true> [Stand: 07.12.2012])

Mangelhaft arbeitende Schulen werden nochmals zwischen *schools with serious weaknesses* und *school requiring special measures* unterschieden. Der ersten Kategorie gehören Schulen an, die in Kernbereichen schlecht sind, bei der aber die Schulführung und das Schulmanagement nicht als inadäquat beurteilt wurden. Diesen Schulen wird zugetraut, dass sie sich durch eigene Kraft verbessern. Der zweiten Kategorie werden Schulen zugeordnet, wenn auch ihre Schulführung und das Schulmanagement schlechte Beurteilungen erhalten. Bei solchen Schulen wird von *Ofsted* angenommen, dass diese mehr Unterstützung benötigen (vgl. *Ofsted*, 2012, S. 6).

Eine weitere wichtige Neuerung ist die Frequenz der Schulinspektionen, die nun von den Ergebnissen der vorangegangenen Inspektion abhängt. Bei Schulen, die in der letzten Schulinspektion als ‚gut‘ eingestuft wurden, orientiert sich der Zeitpunkt der nächsten Schulinspektion an einer sogenannten Risikoanalyse (*risk assessment*) (vgl. ebd., S. 10). Die Risikoanalyse betrachtet folgende Aspekte: Schülerleistungen bezogen auf Leistungsstand und Leistungsentwicklung, Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler, Ergebnisse weiterer Evaluationen seit der letzten Routineinspektion, die Elterneinschätzung (z. B. formuliert im *parent view*, einem Onlinefragebogen für Eltern) sowie andere bedeutsame Bedenken von denen *Ofsted* Kenntnis erhält (vgl. ebd., S. 10). Diese Risikoanalyse setzt im dritten Jahr

nach der letzten regulären Schulinspektion ein. Für Schulen mit ‚hervorragenden‘ Leistungen beginnt die Risikoüberprüfung ein Jahr später. Falls die Risikoanalyse keine negativen Ergebnisse zeigt, werden diese Schulen nach fünf Jahren wieder inspiziert (vgl. ebd., S. 11). Schulen, die als ‚entwicklungsbedürftig‘ gelten, werden durch *Ofsted* überwacht und erhalten innerhalb von zwei Jahren eine umfassende Re-Inspektion. Falls diese Schulen bei der dritten Inspektion in Folge nur als ‚entwicklungsbedürftig‘ eingeschätzt werden, ist es wahrscheinlich, dass sie auf ‚mangelhaft‘ heruntergestuft werden. ‚Mangelhaft‘ eingestufte Schulen, bei denen aber noch Vertrauen in Schulführung und -management besteht, werden 18 Monate später wieder durch *Ofsted* re-inspiziert. An Schulen, denen keine Entwicklung aus eigener Kraft zugetraut wird, begleitet *Ofsted* engmaschig. *Ofsted* führt dann eine *monitoring inspection* drei Monate nach der Schulinspektion durch. Solche Besuche können in einem Zeitrahmen von 18 Monaten maximal fünf Mal stattfinden (vgl. ebd., S. 12). Eine umfangreiche Re-Inspektion erfolgt normalerweise binnen 24 Monaten. Falls Schulen im Rahmen der *monitoring inspections* zeigen, dass sie sich aus eigener Kraft weiterentwickeln können, werden sie auch frühzeitiger aus dieser Kategorie ‚entlassen‘ (vgl. ebd., S. 12).

Die rechtlichen Sanktionsmöglichkeiten bei Schulen, die sich nicht wie gewünscht entwickeln, sind – unabhängig von der Reform des Verfahrens 2012 – umfangreich (z. B. Fort- und Weiterbildungspflicht, Verlust der Budgetverantwortung, Entlassungen, Schulschließungen). Das gleiche gilt für die Veröffentlichung der Inspektionsberichte im Internet, wodurch eine breite Öffentlichkeit geschaffen wird und woran sich ggf. die Schulwahl von Eltern orientiert. Aufgrund der ‚harten‘ Sanktionsmöglichkeiten ist die englische Schulinspektion ein eher standardisiertes und rechenschaftsorientiertes System (vgl. hierzu auch Kapitel 1.1.1: Definition und Funktionen). Die neuerdings vorgenommenen Risikoanalysen verändern daran nichts; diese ‚proportionale‘ Schulinspektion macht das Verfahren lediglich vom Aufwand für Schulen und *Ofsted* effizienter. Die Modifikation des Verfahrens erinnert dabei an die Schulinspektion in den Niederlanden.

Schulinspektion in den Niederlanden

Die Schulinspektion in den Niederlanden hat ebenso wie in England eine über 200jährige Tradition (vgl. Janssens, 2007, S. 113). Bedeutsam für das niederländische Bildungssystem war insbesondere das Jahr 1917, als eine Verfassungsreform öffentliche und private Schulen in finanzieller Hinsicht gleichstellte (vgl. Döbrich, Schnell und Sroka, 2008, S. 192; Schouten 2008, S. 235f.). Das führte dazu, dass heutzutage circa 98 Prozent der niederländischen Schulen Privatschulen sind (vgl. Schouten, 2008, S. 235f.). Die Bandbreite der Schulen reicht von religiösen bzw. weltanschaulichen (z. B. katholisch, protestantisch, jüdisch, muslimisch, hinduistisch, anthroposophisch) bis hin zu bestimmten pädagogischen Orientierungen (z. B. Montessori, Dalton, Freinet) (vgl. Homepage *Inspectie van het onderwijs* [Stand: 20.10.2012]). Schulen sind aber nicht nur in ihrer Ausrichtung in hohem Maße selbstbestimmt, sondern seit den 1980er Jahren auch hinsichtlich ihres Budgets, ihrer Personalentscheidungen, ihrer Sach- und Materialmittel sowie ihrer internen Steuerungsmechanismen (vgl. Döbert, Schnell und Sroka, 2008, S. 193; Dresscher, Brekelmans und Verlinden, 2007, S. 133).

Trotz der beschriebenen pädagogischen, personellen und finanziellen Handlungsspielräume bestehen für Schulen gleichzeitig auch Verpflichtungen. Alle niederländischen Schülerinnen und Schüler müssen an den Prüfungen am Ende der Grundschule sowie an den zentralen Prüfungen am Ende der Sekundarstufe teilnehmen. Diese Leistungstests basieren auf Lehrplänen, die als Rahmenrichtlinien vom Staat vorgegeben werden. Die Lehrpläne sind allerdings keine detaillierten Vorgaben, sondern geben lediglich Kernziele vor (vgl. Schouten, 2008, S. 235f.). Zudem müssen Schulen die Vorgaben für den seit 1998 zu entwickelnden Schulplan²⁰ einhalten und Selbstevaluationen durchführen (vgl. Döbert, Schnell und Sroka, 2008, S. 193). Schulleitungen sind zudem verpflichtet, gegenüber dem Schulträger Rechenschaft über das Personalmanagement, die Organisation von Fortbildungen, den Besuch von regelmäßigen Arbeitskreisen, die

²⁰ Die Schulen sind dazu verpflichtet, alle vier Jahre einen Schulplan zu erstellen. Dieser besteht aus einem Schulprogramm mit einer Beschreibung schulinterner Entwicklungsplanungen.

Budgetverwaltung und die Sicherstellung der Unterrichtsqualität abzulegen. Der Schulträger gibt diese Informationen an weitere Stakeholder wie die Stadt oder die Schulinspektion weiter (vgl. Schouten 2008, S. 236). Die Teilnahme an dem Verfahren der Schulinspektion ist für alle niederländischen Schulen seit Mitte der 1990er Jahre verpflichtend. Im Zuge dessen wurde die heutige Organisation für Schulinspektion in den Niederlanden gegründet, die *Inspectie van het Onderwijs*. Sie verfolgt das Ziel, Schulen zu mehr Eigenverantwortung zu befähigen und gleichzeitig intensiver die Qualität schulischer Arbeit zu überprüfen (vgl. Dresscher, Brekelmans und Verlinden, 2007, S. 134f; Janssens, 2007, S. 113; Schouten, 2008, S. 237).

Die konkrete Arbeit der *Inspectie van het onderwijs* ist kontinuierlichen Reformprozessen unterworfen, die sowohl die Instrumente als auch die ganze Anlage der Schulinspektionen betreffen. Noch stärker als in anderen Ländern müssen deshalb die folgenden Ausführungen zur Konzeption der Schulinspektion in den Niederlanden als temporäre Situationsbeschreibung verstanden werden. Die letzte Reform des Verfahrens fand 2009 statt und ist vom *Inspectie van het onderwijs* auf dessen Homepage veröffentlicht worden. Die Befunde der Schulinspektion werden demzufolge nicht mehr an erster Stelle der Schulleitung zurückgemeldet, sondern dem Schulverwaltungsrat. Dieser ist für die Einhaltung der staatlichen Vorgaben zuständig und gilt insofern als richtiger Adressat der Schulinspektion.²¹ Eine weitere zentrale Änderung bezieht sich darauf, dass das Ausmaß der Schulinspektion nun mehr von der Ausgangslage der einzelnen Schule abhängt:

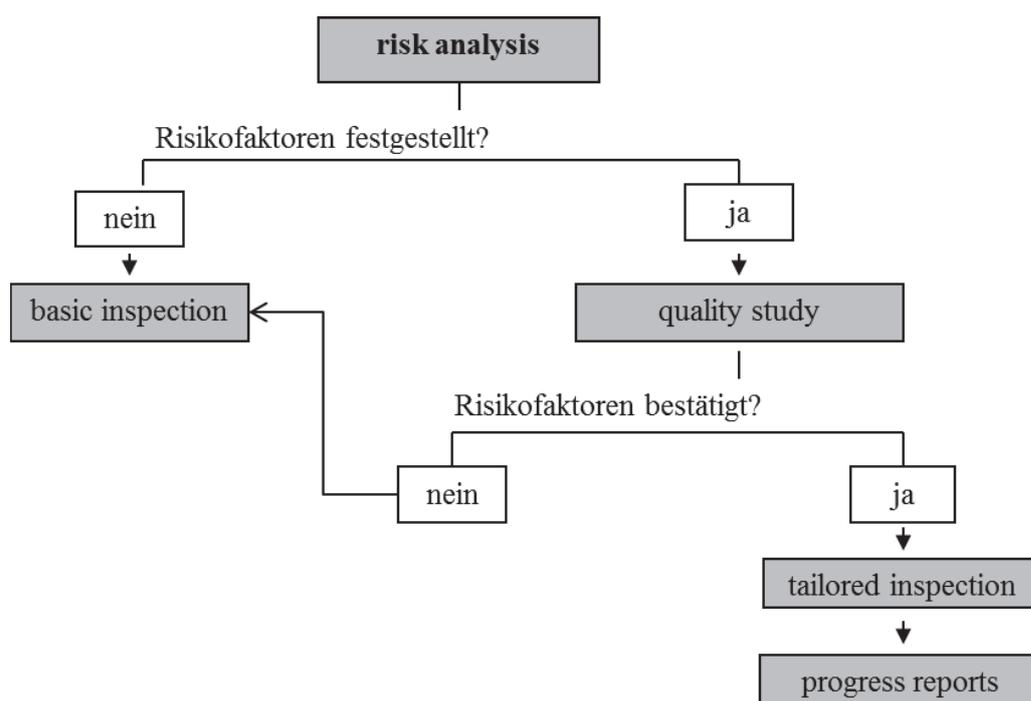
„One of the key modifications is that we are now working in a risk-oriented manner. High-risk schools receive increased inspection, whereas no-risk schools receive less inspection” (Education Inspectorate, 2009, S. 4).

²¹ Der Schulverwaltungsrat setzt sich zusammen aus Schulleitung, Eltern, Lehrkräften und sonstigen schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Das Vorgehen der Schulinspektion ist wie folgt: Jedes Jahr wird i. d. R. zu einem fest stehenden Zeitpunkt eine Risikoanalyse (*risk analysis*) durchgeführt, um zu klären, inwieweit eine Schule den Leistungsstandards genügt oder andere ‚Warnhinweise‘ bestehen (z. B. zu hohe Lehrer- und Schülerfluktuation, finanzielle Lage der Schule, Elternbeschwerden oder negative Medienberichte) (vgl. ebd., S. 5) (vgl. Abb. 5). Kommt die Schulinspektion bei der Überprüfung einer Schule zu keinem nennenswerten Risiko, gilt die Devise: Vertrauen in die Qualität der schulischen Arbeit. Auf eine solche Einstufung folgt die sogenannte ‚Basisinspektion‘ (*basis inspection*). Das bedeutet, dass die Schule erst im kommenden Jahr wieder überprüft wird. Allerdings findet nach vier Jahren Basisinspektion auf jeden Fall eine umfassendere Schulinspektion statt, in der folgende Aspekte überprüft werden:

„In principle, a four-yearly visit focuses on the outcomes, quality assurance, special needs provision and guidance. In addition, we check whether the school has submitted the school prospectus, the school plan and the so-called special needs provision plan to the Inspectorate and whether the school meets the statutory requirements with regard to teaching time“ (ebd., S. 21).

Abbildung 5: Schulinspektion in den Niederlanden



Wenn hingegen Risikofaktoren gefunden wurden, werden weitere Informationen zum den Problemfeldern und zum Hintergrund der Schule eingeholt, um die dann aus allen vorliegenden Daten eingehender zu analysieren. Dieser Prozess wird ‚Qualitätsstudie‘ (*quality study*) genannt (vgl. ebd., S. 6ff.). Die Ergebnisse hieraus werden mit dem Schulverwaltungsrat und der Schulleitung diskutiert. Im Anschluss wird ein Bericht verfasst, in dem eine Einschätzung der Qualität der schulischen Arbeit und der Übereinstimmung mit staatlichen Vorgaben gegeben wird. Darüber hinaus wird auch eine Empfehlung für das weitere Inspektionsverfahren ausgesprochen. Der Schulverwaltungsrat erhält dann die Chance, den Bericht zu kommentieren. Bei unterschiedlichen Standpunkten wird eine Stellungnahme des Schulverwaltungsrats in den Bericht aufgenommen. Dieser wird anschließend im Internet innerhalb von fünf Wochen veröffentlicht. Falls der Bericht zu dem Schluss kommt, dass sich die anfänglichen Risikoeinschätzungen entkräftet haben, kann eine Basisinspektion durchgeführt werden.

Falls aber die erste Risikobewertung auch nach einer ausführlicheren Prüfung beibehalten wird, müssen Schulen einen Entwicklungsplan entwerfen und es folgt eine ‚maßgeschneiderte Inspektion‘ (*tailored inspection*) (vgl. ebd., S. 6). Den Schulen wird dann eine „weak or unsatisfactory performance regarding quality and/or compliance“ (ebd., S. 5) bescheinigt. Der Fokus einer ‚maßgeschneiderten Inspektion‘ hängt davon ab, worin genau die Risikoaspekte bestehen und wie intensiv sie ausgeprägt sind. Ein Inspektionsraster wird dann „proportional“ (Bruggen, 2006b, S. 115) zu den schulischen Bedürfnissen gemeinsam mit den betreffenden Schulen vereinbart. Dies kann bedeuten, dass Schuldokumente analysiert werden, Unterrichtshospitationen stattfinden oder Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrkräfte befragt werden. Falls eine Schule reliable Daten aus Selbstevaluationen vorweisen kann oder bereits die Problempunkte entdeckt und angegangen ist, wird eine verminderte Schulinspektion durchgeführt (vgl. ebd., S. 7). Das Vorgehen als auch die Evaluationsziele werden gemeinsam mit dem Verwaltungsrat der Schule beschlossen. Zu einer ‚maßgeschneiderten‘ Schulinspektion gehört auch, dass die Schulen regelmäßige Berichte über ihre Entwicklungsschritte verfassen müssen

(*progress reports*). Nach maximal zwei Jahren erfolgt eine weitere Schulinspektion, die in einen weiteren Bericht über die Schule mündet. Wenn keine Besserung eingetreten ist, wird die betreffende Schule an den Bildungsminister gemeldet, der weiterführende administrative und finanzielle Sanktionen verhängen kann (vgl. ebd., S. 8).

Das dargestellte Vorgehen der Schulinspektion in den Niederlanden basiert auf einer bestimmten Vorstellung schulischer Qualität. Es existieren 13 Qualitätsmerkmale, die wiederum mit weiteren 180 Indikatoren hinterlegt sind. Das wichtigste Qualitätsmerkmal ist der Bereich der Lehr-Lernprozesse, der mit fünf Merkmalen berücksichtigt wird: Lehrplan, Lehr- und Lernzeit, Schulklima, Lehrstrategien (didaktisches Handeln), Betreuung und Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie Lernergebnisse (vgl. Döbert, Schnell und Sroka, 2008, S. 198). Jedes Qualitätsmerkmal erhält eine standardisierte Einschätzung: „überwiegend schwach, eher schwach als stark, eher stark als schwach, überwiegend stark“ (ebd., S. 198).

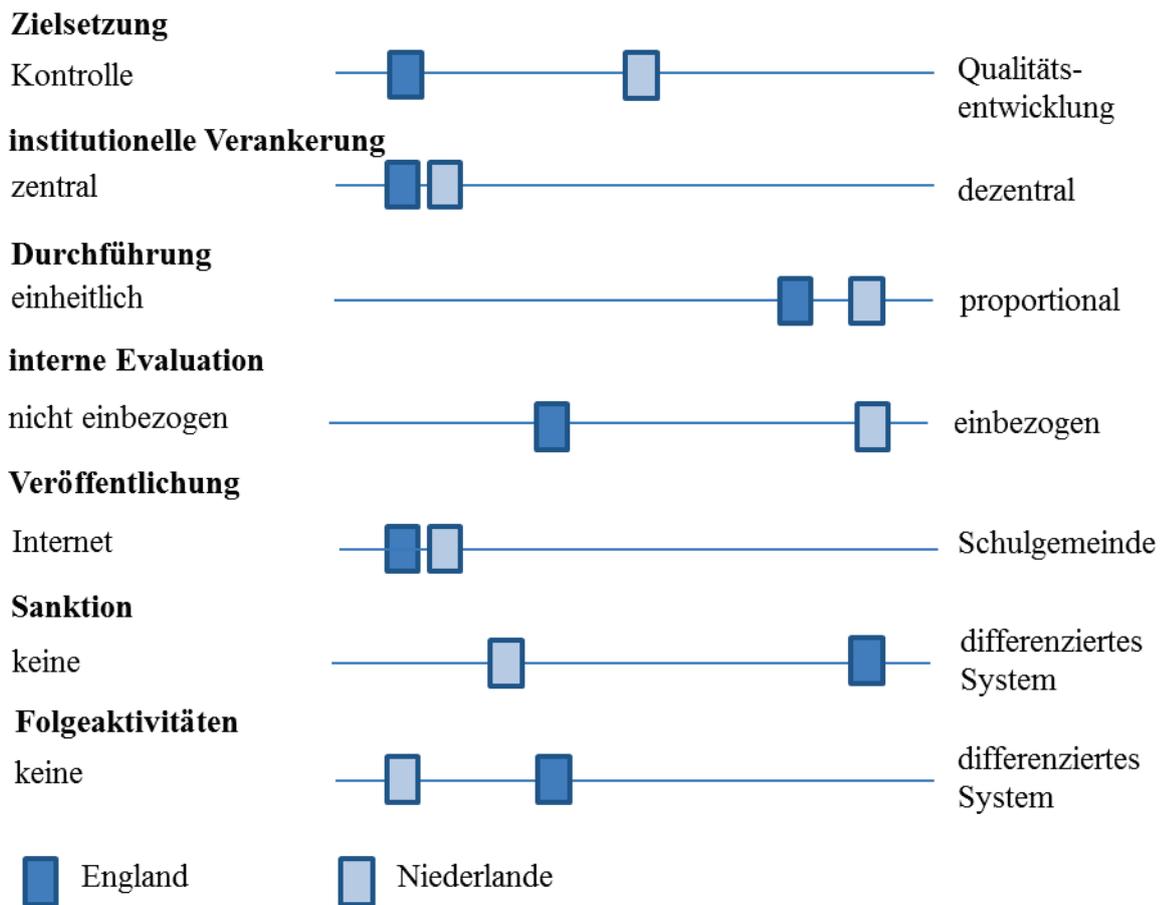
England und Niederlande im Vergleich

Nachdem die Grundzüge der englischen und niederländischen Schulinspektion dargestellt wurden, stellt sich nun die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Verfahren.

Die Abbildung 6 zeigt auf, wie sich England und die Niederlande in Bezug auf einzelne Differenzierungsmerkmale von Schulinspektion in der Tendenz verorten lassen (modifiziert und erweitert nach Dederling, 2012, S. 78). Hinsichtlich der grundsätzlichen *Zielsetzung* besteht ein Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Qualitätsentwicklung. Das englische Verfahren ist traditionell rechenschaftsorientiert: Dederling (2012) führt aus, dass die englische Bildungspolitik vor allem auf Wettbewerbssteuerung setze, bei der schulische Leistungen über „marktähnliche“ Strukturen wie „Dezentralisierung, Schulautonomie und freie Schulwahl“ (ebd., S. 69) gesteigert werden sollen. Auch in den Niederlanden wird davon ausgegangen, dass eine Konkurrenzsituation zwischen Schulen positive

Einflüsse auf die Qualität von Schule und Unterricht haben kann. Allerdings erhalten alle Schulen gleichermaßen eine Vielzahl an Unterstützungsleistungen, so dass das niederländische Verfahren auch entwicklungsbezogene Komponenten beinhaltet (vgl. ebd., S. 73).

Abbildung 6: Schulinspektion in England und den Niederlanden (modifiziert nach Dederling, 2012, S. 78)



In Bezug auf die *institutionelle Verankerung* der Inspektionsverfahren sind sich die Niederlande und England sehr ähnlich. In beiden Ländern wurden mächtige zentrale Inspektionsbehörden geschaffen (*Ofsted*, *Inspectie van het onderwijs*), die laut Böttcher und Kotthoff (2007) einen „relativ unabhängigen Status“ (ebd., S. 12) besitzen und somit weitestgehend autonom vom jeweiligen Bildungsministerium arbeiten können.

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal ist die *Durchführung* der Schulinspektion. Es gibt Verfahren, die alle Schulen auf die gleiche Art und Weise inspizieren, sowie Schulinspektionen, die proportional jeweils an bestimmten Bedingungen der Einzelschule ausgerichtet sind. Die Niederlande haben schon seit längerem ein sehr differenziertes Inspektionssystem, das englische hat im Herbst 2012 nachgezogen. Allerdings findet in den Niederlanden eine jährliche Risikoüberprüfung für alle Schulen statt, während unauffällige Schulen in England seltener einer Risikoanalyse unterzogen werden.

Zudem stellt sich die Frage, inwieweit externe Inspektionsverfahren auch *interne Evaluationen* einbeziehen. In den Niederlanden können Selbstevaluationen als Ausgangspunkt für externe Evaluationen genutzt werden und ggf. sogar eine weitere Datensammlung ersetzen (vgl. Böttcher und Kotthoff, 2007, S. 15). Das englische Verfahren nimmt zwar auch auf interne Evaluationsergebnisse Bezug, diese fließen aber nur unsystematisch in die Schulinspektion ein und können diese keinesfalls ersetzen (vgl. Cheesman, 2007, S. 39ff.).

Ähnlichkeiten weisen die Verfahren hingegen in der hohen Transparenz der Inspektionsergebnisse auf. Denn in beiden Ländern erhalten die Öffentlichkeit, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler durch die *Veröffentlichung* der Befunde im Internet Informationen darüber, wie gut eine Schule bei den externen Überprüfungen abgeschnitten hat.

Bei den etwaigen *Sanktionen* unterscheiden sich England und die Niederlande. Während in England Personal ausgetauscht oder Schulen gar gänzlich geschlossen²² werden können, folgen für die niederländischen Schulen keine direkten Konsequenzen aus einer Schulinspektion. Es sei denn, es liegen rechtliche Probleme vor (vgl. Dederling, 2012, S. 72 und S. 75).

Schließlich können Schulinspektionen nach den bestehenden *Folgeaktivitäten* unterschieden werden. In den Niederlanden sind Schulen nach Erhalt ihrer Inspektionsergebnisse nicht verpflichtet, Maßnahmen zu ergreifen. Es wird lediglich empfohlen, einen Handlungsplan zu formulieren. Allerdings wird die Art und Weise, wie Schulen mit Inspektionsergebnissen umgegangen sind, in späteren Inspektionen überprüft (vgl. ebd., S. 75). In England folgen je nach Inspektionsergebnis unterschiedliche Aktivitäten. Je schlechter eine Schule abgeschnitten hat, desto stärker begleitet *Ofsted* diese Schule im Folgenden und gibt konkrete Handlungs- und Zeitraster vor (vgl. Dederling, 2012, S. 73).

Auf Grundlage der beschriebenen Unterschiede scheint zusammenfassend die niederländische Schulinspektion die einzelne Schule und ihre individuellen Voraussetzungen stärker in den Fokus zu rücken als das englische Verfahren. Diese Sichtweise spricht auch für die Einschätzung, dass auf Ebene der Einzelschule das niederländische Verfahren entwicklungsorientierter ist als die englische Schulinspektion. Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede machen zudem deutlich, wie vorsichtig länderübergreifende Aussagen getroffen werden müssen. Deshalb ist es wichtig zu klären, wie sich die Schulinspektion in Deutschland inhaltlich verortet.

²² Das letzte Sanktionsmittel, die Schulschließung, kommt aber eher selten zum Einsatz. Beispielsweise wurde zwischen dem 1. September 2009 und dem 31. Oktober 2009 lediglich eine Schule geschlossen. Die Gesamtsituation schwacher Schulen verhielt sich in diesem Zeitraum wie folgt: Von den 2140 inspizierten Schulen kamen 102 Schulen unter „*special measures*“ (entspricht 4,8 Prozent aller Inspektionen) sowie 116 Schulen bekamen „*a notice to improve*“ (5,4 Prozent aller Inspektionen) (vgl. *Ofsted*, 2010; Online im Internet: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/data-schools-causing-concern-autumn-term-2009> [Stand: 09.12.2013]).

1.2 Schulinspektion in Deutschland

Vor dem Hintergrund von 15 deutschen Inspektionsverfahren stellt sich die Frage nach Elementen, die über Bundesländer hinweg wiederkehren und damit eine gewisse Grundstruktur für die Schulinspektion in Deutschland darstellen. Gleichzeitig ist es auch bedeutsam, diejenigen Unterschiede zu beleuchten, die sich möglicherweise auf die Wirksamkeit von Schulinspektion oder deren nachfolgende Rezeption seitens der Schulen auswirken können. In diesem Kapitel wird deshalb zunächst auf die Entwicklung und die Grundlagen des Verfahrens in Deutschland eingegangen (Kapitel 1.2.1). Daran anknüpfend werden zentrale Komponenten aufgegriffen und diskutiert: der Referenzrahmen (Kapitel 1.2.2), das Instrumentarium der Schulinspektion – das heißt Schulportfolios, Interviews, Unterrichtsbesuche, Schulrundgänge und Inspektionsberichte – (Kapitel 1.2.3) sowie die externen Zielvereinbarungen (Kapitel 1.2.4.).

1.2.1 Entwicklung und Grundlagen

Ein wichtiger Impuls für die Entwicklung von Schulinspektion in Deutschland war u. a. die erste Veröffentlichung der internationalen PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 (vgl. Altrichter, Brüsemeister und Wissinger, 2007, S. 9; Brauckmann und Pashiardis, 2010, S. 331; Kandera und Rösner, 2006, S. 12). Die im internationalen Vergleich nicht zufriedenstellenden Schülerleistungen sowie die hohe herkunftsabhängige Selektion im deutschen Schulwesen wurden intensiv in Öffentlichkeit, Wissenschaft und Politik diskutiert (vgl. z. B. Bellenberg, 2008, S. 221; Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 63). In der Konsequenz hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer 296. Plenarsitzung am 5./6. Dezember 2001 in Bonn einen siebenstufigen Aktionsplan beschlossen. Für die Implementierung von Schulinspektion war vor allem das „Handlungsfeld 5“ relevant, das die Förderung von „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ vorsah (KMK, 2001). Die Bundesländer setzten diese

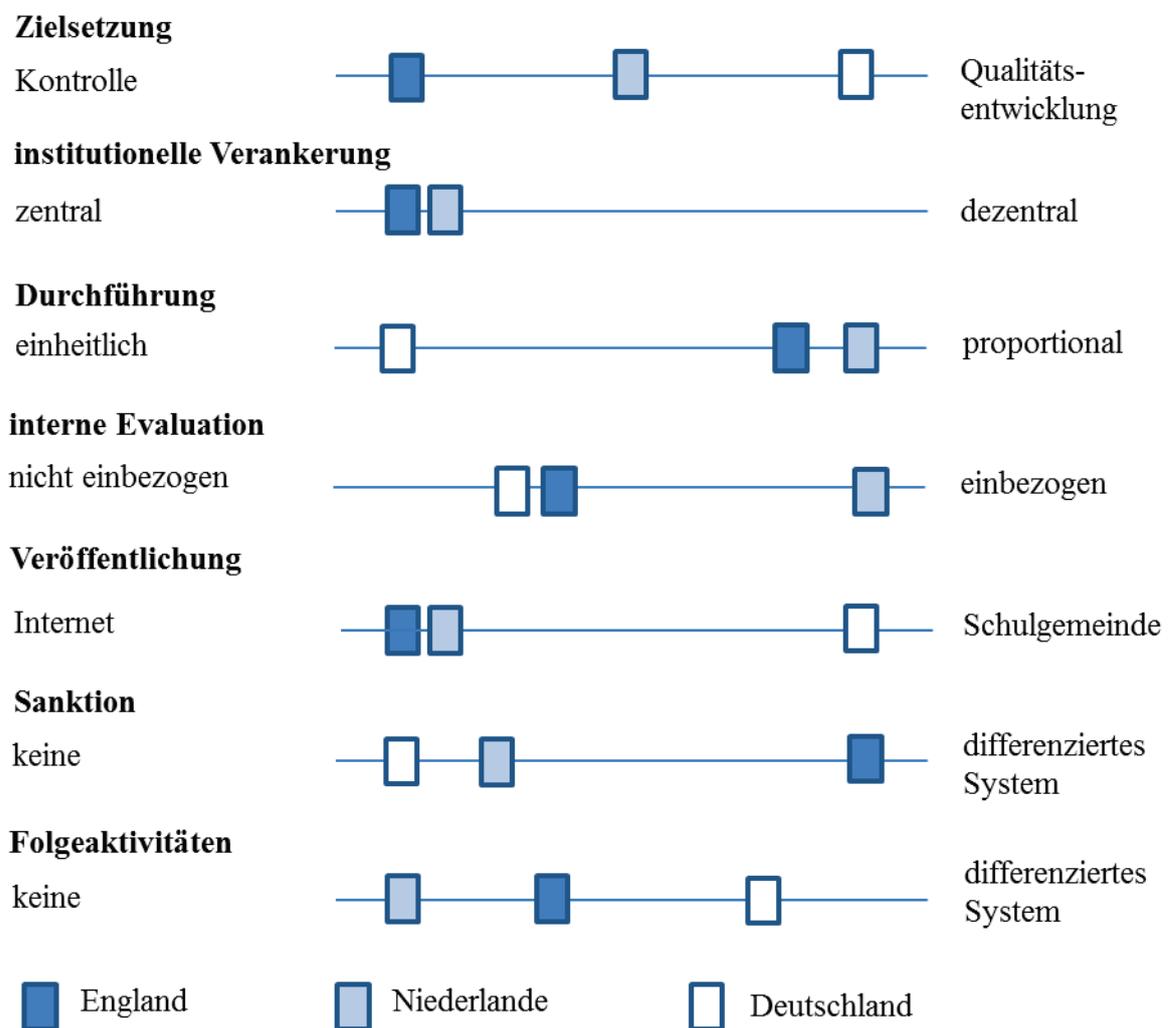
eher globalen Zielsetzungen u. a. mit der Einführung folgender Verfahren um: zentrale Abschlussprüfungen, Bildungsstandards, Teilnahme an internationalen Leistungsstudien und Schulinspektion (vgl. z. B. Döbert und Dederling, 2008, S. 11ff.; Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 63; Huber, 2008, S. 265; Maritzen, 2008, S. 85). All diese Strategien, Verfahren und Instrumente sollen der „Stärkung der Möglichkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Schulen zur organisatorischen Selbststeuerung“ sowie der „Intensivierung und Verfeinerung staatlicher Beobachtungsaktivitäten zur Qualität der einzelnen Schule wie des gesamten Schulsystems“ (Döbert, Rürup, Dederling, 2008, S. 63) dienen; kurz: die Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen soll gefördert werden.

Im Zuge der Einführung von Schulinspektion wurden in den meisten Bundesländern in relativ kurzer Zeit Schulinspektionen in Modellversuchen erprobt. Mittlerweile sind fast alle Verfahren in den Regelbetrieb übergegangen (Bos, Holtappels und Rösner, 2006, S. 98; Dederling und Müller, 2008, S. 242; Maritzen, 2008, S. 85). Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass die rechtliche Verankerung von Schulinspektion in Form von Gesetzen, Erlassen und Verordnungen nicht unbedingt zeitgleich mit der Implementierung dieses Verfahrens vollzogen wurde. So wurde etwa in Bayern die externe Evaluation von Schule im Jahr 2004 eingeführt, aber erst am 1. August 2008 im Schulgesetz verankert. Auch Nordrhein-Westfalen (NRW) begann mit der Qualitätsanalyse bereits im Jahr 2006, die Aufnahme in das Schulgesetz erfolgte am 27. April 2007. Im Vergleich hierzu gibt es aber auch Bundesländer, bei denen die Schaffung der rechtlichen Basis und die Implementierung der Schulinspektion zeitnah erfolgt sind, wie z. B. in Hessen (Einführung und rechtliche Verankerung im Jahr 2005).

Hinsichtlich der grundsätzlichen *Zielsetzung* von Schulinspektion wird in allen Bundesländern die Entwicklungsorientierung des Verfahrens hervorgehoben (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.1: Definition und Funktionen). Die Rechenschaftsfunktion spielt in amtlichen Verlautbarungen lediglich eine untergeordnete Rolle (vgl. Husfeldt, 2010b, S. 6f.). Diese Intention der „Entwicklung durch Einsicht“ (Böttger-Beer und Koch, 2008, S. 255) steht im Kontrast zu den Verfahren in England und den

Niederlanden (vgl. Abb. 7). Dort orientiert man sich stärker an einer „Entwicklung durch Wettbewerb“ (ebd., S. 255) bzw. an einer „Entwicklung durch Konsequenzen“ (ebd., S. 255) (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.1: Definition und Funktionen sowie Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich).

Abbildung 7: Schulinspektion in Deutschland, England und den Niederlanden (modifiziert nach Dederling, 2012, S. 78)



Wenn man die deutschen Inspektionsverfahren in Hinblick auf ihre *institutionelle Anbindung* betrachtet, ergibt sich ein breit gefächertes Bild: Eine Schulinspektion kann beispielsweise auf Schulaufsichtsebene (z. B. in Thüringen mit der Einbindung in die Schulaufsichtsstrukturen), auf Bezirksregierungsebene (z. B. in NRW jeweils mit dem „Dezernat 4Q“) oder auf Ministerialebene (z. B. in Rheinland-Pfalz mit einem Referat im Ministerium) angesiedelt sein. Sie können auch eigene Abteilungen in Landesinstituten bilden (z. B. in Baden-Württemberg, Hessen, Bayern) (vgl. Bos u. a., 2007, S. 254; Döbert, Rürup, Dederling, 2008, S. 131ff.).²³ Damit liegen die Inspektionsverfahren von ihrer institutionellen Anbindungen her in einem Kontinuum zwischen zentralen und dezentralen Organisationsformen. Aus diesem Grund kann keine ‚gesamtdeutsche‘ Einordnung der institutionellen Verankerung von Schulinspektion im Vergleich zu anderen Ländern vorgenommen werden.

Des Weiteren ähneln sich alle deutschen Inspektionsverfahren in der Art und Weise, wie strukturiert die *Durchführung* von statten geht. Jedes Bundesland inspiziert ihre Schulen nach einem festgelegten Ablaufplan und Methodenrepertoire. Das heißt, jede Schule eines Bundeslandes erhält im Grunde die ‚gleiche‘ Schulinspektion, so dass kaum schulspezifische Abwandlungen möglich sind. Damit unterscheiden sich deutsche Verfahren von der englischen und der niederländischen Schulinspektion, die stärker auf differenzierte bzw. ‚proportionale‘ Inspektionsverfahren setzen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich).

In ihren Entwürfen zur Schulinspektion betonen die meisten Bundesländer bezüglich des *Verhältnisses von interner und externer Evaluation*, dass beide miteinander verzahnt werden sollten (vgl. Strittmatter, 2004, S. 37; 2007, S. 105) (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.2: Theoretische Einbettung – Schulentwicklung, Schulsteuerung und externe Evaluation). So heißt es beispielsweise auf der Fachtagung „Qualitätsentwicklung durch

²³ Trotz Unterschieden in der institutionellen Verankerung gibt es in allen Bundesländern eine Trennung von Schulinspektion auf der einen Seite und Schulaufsicht mit ihrer Aufsichtsfunktion auf der anderen Seite. Zudem wird in allen Verfahren „Wert auf eine Quasi-Unabhängigkeit gelegt“ (Müller, 2010, S. 290).

externe Evaluation“ (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2006), dass „mit der Einführung der externen Evaluation in Form von Schulinspektion [...] die Praxis interner Evaluation [...] befördert wird, zumal entsprechende Ergebnisse auch als Qualitätskriterium im Rahmen von Inspektionen gewürdigt werden“ (ebd., S. 50). Obgleich circa die Hälfte der Bundesländer die Kopplung von interner und externer Evaluation andeuten, wird dieses aus Perspektive von Bos u. a. (2007, S. 252) selten derart konkretisiert, dass klare Aussagen über die Verschränkung beider Verfahren in den Inspektionsmodellen zu finden sind. Das Problem der systematischen Verzahnung von interner und externer Evaluation findet sich nicht nur in Deutschland, sondern auch im europäischen Ausland (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich; vgl. auch Kotthoff, Maag Merki und Böttcher, 2007, S. 54; Cheesmann, 2007, S. 37ff.; Janssens, 2007, S. 119).

Ein zentraler Bestandteil von Schulinspektion ist auch die Frage, ob und in welcher Form Inspektionsergebnisse *veröffentlicht* werden. In Deutschland ist die Rückmeldepraxis stark auf die Einzelschule bezogen und damit „schulsystemintern“ (Rürup und Lambrecht, 2012, S. 166). Es liegt im Ermessen der Schule, wie sie mit Inspektionsbefunden umgeht und diese der Öffentlichkeit zugänglich macht. Diese Handlungsfreiheit deutscher Schulen lässt sich nicht mit der Ausgangslage in England oder den Niederlanden vergleichen, wo die Ergebnisse der Schulinspektion per se im Internet veröffentlicht werden (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich).

Die Schulinspektion in Deutschland kennt – ähnlich zu den Niederlanden – keine *Sanktionen* nach einer Schulinspektion. Dies hängt sowohl mit der dominierenden Entwicklungsorientierung der deutschen Inspektionsverfahren zusammen als auch mit den fehlenden rechtlichen Möglichkeiten, Personal zu entlassen oder Schulen ggf. zu schließen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich).

Für alle deutschen Inspektionsverfahren gilt, dass diese i. d. R. *Folgeaktivitäten* vorsehen. Vor allem werden externe Zielvereinbarungen nach der Schulinspektion formuliert, die „Schwerpunkte und Maßnahmen ihrer zukünftigen Entwicklungsarbeit“ (Dedering, 2012, S. 77) enthalten. Zwar befinden sich die meisten Bundesländer in dieser Hinsicht noch in der Aufbauphase, aber im Unterschied zu den Niederlanden und England etabliert Deutschland ein verbindliches Verfahren, das für alle Schule gleichermaßen gilt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.3: Bandbreite von Schulinspektion – England und Niederlande im Vergleich).

Zusammenfassend gehen alle Inspektionsverfahren in Deutschland auf die gleichen bildungspolitischen Strömungen zurück und ähneln sich grundsätzlich in ihrem konzeptionellen Vorgehen (z. B. Zielsetzung, Veröffentlichung der Befunde, Sanktionen, Folgeaktivitäten) (vgl. Lambrecht und Rürup, 2012, S. 58). Die Konzepte unterscheiden sich zwar in Details und Gewichtungen einzelner Elemente. Doch liegen keine empirischen Befunde dahingehend vor, dass landesspezifische Handhabungen zu signifikanten Unterschieden in der Wirkung des Verfahrens führen. Die Konsequenz für den aktuellen Forschungskontext ist demnach – bis auf weiteres –, dass von der konzeptionellen Anlage der Schulinspektion in den jeweiligen Bundesländern abstrahiert werden kann.

Auf dieser Grundlage werden im Folgenden bundeslandübergreifend zentrale Aspekte von Schulinspektion – insbesondere Referenzrahmen, Instrumente und externe Zielvereinbarungen – vertieft sowie der jeweilige Forschungsstand berichtet und diskutiert.

1.2.2 Referenzrahmen

Das eigentliche pädagogische ‚Herzstück‘ der Schulinspektion sind die sogenannten ‚Orientierungs-‘, ‚Referenz-‘ oder ‚Handlungsrahmen‘, mit denen Kriterien einer ‚guten‘ Schule definiert werden (vgl. Dederling und Müller, 2008, S. 243; Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 66). Strukturiert sind diese Handlungsrahmen i. d. R. durch fünf bis sieben Dimensionen, die sich wiederum in weitere Kriterien ausdifferenzieren und sich in ihren Themenstellungen grundsätzlich ähneln (vgl. z. B. Amonat, 2008, S. 64f.). Die für Handlungsrahmen typischen Dimensionen und Kriterien werden im Folgenden anhand des hessischen Referenzrahmens (HRS) exemplarisch aufgezeigt (vgl. Abb. 8).

Der HRS verfügt insgesamt über sieben Dimensionen und 23 Kriterien und orientiert sich in der Erfassung ‚guter‘ Schule – wie fast alle Orientierungsrahmen – an dem schulbezogenen Qualitätsmodell von Scheerens (2000, S. 95) bzw. an dem bereits in den 1960er Jahren entwickelten CIPP-Modell von Stufflebeam (2003, S. 6f.). Nach diesen Modellen lässt sich die schulische Arbeit anhand von vier ‚Produktionsdimensionen‘ differenzieren: Kontext, Input, Prozess und Output (vgl. Böttcher 2002, S. 81; Böttcher und Keune, 2012, S. 64; Ditton 2000, S. 79; Müller, 2010, S. 290; Wendt und Bos, 2011, S. 218ff.). Der Qualitätsbereich I steht für die Kontext- und Inputdimension, die Qualitätsbereiche II bis VI für Prozessdimensionen und der Qualitätsbereich VII für die Outputdimension.

Abbildung 8: HRS – Stand Dezember 2011 (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2011, S. 7)

I. Voraussetzungen & Bedingungen	I.1 Bildungspolitische & rechtliche Vorgaben	I.2 Schülerschaft und Schulumfeld	I.3 Personelle & sächliche Ressourcen	I.4 Externe Unterstützung	
II. Ziele & Strategien der Qualitätsentwicklung	II.1 Schulprogramm	II.2 Evaluation			
III. Führung & Management	III.1 Steuerung pädagogischer Prozesse	III.2 Organisation & Verwaltung der Schule	III.3 Personalführung & Personalentwicklung		
IV. Professionalität	IV.1 Erhalt & Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	IV.2 Kommunikation & Kooperation im Kollegium			
V. Schulkultur	V.1 Pädagogische Grundhaltung	V.2 Schulleben	V.3 Kooperation/ Kommunikation nach außen		
VI. Lehren & Lernen	VI.1 Aufbau von fachlichen & Überfachlichen Kompetenzen	VI.2 Strukturierte & transparente Lehr- & Lernprozesse	VI.3 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen	VI.4 Lernförderliches Klima & Lernumgebung	
VII. Ergebnisse & Wirkungen	VII.1 Fachliche Kompetenzen	VII.2 Überfachliche Kompetenzen	VII.3 Bildungslaufbahnen & Schulabschlüsse	VII.4 Einverständnis & Akzeptanz	VII.5 Nachhaltige Wirkungen

Trotz der häufigen Ausrichtung von Referenzrahmen an dem von der wissenschaftlichen Fachwelt positiv rezipierten Dimensionsmodellen von Scheerens (2000) und Sufflebeam (2003) liegen bislang wenige Arbeiten zu den Bewertungsrastern der Schulinspektion vor. Nichtsdestotrotz attestieren Bos u. a. (2007) den Orientierungsrahmen im Allgemeinen „eine beachtliche Tiefe und einen hohen Konkretisierungsgrad“ (ebd., S. 249). Böttcher und Keune (2012, S. 66) merken allerdings kritisch das häufige Fehlen von Gewichtungen einzelner Dimensionen an. Die Autoren fragen sich, ob die Inspektionsagenturen möglicherweise verhindern wollen, sich angreifbar zu machen, indem sie keine Bereiche als ‚wichtiger‘ oder ‚unwichtiger‘ klassifizieren. Wittmann (2009, S. 74ff.) geht mit ihrer Kritik deutlich weiter: Sie argumentiert anhand des Qualitätskriteriums „Schaffung von förderlichen Lern- und Arbeitsbedingungen“ aus der Berliner Schulinspektion, dass die hierfür gewählten Indikatoren

- a) „nicht an einem nachvollziehbaren, explizit ausgewiesenen oder zumindest erkennbaren Theoriekonzept orientiert“ (ebd., S. 76) seien,
- b) einen erheblichen Interpretationsspielraum für die Inspektoren beinhalteten (vgl. ebd., S. 78) und
- c) anfällig für Beeinflussungen durch die schulischen Akteure seien. Beispielsweise könnten relativ leicht ‚einschlägige‘ Dokumente zu Lern- und Arbeitsbedingungen vorgelegt werden, ohne dass „notwendigerweise eine Verankerung im Unterrichtshandeln der Lehrer“ (ebd., S. 76) bestehe.

Diese auf die Anlage von Referenzrahmen bezogene Kritik ist nicht die einzige. Eine differenzierte juristische Auseinandersetzung mit Referenzrahmen hat Avenarius (2007a, b) für die hessische Schulinspektion vorgelegt. Darin versucht er zu klären, ob der HRS einer verfassungsrechtlichen Prüfung standhält. Sein Urteil über die erste und auch die zweite Fassung des Orientierungsrahmens ist niederschmetternd: „Besser wäre es gewesen, man hätte den Referenzrahmen schlicht und einfach aus dem Verkehr gezogen“ (2007b, S. 325). Er begründet seine Haltung u. a. mit der feh-

lenden Kongruenz des HRS mit den durch das Hessische Schulgesetz vorgegebenen Maßstäben für die externe Evaluation von Schule. Beispielsweise sieht das hessische Schulgesetz vor, dass sich externe Evaluationen an den Bildungsstandards der unterschiedlichen Bildungsgänge zu orientieren haben, was in Hessen aus Avenarius' (2007a, b) Sicht nicht der Fall sei (vgl. hierzu § 98 Abs. 2 HSchG). Des Weiteren heißt es im hessischen Schulgesetz, dass externe Evaluationen die individuellen Bestandteile der jeweiligen Schulprogramme berücksichtigen müssen, was mit einem standardisierten Kriterienkatalog ebenfalls kaum möglich sei (vgl. hierzu § 127 b Abs. 1 Satz 1 HSchG). Das dritte Kriterium, an dem sich eine Schulevaluation messen lassen müsse, seien die Absprachen, die zwischen Schule und Schulaufsicht auf Basis des Schulprogramms über Maßnahmen der Qualitäts- und Organisationsentwicklung getroffen werden. Diese individuellen Absprachen seien ebenso schwer durch einen standardisierten Referenzrahmen zu erfassen (vgl. ebd.) (vgl. hierzu § 127 b Abs. 5 HSchG).

Zusammenfassend transportieren Referenzrahmen eine bestimmte Vorstellung ‚guter‘ Schule. Das in diesen ‚Bewertungsfolien‘ verankerte Qualitätsverständnis wird durch die im Rahmen einer Schulinspektion eingesetzten Instrumente ‚überprüft‘ und damit zu einem gewissen Grad auch durchgesetzt (vgl. Böttcher und Keune, 2012, S. 66; Landwehr, 2011, S. 60ff.).

1.2.3 Instrumente

Schulinspektionen basieren neben organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen auch auf den in diesem Kontext eingesetzten Instrumenten. Mithilfe verschiedenster sozialwissenschaftlicher Methoden zur Datenerfassung soll ein möglichst differenzierter und valider Einblick in die Arbeit von Schule gewonnen werden (vgl. Diedrich, 2011, S. 9). Bos, Holtappels und Rösner (2006, S. 84) stellen sich aber die Frage, ob durch eine Schulinspektion „die reale Qualität von Schulen [...] objektiv und valide erfasst und angemessen bewertet werden [kann]“ (ebd., S. 84). Auf bildungspolitischer Ebene scheint grundsätzlich ein Konsens zu bestehen, welche Praktiken ‚gehaltvoll‘ und gut sind, da vergleichbare Instrumente eingesetzt werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob dieses bildungspolitische Einvernehmen aus Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung begründet scheint.

Im Rahmen der Vorbereitung einer Schulinspektion müssen in den meisten Bundesländern Schulen ein *Schulportfolio* erstellen. Dabei handelt es sich grundsätzlich um eine Zusammenstellung verschiedener schulischer Dokumente. Beispielsweise werden in den meisten Bundesländern schuleigene Materialien – teils obligatorisch, teils nach Vorhandensein – zur Vorbereitung der Schulinspektion angefordert. Hierzu zählen u. a. das Schulprogramm, der Jahresarbeitsplan/-terminplan, die Schul- und Hausordnung, der Fortbildungsplan, die Dokumentation von schulinternen Evaluationen, Materialien zu schulinternen Curricula, pädagogische Konzepte oder Elterninformationen sowie eigene Entwicklungsschwerpunkte (vgl. Bos u. a., 2007, S. 251). Auch werden ‚harte‘ schulstatistische Daten angefordert wie z. B. Schüler- und Lehrerzahlen, Abschlussquoten sowie Abbrecher- und Wiederholeranteile. In wenigen Ländern (z. B. Hessen und Mecklenburg-Vorpommern) werden zudem schulinterne Leistungsdaten in das Schulportfolio mit einbezogen. Darüber hinaus berücksichtigen einige wenige Bundesländer schulübergreifende Leistungsdaten. Dies ist z. B. in Hamburg über die „Lernausgangslagen-Untersuchung“ (LAU) sowie über die Studie „Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) möglich, da alle Schulen des Stadtstaates an diesen Untersuchungen teilnehmen (vgl. ebd., S. 247f.). Wie all diese Bestandteile

eines Schulportfolios genutzt werden und inwieweit die Erhebung dieser Informationen die schulischen Entwicklungsprozesse nach einer Schulinspektion beeinflussen, ist bislang nicht wissenschaftlich aufgearbeitet worden. Dies wäre wichtig, um z. B. rechtzeitig gravierende Leistungsdefizite bei Schülerinnen und Schülern feststellen zu können.

Neben der Erstellung eines Schulportfolios werden beim Schulbesuch i. d. R. auch *Interviews* mit den Mitgliedern der Schulleitung sowie mit einer Auswahl von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und dem nicht pädagogischen Personal geführt (vgl. ebd., S. 251). Diese Gespräche sind immer leitfadengestützt und möglichst standardisiert, um die Vergleichbarkeit zwischen Schulen zu gewährleisten. Die Leitfäden aus NRW bestehen beispielsweise aus drei zentralen Themenfeldern: Arbeitsklima (z. B. das Verhältnis der Schulleitung zu Sekretariat und Hausmeistern), Arbeitsplatz (z. B. die Sauberkeit der Klassenräume) sowie eine Bewertung der Gesamtsituation (sehr zufrieden, zufrieden, weniger zufrieden). Bislang liegen nur wenige Forschungsbefunde zu Interviews vor, die im Kontext von Schulinspektion geführt wurden (vgl. z. B. Tosana u. a., 2011).

Die Wahrnehmung schulischer Akteure wird aber nicht nur mündlich, sondern in 13 Bundesländern auch mithilfe standardisierter *schriftlicher Befragungen* erhoben (vgl. Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 142). Hierbei werden überwiegend vierstufige Skalen verwendet, die von den Befragten online oder als ‚*paper and pencil*‘-Version ausgefüllt werden. Die schriftliche Befragung als solches ist im Kontext von Schulinspektion bislang kaum empirisch in den Blick genommen worden. Eine der wenigen Arbeiten zu diesem Thema stammt aus der zweiten Erprobungsrunde der sächsischen Schulinspektion. Hier wurden Feedbacks zu den eingesetzten Fragebögen eingeholt (vgl. Böttger-Beer und Koch, 2008). Es ergab sich z. B. für den Personenkreis der sogenannten „Kontaktgruppe“ (ebd., S. 257) eine positive Einschätzung der schriftlichen Befragung: Bei einem fünfstufigen Antwortformat (1= „stimmt gar nicht“ bis 5= „stimmt ganz genau“) wurde die schriftliche Befragung mit einem Mittelwert von $MW = 4,26$ ($SD = 0,34$) beurteilt.

Neben den bereits benannten Instrumenten kommen in allen Bundesländern *Unterrichtsbesuche* als eine der wichtigsten Erhebungsmethoden zur Einschätzung der Unterrichtsqualität zum Einsatz. Die Wahl der Untersuchungseinheiten variiert zwischen den Bundesländern: Während sich z. B. NRW auf die Kenntnisnahme des „Gesamtkonzepts von Unterricht“ beschränkt, will Niedersachsen auch das Handeln im Unterricht erfassen (vgl. Bos u. a., 2007, S. 252). Egal welche Schwerpunktsetzung erfolgt, der Ablauf eines Unterrichtsbesuchs ist meistens ähnlich: Mitglieder des Inspektionsteams beobachten die erste Phase, die mittlere Phase oder die letzte Phase des Unterrichts für circa 20 Minuten mithilfe eines standardisierten Beobachtungsbogens.²⁴ Auf diese Art und Weise wird ein von Bundesland zu Bundesland verschiedener Prozentanteil des gesamten Unterrichts beobachtet, der während eines Schulbesuchs stattfindet. Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Einsatz von Unterrichtsbesuchen im Vergleich zu den anderen Instrumenten am häufigsten thematisiert. Beispielsweise haben Bos u. a. (2007) mögliche methodische Schwachstellen von Unterrichtsbesuchen in Bezug auf die selektive Stichprobenziehung und auf die methodischen Details der Messung angedeutet. Des Weiteren kann es bei der Messung von Unterrichtsqualität durch Unterrichtsbesuche zu Beurteilereffekten kommen: Jede Bewertung durch Beurteiler unterliegt mal mehr, mal weniger Verzerrungen unterschiedlicher Art. Sehr bedeutsame Fehlertypen sind etwa folgende Effekte:

- *Halo-Effekt*: Beim Halo-Effekt wirkt ein einzelnes Merkmal so dominant, dass „andere Merkmale in der Beurteilung [...] sehr stark in den Hintergrund gedrängt bzw. gar nicht mehr berücksichtigt werden“ (Das Psychologie Lexikon, Online im Internet: <http://www.psychology48.com/deu/d/halo-effekt/halo-effekt.htm> [Stand: 12.12.2013]). Des Weiteren wirkt sich das dominierende Merkmal auch auf die Einschätzung weiterer Eigenschaften des Gegenstands aus, und zwar unabhängig davon, ob dies zutreffend ist oder nicht.

²⁴ Eine Ausnahme bilden die sechs Bundesländer Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen und Thüringen, in denen – zumindest teilweise – ganze Unterrichtsstunden beobachtet werden (vgl. Müller, 2010, S. 291).

- *Milde-Streng-Fehler*: Milde- oder Streng-Fehler entstehen dadurch, dass ein Beurteiler systematisch sehr positiv bzw. sehr negativ bewertet.
- *Zentrale Tendenz*: Ein Beobachter tendiert dazu, das Geschehen auf einer mittleren Kategorie einer Skala einzuschätzen.
- *Rater-Ratee-Interaktionen*: Fehler solcher Art können in Ähnlichkeits- und Kontrastfehler differenziert werden. Ein Ähnlichkeitsfehler entsteht durch die Annahme, dass der zu beurteilende Gegenstand ähnliche Eigenschaften wie man selbst aufweist; ein Kontrastfehler drückt hingegen das Gegenteil aus.
- *Primacy- und Recency-Effekte*: Ein psychologisches Gedächtnisphänomen, das dazu führt, dass entweder die früher (*primacy*) erfassten Informationen mehr Gewicht haben und die Einstellung zu dem untersuchten Gegenstand besonders prägt oder umgekehrt, die letzten Informationen (*recency*) die Wahrnehmung besonders beeinflussen. Bierhoff (2002) weist auf die Bedeutung der zu beobachtenden Thematik hin: Wenn eine Beurteiler kaum Vorkenntnisse mitbringt, dann unterliegt er eher dem *Primacy*-Effekt. Wenn der Beurteiler sich in der Thematik hingegen auskennt, ist es wahrscheinlicher, dass er erst einmal abwartet, was ihm präsentiert wird und eher zum *Recency*-Effekt neigt (ebd., S 54).
- *Unzureichende Übereinstimmung zwischen den Individualurteilen bei mehreren Beurteilern*: Eine schwache Übereinstimmung in Urteilen mehrerer Personen kann u. a. auf die jeweils individuell vorliegenden, bereits beschriebenen Urteilerfehler (Rater-Bias) zurückgeführt werden. Die fehlende Übereinstimmung von Beurteilern führt zu der Problematik, wie hiermit umgegangen wird. Eine Möglichkeit ist die Bildung von Durchschnittswerten, die Helmke (2003) aber sehr kritisch einschätzt; denn diese „maskieren Divergenzen der verschiedenen Sichtweisen, die zu hinterfragen durchaus aussichtsreich wäre“ (ebd., S. 444).

(vgl. Bierhoff, 2002, S. 54; Helmke, 2003, S. 444f.; Pietsch und Tosana, 2008, S. 432f.; Das Psychologie Lexikon, Online im Internet: <http://www.psychology48.com> [Stand: 12.12.2013]).

Pietsch und Tosana (2008, S. 433) führen in Anlehnung an eine von Hoyt und Kerns (1999) durchgeführte Metaanalyse aus, dass rund 37 Prozent der Varianzen auf individuelle Urteilsfehler zurückgeführt werden können. Die Autoren begründen eine „solch hohe Fehlerquote“ (ebd., S. 433) mit Bezug auf Hoyt (2000) vor allem mit ungleichen Interpretationen von Bewertungsskalen durch verschiedene Personen sowie mit beurteilerspezifischen Wahrnehmungen von Items und deren Anwendung in konkreten Situationen. Trotz dieser vermeidlich hohen Fehleranfälligkeit von Bewertungen konnten Pietsch und Tosana (2008) für die Unterrichtsbesuche der Schulinspektion in Hamburg unter Zuhilfenahme des Multifacetten-Rasch-Modells²⁵ lediglich geringe Urteilerfehler für die Unterrichtsbeobachtungen von Schulinspektoren (meistens zwei bis drei Inspektoren) nachweisen. Gleichzeitig ist aber auch deutlich geworden, dass reliable Befunde bei Unterrichtsbeobachtungen nicht zwangsläufig valide Ergebnisse darstellen: Zwar kämen die Inspektoren zu ähnlichen Urteilen über den gesehenen Unterricht, ihre Entscheidungen beruhten aber auf unterschiedlichen Strengenniveaus.

Müller und Pietsch (2011) haben die Inter-Beurteilerübereinstimmungen und -reliabilitäten bei Unterrichtsbeobachtungen im Kontext von Schulinspektion untersucht und kommen zu dem Schluss, dass zwar „relativ große Beurteilungseffekte auf die einzelnen Inspektorinnen und Inspektoren zurückgeführt werden können“ (ebd., S. 45), aber dennoch die „Daten von mehreren Inspektorinnen und Inspektoren [...] robust miteinander zu Mittelwerten verrechnet werden können“ (ebd., S. 45). Damit ist die Beurteilung der Qualität eines einzelnen Unterrichtsausschnitts relativ stark von dem jeweiligen Beurteiler abhängig, wenn aber viele Beurteilungen vorliegen, dann sollten

²⁵ Das Multifacetten-Rasch-Modell (Linacre, 1989, 2002) ist ein Item-Response-Modell, das eingesetzt wird, um psychometrische Eigenschaften von Personeneinschätzungen zu untersuchen (vgl. Eckes, 2006, S. 185; Pietsch und Tosana, 2008, S. 433f.). Eckes (2006) sieht im Einsatz von Multifacetten-Rasch-Analysen den folgenden Nutzen: „Es erlaubt, neben Testpersonen (Probanden/-innen) und Items (Aufgaben) auch Beurteiler/-innen, Urteilkriterien, Test- oder Urteilszeitpunkte und weitere interessierende Variablen sowie deren Interaktionen im Hinblick auf ihren Einfluss auf Beurteilungen simultan zu untersuchen“ (ebd., S. 185f.).

„Beurteilereffekte auf Schulebene nur in geringen Maße auftreten – sofern eine ausreichend große Anzahl an von Schulinspektorinnen und -inspektoren die Qualität von Unterrichtseinheiten bewertet“ (Müller und Pietsch, 2011, S. 45).

Die möglichen Beurteilerfehler von Schulinspektoren sind aber nicht der einzige kritische Aspekt bei Unterrichtsbesuchen. Darüber hinaus wird auch die allgemeine Festlegung des Beobachtungsfensters in den meisten Bundesländern auf circa 20 Minuten diskutiert (vgl. z. B. Bos u. a., 2007, S. 252). Warum die meisten Inspektionsverfahren gerade 20-Minuten-Zeitfenster vorsehen, ist aus den Konzeptpapieren der Bundesländer – trotz intensiver Recherche – nicht ersichtlich. Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis stehen dem 20-Minuten-Rhythmus überwiegend kritisch gegenüber. Etwa kommentiert der Fachleiter Hans-Dietrich Zeuschner am 22. März 2006 diesbezüglich, dass er es auf Grund seiner Erfahrungen für unmöglich halte, „dass Schulinspektoren nach Unterrichtsbeobachtungen von 20 Minuten einen aussagefähigen, geschweige denn einen objektiven und damit verwertbaren Bericht abliefern können“ (Online im Internet: <http://www.kfztech.de/gast/zeuschner/schulinspektion.htm> [Stand: 21.03.2011]). Aus wissenschaftlicher Perspektive scheint die 20-Minuten-Taktung der Unterrichtsbesuche hingegen nicht sonderlich zu interessieren, da sich diesbezüglich so gut wie keine Stellungnahmen in der Fachliteratur finden lassen.

Neben den bereits vorgestellten Instrumenten kommen bei einer Schulinspektion auch sogenannte *Schulrundgänge* zum Einsatz. Grundsätzlich wird mit ihnen in den meisten Bundesländern die Gebäude- und Raumsituation sowie die Qualität der Gestaltung und Nutzung von Schulräumen erfasst (vgl. Bos u. a., 2007, S. 252). Die Ergebnisse des Schulrundgangs fließen in den Ergebnisbericht ein. Zudem erhält der Schulträger die ihn betreffenden Befunde auch ausgehändigt. Schulrundgänge scheinen – sowohl in den offiziellen Dokumenten der Bundesländer als auch im wissenschaftlichen Diskurs – ein kaum wahrgenommenes Erhebungsverfahren der Schulinspektion zu sein.

Die durch alle beschriebenen Instrumente erhobenen Daten werden den Schulen und der Schulaufsicht schließlich durch *Inspektionsberichte* zurückgemeldet. In den meisten Inspektionsverfahren liegt erste schriftliche Rückmeldungen zwei bis acht Wochen nach einer Inspektion vor (vgl. Döbert, Rürup und Dederling, 2008, S. 131ff.). Diesen vorläufigen Bericht können beide Empfänger schriftlich kommentieren. Die so entstandenen Beiträge werden dem abschließenden Bericht vorangestellt. Falls Schule und Schulaufsicht auf Fehler im Bericht stoßen, werden diese nach Prüfung im Abschlussbericht korrigiert (vgl. Bos u. a., 2007, S. 254). Wenn der endgültige Bericht vorliegt, ist in den meisten Bundesländern vorgesehen, dass sich Schulen mit ihrem Inspektionsbericht in Schulgremien auseinandersetzen, um eine möglichst hohe Ergebnistransparenz herzustellen und eine Auseinandersetzung mit den Befunden zu fördern (vgl. ebd., S. 254).

Hinsichtlich der Akzeptanz von Inspektionsberichten liegen erste Forschungsbefunde vor. Böttger-Beer und Koch (2008) referieren hierzu positive Akzeptanzwerte für Sachsen auf Basis einer Stichprobe von 44 Personen, zusammengesetzt aus Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern (vgl. Tab. 1). Die durchschnittlichen Einschätzungen von Verständlichkeit und Nutzen des Inspektionsberichts liegen zwischen 4,16 und 4,42 bei einem fünfstufigen Antwortformat von „stimmt gar nicht“ (1) bis zu „stimmt ganz genau“ (5).

Tabelle 1: Akzeptanzwerte zu Verständlichkeit und Nutzen des Inspektionsberichts (Böttger-Beer und Koch, 2008, S. 262)

	Lehrkräfte		Eltern		Schülerschaft	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Verständlichkeit	4,33	0,50	4,25	0,52	4,17	0,69
Nutzen	4,42	0,52	4,38	0,59	4,16	0,72

Ähnlich positive Befunde zum Inspektionsbericht ergab auch eine Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010b, S. 18). Lehrkräfte wurden u. a. nach ihrer Zufriedenheit mit dem Abschlussbericht gefragt und beurteilten diesen bei einem vierstufigen Antwortformat (1= „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“) im Durchschnitt positiv ($n= 306$; $MW= 3,08$; $SD= 0,56$; $\alpha= 0,88$). Tendenziell sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte mit dem Bericht zufrieden oder sehr zufrieden. Zudem ist der Inspektionsbericht ganz oder in Teilen für mehr als 92,4 Prozent der Befragten gut lesbar und für drei Viertel der Lehrkräfte (74,4 Prozent) inhaltlich plausibel.

Darüber hinaus haben sich Gärtner und Pant (2011) mit der Frage beschäftigt, wie belastbar Inspektionsergebnisse eigentlich sind. Hierfür haben die Autoren das Konzept von Validität nach Messick (1998) auf das Verfahren der Schulinspektion übertragen. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass es noch viele offene Fragen dahingehend gibt, ob die Qualitätsurteile der Schulinspektion valide sind:

„In nahezu allen von Messick thematisierten Bereichen von Validität fehlt es bislang an empirischen Daten, insbesondere anhand von in Deutschland gewonnenen Stichproben“ (ebd., S. 28).

Döbert, Rürup und Dederling (2008) resümieren die eingesetzten Instrumente der Bundesländer zusammenfassend eher positiv. Sie sind der Ansicht, dass „der Anspruch einer objektivierten, datengestützten und wissenschaftsbezogenen Evaluation in allen Ländern gleichermaßen sichtbar“ (ebd., S. 142) sei, da die Erhebungsinstrumente auf wissenschaftlichen Theorien sowie auf Befunden und Skalen zur Schulqualität basieren. Somit würden die „verschiedenen Erhebungsverfahren [...] die Vielfalt der Akteure und Sichtweisen in einer Schule angemessen [abbilden]“ (ebd., S. 142). Diese positive Gesamteinschätzung der eingesetzten Instrumente ist dahingehend etwas zu relativieren, als dass die Datenlage zu der Mehrzahl der Instrumente noch ausbaufähig ist. Mehr Erkenntnisse zu den Inspektionsinstrumenten sind aber wichtig, um eine möglichst valide Datenbasis zur Qualität schulischer Arbeit zu generieren. Denn auf dieser Grundlage fußen die sich anschließenden Zielvereinbarungen und alle dadurch eingeleiteten Entwicklungsmaßnahmen und -prozesse.

1.2.4 Externe Zielvereinbarungen

Die Schulinspektion in Deutschland konstituiert sich, neben der bereits vorgestellten organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung, auch über die geschaffenen Strukturen zur Nutzung von Inspektionsbefunden. In den meisten Bundesländern besteht die Erwartungshaltung, dass ein strukturelles ‚Verbindungsglied‘ zwischen Schulinspektion als ‚diagnostisches‘ Instrument und Schulentwicklung als veränderungsbezogener Prozess hilft, die Ergebnisse der Schulinspektion besser anschlussfähig für schulische Entwicklungsprozesse zu machen. Eine solche vermittelnde Rolle soll das Instrument der „externen Zielvereinbarungen“ zwischen Schule und Schulaufsicht leisten. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung solcher Zielfindungsprozesse in Wirtschaft, Verwaltung und Schule nachgezeichnet, um im Anschluss auf die Details näher einzugehen.

Entwicklung von Zielvereinbarungen

Ihren Ursprung haben Zielvereinbarungen im wirtschaftlichen Sektor (vgl. Brückner und Tarazona, 2010, S. 83). Insbesondere im Bereich der Personalführung werden Zielvereinbarungen primär als ein operatives, internes Steuerungsinstrument eingesetzt und ist Bestandteil eines *Managements by Objectives*. Dabei handelt es sich um ein Führungskonzept, das sich vor allem an Ergebnissen orientiert und eine weitreichende Selbständigkeit der ausführenden Einheit vorsieht (vgl. Alisch, Winter und Arentzen, 2005, S. 1969; Böttcher 2012, S. 32). Nach diesem Ansatz funktionieren die mit dem *Management by Objectives* einhergehende dezentral organisierte Führung und Organisation eines Unternehmens nur mit solchen gemeinsamen und geteilten Zielen (vgl. Böttcher, 2012, S. 33). Diese sollten realistisch und mit den nötigen Ressourcen ausgestattet sein. Führung über Zielvereinbarungen werde zudem umso wichtiger, je mehr die operative Ebene über Informationen über den Gegenstand verfüge. Dabei gilt: „Je professioneller die Akteure sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Wissen produktiv eingesetzt werden kann“ (ebd., S. 34). Allerdings ist das *Management by Objectives* nicht unumstritten. Eine Untersuchung von Kratzer, Dunkel und Menz (2009) kommt etwa zu dem Schluss, dass ein

Führungsstil im Sinne des *Management by Objectives* den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zwar vordergründig mehr Handlungsfreiheit gäbe, allerdings unter sehr belastenden Arbeitsbedingungen wie z. B. fehlender Ressourcen beim Personal und finanzieller Ausstattung. Das wiederum führe zu einer hohen Überforderungs- und Belastungswahrnehmung seitens der Beschäftigten. Hinzu kommen eine hohe Standardisierung von Arbeitsprozessen und die verstärkte Kontrolle der von ‚oben‘ bestimmten Selbststeuerung, so dass sich alles in allem ein hoher Leistungsdruck aufbaue.

Mittlerweile finden Zielvereinbarungen nicht mehr nur Einsatz in der Wirtschaft, sondern auch im Verwaltungs- und Bildungswesen (vgl. Nissen, 2006, S. 241). Sie werden seit der Implementierung des *New Public Managements* in der öffentlichen Verwaltung und an der Hochschule genutzt.²⁶ Mit externen Zielvereinbarungen wird die grundsätzliche Hoffnung verknüpft, zu einer „effizienz- und effektivitätsorientierte Gestaltung und Steuerung der Wahrnehmungen öffentlicher Aufgaben“ (Brüggemeier, 2001, S. 377; vgl. auch Fangmann, 2001, S. 508f.) beizutragen. Diese Erwartungshaltung lässt sich – analog zur wirtschaftlichen Ebene – in eine übergeordnete Dezentralisierungsdebatte einordnen, die im Kern die Übertragung von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung von zentralen auf dezentrale Einheiten vorsieht (vgl. Brückner und Tarazona, 2010, S. 83ff.; vgl. hierzu auch Kapitel 1.1.2: Theoretische Einbettung – Schulentwicklung, Schulsteuerung und externe Evaluation). Bei einem Reformkonzept wie dem *New Public Management* stellt sich zwangsläufig auch die Frage, ob die intendierten Ziele erreicht werden bzw. welche unerwünschten Nebeneffekte auftreten. Reichard und Röber (2001) bemängeln, dass die Forschungslage zur Wirkung des *New Public Managements* noch dünn ausfalle. Nichts desto trotz diskutieren die Autoren diesen Reformansatz kritisch und arbeiten etwa heraus, dass das *New Public Management* in Anbetracht knapper öffentlicher Ressourcen häufig als Kostensenkungsinstrument eingesetzt wurde, aber die erzielten Einsparungen häufig weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben wären (vgl. ebd., S. 383).

²⁶ Eine ausführliche Beschreibung des *New Public Managements* sowie eine kritische Auseinandersetzung damit liefern z. B. Reichard und Röber (2001).

Zielvereinbarungen werden im öffentlichen Sektor allerdings nicht nur im Verwaltungs- und Hochschulwesen genutzt, sondern ebenfalls verstärkt im schulischen Kontext, und zwar einerseits als Personalführungsinstrument innerhalb der Organisation Schule (zwischen Schulleitung und einer Lehrkraft) und andererseits als ‚externe‘ Absprache zwischen den zwei Institutionen Schule und Schulaufsicht im Anschluss an eine Schulinspektion. Ähnlich zur Schulinspektion selbst, wird mit externen Zielformulierungen gleichermaßen eine Entwicklungs- und Rechenschaftsfunktion verbunden: Zum einen wird erwartet, dass externe Zielbestimmungen auf Basis von Inspektionsbefunden zentrale Entwicklungsbereiche einer Schule lokalisieren und hierfür sinnvolle Maßnahmen und Prozesse festschreiben (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2007, S. 7; Rürup, 2008, S. 470). Zum anderen haben Zielvereinbarungen durch die Einbeziehung der Schulaufsicht einen gewissen kontrollierenden und steuernden Charakter – verstärkt durch die häufig bestehende bildungspolitisch vorgegebene Verpflichtung, Ziele abzustimmen (vgl. Benikowski und Griese, 2009, S. 182; Berkemeyer, 2011, S. 117; Maag Merki und Emmerich, 2011, S. 154): Schulen müssen der Vertreterin bzw. dem Vertreter der Schulaufsicht nach einem bestimmten Zeitraum und in einer unter den Beteiligten abgesprochenen Form Bericht erstatten. Allerdings folgen bei Verzögerungen oder Umsetzungsproblemen (bislang) keine ernstzunehmenden Konsequenzen für beide Vertragspartner (vgl. Diegmann u. a., 2011, S. 305; Huber, 2011, S. 83; Weitzel, 2002, S. 332).

Wie viel Freiheit die Beteiligten bei der Vereinbarung und Umsetzung von Zielvereinbarungen haben, variiert leicht zwischen den Bundesländern. Insgesamt ist der Grad der Normierung und Standardisierung aber noch ziemlich gering (vgl. z. B. für Sachsen Diegmann u. a., 2011, S. 305). Allerdings geben die Bildungsministerien der Bundesländer mehr und mehr Handreichungen heraus, auf welche Art und Weise Ziele ausgehandelt und festgehalten werden sollen.²⁷ Diese Entwicklung könnte als eine Tendenz hin zu einer stärkeren Vereinheitlichung und Steuerung des

²⁷ Vgl. z. B. Hessisches Kultusministerium (2007), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010), Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009) und Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008).

Abstimmungsprozesses gesehen werden. Vor dem Hintergrund einer besseren Vergleichbarkeit und um eine höhere Qualität der formulierten Ziele sicherzustellen, können klarere Vorgaben durchaus sinnvoll sein. Gleichzeitig kann sich ein zu standardisiertes Verfahren aber auch nachteilig für den angestrebten Entwicklungsprozess auswirken. Denn möglicherweise wird Schulen durch enge Vorgaben das Gefühl einer weiteren von außen ‚übergestülpten‘ Qualitätssicherungsmaßnahme vermittelt, bei der die Akteure vor Ort ihre bestehenden Handlungsspielräume eher „symbolisch denn als real gegeben“ empfinden (Diegmann u. a., 2011, S. 296).

Grundlagen von Zielvereinbarungen

Wie bereits angedeutet wurde, ist der Einsatz von Zielvereinbarungen grundsätzlich als ein „Konsensrahmen“ (Lüthje, 2002, S. 170) zu verstehen, in dem die jeweils zu erbringenden Leistungen und die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen zwischen mindestens zwei Partnern verhandelt werden, und in dem das Ergebnis schließlich schriftlich und verbindlich fixiert wird (vgl. Krasny, 1999, S. 47). Solche Ziele können sich dabei auf verschiedene Bereiche beziehen:

- Arbeitsziele, die auf alltäglichen Aufgaben basieren (Teil der normalen Funktionsbeschreibung)
- Arbeitsziele, die über die normalen Aufgaben hinausgehen (z. B. Sonderaufträge, Projekte)
- Entwicklungsziele, die sich auf Mitarbeiter, Gruppen, Funktionen oder Organisationseinheiten beziehen (z. B. Organisationsstrukturen, Zusammenspiel, Verhalten, Qualifikation)
- Entwicklungsziele, die einzelne Personen in den Blick nehmen (z. B. Führungsverhalten, Kommunikation, Qualifikation)

(vgl. Doppler und Lauterburg, 2005, S. 260).

Die skizzierten Möglichkeiten der Zielformulierung können nochmal in quantitative und qualitative Ziele unterschieden werden. Doppler und Lauterburg (2005) geben hierfür folgende Beispiele: „Steigerung des Ertrags um den Prozentsatz x bei gleich bleibendem Aufwand“ oder „Lösung des Konflikts zwischen Abteilung X und Abteilung Y“ (ebd., S. 261). Auf den schulischen Bereich übertragen wäre ein quantitatives Ziel beispielsweise die Reduzierung der Wiederholerquote um x Prozent. Ein qualitatives Ziel könnte etwa sein, dass ein Lehrerkollegium die Ziele einer geplanten Neustrukturierung des Schulrhythmus versteht, akzeptiert und unterstützt.

Doppler und Lauterburg (2005) weisen darüber hinaus auf einige wichtige Grundsätze bei der Zielfindung hin. Sie betonen etwa die Bedeutung eines gleichberechtigten Aushandlungsprozesses; denn nur im Dialog sei sicherzustellen, dass

- „Ziele wirklich verstanden und akzeptiert sind“ (ebd., S. 262),
- „Prioritäten richtig gesetzt und keine Zielkonflikte eingebaut sind“ (ebd., S. 262)
- „nicht Ziele formuliert werden, ohne dass man sich über die notwendigen Mittel und Ressourcen Gedanken gemacht hat“ (ebd., S. 262).

Des Weiteren betonen die Autoren, dass Ziele einerseits hoch gesteckt, andererseits aber auch realistisch und erreichbar seien sollten (vgl. ebd., S. 264). Denn wenn Ziele keine Herausforderung darstellten, dann fehle es an Entwicklungsimpulsen. Und umgekehrt könne eine unerreichbare Zielsetzung Frustration und Resignation bei den Beteiligten nach sich ziehen. Darüber hinaus müsse die Zielerreichung messbar bzw. überprüfbar sein. Hierfür sei bedeutsam, zu klären, zu welchem Zeitpunkt was erreicht sein soll sowie welche Kriterien und welches Verfahren die Bewertungsgrundlage darstellen (vgl. ebd., S. 265). Darüber hinaus sei es wichtig, den Aufwand der Zielerreichung richtig abzuschätzen. Dazu gehören Aspekte wie Sachmittel, Personalressourcen und Budgets. Ferner sollten Ziele priorisiert werden. Doppler und Lauterburg (2005) weisen in diesem Zu-

sammenhang darauf hin, dass am Anfang des Zielfindungsprozesses i. d. R. eine „Wunschliste“ (S. 268) aus sowohl wichtigen als auch dringlichen Zielen formuliert wird, die es dann zu strukturieren gilt. Am Ende sollte nur eine überschaubare Anzahl an Zielen vereinbart werden, um einem ‚Verzetteln‘ entgegenzuwirken. Dabei sollte ein gewisser Grad an Formalisierung und Verschriftlichung eingehalten werden, damit die vereinbarten Ziele auch verbindlich sind und nicht zwischen „Tür und Angel“ (ebd., S. 269) getroffen werden. Doppler und Lauterburg (2005) schlagen u. a. folgende Bestandteile hierfür vor: Zielformulierung, Begründung des Handlungsbedarfs (z. B. Ausgangslage, Ist-Zustand), wesentliche Handlungsansätze (z. B. Strategien, spezielle Vorgehensweisen), Messgrößen (z. B. Kriterien für die Beurteilung der Zielerreichung), Aufwand (z. B. Mittel, Ressourcen) und Priorität (vgl. ebd., S. 272).

Zusammenfassend ähneln externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion in ihrer Vereinbarungspraxis den als Personalführungsinstrument angelegten internen Vereinbarungen, in dem konsensuale, verbindliche Entscheidungen über Ziele und Maßnahmen in einer schriftlich fixierten Form getroffen werden. Hingegen ist wenig über externe Zielvereinbarungen als ein Instrument bekannt, das die Nutzung von Inspektionsergebnissen für schulische Entwicklungsprozesse fördern soll. Befunde zur Gestaltung und Rolle des Instruments lassen sich aber nur sinnvoll interpretieren, wenn eine Vorstellung davon besteht, wie Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen auf schulische Entwicklungen eigentlich wirken.

1.3 Wirkmodelle zur Schulinspektion

Im Kontext des Forschungsbereichs ‚Schulinspektion‘ sind in den vergangenen Jahren Modelle entwickelt worden, die die Wirkmechanismen von Inspektionsverfahren systematisch abzubilden versuchen. Die niederländischen Forscher Ehren und Visscher (2006) sehen hierin einen Fortschritt des Forschungsfelds:

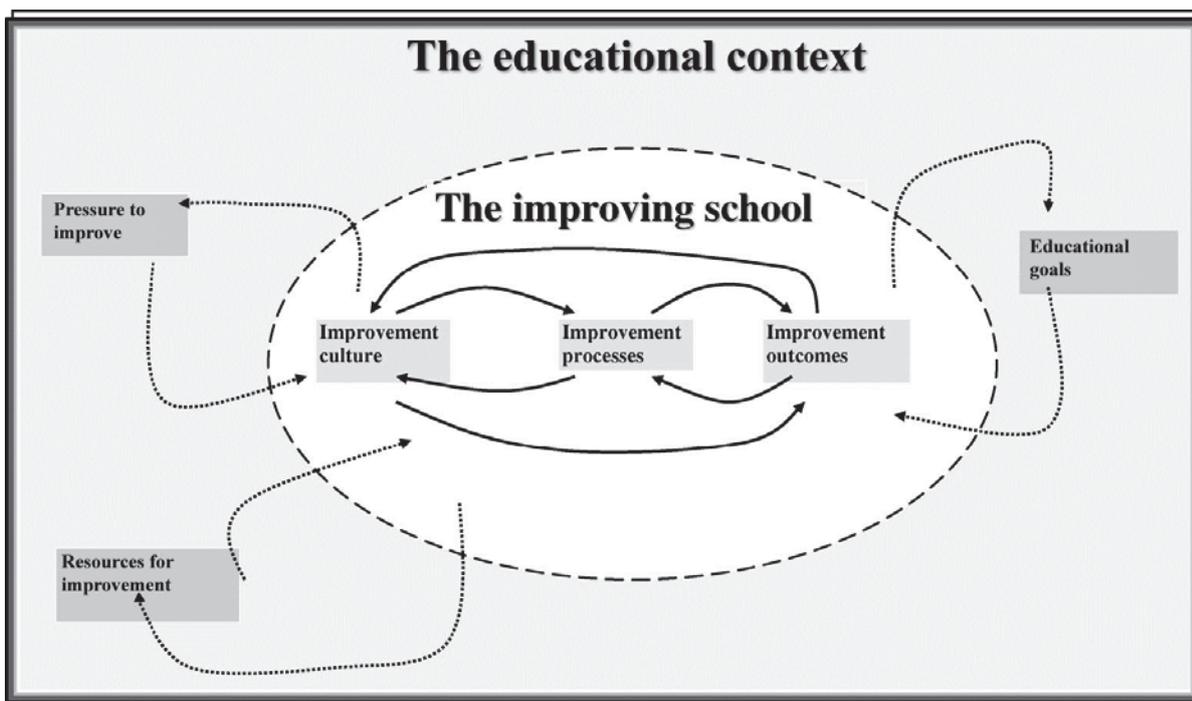
„An important prerequisite for expanding our knowledge in this area is the development of a theoretical framework on the effects of school inspections [...]“ (Ehren und Visscher, 2006, S. 53).

In der jüngeren Vergangenheit sind verschiedene Entwürfe zur Abbildung der Wirksamkeit von Schulinspektion vorgestellt worden, wie z. B. in den Arbeiten von Böttger-Beer, Vaccaro und Koch (2010), Husfeldt (2010a), Böttcher, Keune und Neiwert (2010a), Ehren und Visscher (2006) sowie von Reezigt und Creemers (2005). Um die Bandbreite der Vorschläge deutlich zu machen, wird im Folgenden eine Auswahl an Modellen diskutiert: Reezigt und Creemers (2005) (Kapitel 1.3.1), Ehren und Visscher (2006) (Kapitel 1.3.2) sowie Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) (Kapitel 1.3.3).

1.3.1 Framework for effective school improvement (Reezigt und Creemers, 2005)

Die niederländischen Forscher Reezigt und Creemers stellten 2005 ein Wirkmodell vor, das auf den Arbeiten des internationalen Projekts „*Effective school improvement*“²⁸ basiert. Sie unterscheiden grundsätzlich drei Wirkungsbereiche (vgl. Abb. 9): (1) die Einzelschule, in der sich die eigentliche Schulentwicklung vollzieht, (2) die externen Bedingungen, die Einfluss auf Schulentwicklung nehmen, sowie (3) der Kontext, in dem die schulische Arbeit eingebettet ist.

Abbildung 9: Comprehensive framework for effective school improvement (Reezigt und Creemers, 2005, S. 408)



²⁸ Das Projekt lief von 1998 bis 2001. An dem Projekt nahmen die Länder Belgien, England, Finnland, Griechenland, Italien, Portugal, Spanien und die Niederlande teil. Zentrale Ziele waren: (1) Analyse, Evaluation und Synthese von Theorien, die relevant sein können für effektive Schulentwicklung, (2) Recherche, Analyse und Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen in verschiedenen europäischen Staaten, (3) Entwicklung eines vorläufigen Modells basierend auf den aus den ersten beiden Zielen hervorgehenden theoretischen und empirischen Arbeiten. Detaillierte Informationen zu dem Projekt liefern Creemers, Stoll und Reezigt (2007, S. 825-838).

Nach diesem Modell wird auf Ebene der Einzelschule Schulentwicklung (*the improving school*) durch drei relevante interne Bedingungen erreicht, die sich wechselseitig beeinflussen:

- (1) Entwicklungskultur (*improvement culture*),
- (2) Entwicklungsprozesse (*improvement processes*),
- (3) Entwicklungsergebnisse (*improvement outcomes*)

(vgl. Reezigt und Creemers, 2005, S. 408).

Diese drei Voraussetzungen konkretisieren Reezigt und Creemers (2005, S. 414) durch weitere eine aktive Führungsrolle übernehmen. Unter Entwicklungsprozessen (*Improvement processes*) verstehen die Autoren die Messung und die Faktoren (vgl. Abb. 10). Eine Entwicklungskultur (*Improvement culture*) setzt z. B. einen internen Entwicklungsdruck, eine gewisse Autonomie der Schule, eine im Kollegium geteilte Vision, Fortbildungen und kollegiale Kooperationen, Erfahrungen in der Schulentwicklung und Zeit zur Entwicklung voraus. Dazu muss ein gemeinsamer Wille bestehen, sich zu einer ‚lernenden‘ Organisation zu entwickeln. Zudem sollte die Schulleitung Diagnose von Entwicklungsbedürfnissen sowie die Festlegung konkreter Entwicklungsziele (vgl. Abb. 10). Zur Erreichung dieser Ziele müssen die Maßnahmen und Prozesse geplant werden sowie deren Evaluation im Sinne der gesetzten Ziele und eine abschließende Reflexion des Gesamtprozesses vorgenommen werden. Die Resultate des Entwicklungsprozesses beziehen sich auf die qualitative Veränderung der Schule, der Lehrkräfte und der Schüleroutcomes (im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen), was Reezigt und Creemers (2005) unter dem Begriff Entwicklungsergebnisse (*Improvement outcomes*) (vgl. Abb. 10) zusammenfassen (ebd., S. 414).

Die dargestellten internen Bedingungen für Schulentwicklung werden auch durch externe Bedingungen beeinflusst. Beispielsweise wird von außen ein gewisser Entwicklungsdruck (*pressure to improve*) aufgebaut (vgl. Abb. 11). Dies kann durch ‚Marktmechanismen‘, externe Evaluationen, externe Bildungsakteure oder gesellschaftliche Ansprüche gesche-

hen. Auch Entwicklungsressourcen (*resources/support for improvement*) spielen für schulische Prozesse eine Rolle, wie etwa die zugestandene Autonomie einer Schule, die Höhe und Art der finanziellen Ressourcen und Arbeitsbedingungen und lokale Unterstützungssysteme (vgl. Abb. 11). Zum dritten geht das Modell von Reezigt und Creemers (2005, S. 409) auch auf die vorgegebenen Entwicklungsziele (*Educational goals*) für die Arbeit in und an Schule ein (vgl. Abb. 11).

Abbildung 10: Interne Bedingungen für Schulentwicklung (Reezigt und Creemers, 2005, S. 414)

Improvement culture	Improvement processes	Improvement outcomes
Internal pressure to improve	Assessment of improvement needs	Changes in the quality of the school
Autonomy used by schools	Diagnosis of improvement needs	Changes in the quality of the teachers
Shared vision	Phrasing of detailed improvement goals	Changes in the quality of student outcomes
Willingness to become a learning organisation/ a reflective practitioner	Planning of improvement activities	
Training and collegial collaboration	Implementation of improvement plans	
Improvement history	Evaluation	
Ownership of improvement, commitment, and motivation	Reflection	
Leadership		
Staff stability		
Time for improvement		

Abbildung 11: Externe Bedingungen für Schulentwicklung (Reezigt und Creemers, 2005, S. 409)

Pressure to improve	Resources/support for improvement	Educational goals
Market mechanisms	Autonomy granted to schools	Formal educational goals in terms of student outcomes
External evaluation and accountability	Financial resources and favourable daily working conditions	
External agents	Local support	
Participation of society in education/societal changes/ educational policies which stimulate change		

Ogleich das vorgestellte Modell nicht konkret auf Schulinspektion bezogen ist, lässt sich die Frage nach der Wirksamkeit von Schulinspektion relativ leicht auf dieses Modell übertragen. Denn Schulinspektion verursacht mit ihren Ergebnissen einen gewissen Druck, sich weiterzuentwickeln. Es besteht also ein modelltypischer *pressure to improve* (ebd., S. 409). In der Praxis könnte beispielsweise die Situation eintreten, dass eine Schule als relativ schlecht inspiziert wurde. Gleichzeitig könnte eine vergleichbare Schule in erreichbarer Nähe liegen, die bessere beurteilt wurde. In dieser Ausgangslage könnten marktähnliche Mechanismen greifen, die dazu führen, dass sich Schüleranmeldungen zugunsten der als eher besser eingeschätzten Schule verschieben oder gar Schülerinnen und Schüler aktiv von der weniger gut bewerteten Schule abwandern.

Zusammenfassend stellen Reezigt und Creemers (2005) mit dem von ihnen vorgestellten Modell einen Ansatz vor, in dem man Schulinspektion im Sinne eines Entwicklungsimpulses von außen integriert werden können. Ein Vorteil dieses Modells ist es, dass der konkrete Prozess der Schulentwicklung nicht losgelöst von kontextuellen, ressourcenbezogenen und administrativen Einflüssen betrachtet wird. Denn durch das Aufzeigen unterschiedlicher Einflussgrößen und ihrer Beziehung zueinander wird die Vielschichtigkeit von Schulentwicklung und Schuleffektivität

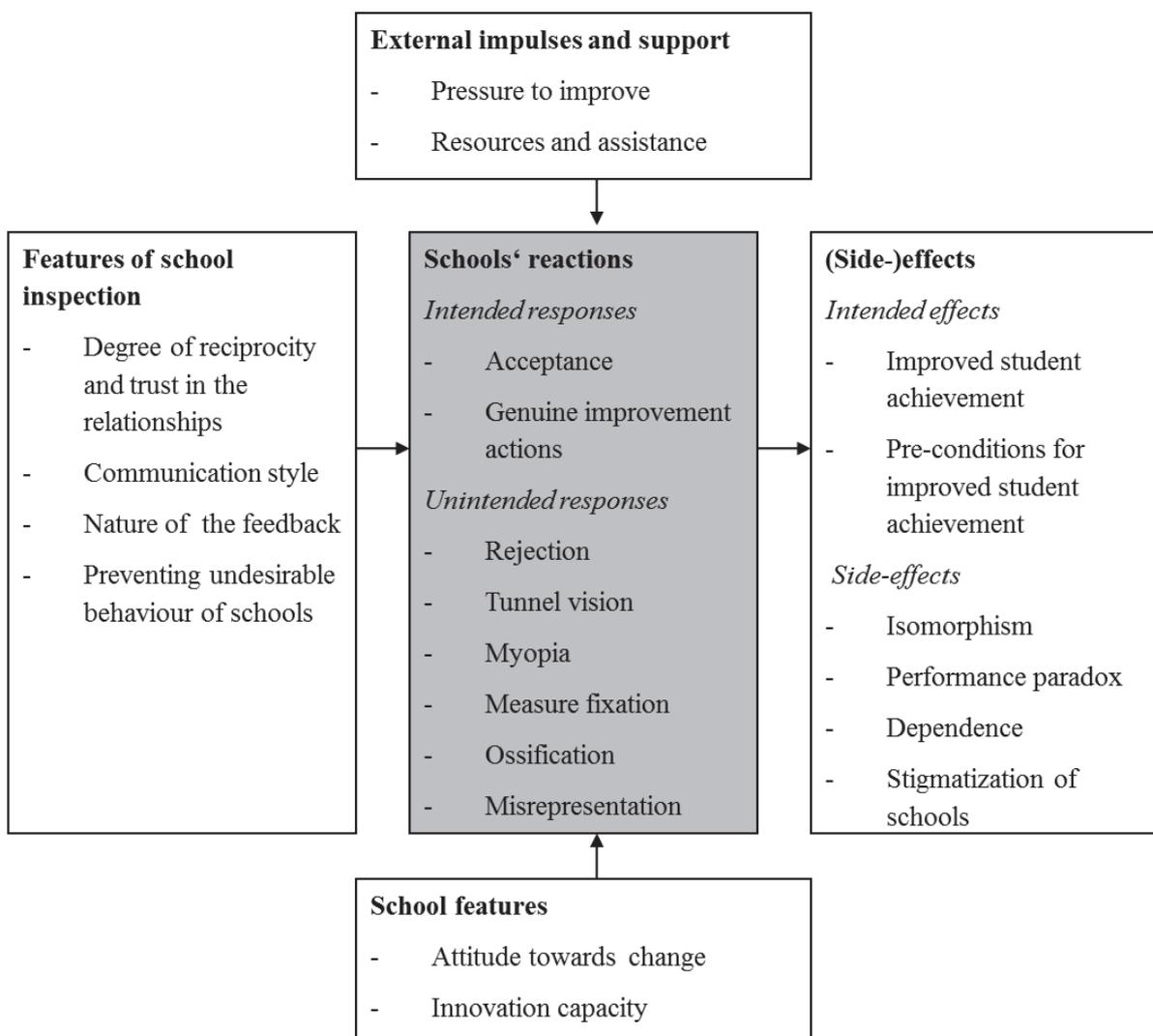
deutlich. Eine mögliche Schwachstelle des Modells ist aber, dass innerhalb der einzelnen Bedingungen die Einzelfaktoren nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden und lose nebeneinander stehen bleiben. Die bloße Aufzählung von Faktoren kann dahingehend aufgefasst werden, dass der Erklärungsgehalt des Modells nicht sonderlich hoch ist.

Ein Modell, das explizit zur Erklärung der Effekte von Schulinspektion entwickelt wurde und für sich einen hohen Erklärungswert beansprucht, haben Ehren und Visscher (2006) vorgelegt.

1.3.2 Framework of school inspection effects (Ehren und Visscher, 2006)

In dem von Ehren und Visscher (2006) entwickelten Wirkungsmodell „the elaborate framework of school inspection effects“ wird die Schulentwicklung durch Schulinspektion nicht im Sinne eines idealtypischen Ablaufs modelliert. Vielmehr schlagen die Autoren verschiedene Einflussfaktoren (*external impulses and support, features of school inspection und school features*) vor, die schulische Reaktionen geplant (*schools' reactions*) oder ungeplant (*unintended reactions*) beeinflussen. Beide Reaktionen führen schließlich zu intendierten (*intended effects*), z. T. aber auch zu nicht intendierten Effekten (*(side-)effects*) (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: The elaborate framework of school inspection effects (modifiziert nach Ehren und Visscher, 2006, S. 66)



Zur besseren Verständlichkeit wird das Modell im Folgenden in seinen einzelnen Bestandteilen im Detail vorgestellt:

Eine zentrale Einflussgröße für die Reaktion auf eine Schulinspektion ist in dem Modell von Ehren und Visscher (2006) die Art und Weise, wie das Verfahren seitens der schulischen Akteure erlebt wurde (*Features of school inspection*). Ein Merkmal ist z. B. eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Inspektoren und den schulischen Akteuren.

Die Nutzung der Inspektionsergebnisse wird aber nicht nur durch die Schulinspektion selbst beeinflusst, sondern auch durch externe Impulse und Unterstützungsleistungen (*external impulses and support*). Diese stammen i. d. R. aus dem konkreten Umfeld der Schule wie z. B. der Schulaufsicht. Die Autoren heben hervor, dass diese äußeren Einflüsse für Schulen in ihren Bemühen um Qualitätsentwicklung auf zweierlei Art und Weise bedeutsam wirken können, nämlich als Unterstützung oder auch als Zwang: „They can ‚force‘ a school to change [...] or assist the school in innovating, by supporting the school in some way“ (ebd., S. 61).

Eine weitere Einflussgröße bezieht sich auf die Schule als ‚lernende Organisation‘ (*school features*) (vgl. ebd., S. 58), die die Autoren als eine kontinuierliche Bemühung zur optimalen Nutzung von Lernkapazitäten auf allen Ebenen verstehen. Um sie stetig weiterzuentwickeln, müssen die Akteure sich auf Wandlungsprozesse einlassen und bestehende Innovationskapazitäten nutzen. Für die schulische Praxis heißt das z. B. Partizipation verschiedener Akteure bei Entscheidungen, Etablierung von Kooperationsprozessen sowie die Umsetzung von gemeinsamen Visionen.

Auf Grundlage der aufgeführten Einflussgrößen – Merkmale des Evaluationsprozesses, externe Impulse und Unterstützungsleistungen und inner-schulische Gegebenheiten – kommt es seitens der Einzelschule sowohl zu intendierten als auch zu nicht intendierten Reaktionen (*schools‘ reactions*), die die zukünftige Entwicklung einer Schule erheblich beeinflussen können. Zu den intendierten Effekten zählen z. B. die Akzeptanz der Ergebnisse sowie Entwicklungsmaßnahmen auf Grundlage der Schulinspektion. Es gibt aber auch nicht beabsichtigte Effekte. So sprechen Ehren und Visscher (2006, S. 62f.) beispielsweise von einer ablehnenden

Haltung gegenüber der Schulinspektion oder aber von einer ‚Kurzsichtigkeit‘, bei der Schulen tendenziell kurzfristig umsetzbare Ziele verfolgen und damit langfristige, aber ebenso legitime Ziele übersehen.

Schließlich führen intendierte und nicht intendierte Reaktionen von Schulen zu beabsichtigten Effekten (*intended effects*) und ggf. auch zu unbeabsichtigten Wirkungen (*side-effects*). Die Verbesserung von Schülerleistungen²⁹ wird häufig als ‚ultimatives Ziel‘ von Schulinspektion bezeichnet –, so auch von Ehren und Visscher (2006, S. 63). Die Steigerung von messbarer Leistungsfähigkeit bedarf aber gewisser Voraussetzungen, die vor allem im Kontext der Schuleffektivitätsforschung untersucht wurden. In diesem Zusammenhang verweisen Ehren und Visscher (2006, S. 63f.) auf die relativ starken Korrelationen zwischen Schülerleistungen und folgenden Faktoren: positivem Feedback an und Bestärkung von Schülerinnen und Schülern, kooperativem Lernen, effizienter Klassenführung und hohen Erwartungen an die Schülerschaft. Neben den gewünschten Effekten können aber auch nicht intendierte Reaktionen ausgelöst werden, wie etwa die Stigmatisierung von Schulen bei Veröffentlichung von nicht zufriedenstellenden Inspektionsergebnissen (vgl. ebd., S. 63f.).

Zusammenfassend lokalisiert das Modell von Ehren und Visscher (2006) verschiedene Einflussgrößen (externe Impulse und Unterstützungssysteme, schulische Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Impulse aus der Schulinspektion selbst) und systematisiert die Wirkzusammenhänge nach einer Schulinspektion. Dieses Modell ist eines der ersten, das explizit auf Schulinspektion zugeschnitten ist und genau für diesen Kontext entwicklungsrelevante Faktoren und ihre Beziehung zueinander abbildet. Auch ist die Unterscheidung der schulischen Reaktion in intendierte und nicht intendierte Effekte ein positiv hervorzuhebender Aspekt, da

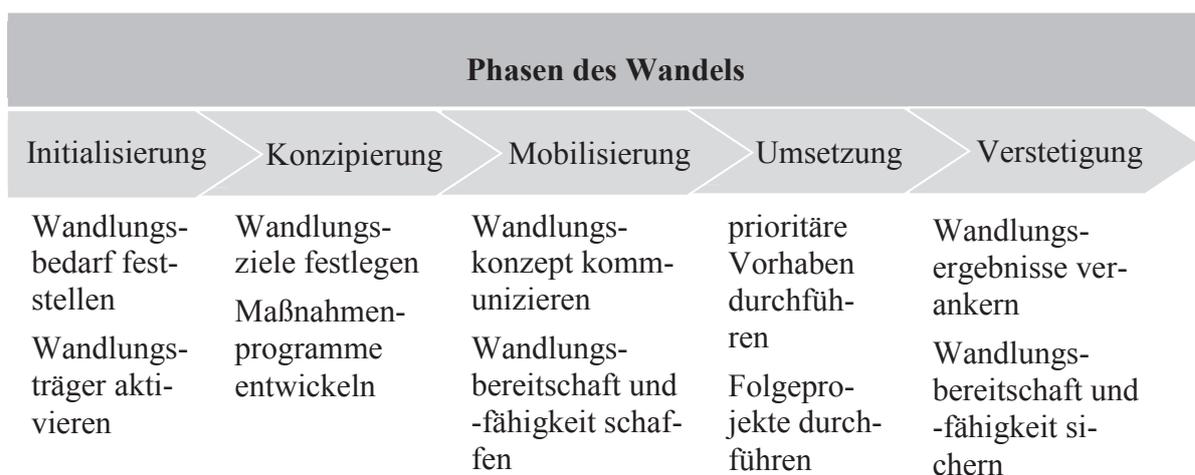
²⁹ Schülerleistungen sind nicht die einzige Möglichkeit, die durch eine Schulinspektion ausgelöste Schulentwicklung zu erfassen. Alternativen sind z. B. Kompetenzmessungen oder aber die Erfassung der psychischen und physischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Auch kann als Zielmarke gelten, ob Schülerinnen und Schüler sich zu mündigen Staatsbürgern entwickeln oder erfolgreich in die Berufswelt einmünden. Diese vorgestellten Alternativen sind allerdings in der Messung deutlich komplexer als die Erfassung von Schülerleistungen, weshalb sie möglicherweise seltener in der Schuleffektivitätsforschung zum Einsatz kommen.

Modelle häufig nur die ‚erwünschten‘ Wirkungen abbilden, nicht aber das ‚Scheitern‘ und dessen mögliche Gründe. Allerdings bietet sich der Ansatz nicht dafür an, die konkreten Abläufe der Schulentwicklung nach einer Schulinspektion an einer Schule zu analysieren. Zwar werden Reaktionsmöglichkeiten beschrieben, aber keine konkreten (idealtypischen) Abläufe. Aus diesem Grund sollte dieses eher grundsätzliche, den Gesamtzusammenhang in den Blick nehmende Wirkungsmodell durch einen konkreteren Ansatz ergänzt werden, das die einzelnen Entwicklungsschritte im Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion in den Blick nimmt.

1.3.3 Wandlungsmodell Schulinspektion (Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a)

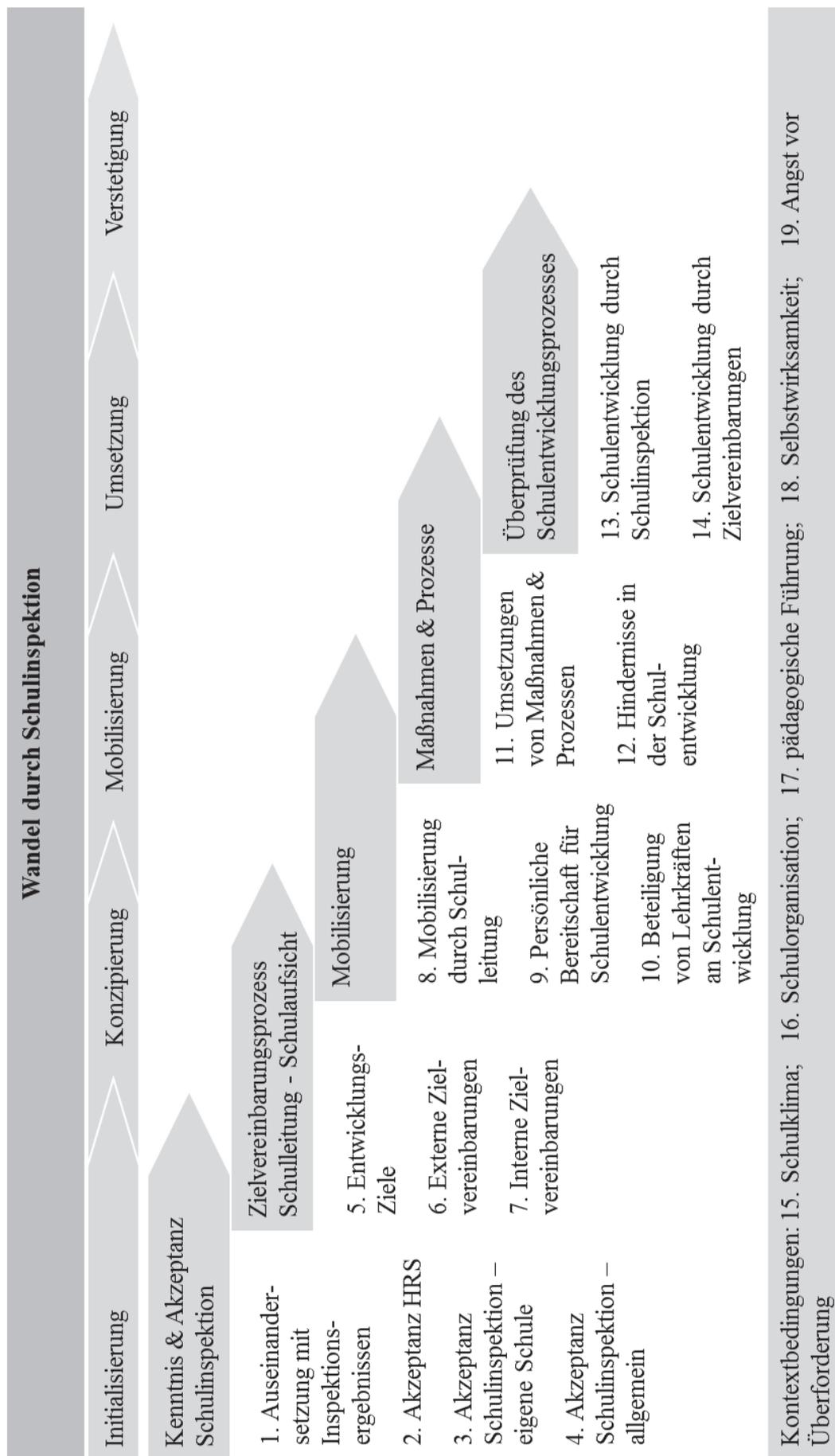
Einen solchen eher schulbezogenen Ansatz verfolgen Böttcher, Keune und Neiwert (2010a). Sie unterziehen den Schulentwicklungsprozess nach einer Inspektion einer differenzierten Betrachtung und versuchen so, das Entwicklungspotenzial des Verfahrens für Schulen einzuschätzen. Das vorgeschlagene Modell orientiert sich an der Organisationsforschung – und weniger an der Schuleffektivitätsforschung, an die sich Ehren und Visscher (2006) anlehnen –, die sich intensiv mit Wandlungsprozessen auseinandersetzt. Auf dieser Basis gehen die Autoren davon aus, dass sich Entwicklungsprozesse in typische Phasen systematisieren lassen. Eine bewährte Einteilung von Wandlungsprozessen, der sich Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) bedienen, stammt von Krüger und Petry (2005). Sie unterscheiden fünf Entwicklungsschritte: *Initialisierung, Konzipierung, Mobilisierung, Umsetzung und Verstetigung* (vgl. Abb. 13). Jede Phase trägt mit ihrem Gelingen zum positiven Ergebnis des Wandels bei. Wenn aber in einzelnen Phasen Störungen auftreten, hat dies negative Auswirkungen auf das Ergebnis.

Abbildung 13: Phasen und idealtypische Aufgaben des Wandlungsmanagements (Krüger und Petry, 2005, S. 14, modifizierte Darstellung)



Die dargestellten Zusammenhänge für Wandlungsprozesse können auch auf die Schulinspektion und den anschließenden Entwicklungsprozess übertragen werden (vgl. Abb. 14). Das Ergebnis der Schulentwicklung ist wie das Resultat anderer Wandlungsprozesse davon abhängig, ob und wie Schulen die einzelnen Wandlungsphasen durchlaufen.

Abbildung 14: Wandlungsmodell Schulinspektion (Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, S. 27)



In Abbildung 14 werden die fünf ‚idealtypischen‘ Phasen des Wandels von Krüger und Petry (2005) auf Entwicklungsstufen nach einer Schulinspektion übertragen. Beim ersten Schritt – der sogenannten ‚*Initialisierung*‘ – geht es vor allem darum, den Wandlungsbedarf festzustellen, der als Grundlage für zukünftige Entwicklungsprozesse dient. Inspektionsverfahren setzen dies in Form von Stärken-Schwächen-Einschätzungen in den Abschlussberichten um. Diese Beurteilung sowie der theoretische Referenzrahmen als Grundlage der Bewertung sollten den Lehrkräften bekannt sein. Darüber hinaus ist für die Initiierung von Entwicklungsprozessen auch die allgemeine Akzeptanz der Schulinspektion relevant (z. B. bezogen auf den Schulbesuch, der Inspektionsbericht und die Auswertungskonferenz). Auch die Frage, ob Lehrkräfte ihre Schule in den Ergebnissen wiederfinden, entscheidet darüber, ob konkrete Entwicklungsschritte nach einer Inspektion angegangen werden oder nicht.

Wenn die erste Phase positiv verlaufen ist, folgt die ‚*Konzipierung*‘, in der die Ziele für das weitere Vorgehen und konkrete Maßnahmenpläne entwickelt werden. Hierfür werden externe Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht und interne Vereinbarungen im Kollegium formuliert. Inwieweit die Beschlüsse den Lehrkräften bekannt sind und inwiefern diese als sinnvoll erachtet werden, wirkt sich auf die Umsetzung der initiierten Maßnahmen und Prozesse sowie auf deren Wirkung aus.

Im Anschluss an die Zielformulierung müssen schulische Akteure mobilisiert werden, diese auch umzusetzen. Deshalb spricht man – bevor es zur eigentlichen Umsetzung der Maßnahmen und Prozesse kommt – von der Phase der ‚*Mobilisierung*‘. Hierbei spielt eine zentrale Rolle, ob eine Schulleitung die Bedeutung der Inspektionsergebnisse für die Weiterentwicklung der Schule kommuniziert. Im besten Fall interessieren sich die beteiligten Personengruppen für Entwicklungsprozesse und wollen sich aktiv einbringen.

Es folgt die eigentliche ‚*Umsetzung*‘ von geplanten Maßnahmen und Prozessen. Dabei zeigen sich bereits erste Hinweise auf Hindernisse und Schwierigkeiten in der Durchführung.

In der Phase der ‚*Verstetigung*‘ wird der Wandlungsprozess überprüft: Wurden die Ziele erreicht, die angestrebt worden sind? Hier ist es wichtig zu reflektieren, ob sich die Schule in den vergangenen Monaten weiterentwickelt hat. Möglicherweise lassen sich hemmende und fördernde Faktoren für den Entwicklungsprozess benennen. Auch stellt sich die Frage, ob interne und externe Zielvereinbarungen hierbei geholfen haben oder ob diese möglicherweise in Zukunft anders gestaltet sein sollten, um unterstützend wirken zu können.

Zusammenfassend ist das zentrale Element des Ansatzes von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) die Abbildung eines ‚idealtypischen‘ Entwicklungsprozesses im Anschluss an eine Schulinspektion, der wie folgt umrissen werden kann:

- (1) die Kenntnis und Akzeptanz der Schulinspektion,
- (2) der anschließende Zielvereinbarungsprozess zwischen Schule und Schulaufsicht,
- (3) die Mobilisierung der schulischen Akteure, sich auf den Wandlungsprozess einzulassen,
- (4) die konkrete Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen und
- (5) schließlich die Bewertung des Schulentwicklungsprozesses in der Rückschau.

1.3.4 Vergleichende Analyse

Die drei vorgestellten Wirkmodelle von Reezigt und Creemers (2005), Ehren und Visscher (2006) sowie Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) weisen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Ähnlichkeiten bestehen etwa darin, dass alle drei den Zusammenhang von Schulinspektion und Schulentwicklung abbilden. Bei allen drei Entwürfen wird Schulinspektion als ein äußerer Reiz verstanden, der schulische Prozesse in Gang setzt und optimaler Weise zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht führen sollte. Wie aber dieser Entwicklungsprozess im Einzelnen in den Blick genommen wird, unterscheidet sich je nach Ansatz.

Alle Ansätze betonen zudem die Bedeutung von Wandlungsprozessen und des Konzepts von Schule als „lernende[r] Organisation“ (Senge, 2011, S. 13ff.; vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.1.2: Theoretische Einbettung: Schulentwicklung, Schulsteuerung und externe Evaluation). Reezigt und Creemers (2005, S. 414) heben z. B. hervor, wie wichtig *shared visions*, *willingness to become a learning organisation* und *improvement history* seien. Böttcher, Keune und Neiwert (2010a, S. 27) integrieren die Bereitschaft und die individuell wahrgenommenen Möglichkeiten von Lehrkräften, sich an Entwicklungsprozessen auch zu beteiligen. Ehren und Visscher (2006, S. 53) sprechen von der Relevanz von *attitude towards change* und *innovation capacity*. Die Autoren führen weiter aus, dass Schule als „lernende Organisation“ ihre Entwicklungskapazitäten bewusst erweitern sollte mit dem Ziel noch effektiver zu werden:

„A learning organisation consciously attempts to expand its learning capacity at all levels and on a continuous basis in order to optimise its effectiveness“ (Ehren und Visscher, 2006, S. 59).

Unterschiede zwischen den Konzepten bestehen z. B. hinsichtlich des *Grades der Abstraktheit, mit dem der Schulentwicklungsprozess* abgebildet wird. Reezigt und Creemers (2005) beschreiben schulische Entwicklung zunächst relativ grob mit drei sich wechselseitig bedingenden Bestandteilen von Schulentwicklung (Entwicklungskultur, -prozess und -outcome). Diese werden aber mit weiteren Kriterien näher spezifiziert:

etwa die Erhebung und die Diagnose des Investitionsbedarfs oder die Planung und die Implementierung von Entwicklungsmaßnahmen. Das Modell von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) nimmt im Vergleich zu Reezigt und Creemers (2005) weniger eine übergeordnete Perspektive ein, sondern konzentriert sich auf die einzelnen Schritte, in der die Einzelschule die Ergebnisse der Schulinspektion verarbeitet. Mit dieser Schwerpunktsetzung weist das Modell Überschneidungen mit dem Ansatz von Reezigt und Creemers (2005) auf, betont aber stärker die einzelnen Prozesse in der Entwicklung der Einzelschule. Ehren und Visscher (2006) lassen sich mit ihrem Vorschlag zwischen Reezigt und Creemers (2005) als eher abstraktes Konzept und Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) als eher fokussierte Beschreibung von Schulentwicklung verorten. Denn Ehren und Visscher (2006) gehen auf der einen Seite nicht wie Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) detailliert auf die Entwicklungsschritte in der Einzelschule ein, auf der anderen Seite sind Ehren und Visscher (2006) weniger abstrakt als Reezigt und Creemers (2005) in ihrem Vorschlag, die Wirksamkeit von Schulinspektion abzubilden. Das zeigt sich insbesondere an der stärkeren Betonung von Wirkmechanismen – also Zusammenhängen – sowie der differenzierten Berücksichtigung von Faktoren, die die intendierten und nicht intendierten Verarbeitungsprozesse in Schule und die daraus resultierenden Auswirkungen in den Blick nimmt.

Weitere Unterschiede zwischen den Konzepten beziehen sich auf die *Einbeziehung von Außenkriterien zur Messung der Schulentwicklung durch Schulinspektion*. Ehren und Visscher (2006) nutzen die Schülerleistungen als maßgebliches Kriterium. Reezigt und Creemers (2005) nehmen deutlich mehr Aspekte als Indiz für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen auf: Veränderungen in der Qualität von Schule, Lehrkräften und „Outcomes“ der Schülerinnen und Schüler (Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen). Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) versuchen den Erfolg von Entwicklungsmaßnahmen hingegen an der jeweiligen Erfüllung konkret gesetzter Ziele festzumachen, die im Rahmen von externen Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht geschlossen wurden, bzw. an den ggf. zusätzlichen internen Vereinbarungen in Schul- und Lehrerkonferenzen.

Unterschiede zwischen den Konzepten liegen auch bei der Berücksichtigung von *Zielvereinbarungen* zwischen Schule und Schulaufsicht bzw. der zuständigen Bildungsadministration vor, die i. d. R. im Anschluss an Schulinspektionen vorgesehen sind. Ehren und Visscher (2006) gehen nicht auf Vereinbarungen als solche ein, betonen aber die Bedeutung von externer Unterstützung im Schulentwicklungsprozess. Reezigt und Creemers (2005) sprechen allgemein von der Notwendigkeit, Zielsetzungen zu formulieren, ohne die Beteiligten näher zu konkretisieren. Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) gehen von den drei vorgestellten Wirkmodellen am weitesten und integrieren verbindliche Absprachen zwischen Schule und Schulaufsicht als Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses. Damit bildet dieser Ansatz externe Zielvereinbarungen am besten im Kontext von Schulinspektion ab.

Zusammenfassend liegen viele Vorschläge für theoretische Modelle vor, die die Schulentwicklung durch Schulinspektion beschreiben. Für die Fragestellung dieser Arbeit bildet aber das Konzept von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) die beste Grundlage. Darüber hinaus stellt sich aber die Frage – unabhängig vom zugrunde gelegten Ansatz – welche konkreten empirischen Befunde die Forschung zur Wirkung von Schulinspektion bereits generiert hat.

1.4 Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion

Die meisten Bundesländer führen seit mehreren Jahren Schulinspektionen durch, so dass sich vermehrt die Frage nach den Effekten des Verfahrens stellt. Um einen Überblick über die vorliegenden empirischen Arbeiten zu gewinnen, haben Böttcher und Keune (2010a) Beiträge in aktuellen Sammelbänden, Monografien sowie in nationalen und internationalen Zeitschriften³⁰ auf einschlägige Studien hin gesichtet. Ihre Recherche wurde zur Vorbereitung dieser Arbeit aktualisiert und ergänzt. Zur Strukturierung der gefundenen Forschungsarbeiten bieten sich unterschiedliche Ansätze an wie z. B. der von Böttcher und Keune (2010a, S. 153ff.; vgl. auch Böttcher und Keune, 2013, S. 48; Böttcher, Hense und Keune, 2013, S. 229) sowie der von Husfeldt (2010c, S. 4; 2011, S. 14ff.). Im Rahmen dieser Untersuchung erfolgt die Aufarbeitung des Forschungsstands angelehnt an die genannten Autoren nach *Akzeptanz-* (Kapitel 1.4.1), *Nutzungs-* (Kapitel 1.4.2) und *Schulentwicklungsstudien* (Kapitel 1.4.3) (vgl. Abb. 15).

³⁰ Es wurden folgende Zeitschriften gesichtet: American Educational Research Journal, American Journal of Education, American Educator, American Journal of Education, Applied Measurement in Education, Assessment for Effective Intervention, Bildungsforschung, British Educational Research Journal, British Journal of Special Education, British Journal of Educational Studies, Cambridge Journal of Education, Die Deutsche Schule, Education, European Journal of Educational Studies, Education Review, Educational Assessment, Evaluation and Research in Education, Educational Management Administration & Leadership, Educational Measurement: Issues and Practice, Educational Research, Educational Research & Evaluation, Educational Research Review, Empirische Pädagogik, Harvard Educational Review, Journal of Education Policy, Oxford Review of Education, School Effectiveness and School Improvement, Sociology of Education, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik.

Abbildung 15: Wirkung von Schulinspektion (vgl. Bötcher und Keune, 2010a, S. 153ff.).

Wirkung von Schulinspektion gemessen über....		
<i>Akzeptanz</i>	<i>Nutzung</i>	<i>Schulentwicklung</i>
Kompetenz Inspektoren	Quantität der Maßnahmen	Veränderung von Schülerleistungen
Schulinspektion	Inhalte der Maßnahmen	Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion im Quer- oder Längsschnitt
Ergebnisse / Verhältnis Aufwand und Ertrag		Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion mit quasi-experimentellem Design

1.4.1 Akzeptanzstudien

Zahlreiche Studien erfassen den Erfolg einer Schulinspektion anhand von Akzeptanzurteilen³¹ aus Sicht schulischer Akteure (z. B. Lehrkräfte, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht). Solche Arbeiten basieren auf der Annahme, dass

- (1) die Kompetenz der Inspektoren,
- (2) die Zufriedenheit mit der Schulinspektion oder
- (3) der Erkenntnisgewinn/das Verhältnis von Aufwand und Ertrag

darüber mitentscheiden, ob Schulen Entwicklungsprozesse initiieren (vgl. z. B. Bötcher und Keune, 2010a; Husfeldt, 2010b; de Wolf und Janssens, 2007; Standaert, 2001; Visscher und Coe, 2003). Dies gilt insbesondere für ‚konsequenzarme‘ Inspektionsverfahren, wie sie in Deutschland üblich sind. Denn in allen Bundesländern sind Entwicklungsmaßnahmen auf

³¹ Zur Akzeptanz der Inspektionsinstrumente siehe Kapitel 1.2.3: Instrumente.

Grundlage von Schulinspektion relativ offen gestaltet und liegen größtenteils im Ermessen der Einzelschule.³² In einem solchen Kontext, bei dem die Nutzung der Inspektionsbefunde hauptsächlich von der Motivation der schulischen Akteure abhängt, ist die Akzeptanz des Verfahrens eine wichtige Voraussetzung für positive Effekte auf Schule und Unterricht.

Kompetenz der Inspektoren

Hinsichtlich der Kompetenz derjenigen, die Schulen inspizieren, liegen mehrere nationale und internationale Untersuchungsergebnisse vor. Das Institut für Qualitätsentwicklung Hessen etwa hat eine Befragung bei 211 Schulleitungen im Schuljahr 2007/08 durchgeführt und kommt zu positiven Kompetenzwerten für die Inspektoren: 94 Prozent der Schulleitungen geben an, die Inspektoren seien kompetent oder eher kompetent für ihre Aufgabe (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2008a, S. 89).

Vergleichbare Ergebnisse wurden auch für die Pilotphase der Fremdevaluations in Baden-Württemberg nachgewiesen, die durch die Pädagogische Hochschule Freiburg wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Lambrecht, Kotthoff und Maag Merki, 2008, S. 282). In diesem Zusammenhang wurden 17 Leitfadeninterviews mit Schulleitungen geführt. Alle beschreiben die Fremdevaluatoren als fachlich kompetent und gut vorbereitet (vgl. ebd., S. 284).

Wenn man internationale Befunde mit einbezieht, korrespondieren diese überwiegend mit den positiven Akzeptanzwerten in Deutschland (vgl. z. B. Brimblecombe, Ormston und Shaw, 1996; Cuckle und Broadhead, 1999; Gray und Gardner, 1999; McCrone u. a., 2006; Wilcox und Gray, 1996).³³ So bejahen in einer Studie von Gray und Gardner (1999, S. 462) 76 Prozent der 130 befragten Schulleitungen die Kompetenz der Inspektoren.

³² Zwar gibt es je nach Bundesland freiwillige bzw. pflichtmäßige Konsequenzen für Schulen (Inspektionsergebnisse in Schulkonferenz besprechen und externe Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht schließen), aber diese sind konsensorientierte und ergebnisoffene Dialoge mit relativ großem Handlungsspielraum für die Einzelschule.

³³ Zu den Befunden aus Großbritannien muss angemerkt werden, dass fast alle Studien zur Akzeptanz, Nutzung und Wirksamkeit von Schulinspektion vor der weitreichenden Inspektionsreform 2005 durchgeführt wurden, so dass die Forschungsergebnisse möglicherweise keine valide Betrachtung für die heutige Schulinspektion in England darstellen. Dies ist für alle noch folgenden Forschungsbefunde aus England zu berücksichtigen.

Alles in allem weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass Schulleitungen grundsätzlich die Schulinspektoren als kompetent erleben und diese akzeptieren. Wie andere schulische Akteure sie wahrnehmen, ist auf Grundlage der vorliegenden Befunde allerdings nicht zu beurteilen.

Zufriedenheit mit der Schulinspektion

Des Weiteren gibt es Untersuchungen zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Schulinspektion, die Gärtner, Hüsemann und Pant (2009, S. 8) auch als „wahrgenommene Güte der Diagnose“ bezeichnen. Die Autoren haben sich mit diesem Aspekt aus Perspektive von Schulleitungen auseinandergesetzt. Hierfür führten sie u. a. eine schriftliche Befragung an inspizierten Schulen im Bundesland Brandenburg in den Schuljahren 2006/07 durch. Die Güte der Diagnose wird durch die befragten Personen überwiegend positiv eingeschätzt (vgl. Tab. 2): Es ergibt sich ein eher positiver Durchschnittswert von $MW=2,23$ (0= „trifft eher nicht zu“ bis 3= „trifft zu“; $\alpha=,85$).

Tabelle 2: Wahrgenommene Güte des Diagnose der Schulinspektion (Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009, S. 9)

	Schuljahr 2006/07		
	n	MW	SD
Die Visitorinnen und Visitor...			
können die Qualität der Schule auf der Grundlage der Anforderungen des Orientierungsrahmens Schulqualität gut einschätzen.	86	2,2	0,7
können die Qualität der Schule vor dem Hintergrund der Zusammensetzung der Schülerschaft gut einschätzen.	85	2,1	0,7
können zuverlässig Schulen mit erheblichem Entwicklungsbedarf erkennen.	82	2,3	0,7
wissen, was gute Unterrichtspraxis ausmacht.	81	2,3	0,7

Die bereits angesprochene Studie des Instituts für Qualitätsentwicklung Hessen (2008a) hat Schulleitungen auch nach ihrer Zufriedenheit mit dem Schulbesuch im Allgemeinen gefragt. Ewas weniger als zwei Drittel (64 Prozent) der Befragten bewerten diese positiv und gut ein Viertel (27 Prozent) eher positiv.

In einer weiteren Untersuchung zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Verfahren, in diesem Fall im Bundesland Niedersachsen, wurden Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das nicht pädagogische Personal zu ihrem Erleben befragt (vgl. Niedersächsische Schulinspektion, 2008, S. 143ff.). Märkl (2009, S. 294) berichtet hieraus, dass die Zustimmungsurteile aller Beteiligten eher positiv seien: Bei einer vierstufigen Skala (1= „stimme zu“ bis 4= „stimme gar nicht zu“) lägen alle Mittelwerte unterhalb der theoretischen Mitte von 2,50.

Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) haben 15 hessische Schulen (531 Lehrkräfte schriftlich, Schulleitungen schriftlich und mündlich) circa ein Jahr nach einer Schulinspektion dahingehend durchleuchtet, wie der Schulbesuch, der Inspektionsbericht, die Auswertungskonferenz und die Inspektionsergebnisse aufgenommen wurden. Drei der vier Skalen bewerten die Lehrkräfte bei einem vierstufigen Antwortformat (1= „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“) etwas besser als den theoretischen Mittelwert von 2,50 (vgl. ebd., S. 57f.). Nur die Akzeptanz der Inspektionsergebnisse lag mit MW= 2,48 knapp unterhalb des theoretischen Durchschnitts (vgl. Tab. 3). Wenn zudem danach gefragt wird, ob die Schulinspektion Stärken und Schwächen einer Schule richtig abbilde, bestätigen 70 Prozent der Lehrkräfte dies ganz oder in Teilen für die Stärken und 62 Prozent für die Schwächen ihrer Schule (vgl. Böttcher, Keune und Neiwert, 2010b, S. 25; vgl. auch Keune und Böttcher, 2014, S. 8ff.).

Tabelle 3: Skala „Akzeptanz der Schulinspektion an der eigenen Schule“ – Lehrerperspektive (Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, S. 58)

Subskalen	n	MW	SD	α
Schulbesuch	339	2,65	0,73	0,82
Inspektionsbericht	305	3,08	0,56	0,88
Auswertungskonferenz	372	2,67	0,86	0,86
Inspektionsergebnisse	443	2,48	0,66	0,80

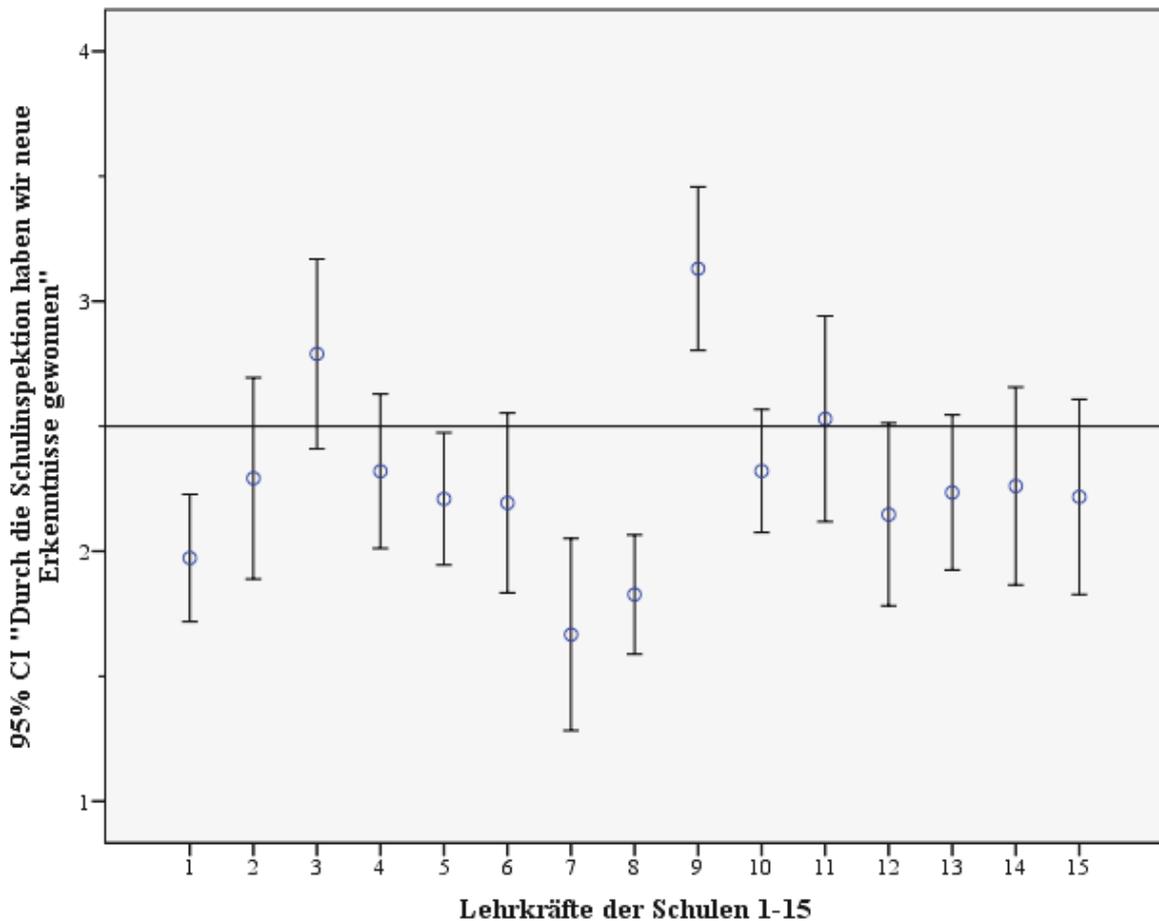
Die mehrheitlich positiven oder zumindest neutralen Befunde zur Zufriedenheit mit dem nationalen Verfahren der Schulinspektion korrespondieren weitgehend mit internationalen Erfahrungen. Beispielsweise bewerteten in einer Studie von Fidler, Ouston und Earley (1996) englische Lehrkräfte die sowohl mündlichen als auch die schriftlichen Inspektionsrückmeldungen positiv und sahen darin wichtige Impulse für Schulentwicklung.

Mehrere Studien arbeiten mit den erhobenen Akzeptanzwerten dahingehend weiter, dass sie untersuchen, ob eine positive Einschätzung der Schulinspektion damit zusammenhängt, wie gut eine Schule zuvor bewertet wurde. Hier ergab z. B. die bereits erwähnte Studie von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009, S. 13), dass diejenigen Schulen, die gemessen an ihren Inspektionsergebnissen zum besten Drittel der in die Untersuchung eingegangenen Schulen gehörten, die wahrgenommene Diagnosegüte der Schulinspektion signifikant besser einschätzen als das schlechteste Drittel der Schulen (vgl. auch Gray und Gardner, 1999; Matthew und Sammons, 2004).

Erkenntnisgewinn/Verhältnis von Aufwand und Ertrag

Weitere Variationen von Akzeptanzstudien sind Forschungen zum wahrgenommenen Erkenntnisgewinn aus einer Schulinspektion und zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Diesbezügliche Daten wurden z. B. in der prozessbegleitenden Evaluation der Pilotierung der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse im Jahr 2006 erhoben. Müller (2008, S. 159ff.) berichtet aus dieser Begleitforschung, dass 17 von 28 Schulleitungen bestätigen, dass ihre Schulen neue Erkenntnisse gewonnen hätten. Demgegenüber sahen 11 Befragte keinen besonderen Erkenntnisgewinn durch die Inspektion. Weiterhin ergab die Untersuchung von Müller (2008), dass 75 Prozent der Befragten die Inspektionsbefunde ganz oder in Teilen als nützlich für ihre weitere Arbeit erachten. Das Verhältnis zwischen Aufwand, den eine Schulinspektion macht, und der daraus gewonnene Ertrag sind mit 21 ganz oder in Teilen zustimmenden Schulleitungen überwiegend positiv eingestuft worden (vgl. ebd., S. 159ff.).

Ähnliche Fragestellungen verfolgten auch Böttcher, Keune und Neiwert (2010a). Von 447 Lehrkräften stimmen 40 Prozent ganz oder in Teilen der Aussage zu, dass sie neue Informationen durch die Schulinspektion erhalten haben (Böttcher, Keune und Neiwert, 2010b, S. 26). Insgesamt ergibt sich ein Durchschnittswert von $MW=2,24$ ($SD=0,99$), der unter einem theoretischen Mittelwert von 2,50 liegt (vierstufiges Antwortformat: 1= „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“). Auf Einzelschulebene fällt allerdings auf, dass sich die Lehrkräfte in ihren Urteilen je nach Schule z. T. signifikant unterscheiden (vgl. Abb. 16). Weiterführend ergab sich für die Bewertung, ob der Nutzen der Schulinspektion ihren Aufwand rechtfertigt, ein unter dem theoretischen Mittelwert liegender Durchschnittswert von $MW=1,93$ ($SD=0,86$) (vgl. ebd., S. 62).

Abbildung 16: Neue Erkenntnisse durch Schulinspektion

Die eher kritische Einschätzung von Lehrkräften in Bezug auf den durch Schulinspektion zu erzielenden Erkenntnisgewinn und das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag wird von ihren Leitungen überwiegend geteilt: Die Mehrzahl der 15 Schulleitungen gaben in den Experteninterviews an, dass sie durch externe Evaluation ihrer Schule nur wenige neue Erkenntnisse gewonnen hätten. Gab es doch Neues, dann bezog sich dies vor allem auf Details und nicht auf größere Problembereiche. Eine in der gleichen Studie durchgeführte mündliche Befragung von Schulaufsichtszernern kommt zu ähnlichen Befunden wie die Schulleitererhebung (vgl. Böttcher und Keune, 2010b, S. 26). Mit diesen Ergebnissen zum Erkenntnisgewinn sowie zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag replizieren Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) nicht die deutlich positiveren Befunde von Müller (2008). Eine denkbare Erklärung könnte sein, dass

die Schulen bei der Untersuchung in NRW freiwillig an der Pilotphase der Schulinspektion teilgenommen haben und somit den Ergebnissen mutmaßlich aufgeschlossener gegenüberstehen als Schulen, die pflichtmäßig inspiziert werden. Angelsächsische Untersuchungen vom Ende des letzten Jahrhunderts stützten eher die Befunde von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) (vgl. z. B. Cuckle und Broadhead, 1999; Fitz-Gibbon und Stephenson-Forster, 1999). Allerdings müsste diese Tendenzaussage dringend durch neuere Befunde abgesichert werden.

Zusammenfassend kann auf Grundlage der gesichteten Befunde zur Akzeptanz von Schulinspektion (vgl. Abb. 17) festgehalten werden, dass die Inspektoren und die Durchführung der Schulinspektion überwiegend positiv wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis fußt mehrheitlich auf Einschätzungen von Schulleitungen. Ferner scheinen Schulinspektionen in der Mehrzahl nachvollziehbare Stärken-Schwächen-Analysen zu liefern. Für die Einschätzung der wahrgenommenen Diagnosegüte besteht aber die Tendenz, dass Schulen mit besseren Befunden zufriedener mit den gegebenen Rückmeldungen sind als diejenigen, die schlechtere Resultate aufweisen. Trotz der sich abzeichnenden fehlenden ‚Exklusivität‘ der gewonnenen Daten können die Inspektionsergebnisse genutzt werden, um schulische Entwicklungsprozesse voranzubringen.

Abbildung 17: Übersicht Akzeptanzstudien

Akzeptanzstudien	Perspektive	Bewertung
Kompetenz der Inspektoren		
Gärtner, Hüsemann und Pant (2009)	Schulleitung	eher positiv
Gray und Gardner	Schulleitung	eher positiv
Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008a)	Schulleitung	eher positiv
Lambrecht, Maag Merki und Kotthoff (2008)	Schulleitung	eher positiv
Zufriedenheit mit der Schulinspektion an der eigenen Schule		
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a)	Schulleitung, Lehrkräfte	eher positiv
Fidler, Ouston und Earley (1996)	Lehrkräfte	eher positiv
Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008a)	Schulleitung	eher positiv
Märkl (2009)	Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, nicht pädagogisches Personal	eher positiv
Zusammenhang von Zufriedenheit mit Schulinspektion und Inspektionsergebnissen		
Gärtner, Hüsemann und Pant (2009)	Schulleitung	eher positiv
Gray und Gardner (1999)	Schulleitung	eher positiv
Matthew und Sammons (2004)	Schulleitung	eher positiv
Erkenntnisgewinn durch Schulinspektion/Verhältnis Aufwand und Ertrag		
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a)	Schulleitung, Lehrkräfte und Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht	eher kritisch
Cuckle und Broadhead (1999)	Schulleitung	eher kritisch
Fitz-Gibbon und Stephenson-Forster (1999)	Schulleitung	eher kritisch
Müller (2008)	Schulleitung	eher positiv

1.4.2 Nutzungsstudien

Neben Akzeptanzstudien nähern sich Forscher den Effekten von Schulinspektion auch über die Nutzung der Inspektionsergebnisse. Diese Arbeiten befassen sich in erster Linie mit Maßnahmen und Prozessen zur Unterrichts- und Schulentwicklung, die aufgrund der Inspektionsbefunde initiiert wurden (vgl. z. B. Böttcher und Keune, 2010a; Husfeldt, 2010b; de Wolf und Janssens, 2007). Hierbei können vor allem zwei Formen unterschieden werden: Studien, die

- (1) die Quantität der Maßnahmen und/oder
- (2) den Inhalt der Maßnahmen betrachten.

Quantität der Maßnahmen

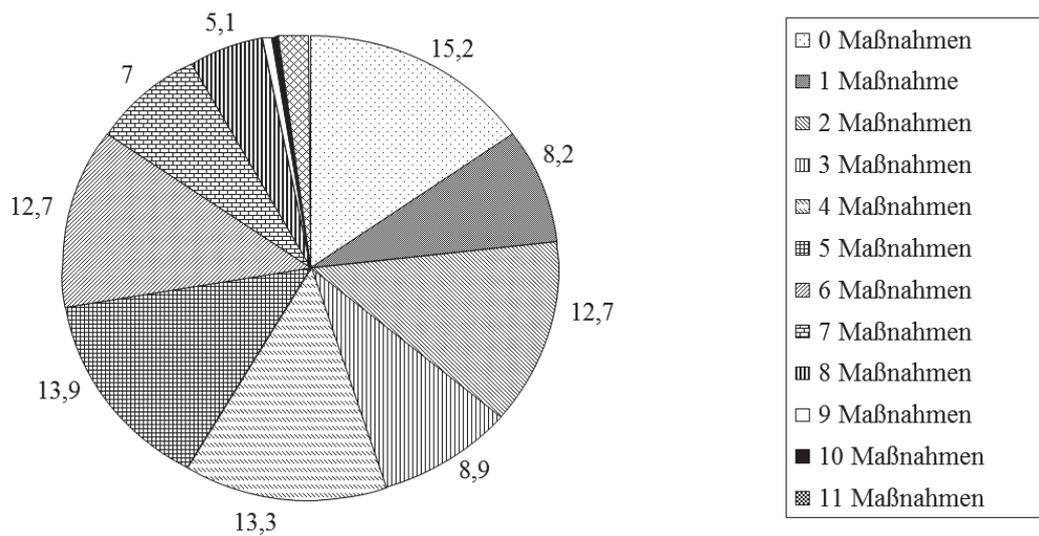
Eine Untersuchung von Huber (2008) beschäftigt sich u. a. mit der Quantität der durch die Schulinspektion angestoßenen Maßnahmen. Hierfür wurden die Schulleitungen an 115 bayerische Schulen, die sich in der „Umsetzungsphase“³⁴ nach einer Schulinspektion befanden, zur Implementierung von Maßnahmen nach ihrer Schulinspektion befragt. Von den Befragten gaben 43 Prozent an, dass bislang nicht eine einzige Maßnahme umgesetzt wurde. An einem Viertel (25 Prozent) der befragten Schulen wurde zumindest eine Maßnahme realisiert, bei 14 Prozent zwei, bei circa 8 Prozent drei und bei 5 Prozent vier bis sechs Maßnahmen. Wenn man zudem den zentralen Bereich schulischer Arbeit, den Unterricht, herausgreift, gaben 40 Prozent der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule keinerlei Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung umgesetzt würden.

Im Vergleich zu Huber (2008) kommen Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) zu deutlich besseren Befunden: Von 158 Schulleitungen gaben nur 15 Prozent an, keinerlei Maßnahmen nach ihrer Schulinspektion umgesetzt zu haben, 8 Prozent haben eine, 13 Prozent zwei, 9 Prozent drei, 40

³⁴ Huber (2008) teilt schulische Entwicklungsprozesse in sechs „Meilensteine“ (ebd., S. 267) ein: Abschluss der externen Evaluation, Zielfindung, Zielvereinbarung, Planung, Umsetzung und Überprüfung.

Prozent vier bis sechs und 15 Prozent zwischen sieben und elf Aktivitäten durchgeführt (vgl. Abb. 18).

Abbildung 18: Anzahl an Maßnahmen nach einer Schulinspektion (modifiziert nach Gärtner, Hüsemann und Pant, 2009; in Prozent)

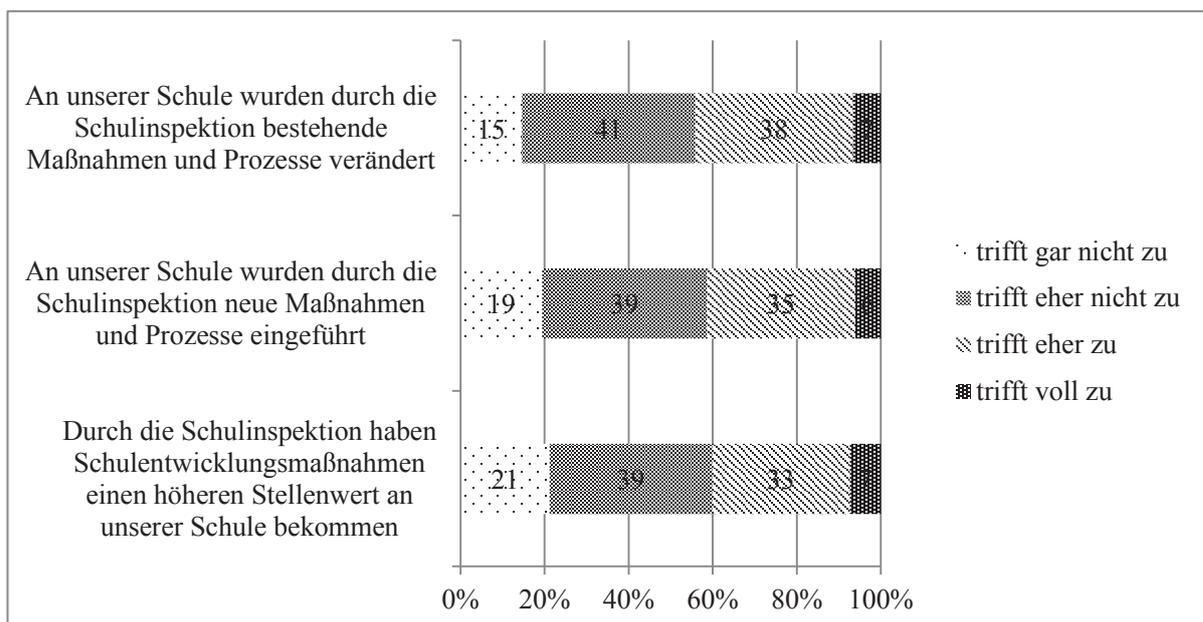


Die Studien von Huber (2008) sowie von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) führen zu der Frage, worauf diese z. T. großen Unterschiede in der Maßnahmenumsetzung zurückzuführen sind. Einen Erklärungsansatz liefern Gärtner, Hüsemann und Pant (2009): Möglicherweise hängt dies in der Form mit den Inspektionsergebnissen einer Schule zusammen, dass Schulen, denen die Schulinspektion viele Schwächen attestiert hat, im Vergleich zu den besser inspizierten Schulen systematisch mehr oder weniger Aktivitäten implementieren. Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) haben zur Prüfung dieser These die von ihnen untersuchten Schulen in drei Gruppen eingeteilt, und zwar das durch die Schulinspektion am besten inspizierte Drittel der Schulen, das mittlere und das am schlechtesten bewertete Drittel. Es ergab sich aus dieser Analyse aber kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den drei Untersuchungsgruppen. Dieser Befund stimmt mit Ergebnissen überein, die Ehren und Visscher (2008) aus den Niederlanden berichten: Bei den zehn von ihnen durchgeführten Fallstudien konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der

an Schulen kritisierten Punkte und der Anzahl der initiierten Maßnahmen festgestellt werden.

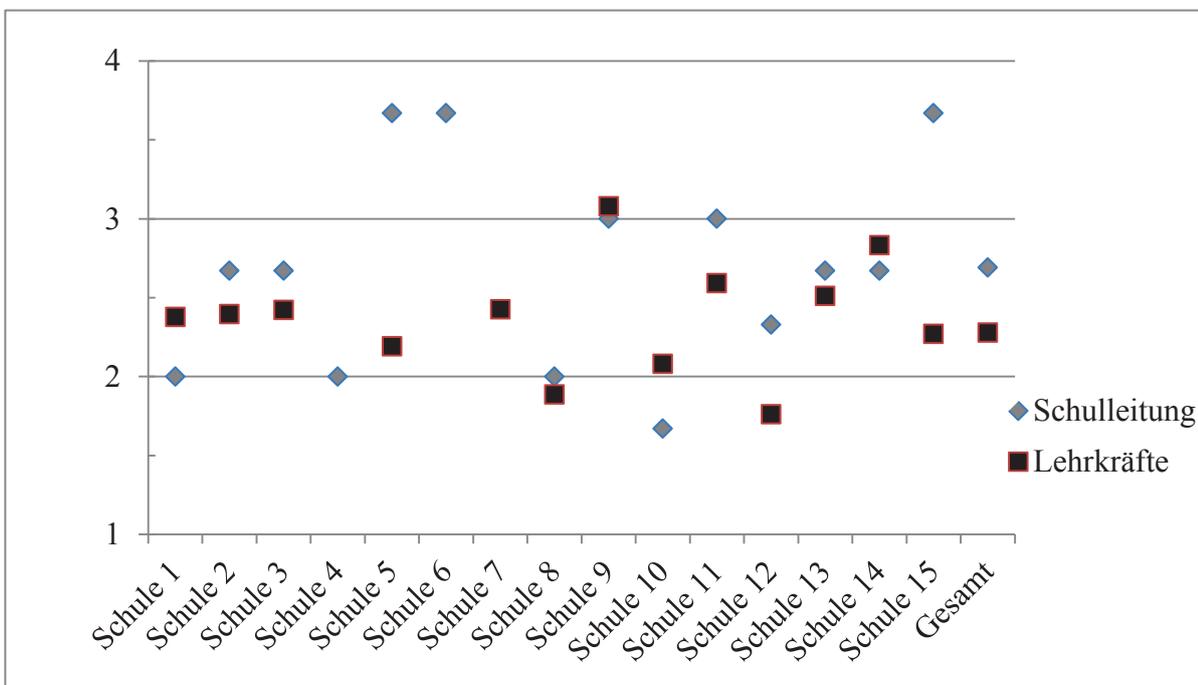
Darüber hinaus wurden in den vorgestellten Untersuchungen lediglich Schulleitungen befragt. Gerade die Perspektive von Lehrkräften ist interessant: Schätzen die Leitungen von Schulen die Anzahl der umgesetzten Maßnahmen ähnlich wie ihre Lehrerschaft ein? Oder liegen möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungen vor, und wenn ja, woran könnten diese heterogenen Einschätzungen ein und desselben Sachverhalts liegen? Zu dieser Frage können Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) ersten Aufschluss geben. Lehrkräfte äußerten sich etwa dahingehend, ob *neue Maßnahmen und Prozesse eingeführt bzw. bestehende modifiziert* worden sind. Die Befragten schätzen die Aktivitäten diesbezüglich eher schwach ein: Um die 60 Prozent antworteten, dass eher oder gar keine bestehenden Maßnahmen und Prozesse durch die Schulinspektion überarbeitet bzw. eher keine oder gar keine neuen Aktivitäten initiiert wurden (vgl. Abb. 19). Es ergab sich insgesamt ein Mittelwert für die Skala von $MW=2,28$ ($n=406$; $SD=0,73$; $\alpha=0,84$), was unter dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,50$ liegt (vgl. Böttcher, Keune und Neiwert, 2010b, S. 45).

Abbildung 19: Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen – prozentuale Verteilung ($n=406$; $MW=2,28$, $SD=0,73$; $\alpha=0,84$) (Böttcher und Keune, 2011, S. 136)



Die Schulleitungen der gleichen Schulen beurteilten die durch die Schulinspektion implementierten Maßnahmen und Prozesse mit einem Mittelwert von $MW=2,69$ ($n=14$; $SD=0,66$). Damit schätzen sie die Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen nach einer Schulinspektion besser ein als ihre Kollegien. Im direkten Vergleich auf Einzelschulebene ergeben sich z. T. große Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen einer Schule, wobei die Leitungen fast immer zu besseren Einschätzungen gelangen (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen – Mittelwertvergleich



Kommentar: Keine Angaben für Lehrkräfte der Schule 4 und 6 sowie für die Schulleitung der Schule 7.

Inhalt der Maßnahmen

Der Forschungsbereich zur Nutzung von Schulinspektionen befasst sich aber nicht nur mit der allgemeinen Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen, sondern auch mit den konkreten Inhalten. Huber (2008) kommt für das Bundesland Bayern zu dem Schluss, dass zu allen Bereichen des bayerischen Qualitätstableaus Maßnahmen an den Schulen umgesetzt würden (vgl. Abb. 21). Die angegebenen Veränderungen reichten von baulichen Maßnahmen über Aktivitäten zur Verbesserung des Schulklimas oder der Zusammenarbeit im Kollegium bis hin zu gesteigerter Methodenvariabilität im Unterricht. Bezüglich der Zufriedenheit mit den durchgeführten Maßnahmen gaben die von ihm befragten 115 Schulleitungen überwiegend positive Selbstauskünfte: Rund 90 Prozent der Befragten waren mit ihren durchgeführten Maßnahmen „zufrieden“ (67 Prozent) oder „sehr zufrieden“ (25 Prozent) (vgl. Huber, 2008, S. 276ff.).

Abbildung 21: Maßnahmen nach einer Schulinspektion (Huber, 2008, S. 272f.)

Rahmenbedingungen	Prozessqualitäten Schule	Prozessqualitäten Unterricht	Ergebnisse, Monitoring
Bauliche Maßnahmen, Gestaltung von Räumlichkeiten und Gestaltung des Schulgeländes	Organisation der Arbeitsabläufe Zusammenarbeit im Kollegium Fortbildung Schulklima	Individualisierung Methodenvariabilität Art der Leistungserhebung	Schulaufgaben, Leistungsfeststellungen Schulische Leistungsergebnisse betrachten für systematisches Monitoring
Ressourcen (Ausstattung und Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien)	Öffnung der Schule Entwicklung Schulprofil & Schulprogramm Beteiligung von Eltern sowie von Schülerinnen und Schülern	Intensivierung des selbständigen Lernens	

Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) haben Schulleitungen offen nach der Umsetzung von Maßnahmen und Prozessen nach ihrer Schulinspektion befragt. Diese gaben an, dass etwa vermehrt Besprechungen stattfinden, Inspektionsergebnisse intensiv diskutiert, vermehrt Fortbildungen

besucht und interne Zielvereinbarungen formuliert würden sowie das pädagogische Tage als Reaktion auf die Schulinspektion stattfänden und neue Arbeitsgruppen gegründet worden wären (vgl. Böttcher und Keune, 2010c, S. 22).

Zusammenfassend hat die Sichtung von Forschungsbefunden zur Nutzung von Inspektionsergebnissen keinerlei internationale und nur wenige nationale Ergebnisse hervorgebracht. Die vorliegenden Ergebnisse ergeben zudem kein einheitliches Bild (vgl. Abb. 22): Je nach Studie unterscheidet sich etwa die Anzahl an Maßnahmen, die an Schulen durch eine Schulinspektion angestoßen worden sind. Auch innerhalb der Studien variiert die Anzahl der initiierten Aktivitäten von Schule zu Schule z. T. erheblich. Zudem sind hinsichtlich der Nutzung von Inspektionsbefunden noch einige Fragen ungeklärt: Es bedarf noch weiterer Studien, die sich mit der Wahrnehmung der Nutzung von Inspektionsbefunden aus Perspektive verschiedener Akteuren auseinandersetzen (insbesondere Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) und die Ergebnisse untereinander vergleichen. Auch liegen bislang keine Daten zu der Anzahl an inspektionsbezogenen Maßnahmen und Prozessen vor, die nicht aus einer Selbstauskunft der Schule resultieren. Solche unabhängigen Daten können z. B. durch externe Beobachter erhoben werden. Das würde zu einer besseren Vergleichbarkeit der Schulen und möglicherweise auch zu homogeneren Ergebnissen führen. Zudem ist ungeklärt, ob die im Rahmen einer Schulinspektion herausgearbeiteten Entwicklungspotenziale sich in den Aktivitäten wiederfinden. Weiterhin fehlt es an Studien, die die Qualität der implementierten oder modifizierten Maßnahmen in den Blick nehmen. Schließlich sind diese kein Selbstzweck, sondern dienen der Unterrichts- und Schulentwicklung. Auch muss in diesem Zusammenhang eine Verständigung der schulischen Akteure über ‚Erfolg‘ oder ‚Misserfolg‘ von Interventionen stattfinden, wenn schulische Anstrengungen keine einmaligen, von anderen Aktivitäten isolierten Projekte bleiben und sie Teil eines umfassenden Qualitätskonzepts werden sollen (vgl. Böttcher und Keune, 2010a, S. 159).

Abbildung 22: Übersicht Nutzungsstudien

Nutzungsstudien	Perspektive	Bewertung
Anzahl der Maßnahmen		
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a, b)	Lehrkräfte	Einführung neuer bzw. die Modifikation bestehender Maßnahmen und Prozesse wurden mit einem Mittelwert von MW= 2,28 eher schwach eingeschätzt
Basierend auf Daten von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a); eigene Auswertung	Schulleitung	Einführung neuer bzw. die Modifikation bestehender Maßnahmen und Prozesse wurden mit einem Mittelwert von MW= 2,69 besser als der theoretische Mittelwert eingeschätzt
Gärtner, Hüsemann und Pant (2009)	Schulleitung	Anzahl neuer Aktivitäten aus Schulleiterperspektive noch entwicklungsfähig: 40 Prozent der Schulleitungen geben an, dass keine Maßnahmen auf Grundlage der Schulinspektion umgesetzt wurden
Huber (2008)	Schulleitung	Anzahl neuer Aktivitäten aus Schulleiterperspektive besser im Vergleich zu Gärtner u. a. (2009): 15 Prozent der Schulleitungen geben an, dass keine Maßnahmen auf Grundlage der Schulinspektion umgesetzt wurden
Inhalt der Maßnahmen		
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a)	Schulleitung	Verschiedene Maßnahmen benannt
Huber (2008)	Schulleitung	Maßnahmen entsprechen dem bayerischen Referenzrahmen

1.4.3 Schulentwicklungsstudien

Schließlich existieren Studien, die die Effekte von Schulinspektion im eigentlichen, unmittelbaren Sinne analysieren. Diese beleuchten die Entwicklung einer Schule nach einer Inspektion. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang drei Formen: Untersuchungen, die die Wirkung von Schulinspektion messen über die

1. Verbesserung von Schülerleistungen,
2. Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion im Quer- oder Längsschnitt sowie
3. Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion mit quasi-experimentellem Design.

Verbesserung von Schülerleistungen

Eine Möglichkeit, die Schulentwicklung nach einer Schulinspektion zu messen, ist die Nutzung von Schülerleistungen als messbare, ‚harte‘ Kriterien (vgl. z. B. Cullingford und Daniels, 1999; Education and Employment Select Committee, 1999, S. v und xlv; Luginbuhl, Webbink und de Wolf, 2007; Rosenthal, 2004; Aitkin u. a., 2003). Solche leistungsbezogenen Untersuchungen sind aber auch voraussetzungsvoll: Für die Nutzung von Schülerleistungen bedarf es u. a. langjähriger einzelschulbezogener, standardisierter Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern, so dass diese Form der Untersuchung nur in wenigen Ländern möglich ist. In England werden z. B. die Ergebnisse der zentralen Abschlussprüfungen (*General Certificate of Secondary Education*; kurz: *GCSE*) genutzt. Ob Schulinspektionen diese tatsächlich verbessern, ist nicht einfach zu beantworten: Denn seit 1988 ist die Anzahl der englischen Schülerinnen und Schüler, die mehr als fünf A – Cs in den Abschlussexamen erreicht haben, stetig gestiegen (vgl. Matthews und Sammons 2004, S. 24). Damit hat der Prozess zu besseren Abschlüssen bereits vor den *Ofsted*-Inspektionen eingesetzt und muss deshalb in den Studien zur möglichen Wirkung von Schulinspektion herausgerechnet werden.³⁵

³⁵ Methodische Ausführungen hierzu finden sich z. B. bei Goldstein (1997) oder bei Kreft und de Leeuw (1998).

Eine der ersten Studien, die die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Relation zur Schulinspektion untersuchte, stammt von Cullingford und Daniels (1999). Es wurden hierfür die *Ofsted*-Daten von 1992 bis 1997 von über 3000 inspizierten Schulen analysiert, mit dem Ergebnis, dass sich für die Mehrzahl der untersuchten Schulen kein positiver Effekt auf die Ergebnisse in *GCSE*-Examen feststellen ließ. Den fehlenden Zusammenhang zwischen Inspektion und verbesserten Schülerleistungen konnten Shaw u. a. (2003) für Gesamtschulen, die die meisten englischen Schülerinnen und Schüler besuchen, replizieren. Speziellere Schulen (z. B. Mädchenschulen) profitierten hingegen leicht von der Schulinspektion. Eine ähnliche Studie von Rosenthal (2004) bestätigt die bereits skizzierten Ergebnisse: Für die Jahrgänge nach einer Inspektion wurden keine signifikanten Leistungsverbesserungen nachgewiesen. Sondern ganz im Gegenteil, die *GCSE*-Examen werden im Jahr des Schulbesuchs sogar signifikant schlechter, allerdings mit nur kleinen Effektstärken. Rosenthal (2004) führt die intensiven Vorbereitungen als Begründung für dieses Ergebnis an. Denn hierdurch wären viele Ressourcen gebunden worden, die dann nicht mehr für den Unterricht zur Verfügung gestanden hätten. Diese Begründung kann aus heutiger Sicht nicht mehr greifen, weil in einer groß angelegten *Ofsted*-Reform im Jahr 2005 die Ankündigungsfrist für eine Schulinspektion auf wenige Tage verkürzt worden ist. Durch das kurze Zeitfenster dürfte sich der Schulbesuch dadurch nicht mehr allzu stark auf den Schulalltag auswirken (wenn man von der stetigen Präsenz der Schulinspektion und den damit einhergehenden Erwartungen an Unterrichts- und Schulführung absieht).

Auch Luginbuhl, Webbink und de Wolf (2007) haben die Frage aufgeworfen, ob Inspektionen die Leistungsstärke von Schülerinnen und Schülern verbessert. Diese Studie nutzt die Ergebnisse aus den landesweit einheitlichen Leistungsüberprüfungen in den Niederlanden am Ende der Grundschule (, *Cito* '-Test). Dabei ergibt sich ein leicht positiver Befund:

„The results indicate that the Cito test scores improve by 2% to 3% of a standard deviation of the test score in the two years following an inspection“ (ebd., S. 3).

Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion

Schülerleistungen als Kriterium für Wirkungsmessungen ist aber nicht die einzige Herangehensweise, die in den gesichteten Forschungsarbeiten genutzt wurde. Viele Studien erheben im Quer- oder Längsschnitt Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion auf Schule und Unterricht.

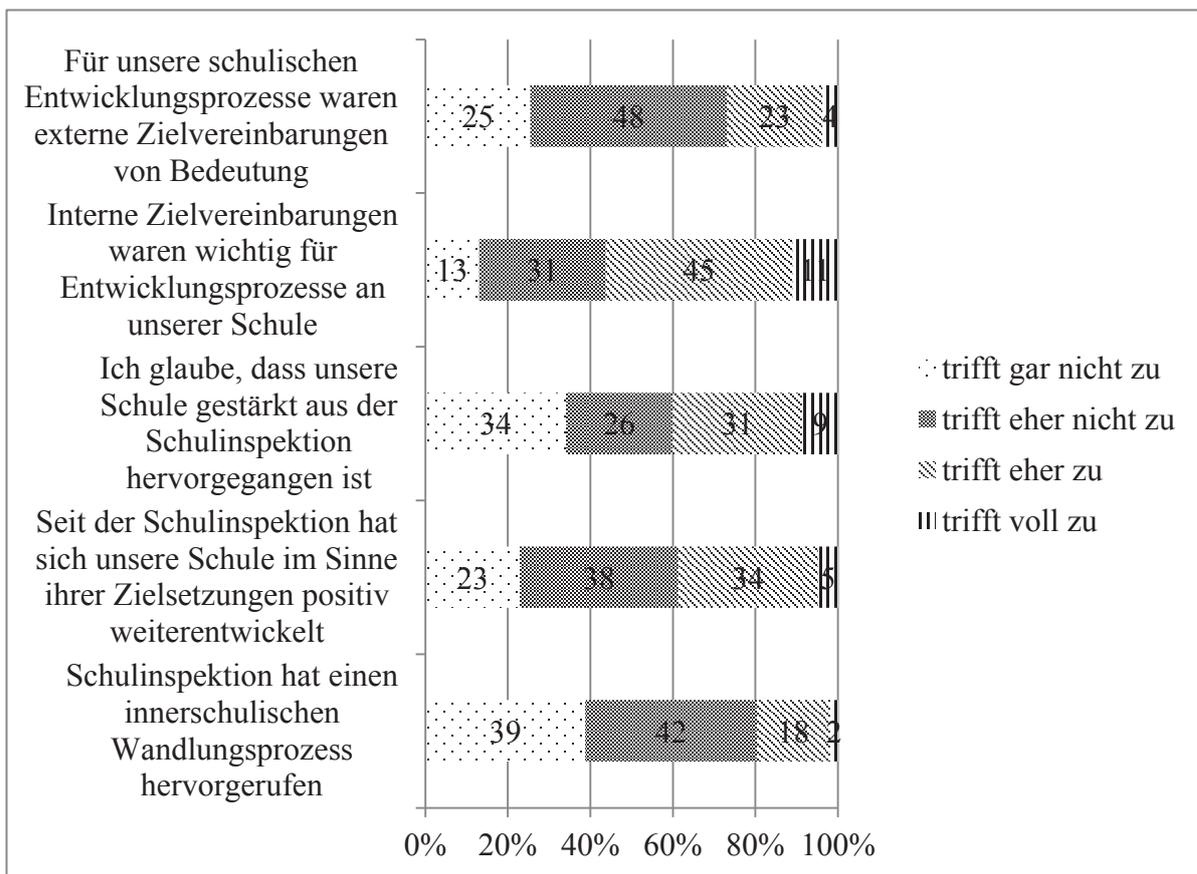
Eine nationale Studie liegt zum Einfluss der Schulinspektion auf Unterrichtsentwicklung von Gärtner, Hüsemann und Pant (2009) vor. In dieser Untersuchung wurden 182 Schulleitungen in den Bundesländern Brandenburg in den Schuljahren 2005/06 sowie 2006/07 standardisiert befragt. Ein Ergebnis aus dem Jahr 2006/07 ($n=90$) ist, dass 47 Prozent der Schulleiterinnen und -leiter angeben, die Inspektion habe sich positiv auf den Unterricht an ihren Schulen ausgewirkt.³⁶ In Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung geben diese Personen in offenen Antworten vor allem an, eine stärkere Binnendifferenzierung anzustreben (vgl. ebd., S. 10). Huber (2008, S. 278) kommt in einem anderen Teilaspekt zu deutlichen besseren Zustimmungswerten für die Impulskraft von Schulinspektion: Mehr als 80 Prozent der 247 Schulleitungen äußerten, dass die Inspektion Entwicklungsprozesse angestoßen habe. Ob die Kollegien der entsprechenden Schulen, die Sichtweise der Schulleitungen bestätigen, wurde in den beiden berichteten Studien nicht untersucht.

Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern ist hingegen in die Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) eingeflossen, in der sie zur wahrgenommenen Unterrichts- und Schulentwicklung nach einer Schulinspektion befragt wurden. Die Skala ergab bei einem vierstufigen Antwortformat (1= „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“) einen Skalenmittelwert von $MW=1,92$ ($n=418$; $SD=0,67$; $\alpha=0,83$). Dieser Durchschnittswert liegt unter dem theoretischen Mittelwert von 2,50 und weist auf eine eher schwache Beobachtung von Entwicklungsimpulsen durch Inspektionsverfahren aus Sicht von Lehrkräften hin. Konkret wird etwa danach gefragt, ob sich der Unterricht nachhaltig durch die Schulinspekti-

³⁶ Einen Einfluss verneinen 28 Prozent. 25 Prozent der Befragten können sich hierzu nicht festlegen (vgl. ebd., S. 12).

on verändert habe. Dies wurde von gut zwei Drittel der Befragten eher nicht oder gar nicht bestätigt (vgl. Abb. 23). Noch schlechter ist ihre Wahrnehmung in Bezug auf den allgemeinen Einfluss von Schulinspektion auf Schulentwicklung: Das Item „Die Schulinspektion hat einen inner-schulischen Wandlungsprozess ausgelöst“ wurde nur von knapp unter 20 Prozent der Lehrkräfte ganz oder in Teilen bestätigt. Auf die Frage, ob die Schule sich seit der Schulinspektion im Sinne ihrer Zielsetzungen entwickelt habe, beantworteten mehr als 60 Prozent der Lehrkräfte negativ oder eher negativ (vgl. ebd., S. 83ff.).

Abbildung 23: Schulentwicklung durch Schulinspektion – prozentuale Verteilung (n= 418; MW= 1,92; SD= 0,63; $\alpha= 0,83$) (Böttcher und Keune, 2011, S. 137)



Eine weitere nationale Untersuchung, die über Einschätzungsskalen die wahrgenommene Entwicklung von Schulen nach einer Inspektion erfasst, ist das noch laufende, durch das BMBF geförderte Forschungsprojekt „Externe Evaluation/Schulinspektion und schulische Qualitätssicherung“ von Dederling, Fritsch und Weyer (2012, S. 205). Es werden die Entwicklungsprozesse nach einer Schulinspektion in den Bundesländern Hamburg und Thüringen mithilfe eines Längsschnittdesign untersucht (vgl. ebd., S. 212): Zu einem ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2011 wurden Schulleitungen und Lehrkräfte mit Funktionen in der Schulentwicklung zwei Wochen vor dem anstehenden Schulbesuch durch die Schulinspektion standardisiert befragt. Diese Befragung diente der Klärung der Ausgangsbasis der Schulen, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht geprägt von direkten Inspektionserfahrungen waren. Ein zweiter Erhebungszeitpunkt fand jeweils vier Monate nach einer Schulinspektion statt, bei dem alle Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen mit der Durchführung und der Ergebnisrückmeldung sowie nach der Rezeption der Inspektionsergebnisse untersucht wurden. Zum dritten Messzeitpunkt 2012 wurden ein Jahr nach dem Schulbesuch wiederum Schulleitungen und Lehrkräfte mit Funktionen in der Schulentwicklung befragt. Hier lag der Schwerpunkt auf den innerschulischen Entwicklungsprozessen nach der Inspektion (vgl. ebd., S. 212). Die Autoren fassen ihre Ergebnisse aus dem ersten Messzeitpunkt dahingehend zusammen, dass die Schulen tendenziell gelassen auf die Anmeldung der Schulinspektion reagiert haben und bereits in diesem frühen Stadium Entwicklungsmaßnahmen in Gang gesetzt werden (vgl. ebd., S. 220). Die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte nehmen die angekündigte Schulinspektion mehr als Entwicklungs- und weniger als Kontrollinstrument wahr. Darüber hinaus stehen die Befragten dem Inspektionsbesuch grundsätzlich positiv gegenüber. Interessanterweise reagieren Lehrkräften positiver auf die Ankündigung des Schulbesuchs, wenn eine allgemeine Innovationsbereitschaft des Kollegiums und Erfahrungen der Schule mit Selbstevaluation vorliegen. Dederling, Fritsch und Weyer (2012) gehen davon aus, dass die Auswertungen der anderen beiden Messzeitpunkte sowie weitere geplante qualitative Interviewstudien zeigen werden, ob sich die besonnene und ruhige Haltung der Schulen beim ersten Messzeitpunkt weiter fortsetzt, oder ob es sich nicht vielmehr um eine „Ruhe vor dem Sturm“ (ebd., S. 221) handelt.

Neben den vorgestellten nationalen Untersuchungen gibt es auch eine Reihe an internationalen Untersuchungen zur Einschätzung der Wirksamkeit von Schulinspektion. Kogan und Maden (1999, S. 17ff.) berichten etwa über die wahrgenommene Wirkung durch Schulleitungen, Eltern und politische Vertreterinnen und Vertreter in England. Eltern waren die Gruppe mit dem größten Vertrauen in den Einfluss einer Inspektion auf die Bildungsqualität von Schule. Den geringsten Einfluss von Schulinspektion auf schulisches Geschehen sahen hingegen Schulleitungen: Von den Befragten gab die Mehrheit an, dass sie keine Verbesserungen erwarteten. Die politischen Akteure waren hingegen in Hinblick auf den Einfluss von Schulinspektion auf die Bildungsqualität von Schule etwas optimistischer.

Die aktuellste internationale Arbeit zur Wirkung von Schulinspektion aus Perspektive von Schulleitungen ist das durch die EU geförderte Projekt „*Impact of school inspection on teaching and learning*“ (ISI-TL) (Altrichter, Kemethofer und Schmidinger, 2012, S. 1). Bei diesem Projekt werden sechs europäische Inspektionsverfahren untersucht: Niederlande, England, Schweden, Irland, Österreich (Steiermark) und die Tschechische Republik. Im Kontext dieser Untersuchung wurden zunächst die offiziellen Dokumente der einzelnen Inspektorate analysiert und hieraus eine länderübergreifende Programmtheorie und ein Wirkmodell abgeleitet (vgl. hierzu ausführlich Ehren u. a., 2013). Auf dieser Grundlage wurde eine schriftliche Onlinebefragung für Schulleitungen an Grund- und Sekundarschulen entwickelt, die hinsichtlich kausaler Zusammenhänge zwischen Schulinspektion und Entwicklungsprozessen an ihrer Schule befragt wurden. In einer Veröffentlichung des Forschungsprojekts kommen Gustafsson u. a. (in Begutachtung) zu dem Ergebnis, dass insbesondere zwei Faktoren für eine erfolgreiche Schulentwicklung nach einer Inspektion relevant seien: *setting expectations* und *stakeholder pressure*. Der erste Aspekt beruht auf der Erwartung, dass die durch die Schulinspektion festgelegten Qualitätsstandards den Beteiligten eine klare Vorstellung einer ‚guten‘ Schule vermitteln (vgl. Ehren u. a., 2013, S. 19f.), und dass sich dieses Wissen sich positiv auf Entwicklungsprozesse in der Schule auswirkt (vgl. Altrichter, Kemethofer und Schmidinger, 2012, S. 35). Beim

zweiten Aspekt wird davon ausgegangen, dass schulische Stakeholder (z. B. Eltern, lokale Bildungspolitiker) die Inspektionsstandards und die Inspektionsergebnisse nutzen, um auf das schulische Leben Einfluss zu nehmen, eine Schulwahl zu treffen oder möglicherweise einen Schulwechsel einzuleiten (vgl. Altrichter, Kemethofer und Schmidinger, 2012, S. 44; Ehren u. a., 2013, S. 21f.).

Neben der Sichtweise von Schulleitungen, auf der die Mehrheit der Untersuchungen zum Thema basieren, sind auch andere Akteure wichtige Informationsquellen. Eine wichtige Perspektive ist etwa die von Lehrerinnen und Lehrern. Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995) haben etwa den Einfluss von Schulinspektion auf die Unterrichtsgestaltung von 800 Lehrkräften untersucht. Sie wurden schriftlich zu diesem Thema befragt und gaben zu 38 Prozent an, ihre Unterrichtspraxis auf Grundlage der Inspektionsergebnisse ändern zu wollen (vgl. ebd., S. 342).³⁷ In einer ähnlichen Studie von Chapman (2001, S. 66) wurde der gleiche Personenkreis (n= 119) danach gefragt, ob sie ihre Unterrichtspraxis als ein Ergebnis der Schulinspektion umstellen wollen, was 22 Prozent der Befragten bestätigten. Zu beiden skizzierten Untersuchungen ist anzumerken, dass diese keine (wahrgenommenen) Veränderungen des Unterrichts abbilden, sondern lediglich ‚Absichtserklärungen‘ sind. Da aber selbst die Vorsätze zur Unterrichtsentwicklung auf Grundlage von Schulinspektion nur für gut ein Drittel (Brimblecombe, Ormston und Shaw, 1995) bzw. für circa ein Viertel (Chapman, 2001) der Befragten gelten, kann man nicht von weitreichenden Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung ausgehen.

³⁷ Diejenigen Lehrkräfte, die bereit sind, auf Grundlage der Inspektionsergebnisse ihre Unterrichtspraxis zu ändern, würden nach der Studie von Brimblecombe, Ormston und Shaw (1996, S. 342) in erster Linie Unterrichtsmethoden in den Blick nehmen. Deutlich seltener streben Lehrkräfte eine Veränderung in Unterrichtsinhalten, Unterrichtsorganisation, Kollegenabsprachen, Unterrichtsvorbereitung und Lernkontrollen z. B. durch Tests an.

Einschätzungen schulischer Akteure zur Wirkung von Schulinspektion mit quasi-experimentellem Design

Die dritte Annäherung an die Schulentwicklung nach einer Schulinspektion sind Arbeiten mit quasi-experimentellem Design. Eine Möglichkeit ist, noch nicht inspizierte und bereits inspizierte Schulen miteinander zu vergleichen, um ggf. eine Weiterentwicklung der inspizierten Schulen auszumachen (vgl. z. B. Gärtner, 2011). Solche Untersuchungen nutzen ebenfalls die Einschätzungen schulischer Akteure zum Stand der Schulentwicklung, lassen aber nur in einer relativ kurzen Zeitspanne in der Einführungsphase umsetzen. Ein Beispiel hierfür ist die quasi-experimentelle Feldstudie von Gärtner (2011), bei der Lehrkräfte und Schulleitungen in Berlin und Brandenburg in einem Kontrollgruppendesign die Qualität ihrer Schule beurteilten. Diese wurden zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 sowie zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 befragt, wobei bestimmte Schulen bereits über Inspektionserfahrungen (Schulinspektion vor zwei Jahren, vor einem Jahr oder im gleichen Jahr) verfügten während andere noch nicht inspiziert wurden. Gärtner (2011, S. 151) nutzt die Differenzwerte aus beiden Befragungen, um die Entwicklung im dazwischenliegenden Zeitraum abzubilden. Eine multivariate Varianzanalyse ergab keine Haupteffekte für das Bundesland (Berlin, Brandenburg) und für die befragte Personengruppe (Lehrkräfte, Schulleitungen) (vgl. ebd., S. 153f.). Signifikante Unterschiede traten in wenigen Fällen bei den Schulgruppen (Schulinspektion vor zwei Jahren, vor einem Jahr, im gleichen Jahr, Kontrollgruppe ohne Inspektionserfahrungen) auf. Gärtner kommt im Gesamten zu dem Schluss, dass die Schulinspektion einen eher geringen Einfluss auf die in der Untersuchung gemessenen Qualitätsaspekte genommen habe und damit eine hohe Stabilität der Qualitätsvariablen vorliege (vgl. ebd., S. 157).

Zusammenfassend werfen die vorgestellten Strömungen – Schülerleistungen als Außenkriterium, Einschätzungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Schulinspektion sowie quasi-experimentelle Feldstudien (vgl. Abb. 24) – innerhalb der Schulentwicklungsstudien noch einige Diskussionspunkte auf. Etwa fokussieren Arbeiten, die Schülerleistungen als Maßstab für einen Veränderungsprozess durch Schulinspektion anneh-

men, möglicherweise zu stark auf nur ein Kriterium. Diese Konzentration wirft die Frage auf, ob nicht auch andere Kriterien infrage kommen könnten und inwieweit derartige Untersuchungen ähnliche Ergebnisse hervorbringen. Auch ist nicht klar, ob die bisher eher schwach einzuschätzenden Zusammenhänge zwischen Schulinspektion und Schülerleistungen auch dann noch bestünden, wenn neuere *GCSE*-Examensergebnisse (nach der englischen Inspektionsreform 2005) als Grundlage für derartige Untersuchungen dienen würden. Neben der Notwendigkeit neuerer Befunde aus dem angelsächsischen Raum müssten zudem vermehrt vergleichbare Arbeiten in anderen Ländern durchgeführt werden, um länderspezifische Einflüsse ausschließen zu können. Leider sind solche Bemühungen recht voraussetzungsvoll, dass solche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum wahrscheinlich nicht in naher Zukunft umgesetzt werden. Darüber hinaus sind Studien, die sich den Effekten von Schulinspektion über die Wahrnehmung von Entwicklungsprozessen nach einer Schulinspektion durch unterschiedliche Akteure nähern, in ihren Befunden insgesamt noch eher widersprüchlich (insbesondere für Schulleitungen) und z. T. unvollständig (insbesondere für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht), so dass hier ebenfalls noch Forschungsbedarf besteht. Zudem liegt bislang erst eine einzige quasi-experimentelle Untersuchung von Gärtner (2011) vor. Seine Befunde werfen die Frage danach auf, warum die Schulinspektion schulische Qualitätsaspekte kaum beeinflusst (ebd., S. 157f.). Eine Erklärung könnte sein, dass bereits viele Schulen vor der Schulinspektion auf einem relativ hohen Qualitätsniveau arbeiten und die Inspektionsergebnisse insofern nur zu wenigen Veränderungen führen. Hinweise hierfür sieht Gärtner (2011) in den Selbsteinschätzungen der Schulen und den Fremdeinschätzungen durch Inspektoren, bei der einzelne Variablen von beiden Seiten relativ gute Qualitätswerte erhalten haben. Eine zweite Erklärung wäre, dass Inspektionsverfahren nicht nur durch die Rückmeldung von Stärken-Schwächen-Analysen wirken, sondern auch die Vorbereitung eines Schulbesuchs bereits Entwicklungsprozesse in Gang setzen könnte. Gärtner (2011, S. 158) sieht hierfür erste Hinweise in seiner Untersuchung: In Berlin konnte in der Kontrollgruppe – diejenigen Schulen, die erst in ein

bis zwei Jahren inspiziert werden – der deutlichste Entwicklungssprung festgestellt werden.

Abbildung 24: Übersicht Schulentwicklungsstudien

Schulentwicklungsstudien	Perspektive	Bewertung
Zusammenhang Schulinspektion und Schülerleistungen		
Cullingford und Daniels (1999)	Schülerleistungen	kein Effekt
Luginbuhl, Webbink und de Wolf (2007)	Schülerleistungen	leicht positiver Effekt
Rosenthal (2004)	Schülerleistungen	kein bis schwach negativer Effekt
Shaw u. a. (2003)	Schülerleistungen	kein bis schwach positiver Effekt
Einschätzungen der Unterrichts- und Schulentwicklung durch Schulinspektion		
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a)	Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht	eher positiv
Böttcher, Keune und Neiwert (2010a)	Lehrkräfte	eher kritisch
Brimblecombe, Ormston und Shaw (1995)	Lehrkräfte	eher kritisch
Chapman (2001)	Lehrkräfte	eher kritisch
Gärtner, Hüsemann und Pant (2009)	Schulleitungen	weder noch: 45 Prozent positive und 55 Prozent negative Einschätzung auf einer dichotomen Skala von „ja“ und „nein“
Huber (2008)	Schulleitungen	eher positiv
ISI-TL: Altrichter (2012), Ehren u. a. (2013), Gustafsson u. a. (in Begutachtung)	Schulleitungen	Positive Effekte insbesondere für <i>setting expectations</i> und <i>stakeholder pressure</i>
Kogan und Maden (1999)	Schulleitungen	eher kritisch
Feldstudien mit quasi-experimentellen Design		
Gärtner (2011)	Lehrkräfte, Schulleitungen	wenige schwach positive Veränderungswerte

1.4.4 Resümee

Das Resümee aus allen vorgestellten Akzeptanz-, Nutzungs- und Schulentwicklungsstudien ist, dass das Ziel, die Bildungsqualität durch das Verfahren der Schulinspektion zu sichern bzw. zu steigern (vgl. hierzu auch Kapitel 0: Problemaufriss), alles in allem (noch) nicht empirisch nachgewiesen ist: „overall results of inspection research are, at present, far from conclusive“ (Gustafsson u. a., in Begutachtung; vgl. auch Maag Merki und Emmerich, 2011, S. 164). Zum einen ist die Befundlage in Teilen nicht homogen. Zum anderen zeichnet sich eine eher schwache Wirkung von Schulinspektion ab (vgl. Ehren und Visscher, 2006, S. 53), vor allem wenn Nutzungs- sowie Schulentwicklungsstudien mit Schwerpunkt auf Schülerleistungen herangezogen werden.

Die fehlende Homogenität kann verschiedene Ursachen haben. Beispielsweise arbeiten die zitierten Untersuchungen mit unterschiedlichen Instrumenten, was die Ergebnisse nur schwer vergleichbar macht. Replikationsstudien und der enge (Methoden)Austausch in der Forschungsgemeinschaft könnten in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Hinsichtlich der eher noch ausbaufähigen Wirkungsergebnisse können bislang unberücksichtigte Kontextfaktoren eine Rolle spielen. Des Weiteren basieren die Befunde vor allem auf Einschätzungen von Schulleitungen, während andere Akteursgruppen (z. B. Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrkräfte) mit ihrer Wahrnehmung unterrepräsentiert sind (vgl. Gärtner und Pant, 2011, S. 27). Dederling und Müller (2008, S. 250) kritisieren diese Einseitigkeit und fordern eine stärkere Berücksichtigung auch anderer Personengruppen, die am schulischen Gestaltungsprozess mitwirken. Zudem könnte das eingesetzte Methodenset um andere Untersuchungsformen erweitert werden. Bislang wurden z. B. teilnehmende Beobachtungen zur Erfassung des Entwicklungsprozesses nach einer Inspektion kaum genutzt. Auch könnten Analysen von Schuldokumenten die Veränderungsprozesse an einer Schule abbilden (z. B. Vergleich von Schulprogrammen vor und nach einem Schulbesuch, Analyse von Sitzungsprotokollen). Die inhomogenen Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit können aber auch mit der Schnittstelle zwischen Schulinspektion und

dem nachfolgendem Entwicklungsprozess zusammenhängen. Oder anders formuliert: mit der ‚Übersetzung‘ von Inspektionsergebnissen in konkrete Handlungsschritte.

Eine solche ‚Mittler‘-Rolle hat die Bildungspolitik externen Zielvereinbarungen zugeschrieben (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 0: Problemaufriss und Kapitel 1.2.4: Externe Zielvereinbarungen). Wie bereits skizziert, einigen sich hierbei eine Schulleitung und die zuständige Vertreterin bzw. der zuständige Vertreter der Schulaufsicht auf Basis der Inspektionsbefunde auf verbindliche Ziele und Maßnahmen zur Schulentwicklung. Obgleich das Instrument in vielen Bundesländern pflichtmäßig an eine Schulinspektion gekoppelt ist, liegen zu externen Zielvereinbarungen bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor, so dass von einer *black box* gesprochen werden kann.

Wenn aber die Schulinspektion ihren doppelten Anspruch, zur *Erkenntnis* und *Gestaltung* von Schule und Unterricht beizutragen (vgl. Rahn 2008, S. 6ff.), erfüllen soll, sind die vermittelnden externen Zielvereinbarungen ein neuralgische Stellschraube. Wenn diese gestört sind, z. B. durch fehlende inhaltliche Nähe der Vereinbarungen zu den Inspektionsergebnissen, durch qualitativ schwach formulierte Ziele oder durch fehlender Akzeptanz in der Schule, dann können externe Zielvereinbarungen kaum die Umsetzung der Inspektionsergebnisse in Entwicklungsprozesse fördern. Aus diesem Grund ist ein differenzierteres Verständnis externer Zielvereinbarungen eine bedeutsame Forschungslücke im Kontext von Schulinspektion, welche im Zuge dieser Arbeit aufgegriffen wird.

2. Forschungsvorhaben

In dieser Arbeit werden externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion explorativ untersucht. Dazu wird zunächst der bisherige Forschungsstand über externe Zielvereinbarungen in der Schule aufgearbeitet (Kapitel 2.1), um darauf aufbauend die Forschungsfragen dieser Untersuchung zu entwickeln (Kapitel 2.2).

2.1 Forschungsstand zu externen Zielvereinbarungen

Die Erforschung externer Zielvereinbarungen steht bislang nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses im Kontext von Schulinspektion. Obgleich die Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht eine wichtige Nahtstelle zwischen Analyse (Ist-Zustand) und Umsetzung (Soll-Zustand) darstellen, liegen zurzeit lediglich zwei Studien vor, die auch externe Zielvereinbarungen in den Blick nehmen.

Eine vielversprechende Studie läuft zurzeit in Sachsen unter Leitung von Drinck („RuN – Rezeption und Nutzung der Berichte der externen Evaluation an Schulen und im Rahmen von Zielvereinbarungsprozessen“).³⁸ Die RuN-Studie analysiert die Nutzung von Inspektionsergebnissen in Sachsen und fragt nach Gelingensbedingungen und Stolpersteinen. Hierfür werden schulische Akteure (z. B. Schulleitungen, Mitglieder aus Steuergruppen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht) an 30 Schulen u. a. zu externen Zielvereinbarungen interviewt. Die Ergebnisse sind bislang noch nicht veröffentlicht worden.

Darüber hinaus hat sich Sticka (2012) im Rahmen ihrer Promotion u. a. mit den nordrhein-westfälischen Zielvereinbarungen auseinandergesetzt. In einer Teilstudie hat sie etwa die zwischen Schule und Schulaufsicht formulierten Dokumente inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Verarbeitung und Nutzung der Inspektionsergebnisse zu rekonstruieren. Die 114 ausgewerteten externen Zielvereinbarungen weisen hinsichtlich ihres Um-

³⁸ Vgl. hierzu ausführlich die Homepage des Projekts: <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/schulpaedagogik-unter-besonderer-beruecksichtigung-vonschulentwicklungsforschung/forschung?view=proforschungsprojekt&id=19> [Stand: 15.05.2013].

fangs eine große Differenz auf (vgl. ebd., S. 167 und 183f.): Die Spannweite reicht von einem einseitigen bis hin zu einem 22-seitigen Dokument. Etwa die Hälfte der Schulen haben zwei- oder dreiseitige Zielvereinbarungen geschlossen (vgl. ebd., S. 184). In einem weiteren Schritt hat Sticka (2012) untersucht, wie sich die formulierten Ziele auf die einzelnen Qualitätsbereiche des nordrhein-westfälischen Referenzrahmens verteilen. Es ergab sich, dass mehr als die Hälfte der Ziele (62 Prozent) in den Bereich „Lernen und Lehren – Unterricht“ fallen (vgl. ebd., S. 189). Am zweithäufigsten betreffen die Ziele den Qualitätsbereich „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ (16 Prozent), am dritthäufigsten den Bereich „Führung und Schulmanagement“. Die formulierten Ziele adressieren dabei überwiegend (56 Prozent) Bereiche, die von der Schulinspektion als „eher schwach als stark“ (ebd., S. 196) eingeschätzt wurden. Auch ein Chi-Quadrat-Test zeigt, dass die nach einer Schulinspektion vereinbarten Ziele signifikant ($p < ,001$) mit denjenigen Inspektionsergebnissen zusammenhängen, die von Seiten der Inspektorinnen und Inspektoren den negativen Bewertungsstufen zugeordnet wurden. Sticka (2012) kommt zu dem Schluss,

„dass ein starker Zusammenhang zwischen schwach bewerteten Qualitätsaspekten und der Festlegung von Zielen besteht, was als unmittelbare, evidenzbasierte Reaktion auf gemessene schulische Schwachstellen gedeutet werden kann“ (ebd., S. 200).

In einem weiteren Arbeitsschritt hat Sticka (2012) untersucht – was auch im Rahmen dieser Arbeit noch von Bedeutung sein wird – wie spezifisch Zielvereinbarungen formuliert werden. Dieser Frage liegt die Vermutung zu Grunde,

„dass Zielvereinbarungen am ehesten die Überführung von Zielen in tatsächliche umgesetzte Maßnahmen befördern können, wenn sie überschaubar, in der inhaltlichen Zielbestimmung eindeutig sowie in der Gesamtkonzeption durch die kleinschrittige Beschreibung konkreter Indikatoren zur Zielerreichung und den geplanten Maßnahmen möglichst spezifisch verfasst sind“ (ebd., S. 206f.).

Sie unterscheidet dabei drei Kategorien: „sehr spezifisch (3), spezifisch (2) und unspezifisch (1)“ (ebd., S. 201). Zielvereinbarungen gelten nach Sticka (2012) als „sehr spezifisch“, wenn die zugehörigen Teilziele, die Indikatoren und die beschriebenen Maßnahmen eindeutig beschreiben, wie die Zielerreichung von statten geht (vgl. ebd., S. 201). Als „spezifisch“ kategorisiert sie Zielvereinbarungen, wenn Ziele und Teilziele zwar spezifisch dargelegt werden, „jedoch die Bestimmung der Indikatoren und Maßnahmen unpräzise, schlagwortartig und wenig detailliert erfolgt“ (ebd., S. 201). Eine „unspezifische“ Zielsetzung liegt aus ihrer Sicht vor, wenn Inhalte nur grob skizziert und nicht durch weitere Teilziele konkretisiert werden. Dadurch würden Zusammenhänge nicht klar genug und die Ableitung konkreter Aktivitäten sei nicht erkennbar (ebd., S. 202). Nach dieser Kategorisierung zeigt sich bei den 114 Zielvereinbarungen eine mittlere Zielspezifität von $MW=2,40$ ($SD=0,72$) (vgl. ebd., S. 201). Die prozentuale Verteilung ergibt, dass

- knapp über die Hälfte der Zielvereinbarungen (55 Prozent) als „sehr spezifisch“,
- fast ein Drittel (32 Prozent) als „spezifisch“ und
- lediglich 13 Prozent als „unspezifisch“

eingestuft werden (vgl. ebd., S. 202).

Darauf aufbauend klärt Sticka (2012), inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Zielspezifität und formalen Merkmalen wie der Seitenzahl der Zielvereinbarungen und der Anzahl an Zielen pro Zielvereinbarungsdokument vorliegt. Für die 114 Schulen ergibt sich ein schwacher, positiver signifikanter Zusammenhang nach Kendall-Tau-b³⁹ von $\tau=0,23^*$ (vgl. ebd., S. 204). Das bedeutet, dass „sehr spezifische“ Zielvereinbarungen in der Tendenz mit einem größeren Seitenumfang einhergehen als „unspezifische“ Absprachen. Bezüglich des Zusammenhangs von Zielspezifität und Anzahl an Zielen pro Dokument ergibt sich hingegen ein schwach negativer signifikanter ($p<0,005$) Zusammenhang von Kendall-Tau-b $\tau=-0,25^*$.

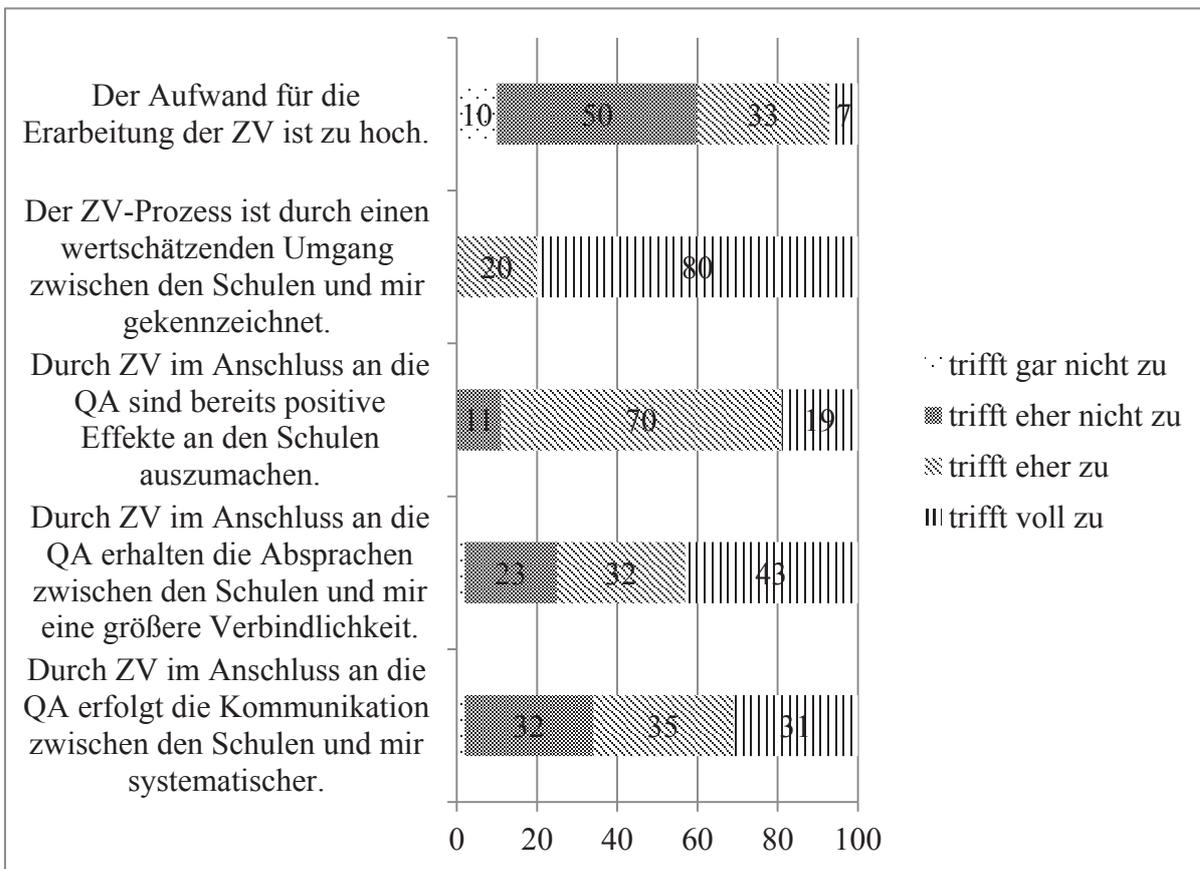
³⁹ Kendall-Tau-b ist ein Zusammenhangsmaß für ordinal skalierte Daten oder für intervallskalierte Daten, die nicht normalverteilt sind oder nur in kleinen Stichproben vorliegen. Das Maß kann zwischen -1 und +1 variieren (vgl. Brosius, 2013, S. 525ff.).

Damit geht eine höhere Zielspezifität mit weniger Zielen pro Zielvereinbarung einher. Sticka (2012) hat herausgefunden, dass der Anteil „sehr spezifischer“ Zielvereinbarungen bei mehr als vier Zielen pro Dokument besonders gering ausfällt (17 Prozent).

Neben der Dokumentenanalyse hat Sticka (2012) auch eine Onlinebefragung durchgeführt, in der sie nordrhein-westfälische Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht u. a. nach externen Zielvereinbarungen standardisiert befragt hat (n= 72). Die Befragten beschreiben in der Mehrzahl (61 Prozent) eine gleichberechtigte inhaltliche Gestaltung der Zielformulierungen durch Schulleitungen und Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht. Für etwas mehr als ein Drittel (38 Prozent) liegt die entscheidende Instanz bei den Schulen. Nur ein Befragter schreibt sich selbst die inhaltlich gestaltende Rolle zu (vgl. ebd., S. 234). Des Weiteren ist für 60 Prozent der befragten Personen der Aufwand eines Zielvereinbarungsprozesses eher nicht (50 Prozent) oder gar nicht (10 Prozent) zu groß (vgl. Abb. 25).⁴⁰ Demgegenüber sehen ein Drittel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsicht den Aufwand als eher zu hoch und sieben Prozent als zu hoch an. Das Klima bei der Vereinbarung von Ziele beschreibt die befragte Personengruppe hingegen ausschließlich positiv: 80 Prozent stimmen voll und 20 Prozent eher zu. Auch machen mehr als Dreiviertel der Befragten bereits positive Effekte von Zielvereinbarungen an Schulen aus („trifft eher zu“= 70 Prozent; „trifft voll zu“= 19 Prozent). Ferner sehen die Schulaufsichtsbeamten eine größere Verbindlichkeit durch die getroffenen Absprachen: 43 Prozent stimmen der Aussage voll und 32 Prozent eher zu. Schließlich hat Sticka (2012) auch danach gefragt, ob durch Zielformulierungen die Kommunikation zwischen Schule und Schulaufsicht systematischer geworden sei. Dies wird von etwas weniger als einem Drittel der Befragten eher verneint, von knapp einem Drittel eher bejaht und von beinahe einem Drittel voll bestätigt.

⁴⁰ Diese und alle folgenden Items basieren auf einer vierstufigen Antwortskala: 1= „trifft gar nicht zu“, 2= „trifft eher nicht zu“, 3= „trifft eher zu“ und 4= „trifft voll zu“ (ebd., S. 235).

Abbildung 25: Auswahl an Items zum Zielvereinbarungsprozess (modifiziert nach Sticka 2012, S. 235; n= 72; ZV= Zielvereinbarungsprozess; QA= Qualitätsanalyse in NRW)



Neben den vorgestellten Items hat Sticka (2012) ebenfalls danach gefragt, wie die Einhaltung der Vereinbarungen überprüft wird. Es hat sich herausgestellt, dass die *face-to-face*-Kommunikation am üblichsten zu sein scheint: Am häufigsten werden fest vereinbarte Termine mit Schulleitungen angegeben („trifft voll zu“= 75 Prozent, „trifft eher zu“= 23 Prozent), gefolgt von Schulbesuchen („trifft voll zu“= 46 Prozent, „trifft eher zu“= 35 Prozent). Hingegen sind telefonische Nachfragen („trifft gar nicht zu“= 53 Prozent, „trifft eher nicht zu“= 23 Prozent) und gar keine Überprüfung („trifft gar nicht zu“= 91 Prozent) eher unüblich.

Die Recherche zur Forschung über externe Zielvereinbarungen hat darüber hinaus auch noch allgemeine Einstellungen zu Tage gefördert. Die grundsätzlichen Einschätzungen über schulische Zielvereinbarungen reichen laut Buchen (2006) von einem „moderne[n], dialogische[n] Führungsinstrument“ bis hin zu einem „neoliberale[n] und plagiative[n] Abklatsch aus Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung“ (ebd., S. 2). Nissen (2006) sieht Hinweise dafür, dass auf höheren Administrationsebenen sowohl Befürworter als auch Gegner existieren. Auf der Ebene der Lehrkräfte überwiegt seiner Einschätzung nach eine ablehnende Haltung. Nissen (2006) begründet dies mit der Angst von Lehrkräften, ihre individuelle pädagogische Verantwortung könne ausgehöhlt werden und sie könnten stattdessen durch diese neue, hierarchisch gestützte Form der Kontrolle fremdbestimmt werden (vgl. ebd., S. 241). Leider konkretisieren die Autoren nicht eindeutig, ob ihre Kritik auf interne und/oder externe Vereinbarungen abzielt. Damit lässt sich nicht unterscheiden, ob sich die Diskussion auf externe Zielsetzungen zwischen Schule und Schulaufsicht – als Instrument zur Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklung – oder auf interne Zielformulierungen zwischen Schulleitung und spezifischen Lehrkräften – als Personalführungskonzept – bezieht.

2.2 Forschungsfragen zu externen Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Forschungsaktivitäten zu externen Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion zeigt die bislang noch schwache Forschungslage. Da der gemessene Einfluss von Schulinspektion auf schulische Entwicklungsprozesse noch inhomogen und von der Tendenz her eher schwach ausfällt (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.4: Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion), ist die Rolle externer Zielvereinbarungen als ‚Mittler‘ zwischen beiden besonders interessant (vgl. Dederling, 2012, S. 84; Gustafsson u. a., in Begutachtung).

Wir wissen zum jetzigen Zeitpunkt einige Aspekte zu Formalia des Instruments sowie zu der Frage, wie präzise die Vereinbarungen festgehalten werden und inwieweit Zusammenhänge zwischen beidem bestehen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.1: Forschungsstand zu externen Zielvereinbarungen). Auch hat Sticka (2012) erste inhaltliche Übereinstimmungen mit dem Qualitätsrahmen der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse vorgenommen. Was bislang noch nicht untersucht wurde, ist die Frage, welche *Inhalte* festgehalten werden und inwiefern sich diese Ziele auf die jeweiligen Befunde der Schulinspektion beziehen. Dies ist aus zweierlei Gründen von Bedeutung: Zum Ersten ist nicht klar, zu welchem Grad die getroffenen Vereinbarungen mit den Inspektionsempfehlungen korrespondieren. Dieser Abgleich gibt Hinweise darauf, wie eng sich externe Zielvereinbarungen an den Ergebnissen der Schulinspektion orientieren; oder anders formuliert, wie viel Bedeutung den Inspektionsergebnissen für den nachfolgenden Schulentwicklungsprozess eingeräumt wird. Zum Zweiten ist eine genauere Kenntnis der Inhalte notwendig, um die wichtigsten Entwicklungs- bzw. Qualitätsbereiche abschätzen zu können. Mit diesem Wissen können etwa Unterstützungsleistungen für Schulen (z. B. Fortbildungen, Entlastungstunden, Schulsozialarbeiter und -psychologen, externe Berater, Umbauarbeiten) seitens der Bildungsverwaltung passgenauer vorgehalten werden. Die differenziertere Kenntnis der Inhalte externer Zielvereinbarungen ist auch für den Fall relevant, dass bestimmte

Qualitätsdimensionen – z. B. die häufig in Referenzrahmen beschriebene Schwerpunktsetzung auf ‚Lehren und Lernen‘ – aus Sicht der Bildungsadministration nicht unterrepräsentiert sein sollten (vgl. hierzu ausführlich Kapitel: 1.2.2: Referenzrahmen).

Eine weitere Frage, die sich im Zusammenhang mit externen Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion stellt, bezieht sich auf ihre *Qualität*. Wahrscheinlich ist, dass qualitativ hochwertig formulierte Zielsetzungen eine bessere Wirkung entfalten als weniger gut formulierte Vereinbarungen. Doch was sind Qualitätskriterien für externe Zielvereinbarungen? Ein mögliches Bewertungsraster stammt aus der allgemeinen Organisationsentwicklung und dem Projektmanagement, das für externe Zielvereinbarungen im schulischen Kontext adaptiert werden könnte. Es handelt sich dabei um das Konzept der sogenannten ‚smarten‘ Ziele (vgl. Schubert, 2005, S. 158). Ursprünglich geht das Akronym auf einen Artikel von Doran (1981) zurück und beschreibt mit fünf Aspekten, wie Ziele geplant sein sollten, um diese erfolgreich umzusetzen⁴¹ (vgl. Abb. 26):

Abbildung 26: Konzept der smarten Ziele (Doran, 1981, S. 36)

specific	quantify or at least suggest an indicator of progress
measurable	target a specific area for improvement
assignable	specify who will do it
realistic	state what results can realistically be achieved, given available resources
time-related	specify when the result(s) can be achieved

⁴¹ Mittlerweile haben sich unzählige Versionen des Akronyms herausgebildet, die in der Regel eine leichte Abwandlung bedeuten, die aber nicht den Gesamtsinn verändern.

Etwas freier ins Deutsche übersetzt zeichnen sich gute Zielformulierungen dadurch aus, dass sie *spezifisch*, *messbar*, *akzeptiert*, *realistisch* und *terminiert* sind (vgl. ebd., S. 36).⁴² Ein Ziel gilt als *spezifisch*, wenn es einen unmissverständlichen Arbeitsauftrag enthält. Je allgemeiner ein Ziel formuliert wird, desto schwieriger ist die Zielerreichung *messbar*, desto schwieriger ist also objektiv ersichtlich, ob ein Ziel erreicht wurde oder nicht. Zudem sollte ein Ziel von den beteiligten Akteuren *akzeptiert* sein. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Beteiligten sich nicht im Sinne der Zielsetzungen engagieren. Wenn ein Ziel nicht zu ‚groß‘ angelegt wird, dem eigenen Handlungsrahmen entspricht und eindeutige Zuständigkeiten vereinbart wurden, dann ist das gesetzte Arbeitsprogramm auch *realistisch*. Schließlich benennt ein gut formuliertes Ziel einen Zeitpunkt, zu dem es erfolgreich abgeschlossen sein soll. Wenn ein Ziel derart *terminiert* wurde, erhält es eine stärkere Verbindlichkeit als ohne eine eindeutige ‚Abgabefrist‘ (vgl. ebd., S. 36).

Neben dem Inhalt und der Qualität externer Zielvereinbarungen stellt sich auch die Frage nach der *Akzeptanz* und der *wahrgenommenen Wirkung* dieses Instruments. Die Frage, wie einzelne schulische Akteure die Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht wahrnehmen und ob sie den Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion fördern, ist noch weitgehend wissenschaftliches Neuland. Erste Befunde, wie gezeigt, hat lediglich Sticka (2012) für Schulaufsichtsbeamte vorgelegt. Grundsätzlich wird vermutet, dass eine positive Einstellung gegenüber extern formulierten Zielen deren Umsetzung und damit den Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion fördert. Falls sich erste Hinweise hierfür finden lassen, sollte die Rolle externer Zielvereinbarungen im Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion wissenschaftlich und bildungspolitisch stärker in den Mittelpunkt gerückt werden.

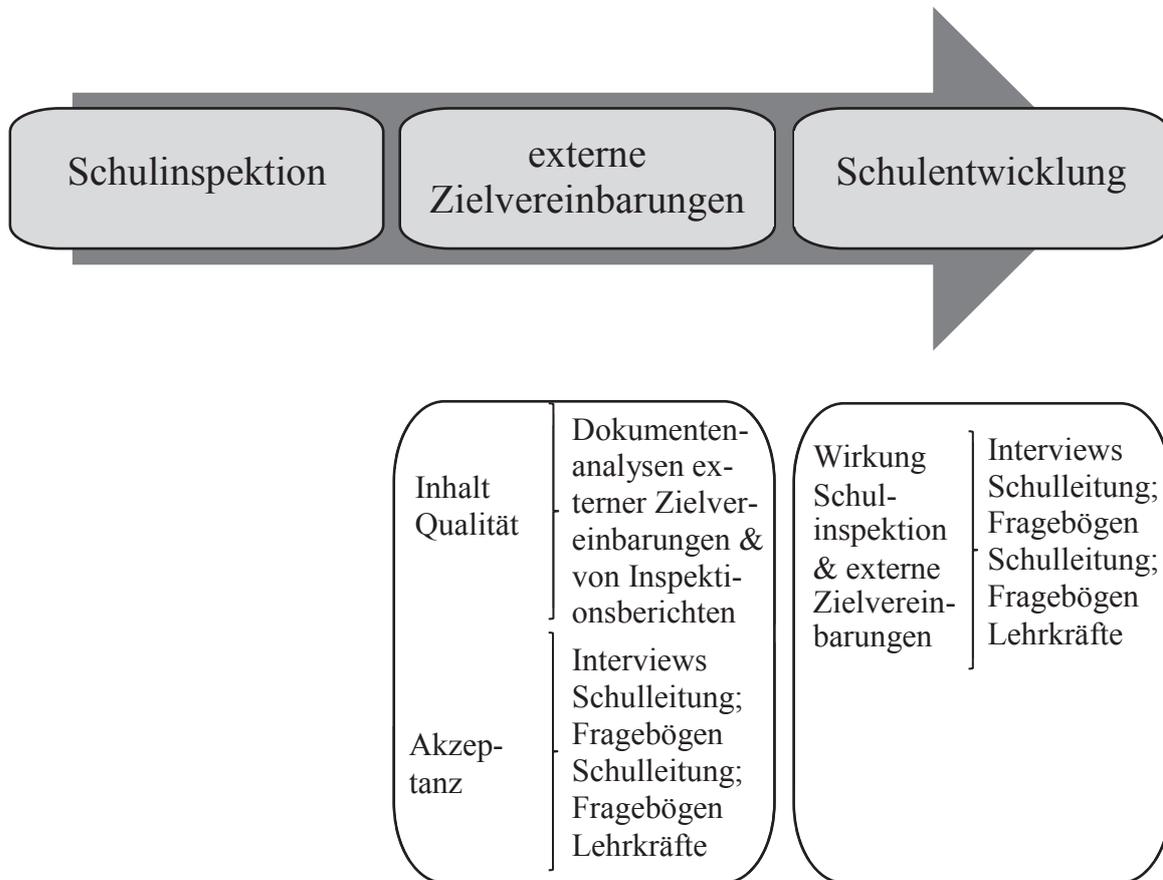
⁴² Vier der fünf Kriterien für gut formulierte Ziele sind in der Übersetzung unproblematisch (*spezifisch*, *messbar*, *realistisch* und *terminiert*). Hingegen ist die Bedeutung von ‚assignable‘ (ebd., S. 36) im Sinne der Buchstabenlogik nicht möglich. Vor dem Hintergrund, dass in späteren Versionen der smarten Ziele ‚assignable‘ z. T. durch ‚accepted‘ ersetzt worden ist, wird in dieser Untersuchung ‚akzeptiert‘ verwendet. Der Aspekt ‚Zuständigkeiten klären‘ fällt aber nicht weg, sondern wird dem Punkt ‚realistisch‘ als ergänzende Bedeutung zugeordnet.

Die aufgeworfenen Aspekte finden sich zusammengefasst in den folgenden, diese Arbeit leitenden Fragen wieder:

1. *Wie werden externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion ausgestaltet?*
 - Welche Inhalte werden im Rahmen von externen Zielvereinbarungen vorrangig behandelt und inwieweit stimmen diese mit den jeweiligen Empfehlungen der Schulinspektion überein?
 - Auf welchem Qualitätsniveau werden externe Zielvereinbarungen geschlossen? Welche Schwächen sind in den Formulierungen auszumachen?
2. *Wie werden externe Zielvereinbarungen durch schulische Akteure akzeptiert?*
 - Nehmen schulische Akteure externe Zielvereinbarungen positiv wahr? Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Gruppen im Allgemeinen und auf Ebene einzelner Schulen?
3. *Gibt es Hinweise darauf, dass externe Zielvereinbarungen sich positiv auf schulische Entwicklungsprozesse auswirken?*
 - Betrachten schulische Akteure die Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen als sinnvolle Verfahren zur Schulentwicklung an ihrer Schule? Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Gruppen im Allgemeinen und auf Ebene einzelner Schulen?

Die aufgeworfenen Fragen zu Inhalt, Qualität und Akzeptanz externer Zielvereinbarungen sowie zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen werden im Folgenden auf der Basis verschiedener Datenquellen aus der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) mithilfe eines ‚*mixed methods*‘-Ansatzes beantwortet (vgl. Abb. 27).

Abbildung 27: Untersuchungsaspekte und Datenquelle



3. Methodik

Untersuchungen im Kontext der empirischen Sozialforschung stehen immer vor dem Problem, eine für die Untersuchungsfrage angemessene Methode auszuwählen (Friedrichs, 1990, S. 13). Traditionell wird in diesem Zusammenhang zwischen quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden unterschieden – auch bezeichnet als erstes und zweites Forschungsparadigma.⁴³ Während der Schwerpunkt quantitativer Herangehensweisen tendenziell in dem Testen von Hypothesen mithilfe numerischer Daten liegt, generiert das qualitative Vorgehen stärker Hypothesen unter Verwendung verbalen oder visuellen Materials, „dessen Bedeutung sich erst durch gezieltes Verstehen oder Interpretation erschließt“ (Hussy, Schreier und Echterhoff, 2010, S. 271). Je nach Fragestellung kann die Klärung des Untersuchungsgegenstands aber auch den Einsatz verschiedener Methoden nahelegen. Wenn in einem solchen Fall sowohl qualitative als auch quantitative Methoden genutzt werden, spricht man von einem ‚*mixed methods*‘-Ansatz.

Im Rahmen dieser Arbeit werden qualitative und quantitative Daten aus einer Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a, b) genutzt (Kapitel 3.1). Das methodische Vorgehen in dieser Arbeit orientiert sich an den Grundlagen von *mixed methods* (Kapitel 3.2), unter Einsatz verschiedener qualitativer und quantitativer Instrumente (Kapitel 3.3): Dokumentenanalyse, Experteninterview und standardisierte, schriftliche Befragung.

⁴³ Vgl. hierzu z. B. Atteslander (2010), Cropley (2002), Helsper und Böhme (2004), Kromrey (2009), Ludwig (2004), Schnell, Hill und Esser (2008), Tippelt (2002) sowie Uhlen-dorff und Prengel (2010).

3.1 Datengrundlage

Die Grundlage für die Untersuchung externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion sind Daten aus dem Projekt „Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht“ (vgl. Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, b). Die zentrale Frage dieser Studie, ob Schulinspektion einen systematischen Einfluss auf Schule und Schulaufsicht nimmt, beziehen die Autoren der Studie zum einen auf die Schule als konkrete Handlungseinheit für Maßnahmen der Schulentwicklung, zum anderen auf die Schulaufsicht mit ihrer Beratungs- und Unterstützungs- sowie Steuerungsfunktion in der Schulentwicklung. Ersteres stellt auf Schulinspektion als einen wichtigen Baustein für die (intersubjektive) Analyse der Qualität von Schule (Stärken und Schwächen) ab, die Informationen für zielgerichtete Aktivitäten zur Qualitätsverbesserung initiiert oder unterstützt (vgl. Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a, S. 8f.). Beim zweiten Aspekt geht es den Forschern um die veränderte Rolle der Schulaufsicht seit der Implementierung der hessischen Schulinspektion. Hierbei interessieren vor allem steuerungsbezogene bzw. auf ‚Governance‘ bezogene Fragestellungen: Beeinflusst das durch die Inspektion in Hessen gewonnene Wissen die Schulaufsicht, die um Steuerung (Qualitätsentwicklung) der Schulen bemüht ist? Wenn ja, in welcher Art und Weise? Inwieweit kann die neue Datenqualität die aktive Schulentwicklung durch die für die inneren schulischen Angelegenheiten zuständigen Institutionen befördern? (vgl. ebd., S. 9). Über die skizzierten Untersuchungsfragen hinaus bieten die generierten Daten auch Anknüpfungspunkte für die Untersuchung externer Zielvereinbarungen im Rahmen dieser Arbeit. Deshalb wird im Folgenden kurz auf die Auswahl der Schulen, die eingesetzten Erhebungsmethoden und die jeweiligen Rücklaufquoten eingegangen.

Die *Auswahl der teilnehmenden Schulen* haben Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) in enger Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium und dem Institut für Qualitätsentwicklung Hessen vorgenommen. Auf Wunsch des Hessischen Kultusministeriums, das Sachbeihilfe im Projekt geleistet hat, war jede der 15 hessischen Schulbezirke mit je einer

Schule in der Studie vertreten. Es wurden für jeden Schulbezirk drei Vorschläge für mögliche Schulen unterbreitet (entweder drei ‚eher gute‘ oder drei ‚eher schlechte‘). Hieraus wählte das jeweils zuständige Schulamt eine Schule aus. Mit diesem Verfahren sollte eine gewisse Flexibilität für Schulämter und Schulen hergestellt werden: Schulämter klärten intern, an welcher der ausgewählten Schulen eine derartige Befragung im aktuellen Tagesgeschäft möglich ist oder ob die Untersuchung nicht zugemutet werden kann. Die Projektbeteiligten versuchten über dieses Auswahlprozedere auch das Problem zu minimieren, dass Schulbezirke besondere ‚Leuchtturm-Schulen‘ auswählen, die für den Großteil der Schulen in Hessen wahrscheinlich untypisch gewesen wären (vgl. ebd.).

Methodisch setzte die Untersuchung sowohl quantitative als auch qualitative Instrumente ein.⁴⁴ Eine wichtige Säule war eine *standardisierte Fragebogenerhebung*, bei der Lehrkräfte an 15 hessischen Sekundarschulen (Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen und Hauptschulen) befragt wurden.⁴⁵ Der Schwerpunkt der Lehrkräftebefragung lag insbesondere auf den wahrgenommenen Phasen des Entwicklungsprozesses durch die Schulinspektion (vgl. hierzu auch Kapitel 1.3: Wirkmodelle zur Schulinspektion). Eine gekürzte Fassung des Lehrerfragebogens wurde auch den jeweiligen Schulleitungen vorgelegt, um einen innerschulischen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Perspektiven zu ermöglichen.

Die Lehrkräftebefragung erzielte insgesamt eine durchschnittliche Rücklaufquote von 48 Prozent, wobei die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen je nach Schule z. T. deutlich variierte. Eine mögliche Begründung hierfür könnte die Art und Weise sein, wie Schulleitungen die Verteilungs- und Rückgabemodalitäten an ihrer Schule geregelt haben. Es gab beispielsweise eine Schule, an der die vorher per Post zugestellten Fragebögen bei einer Lehrerkonferenz verteilt und in der gleichen Veranstaltung ausge-

⁴⁴ Die Autoren der Studie verstehen das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Methoden im Sinne von (Maletzke, 1998): „Quantitativ und qualitativ sind Bestimmungen, die einander keineswegs ausschließen, sondern die sich wechselseitig bedingen und ergänzen, sie sind also untrennbar miteinander verbunden“ (ebd., S. 157f.) (vgl. Böttcher, Keune und Neiwert, 2010a).

⁴⁵ Nicht berücksichtigt wurden Grund-, Berufs- und Förderschulen, weil diese an ihre jeweiligen Bedingungen angepasste Instrumentarien benötigt hätten.

füllt wurden. An einer anderen Schule wurden die abgegebenen Bögen auf einer Liste im Sekretariat festgehalten. Beide beschriebenen Schulen sind Beispiele für eher kontrollierte Ausfüll- und Rückgaberegungen mit Rücklaufquoten von bis zu 88 Prozent (vgl. Tab. 4). An anderen Schulen hingegen ergaben sich schlechtere Rückläufe, wenn die Fragebögen den Lehrkräften ohne weitere Informationen ins Fach gelegt wurden. Die geringste Beteiligung lag bei einem Rücklauf von circa 15 Prozent (vgl. Tab. 4).⁴⁶

An der Lehrkräftebefragung haben insgesamt 531 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen (57 Prozent weiblich und 43 Prozent männlich). Von den Befragten haben zum Zeitpunkt der Schulinspektion 91 Prozent bereits an der Schule unterrichtet. Erfahrungen mit der Inspektion des eigenen Unterrichts haben circa 70 Prozent der Lehrkräfte gemacht (vgl. ebd.). Der absolute Anteil der Lehrerinnen und Lehrer pro Schule variierte zwischen 10 und 63 Personen (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Absolute Teilnehmerzahl pro Schule und Rücklaufquote

Schule	Anzahl Lehrkräfte	Anzahl ausgefüllter Fragebogen	Rücklaufquote
1	110	48	44
2	45	34	88
3	65	20	31
4	55	30	55
5	115	45	39
6	45	35	78
7	67	10	15
8	120	63	53
9	35	24	69
10	110	61	55
11	80	33	41
12	100	39	39
13	95	35	37
14	40	29	73
15	60	25	42
<i>Gesamt</i>	<i>1142</i>	<i>531</i>	<i>48</i>

⁴⁶ Laut Aussage des Schulleiters dieser Schule läge diese Beteiligung auf ähnlichem Niveau wie bei der Lehrkräfte-Befragung im Rahmen der Schulinspektion.

Die zweite Säule der Untersuchung basiert auf 15 *Experteninterviews* mit den *Schulleitungen* derselben Schulen. Wichtige Untersuchungsaspekte waren u. a. fördernde und hemmende Bedingungen bei der Nutzung von Schulinspektionsergebnissen für die Qualitätsentwicklung, die ggf. veränderte Rolle der Schulaufsicht durch die Schulinspektion sowie die Zusammenarbeit von Schule und Schulaufsicht bei der Vereinbarung von externen Zielvereinbarungen. Die dritte Säule der Untersuchung bildeten *Experteninterviews* mit Vertreterinnen und Vertretern der *Schulaufsicht*, jeweils eine Person aus jedem der 15 hessischen Schulbezirke. Zentrale Inhalte waren die ggf. veränderte Rolle und Arbeit der Schulaufsicht seit der Einführung von Schulinspektion sowie Fragen zum Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulaufsicht und Schulen im Allgemeinen (vgl. ebd.).

Die generierten Daten aus standardisierten, schriftlichen Befragungen und Experteninterviews mit Schulleitungen sowie die Sammlung verschiedener Dokumente bieten eine breite Grundlage, um externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion explorativ mit *mixed methods* zu untersuchen.

3.2 Grundzüge von mixed methods

Seit Ende der 1990er Jahre setzt sich die englischsprachige sozialwissenschaftliche Fachwelt intensiv mit dem ‚*mixed methods*‘-Ansatz auseinander.⁴⁷ Autoren wie Tashakkori und Teddlie (2010) oder Kuckartz (2012) bezeichnen diese Art des methodologischen Zugangs bereits als ‚drittes‘ Paradigma. Im deutschsprachigen Raum hat der Ansatz zwar eine weniger starke Tradition (vgl. z. B. Kelle, 2008; Mayring, 2001), wird aber zunehmend wahrgenommen und mit den hierzulande üblichen Forschungsansatz der Triangulation verglichen und diskutiert (vgl. Hussy, Schreier und Echterhoff, S. 274ff.; Schreier und Odag, 2010, S. 265f.).

Zunächst stellt sich die Frage, was unter *mixed methods* im Detail zu verstehen ist. Creswell und Plano Clark (2007) definieren *mixed methods* als einen Ansatz, der qualitative und quantitative Elemente mit dem Ziel verbindet, durch die Kombination zu einem besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu gelangen:

„As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone“ (ebd., S. 5).

Bei Betrachtung weiterer Definitionen fällt auf, dass bislang kein allgemeiner Konsens über das Verständnis von *mixed methods* besteht (vgl. Schreier und Odag, 2010, S. 265). Aus diesem Grund haben Johnson, Onwuegbuzie und Turner (2007) eine Befragung unter 19 einschlägigen Forscherkollegen (z. B. Chen, Greene, Kelle, Patton sowie Tashakkori und Teddlie) durchgeführt, bei der diese zu ihrer Definition von *mixed methods* Stellung beziehen sollten (vgl. ebd., S. 119ff.). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Quintessenz aller gesichteten Definitionen von *mixed methods* sich wie folgt darstellt:

⁴⁷ Vgl. hierzu z. B. Bergman (2008), Creswell und Plano Clark (2007), Erzberger (1998), Flick (2004), Greene (2007), Kelle (2008), Kelle und Erzberger (1999), Plano Clark und Creswell (2008), Tashakkori und Teddlie (1998), Teddlie und Tashakkori (2009) sowie die Zeitschrift *Journal of Mixed Methods Research*.

„Mixed Methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e. g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration” (ebd., S. 123).

Sowohl die Begriffsbestimmung von Creswell und Plano Clark (2007) als auch die aus der Analyse von Johnson, Onwuegbuzie und Turner (2007) hervorgegangene Definition ähneln sich dahingehend, dass sie sich auf die Integration qualitativer und quantitativer Elemente beziehen, um ein besseres Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu erreichen. Bei dieser Bestimmung des Begriffs verzichten Johnson, Onwuegbuzie und Turner (2007) bewusst auf eine Konkretisierung der Kombinationsmöglichkeiten, die die Integration verschiedener quantitativer und qualitativer Methoden in einer Studie eröffnet. Dieses relativ breite Verständnis hat den Vorteil, für unterschiedlichste Varianten der Verzahnung anschlussfähig zu sein. Zudem ist die technische Umsetzung von *mixed methods* so vielfältig, dass Schreier und Odag (2010) diese als „kaum mehr überschaubar“ (ebd., S. 268) beschreiben.

Nichtsdestotrotz liegen unterschiedliche Versuche vor, nach denen diese systematisiert werden können: nach der *Reihenfolge* der eingesetzten Methoden (gleichzeitig oder nacheinander), nach der *Dominanz* der eingesetzten Methoden (gleichgewichtig oder Gewicht liegt stärker auf quantitativen bzw. qualitativen Ansatz) sowie nach der *Funktion*. Bei der Klassifikation nach Funktionen werden besonders intensiv die

- (1) Validierungs- und
- (2) Komplementaritätsfunktion

diskutiert.

Die *Validierungsfunktion* von *mixed methods* geht auf das aus dem quantitativen Paradigma stammende ‚*multitrait multimethod*‘-Matrix von Campbell und Fiskes (1959, S. 81ff.) zurück. Zentrales Ziel ihrer Untersuchung war es, durch den Einsatz verschiedener quantitativer Instrumente die Validität ihrer Befunde abzusichern sowie die Schwächen der einen Methode durch die Stärken der anderen Vorgehensweise aufzuheben. Auch andere Forscher folgen dieser Sichtweise, dass kongruente Befunde als Maß für Validität von Ergebnissen gelten: „complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts“ (Denzin, 1978, S. 304). Denzin (1970) forschte auf Grundlage der Arbeiten von Campbell und Fiskes (1959) an der Validitätsproblematik im Kontext der Integration qualitativer und quantitativer Daten weiter und hat das heutige Verständnis hiervon stark geprägt. Seine Leistung war es insbesondere, diejenigen Elemente im Forschungsprozess zu lokalisieren, die sich für Validierungszwecke eignen: der Forschende als solcher, die verwendeten Theorien, die gewonnenen Daten sowie die eingesetzten Methoden. Bezogen auf die Methodik ist noch eine weitere Unterscheidung möglich, und zwar innerhalb einer oder zwischen verschiedenen Methoden (*between* oder *across methods*) (vgl. Flick, 2004, S. 7).

Kelle (2008, S. 49) kritisiert die Validierungsfunktion von *mixed methods* allerdings dahingehend, dass trotz konvergenter Ergebnisse (z. B. hohe Korrelationen bei allen eingesetzten Verfahren) Verzerrungen vorliegen können, die auf alle Messverfahren gleichermaßen wirken. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie mit divergenten Befunden umgegangen werden soll, oder anders formuliert, welche der eingesetzten Methode im Vergleich zu den ‚glaubwürdigeren‘ Ergebnissen führt (vgl. Lamnek, 2010, S. 253). Aus solchen eher kritischen Reaktionen erhielten *mixed methods* eine weitere Bedeutung, bei der – anders als bei Campbell und Fiskes (1959) sowie Denzin (1970) – nicht möglichst homogene Ergebnisse der verschiedenen Verfahren angestrebt werden (Validitätsfunktion), sondern die Betonung auf der Komplementarität der Daten liegt. Die *Komplementaritätsfunktion* basiert auf der Annahme, dass durch unterschiedliche Methoden, die denselben Gegenstandsbereich erforschen, ein

ganzheitlicher und umfassenderer Eindruck über einen Sachverhalt entstehen kann, als wenn nur eine Methode zum Einsatz gekommen wäre (vgl. Schreier und Odag, 2010, S. 267). Kelle (2008) liefert für diese Sichtweise dahingehend eine Begründung, dass verschiedene Methoden – auf den gleichen Gegenstandsbereich angewendet – diesen unterschiedlich beeinflussen und konstituieren und demnach nicht zwangsläufig das gleiche Phänomen beleuchten. Sowohl Lamnek (1995, S. 230) als auch Fielding und Fielding (1986; zit. n. Kelle, 2008, S. 50) betonen, dass aufgrund unterschiedlicher Tradition der Forschungsansätze die Verzahnung qualitativer und quantitativer Methoden nicht zu einer besseren Validität führt, sondern tiefere und weitere Befunde möglich werden:

„Theories are generally the product of quite different traditions, so when they are combined one may get a fuller picture, but not a more ‚objective‘ one. Similarly, different methods have emerged as a product of different theoretical traditions, and therefore combining them can add range and depth, but not accuracy [...]. We should combine theories and methods carefully and purposefully with the intention of adding breadth or depth to our analysis, but not for the purpose of pursuing ‚objective‘ truth” (Fielding und Fielding, 1986; zit. n. Kelle, 2008, S. 50).

Ogleich zurzeit ein großes methodologisches Interesse an *mixed methods* besteht, ist dieser Ansatz nicht gänzlich ‚neu‘ (vgl. Schreier und Odag, 2010, S. 263). Denn schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden Arbeiten, die qualitative und quantitative Forschung kombinierten (vgl. Flick, 2004, S. 7). Beispielsweise nutzten Jahoda, Lazarsfeld und Zeisl (1933) in der klassischen Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ eine Kombination aus qualitativen (z. B. Beobachtungen, Interviews, Schulaufsätze) und quantitativen Methoden (z. B. Bibliotheksstatistiken und die Gehgeschwindigkeit der Menschen), ohne aber dieses Vorgehen methodologisch näher zu bestimmen. Auch gelten die *Hawthorne*-Experimente aus der Arbeits- und Organisationspsychologie der 1920er Jahre als frühe Form von *mixed methods* (vgl. Kelle, 2008, S. 46). Roethlisberger, Dickson und Wright (1939) wiesen mithilfe von Beobachtungen

und Interviews, die in ein klassisches experimentelles Design integriert wurden, nach, dass das bloße Wissen um die Teilnahme an einer Untersuchung ausreicht, um das Verhalten von Probanden zu verändern (Hawthorne-Effekt).

Wie bereits angedeutet, ist die Integration quantitativer und qualitativer Methoden nicht nur im Kontext von *mixed methods* möglich, sondern auch in der sogenannten Triangulationsforschung. Dieser Forschungsansatz basiert auf den gleichen methodologischen Grundlagen wie *mixed methods*: auf der *multitrait-multimethod-Matrix* von Campbell und Fiskes (1959) sowie auf Denzins (1970) Erweiterung. Denzin (1970) war auch derjenige, der den Triangulationsbegriff einführte. Ursprünglich stammt der Triangulationsbegriff jedoch aus der Geodäsie (Landvermessung) und beschreibt in diesem Zusammenhang die Bestimmung eines Punktes durch die Messung zweier weiterer Punkte. Übertragen auf die empirische Sozialforschung ist darunter entweder zu verstehen, dass mithilfe von verschiedenen Methoden ein soziales Phänomen ergründet wird, oder dass verschiedene Elemente desselben Gegenstandsbereichs erfasst werden, die zu einem umfassenderen Bild zusammengetragen werden können (vgl. Kelle, 2008, S. 50). In diesem Zusammenhang ist die Nähe der Triangulation zu der Validierungs- und Komplementaritätsfunktion von *mixed methods* unübersehbar.

Auch das sozialwissenschaftliche Verständnis von Triangulation ähnelt dem von *mixed methods*: „Triangulation bezeichnet die Erfassung eines Gegenstands durch verschiedene Methoden“ (Hussy, Schreier und Echterhoff, 2010, S. 273). Doch worin liegt nun der zentrale Unterschied zwischen diesen zwei ähnlichen Forschungssträngen? Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten, da sowohl für den Triangulations- als auch für den ‚*mixed methods*‘-Begriff noch keine methodologisch eindeutige Klärung vorliegt (vgl. z. B. Bergman, 2008, S. 22; Kelle, 2008, S. 47ff.). Hammersley (2008), Hussy, Schreier und Echterhoff (2010, S. 277) sowie Schreier und Odag (2010, S. 266) stimmen zumindest darin überein, dass Triangulationsstudien offen lassen, ob Kombinationen von Methoden, Daten oder Theorien aus einem Forschungsansatz stammen oder nicht, während bei ‚*mixed methods*‘-Untersuchungen zentral ist, dass qualitative *und* quantitative Methoden gleichermaßen zur Analyse eines Gegenstandsbereichs kombiniert werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *mixed methods* auf einer Integration qualitativer und quantitativer Methoden in einem Forschungszusammenhang basiert. Dabei stehen zwei Funktionen im Vordergrund: die Ergebnisvalidierung auf der einen Seite und die Lieferung eines möglichst differenzierten Bildes des Gegenstandsbereichs auf der anderen Seite. Da die vorliegende Studie ihren Forschungsgegenstand – Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen – mithilfe der Verzahnung verschiedener qualitativer und quantitativer Instrumente bearbeitet, handelt es sich um eine ‚*mixed methods*‘-Studie. Dieser Ansatz ist sinnvoll, da die einzelnen Untersuchungskomponenten unterschiedliche Erhebungswege verlangen: Der Inhalt und die Qualität externer Zielvereinbarungen ist am besten auf Grundlage der Dokumente selbst zu ergründen. Hingegen können Hinweise auf die Akzeptanz und die wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen sowohl mithilfe von Experteninterviews als auch durch standardisierte, schriftliche Befragungen erhoben werden.

3.3 Instrumente

3.3.1 Dokumentenanalyse

Eine Dokumentenanalyse basiert auf dem Begriff „Dokument“ (lateinisch: *documentum*), welcher für eine „Beurkundung oder Urkunde mit Beweis- bzw. Überzeugungskraft“ (Kraimer, 2009, S. 2) steht. Atteslander (1971) fasst als Dokumente „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse [auf], die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (ebd., S. 53, zit. n. Mayring, 2002, S. 47). Glaser (2010, S. 366) konkretisiert diese Einschätzung dahingehend, dass in der empirischen Sozialforschung im Prinzip alles ein Dokument sei, was nicht über andere empirische Instrumente (z. B. Fragebogen, Interviews, Beobachtung, Tests) erhoben wurde. Dokumente können allerdings in sich weiter differenziert werden: Grundsätzlich sind nicht-schriftliche Dokumente (z. B. Fotografien, Filme) und schriftliche Dokumente zu unterscheiden. Diese können weiter in ungedruckte Dokumente (z. B. handschriftliche und maschinenschriftliche Verträge, Akten, Briefe) und gedruckte Dokumente (z. B. Statistiken, Zeitungen, Bücher) unterteilt werden (vgl. ebd., S. 367).

Zentraler Bestandteil einer Dokumentenanalyse ist laut Mayring (2002, S. 48) der Analyseablauf, den er in vier Schritte gliedert. Am Anfang steht – wie in den meisten Methoden der Sozialforschung – die Formulierung einer klaren Forschungsfrage. Daran anschließend muss das Ausgangsmaterial bestimmt und gesammelt werden. Im dritten Schritt empfiehlt Mayring (2002, S. 48) zu prüfen, was das Datenmaterial aussagen kann und wie hoch das Potenzial der Dokumente ist, die Untersuchungsfrage zu beantworten. Als vierter Schritt folgt die Interpretation der Dokumente hinsichtlich der Forschungsfrage, bei der vorrangig interpretative Methoden zum Einsatz kommen. Lamnek (2010, S. 456) beschreibt den Interpretationsprozess als ein Vorgehen, bei dem mithilfe standardisierter Kategorienschemata in jedem Dokument nach „Ausprägungen vordefinierter Variablen“ (ebd., S. 456) gesucht wird.

Ein Vorteil einer Dokumentenanalyse ist laut Mayring (2002, S. 47) die zur Verfügung stehende Materialvielfalt. Denn es wird Datenmaterial in die Untersuchung eingeschlossen, das bei anderen Methoden der empirischen Sozialforschung, wie z. B. bei Tests, standardisierten Befragungen oder Beobachtungen, nicht berücksichtigt würde. Einen weiteren Vorteil sieht Mayring (2002, S. 47) darin, dass die Daten bereits vorliegen und somit der Erhebungsaufwand entfällt. Hinsichtlich der Nachteile einer Dokumentenanalyse äußert sich Mayring (2002) nicht. Hingegen kommentiert Lamnek (2010) kritisch, dass Dokumentenanalysen zwar „feststehende Fakten und Ereignisse erheben“ (ebd., S. 456), es seiner Ansicht nach aber problematisch sei, dass man mit dieser Methode nichts über die Haltung derjenigen Personen erfahre, die hinter den Dokumenten stehen. So ist es beispielsweise möglich, dass in ein Dokument nicht nur intendierte Absichten, sondern auch nicht intendierte Zwecke mit einfließen.⁴⁸ Allerdings kann diesem Problem begegnet werden, indem ein Forscher das Datenmaterial nicht unkritisch ‚hinnimmt‘, sondern sich mit den an der Entstehung des Dokuments beteiligten Personen und ihren Motiven auseinandersetzt.

Alles in Allem bietet sich die Methode der Dokumentenanalyse an, um die im Rahmen der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) gesammelten externen Zielvereinbarungen der teilnehmenden Schulen auf (1) ihren *Inhalt* und (2) ihre *Qualität* hin zu untersuchen:

- (1) Das Instrument der Dokumentenanalyse dient dabei zum einen der Feststellung, welche Inhalte in Inspektionsberichten und externen Zielvereinbarungen überhaupt festgehalten werden und wie diese den Qualitätsdimensionen des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) zugeordnet werden können. Damit erhält man Informationen über die zentralen Herausforderungen/Problembereiche der im Rahmen dieser Studie untersuchten Schulen.

⁴⁸ Zur Verdeutlichung kann ein Beispiel aus einem Gesetzgebungsprozess herangezogen werden: Ein Lobbyverband bringt durch entsprechende Kontakte gewünschte Textelemente im Gesetz ‚unter‘, was ggf. dem Zweck des Gesetztes entgegenlaufen kann.

- (2) Zum anderen werden mithilfe einer Dokumentenanalyse die externen Zielvereinbarungen auf ihre Qualität hin untersucht. Hierfür wird das bereits vorgestellte Bewertungsraster aus der allgemeinen Organisationsentwicklung genutzt: Die externen Zielvereinbarungen werden dahingehend geprüft, ob diese auch den Ansprüchen „smarter“ (Schubert, 2005, S. 158) Ziele gerecht werden.

Im Sinne qualitativer Analysen geht es in erster Linie darum, die Bandbreite der Ausprägungen auszuloten. Hierfür wurden die Bewertungsraster aus dem Material heraus entwickelt. Die Güte der Instrumente wurde überprüft, indem die Kategoriensysteme stichprobenartig gecodiert wurden. Die inhaltliche Zuordnung der einzelnen Ziele zu den sieben Dimensionen des HRS ergab bei 18 Untersuchungseinheiten eine Übereinstimmung von 14 Zielen, so dass der Übereinstimmungskoeffizient⁴⁹ mit $r_{\bar{U}} = 0,83$ im guten Bereich liegt (vgl. Raupp und Vogelgesang, 2009, S. xiv). Die Zuordnung externer Zielvereinbarungen zu den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion ergab eine perfekte Übereinstimmung von 100 Prozent. Dies ist vor dem Hintergrund, dass es sich um eine inhaltlich einfache Zuordnung handelt, nicht verwunderlich (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.1: Inhalt externer Zielvereinbarungen). Anders verhält es sich bei der qualitativen Analyse externer Zielvereinbarungen. Der sich ergebene Übereinstimmungskoeffizient von $r_{\bar{U}} = 0,77$ liegt knapp unter einem guten Übereinstimmungswert von $r_{\bar{U}} < 0,80$. Falls ein Ergebnis unterhalb dieses Richtwertes liegt, empfehlen Raupp und Vogelgesang (2009) „bei der Interpretation von Reliabilitätswerten die in der Methodenliteratur empfohlenen Schwellenwerte stets in Beziehung zum Schwierigkeitsgrad einer Variable zu setzen“ (ebd., S. xiv). Da die Kategorisierung der Qualität externer Zielvereinbarungen ein komplexes Analyseverfahren ist (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.2: Qualität externer Zielvereinbarungen), wird die leichte Abweichung vom Schwellenwert als vertretbar eingestuft.

⁴⁹ Für den Übereinstimmungskoeffizienten setzt man die Anzahl der übereinstimmenden Codierungen mit der Gesamtzahl aller Codierungen ins Verhältnis. Eine allgemeine Faustregel lautet: Ein Übereinstimmungskoeffizient $r_{\bar{U}} < 0,80$ gilt als „gut“ und ein Übereinstimmungskoeffizient $r_{\bar{U}} < 0,90$ als „sehr gut“ (vgl. Raupp und Vogelgesang, 2009, S. xiv).

3.3.2 Experteninterview

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden aber nicht nur Dokumentenanalysen eingesetzt, sondern auch Experteninterviews⁵⁰, die in der pädagogischen Forschung insbesondere im Kontext von Evaluationsstudien zum Einsatz kommen (vgl. z. B. Gläser und Laudel, 2009; Keuneke, 2005; Pfadenhauer, 2005; Scholl, 2009).⁵¹ Grundsätzliches Ziel von Experteninterviews ist die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (Meuser und Nagel, 2010, S. 457) auf Grundlage praxisbezogenen Expertenwissens⁵². Es geht also um das

„know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade diese verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben“ (ebd., S. 458).

Zu der Frage, welche Personengruppen als ‚Experten‘ gelten, finden sich verschiedene Definitionen. Gläser und Laudel (2009) heißt es z. B.: „Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (ebd., S. 12). Diese Definition betont insbesondere den Verwertungszusammenhang für die Forschungsfrage, nämlich dass der Forscher spezielle, für seine Fragestellung relevante Informationen erhält. Demgegenüber stellen Bogner und Menz (2005b) stärker auf eine Definition von Expertentum ab, die die Entscheidungsreichweite des Experten im interessierenden Forschungsfeld betont: Unter einem ‚Experten‘ wird eine Person verstanden, die „über einen sozialen Status verfügt bzw. eine Funktion ausübt, die sie in den Stand setzt, ihre Handlungsorientierungen und Si-

⁵⁰ Die methodologische Diskussion darüber, ob Experteninterviews überhaupt eine eigenständige Methode in der Sozialforschung darstellen, soll an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet werden. Kritische Argumente finden sich hierzu u. a. bei Kassner und Wassermann (2005).

⁵¹ Es gibt weitere Formen von qualitativen Interviews, die sich insbesondere durch die jeweilige Offenheit der Gesprächsführung unterscheiden, wie z. B. das narrative, das problemzentrierte, das fokussierte sowie das Tiefeninterview (vgl. u. a. Bogner und Menz, 2005a; Keuneke, 2005; Lamnek, 1995; Scholl, 2009).

⁵² Eine differenzierte Diskussion des Begriffs ‚Expertenwissen‘ findet sich z. B. bei Bogner und Menz (2005a, S. 10ff.).

tuationsdefinitionen auch durchsetzungsfähig zu machen“ (ebd., S. 66). Gemeinsam ist aber beiden Definitionsvorschlägen, dass der Gesprächspartner eine Expertise für einen bestimmten Funktionskontext hat, das mithilfe eines Interviews untersucht werden soll (vgl. Keuneke, 2005, S. 262). Ebenfalls stimmen beide Autoren darin überein, dass über den Forschungsbereich hinaus gehende Rollen, Tätigkeiten und biografische Aspekte kaum relevant sind.

Für das Gelingen von Experteninterview wird die Erstellung eines Leitfadens empfohlen. Dieser strukturiert das Interviews, ohne eine starre Abfolge der Fragen vorzugeben (vgl. Meuser und Nagel, 2010, S. 464). Das Gespräch selbst wird normalerweise auf Tonband aufgenommen und im Anschluss an das Interview transkribiert. Bei der Transkription wird üblicherweise nicht auf prosodische Aspekte – wie z. B. gefüllte und ungefüllte Pausen, Intonation, Lautstärke und Akzent – geachtet, da nicht die Gesamtperson mit ihren privaten Erfahrungen, Orientierungen und Einstellungen interessiert, sondern nur die Person als Akteur eines klar definierten Funktionsbereichs (vgl. Lamnek, 2010, S. 656; Meuser und Nagel, 2010, S. 466).

Für die Auswertung⁵³ des so gewonnen Textmaterials wird häufig die *qualitative Inhaltsanalyse* angewendet, bei der es primär darum geht, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren“ (Mayring und Brunner, 2010, S. 323). Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten, die sich nicht widersprechen und kombiniert werden können. Grundsätzlich können diese Techniken nach drei Erkenntniszielen gegliedert werden, nämlich *zusammenfassen, explizieren und strukturieren* (vgl. Mayring, 2010, S. 65):

⁵³ Der Auswertungsprozess kann durch verschiedenste Textverarbeitungsprogramme unterstützt werden, wie z. B. MAXQDA, ATLAS.ti sowie QDAMiner. Solche Computerprogramme waren bis Mitte der 1990er Jahre als Hilfsmittel der qualitativen Forschung eher unüblich. Mittlerweile hat sich aber Computersoftware als Instrument des Datenmanagements und -organisation etabliert (vgl. Kuckartz und Grunenberg, 2010, S. 501).

- *Zusammenfassen*: Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial auf zentrale Bestandteile reduziert (vgl. ebd., S. 326). Die Reduktion erfolgt durch Umformung der Texte in einzelne relevante Paraphrasen, die nach und nach noch stärker komprimiert und auf ein jeweils höheres Abstraktionsniveau gehoben werden. Die Textanalyse hat zum Ziel, die Daten so zu verdichten, dass durch eine Abstraktion die Datenmenge zwar reduziert wird, aber gleichzeitig die zentralen Inhalte erhalten bleiben (vgl. ebd., S. 65). Mayring und Brunner (2010, S. 327) sprechen in Anlehnung an Mandl (1981) vom ‚alltäglichen‘ Zusammenfassen, bei dem ausgelassen, generalisiert und gebündelt wird.
- *Explikation*: Bei der explikativen Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial nicht reduziert, sondern zu „einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen [...] zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren“ (Mayring, 2010, S. 85). Das zusätzliche Material muss, um als qualitative inhaltsanalytische Technik zu gelten, genau definiert werden.
- *Strukturierung*: Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wird das Kategoriensystem bereits vor der Auseinandersetzung mit dem Material theoriegeleitet entwickelt (deduktive Kategorienbildung).⁵⁴ Für eine sinnvolle Auswertung müssen die gebildeten Kategorien eindeutig den entsprechenden Textstellen zugeordnet werden. Der Forschungsprozess besteht nach Mayring und Brunner (2010, S. 327) aus drei Hauptschritten: Zunächst muss eine eindeutige, theoriegeleitete Kategoriendefinition gebildet werden, dann werden typische Textpassagen als Anker- und Musterbeispielen gesammelt und schließlich Abgrenzungsregeln formuliert, die Überschneidungen zwischen ähnlichen Kategorien vermeiden (vgl. ebd., S. 327f.).

⁵⁴ Die allgemeine Technik der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kann weiter differenziert werden, und zwar in *formale Strukturierung* (Material nach formalen Kriterien strukturieren), *inhaltliche Strukturierung* (Material wird zu Themenbereichen extrahiert und zusammengefasst), *typisierende Strukturierung* (Typenfindung im Material nach bestimmten Ausprägungen) und *skalierende Strukturierung* (Material bekommt je nach Ausprägung bestimmte Skalenpunkte zugewiesen) (vgl. Mayring, 2010, S. 94).

Zur Analyse der Kategorien stehen unterschiedliche Wege offen. Es kann etwa das ganze Kategoriensystem im Sinne der Forschungsfrage interpretiert werden. Zudem können induktiv oder deduktiv übergeordnete Kategorien herausgearbeitet werden. Darüber hinaus sind quantitative Herangehensweisen möglich: Eine wichtige Untersuchungsform ist die Gruppe der *Häufigkeitsanalysen (Frequenzanalysen)*, bei denen bestimmte Aspekte durch ein Kategoriensystem herausgefiltert, gezählt und ggf. diese Elemente mit dem Vorkommen anderer Aspekte verglichen werden (ebd., S. 13ff. und 63ff.). Darüber hinaus sind auch *Intensitäts- und Valenzanalysen* möglich. Grundsätzlich ist darunter eine Einteilung von herausgearbeiteten Textbausteinen in zwei- oder mehrstufige Einschätzskalen zu verstehen. Die Ausprägungen pro Variable werden bei Valenzanalysen bipolar (z. B. positiv – negativ), bei Intensitätsanalysen mehrstufig (z. B. positiv – eher positiv – eher negativ – negativ) gewählt (vgl. ebd., S. 13ff. und S. 63ff.).

Die in dieser Arbeit genutzten Experteninterviews aus der Untersuchung von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) haben sich an den oben beschriebenen Standards orientiert: Die Interviews wurden leitfadengestützt geführt, sie wurden auf Tonband aufgenommen und schließlich vollständig, aber ohne umfangreiche Notationssysteme wie etwa Pausenzeichen oder nonverbale Elemente transkribiert. Die Auswertung der 15 Schulleiterinterviews erfolgte mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse hinsichtlich der spezifischen Fragestellungen dieser Arbeit. Ziel war es, die unterschiedlichen Wahrnehmungsausprägungen differenziert zu erfassen. Bei der Analyse wurde induktiv (aus dem Textmaterial heraus) vorgegangen. Die Nutzung eines deduktiven Kategoriensystems kam nicht in Frage, weil keine hinreichenden theoretischen Vorarbeiten zu externen Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion bestehen. Die aus dem Datenmaterial entwickelten Codierungen wurden an 50 Untersuchungseinheiten gegengetestet, um die Güte des Instruments beurteilen zu können. Die Gegencodierungen ergaben einen guten Übereinstimmungskoeffizienten von $r_{\bar{U}} = 0,82$ bei Äußerungen zur Akzeptanz von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen und ebenfalls einen guten Übereinstimmungskoeffizienten von $r_{\bar{U}} = 0,86$ für Aussagen zur Wirkung der Verfahren.

3.3.3 Schriftliche Befragung

Neben Dokumentenanalysen und Experteninterviews kommen im Rahmen dieser Untersuchung auch standardisierte, schriftliche Fragebögen zum Einsatz. Diese Form der Befragung ist in der empirischen Sozialforschung bei größeren Stichproben ein häufig eingesetztes Instrument für die Erhebung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen (vgl. Schnell, Hill und Esser, 2008, S. 321). Mit einer schriftlichen, standardisierten Befragung ist es möglich, eine größere Stichprobe als mit persönlichen Interviews zu ziehen.

Im Sinne der klassischen Testtheorie⁵⁵ werden in schriftlichen, standardisierten Befragungen i. d. R. latente Variablen bzw. Konstrukte gemessen. Für eine solche Modellgröße wird postuliert, dass sie verschiedene Reiz-Reaktionsbeziehungen beschreiben und erklären kann (vgl. Krauth, 1995, S. 17): Wenn zum Beispiel Schülerinnen und Schüler bei einer Anzahl von Aufgaben (Reize) in einem Lesetest unterschiedlich viele Fragen richtig beantworten (Reaktionen), könnte man vermuten, dass eine latente Variable „Lesekompetenz“ existiert. Da sich latente Variablen nicht direkt beobachten lassen, können sie auch nicht hinsichtlich ihrer realen Existenz überprüft werden (vgl. ebd., S. 17). Trotzdem versucht die Forschung, diese Konstrukte über manifeste (beobachtbare) Variablen zu messen. In der Praxis der empirischen Sozialforschung werden mehrere Items entlang einer Dimension zu einer Skala zusammengefasst, wodurch die manifesten Variablen ein einzelnes Konstrukt abbilden (vgl. Schnell, Hill und Esser, 2008, S. 138ff.).

Besonders gebräuchliche Skalierungsverfahren⁵⁶ sind Einstellungsskalen, die aus einer Anzahl eindeutig angeordneter Antwortkategorien bestehen (vgl. Albers, Klapper und Konradt, 2007, S. 69; Rost, 2005, S. 128). Die Anzahl der Antwortkategorien, die eine Ratingskala anbietet, beginnt bei

⁵⁵ Die klassische Testtheorie konzentriert sich schwerpunktmäßig auf die Genauigkeit einer Messung bzw. auf die Größe des jeweiligen Messfehlers. Sie versucht zu klären, wie – ausgehend von einem Testwert einer Versuchsperson – auf die wahre Ausprägung des zu messenden Merkmals geschlossen werden kann.

⁵⁶ Zur genaueren Auseinandersetzung mit den verschiedenen Skalierungsverfahren sei auf die ausführliche Darstellung bei Bortz und Döring (2006, S. 221ff.) sowie Schnell, Hill und Esser (2008, S. 179ff.) verwiesen.

zwei Antwortmöglichkeiten und variiert nach oben (vgl. Stier, 1999, S. 66). Allerdings wird häufig eine 4- oder 5-stufige Skala gewählt. Im Zusammenhang mit ungeraden Skalen, wie etwa der 5-stufigen Skala, wird die mögliche Tendenz zur Mitte beim Antwortverhalten der Befragten als Nachteil gesehen. Weiterhin verleitet die neutrale Position dazu, diese auch bei fehlender Meinung anzugeben, sollte die Kategorie ‚kann ich nicht beurteilen‘ fehlen. Wenn sowohl Indifferenz (‚weiß nicht‘) als auch Ambivalenz (‚teils/teils‘) in der Mitte angegeben werden, ist die Interpretation uneindeutig (vgl. Albers, Klapper und Konradt, 2007, S. 71; Raithel, 2006, S. 69). Gerade Skalen hingegen fordern eine Positionierung jenseits der Mitte, was zu einem Informationsverlust führt, da Indifferenz und Ambivalenz keine Berücksichtigung finden (vgl. Albers, Klapper und Konradt, 2007, S. 71). Die Frage, welche Itemkonstruktion zu bevorzugen ist, lässt sich nicht abschließend klären und ist teilweise professionsabhängig: Die soziologische Forschung tendiert zur 5-stufigen, die psychologische zur 4-stufigen Skala (vgl. Raithel, 2006, S. 69).

Ein wichtiger Aspekt für die Qualität eines Fragebogens ist die Prüfung, ob das entwickelte Testinstrument auch den Gütekriterien empirischer Forschung entspricht. Denn die Objektivität, die Validität und die Reliabilität eines Fragebogens entscheiden über die Verwertbarkeit der generierten Daten. Bei einem empirischen Befund ist *Objektivität* etwa gegeben, wenn das Testergebnis unabhängig davon ist, wer die Daten erhoben oder diese ausgewertet hat. In diesem Zusammenhang interessiert u. a. die Durchführungsobjektivität. Diese wird gesichert, indem schriftlich festgelegt wird, wie eine Erhebung abläuft (vgl. Rost, 2005, S. 129). Eine weitere Form ist die Auswertungsobjektivität. Diese wird nicht durch die Situation der Datenerhebung beeinflusst, sondern durch die Testgestaltung als solche. Bei quantitativen Verfahren liegt i. d. R. eine gute Auswertungsobjektivität vor, da es keinen Unterschied macht, wer die Daten eingibt oder auswertet.

Unter *Reliabilität* ist die Zuverlässigkeit eines Fragebogens zu verstehen. Rost (2005, S. 130) bezeichnet einen Test als reliabel, wenn dieses Instrument den zu untersuchenden Forschungsgegenstand genau erfasst. Dabei ist es in den Sozialwissenschaften deutlich schwieriger, Reliabilität zu erreichen als beispielsweise in den Naturwissenschaften (vgl. Berliner, 2002, S. 18ff.; Rost, 2005, S. 130). Nach der klassischen Testtheorie setzt sich jeder erhobene Messwert aus einem wahren Wert und einem Fehleranteil zusammen. Der Fehleranteil bzw. Messfehler stellt die Unreliabilität eines Tests dar und ergibt sich aus dem Verhältnis von wahrer Varianz zur Gesamtvarianz (vgl. Rost, 2005, S. 130). Die Größe des Messfehlers lässt sich mithilfe unterschiedlicher Methoden ermitteln und wird häufig durch einen Reliabilitätskoeffizienten⁵⁷ mathematisch abgebildet. Ein gebräuchlicher Index ist z. B. Cronbachs Alpha, das zwischen 0 und 1 variieren kann. Nach Rost (2005, S. 132) sollte dieser Zuverlässigkeitskoeffizient mindestens $\alpha = 0,55$ annehmen.

Bei der *Validität* bzw. Gültigkeit wird überprüft, ob ein Testinstrument genau das misst, was es messen soll. Ein mathematischer Leistungstest soll z. B. Auskunft über Rechenfähigkeit und nicht über das Leseniveau geben (vgl. ebd., S. 133). Ein mögliches Messverfahren für die Validität eines Tests ist etwa die Inhaltsvalidität, bei der beispielsweise überprüft wird, ob Rechenaufgaben mit dem Curriculum konform sind oder kein hohes Leseverständnis voraussetzen. Die Kriteriumsvalidität untersucht hingegen, inwieweit ein Ergebnis mit einem bereits bestehenden Wert korrespondiert (z. B. Befund des Mathematiktests im Vergleich zur Mathenote des letzten Schulzeugnisses). Die Konstruktvalidität hat zum Ziel, möglichst das gesamte Merkmal in seiner Komplexität zu erfassen. Das bereits vorgestellte Cronbachs Alpha ermöglicht in diesem Zusammenhang eine Aussage darüber, inwieweit die Items eines Fragebogens inhaltlich das Gleiche erfassen (vgl. ebd., S. 130).

⁵⁷ Der Reliabilitätskoeffizienten wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, wie etwa der Testlänge, Varianz der Stichprobe und der Homogenität der Items (vgl. Rost, 2005, S. 130).

Bezüglich der Auswertung von Fragebögen können unterschiedliche Maßzahlen zur verdichtenden Analyse der Daten herangezogen werden:

- An deskriptiven Kennwerten sind etwa statistische *Maße der zentralen Tendenz* von Bedeutung (z. B. Mittelwert, Median, Modus). Es wird hierbei nach dem Wert gefragt, der die gesamte Verteilung am besten repräsentiert (vgl. Bortz, 2005, S. 35f.).
- Neben den Maßen der zentralen Tendenz spielen in der deskriptiven Statistik auch *Dispersionsmaße* eine Rolle (z. B. Varianz und Standardabweichung). Bei diesen Kennwerten geht es nicht um die optimale Repräsentanz einer Verteilung, sondern um die Unterschiedlichkeit der Werte oder – anders formuliert – um die Frage, inwieweit Beobachtungen von einem Mittelwert abweichen (vgl. Behr, 2005, S. 52; Bortz, 2005, S. 39).⁵⁸

Diese Arbeit interessiert sich u. a. für die Einschätzung der Akzeptanz sowie für die Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen. Für diese Fragestellungen wurden die standardisierten Befragungen von Lehrkräften und Schulleitungen aus der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) genutzt. Eingesetzt wurden 4-stufige Ratingskalen von 1 („trifft voll zu“) bis 4 („trifft gar nicht zu“). Einige Skalen wurden selbstentwickelt, der Rest wurde aus gängigen Skalen übernommen bzw. modifiziert. Auch kamen einige offene Fragen zum Einsatz. Alle Daten für Lehrkräfte und Schulleitungen liegen in Form von SPSS-Datensätzen vor. Die Qualität der Skalen wurde mit Reliabilitäts- und Faktoranalysen überprüft. Zur Beschreibung der Daten wurden gängige Maßzahlen und Analyseverfahren verwendet, z. B. Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Allgemeine lineare Modelle, Korrelationen nach Pearson (kurz: r) und Kendall-Tau-b (kurz: τ). Letzteres ist ein Zusammenhangsmaß für ordinal skalierte Daten oder für intervallska-

⁵⁸ Die Varianz ist der mittlere quadratische Abstand der Beobachtungen vom Mittelwert. Die Quadrierung hat den Nachteil, dass das Ergebnis nicht in der originären Einheit angegeben und somit die Interpretation erschwert wird. Die Standardabweichung ergibt sich als zweite Wurzel aus der Varianz. Diese Maßzahl hat den Vorteil, dass die Streuung der Daten um den Mittelwert in der ursprünglichen Einheit leichter zu interpretieren ist.

lierte Daten, die nicht normalverteilt sind oder nur in kleinen Stichproben vorliegen. Das Maß kann zwischen -1 und +1 variieren (vgl. Brosius, 2013, S. 525ff.). Darüber hinaus wurden die offenen Antworten der Lehrkräfte mithilfe von Kategorien zusammengefasst, die sich aus dem Material ergaben. Die Gegencodierung aller 155 Statements ergab eine sehr gute Übereinstimmungsquote von $r_{\text{Ü}} < 0,94$.

Die Umsetzung und die Ergebnisse der vorgestellten Instrumente werden im folgenden Kapitel detailliert dargestellt.

4. Empirische Analysen

Das folgende Kapitel legt die empirische Grundlage für die Frage, welche Rolle externe Zielvereinbarungen im Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion spielen. In diesem Zusammenhang werden folgende Aspekte untersucht:

- Inhalt externer Zielvereinbarungen (Kapitel 4.1),
- Qualität externer Zielvereinbarungen (Kapitel 4.2),
- Einschätzungen zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen (Kapitel 4.3),
- Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen (Kapitel 4.4) sowie
- weitere Zusammenhangsanalysen (Kapitel 4.5).

4.1 Inhalt externer Zielvereinbarungen

Der erste Zugang der wissenschaftlichen Beschäftigung mit externen Zielvereinbarungen führt zu der Frage, welche Ziele und Maßnahmen überhaupt darin festgehalten werden. Im Rahmen der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) haben die an der Untersuchung beteiligten Schulen ihre externen Zielvereinbarungen offengelegt, so dass ihre inhaltliche Analyse möglich ist. Von den 15 untersuchten Schulen hatte zum Erhebungszeitpunkt eine Schule bislang keine externen Zielvereinbarungen formuliert und bei einer weiteren Schule bestanden diese erst in groben Zügen. Diese Schulen wurden deshalb aus der inhaltlichen Analyse ausgeschlossen.

Die vorliegenden 13 externen Zielvereinbarungen unterscheiden sich in ihrer äußeren Form teilweise deutlich, weil zum Zeitpunkt ihrer Formulierung sowohl zwischen den Schulbezirken als auch z. T. innerhalb der Schulbezirke noch keine einheitlichen Vorgaben für das Verfassen von Zielvereinbarungen vorlagen. Dies ist für die Auswertung der externen Zielvereinbarungen aber nicht problematisch, da diese überwiegend auf dieselben Aspekte abstellen: Es werden i. d. R. die Ziele und dazugehörige Maßnahmen genannt, Verantwortlichkeiten und Umsetzungszeiträume definiert.

Für die Auswertung werden alle vorliegenden externen Zielvereinbarungen detailliert im Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel erfasst. In einem nächsten Schritt werden die Inhalte nach den Dimensionen des HRS kategorisiert (Kapitel 4.1.1) und mit den jeweiligen Handlungsempfehlungen der Schulinspektion abgeglichen (Kapitel 4.1.2).

4.1.1 Bewertungsraster und Kategorisierung

Die inhaltliche Auswertung erfolgt auf Ebene der einzelnen Schulen: Die jeweiligen Maßnahmen, die in den externen Zielvereinbarungen festgehalten sind, werden für jede Schule den einzelnen Dimensionen des HRS zugeordnet. Dabei wird deutlich, dass keine der betrachteten Schulen in den schriftlichen Vereinbarungen alle Dimensionen gleichzeitig berücksichtigt. Die breiteste inhaltliche Streuung liegt vor, wenn die Vereinbarungen einer Schule vier Dimensionen des HRS zugeordnet werden können (vgl. Schule 7 in Abb. 28). Es gibt aber auch Schulen, die sich stärker fokussieren und deren Vereinbarungen überwiegend eine Dimension des HRS betreffen (vgl. Schule 6 in Abb. 29).

Abbildung 28: Systematisierung externer Zielvereinbarung der Schule 7 nach HRS

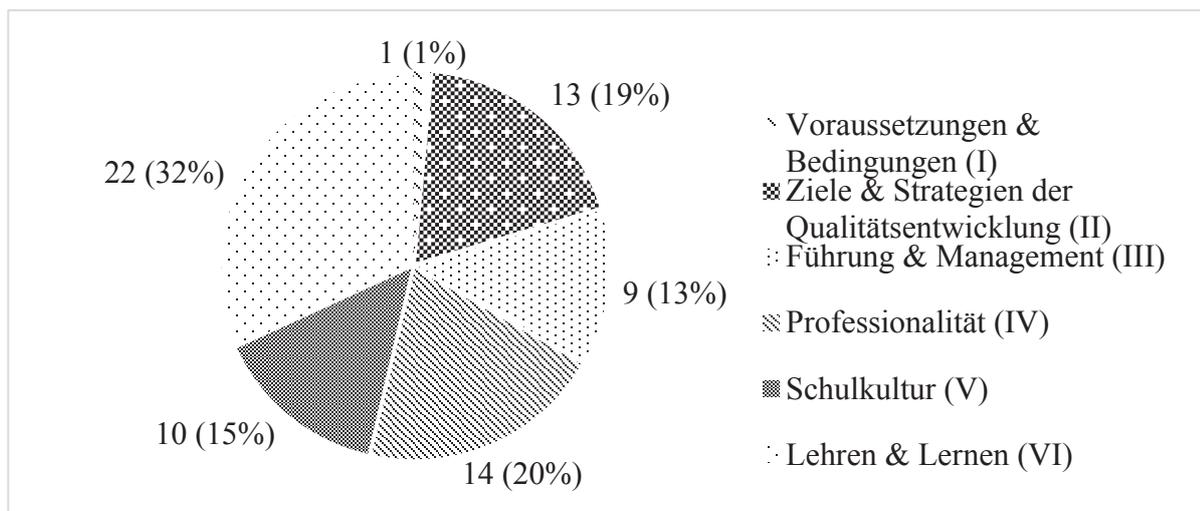
Dimensionen	Externe Zielvereinbarungen der Schule 7
Voraussetzungen und Bedingungen (I)	
Entwicklungsziele und Strategien (II)	Weiterentwicklung des Schulprogramms als Steuerungsinstrument
Führung & Management (III)	Gewinnung und Qualifizierung von Lehrkräften für schulische Schwerpunkte und Führungsaufgaben
Professionalität (IV)	
Schulkultur (V)	Verbesserung der schulinternen Kommunikation und Arbeit durch elektronische Medien
Lehren und Lernen (VI)	Verbesserung der Varianzbreite der Unterrichtsform und Schülermethoden; Stärkung von selbständigen Lernen und überfachlichen Kompetenzen
Ergebnisse & Wirkungen (VII)	

Abbildung 29: Systematisierung externer Zielvereinbarung der Schule 6 nach HRS

Dimensionen	Externe Zielvereinbarungen der Schule 6
Voraussetzungen und Bedingungen (I)	
Entwicklungsziele & Strategien (II)	
Führung und Management (III)	
Professionalität (IV)	Durchführung von Unterrichtshospitationen
Schulkultur (V)	
Lehren und Lernen (VI)	Zum Bereich „individuelle Förderung“ wird ein Förderkonzept erstellt; Maßnahmen zur Binnendifferenzierung werden im Unterricht durchgeführt; Teilnahme am Projekt „Schulisches Medienbildungskonzept“
Ergebnisse & Wirkungen (VII)	

Die als Beispiel für eine starke inhaltliche Fokussierung herausgegriffene Schule 6 steht bezüglich ihrer Schwerpunktsetzung für einen weiteren Befund. Denn nicht nur diese Schule trifft überwiegend Vereinbarungen in der Dimension VI „Lehren und Lernen“: In der Gesamtschau aller externen Zielvereinbarungen, die die untersuchten Schulen formuliert haben, entfallen die meisten geplanten Maßnahmen auf diese Dimension (22 Nennungen) (vgl. Abb. 30). Mit deutlichem Abstand folgen „Professionalität“ (14 Nennungen), „Entwicklungsziele und Strategien“ (13 Nennungen) sowie „Führung und Management“ (9 Nennungen). Die Dimension „Voraussetzungen und Bedingungen“ hat nur eine Zielvereinbarung angesprochen und auf den Bereich „Ergebnisse und Wirkungen“ hat keine der Zielvereinbarungen direkt abgezielt.

Abbildung 30: Anzahl der Zielvereinbarungen pro Dimension des HRS (n= 69)



Die vorliegenden Ergebnisse sind zwar nur ein Abbild von 13 externen Zielvereinbarungen, passen aber zum theoretischen Grundgerüst der Schulinspektion: Vom HRS aus gedacht sind die Bereiche, die die Einzelschule nicht oder nur sehr begrenzt beeinflussen kann (Dimensionen I und VII), auch kaum in den untersuchten externen Zielvereinbarungen berücksichtigbar.

sichtigt.⁵⁹ Hingegen sind alle prozessbezogenen Aspekte (Dimensionen II bis VI), also diejenigen, die „in starkem Umfang von der Einzelschule planvoll zu gestalten und damit beeinflussbar“ (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2011, S. 4) sind, in den externen Zielvereinbarungen vertreten. Im HRS wird zudem die Dimension „Lehren und Lernen“ (Dimension VI) als vorrangig beschrieben und demnach von der Schulinspektion besonders in den Blick genommen (z. B. durch Unterrichtsbesuche) (vgl. ebd., S. 5). Interessanterweise folgen die Schulen und die Schulaufsicht bei der Formulierung externer Zielvereinbarungen der gleichen Schwerpunktsetzung, so dass mit Abstand die meisten Vereinbarungen sich auf die Dimension „Lehren und Lernen“ beziehen. Inhaltlich beziehen sich die fixierten Ziele z. B. auf die Binnendifferenzierung, die individuelle Förderung und die Methodenvielfalt im Unterricht. Damit setzen die externen Vereinbarungen an einem allgemeinen Befund der Forschung zur Unterrichtsqualität und zu Lehr-Lern-Prozessen an, dass gerade unterrichtsbezogene Themen wie diese in Deutschland noch eher schwach ausgeprägt seien (vgl. z. B. Helmke, 2010; Lüders und Rauin, 2004). Zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist, wie Lernprozesse so effektiv gestaltet werden können, dass „in der verfügbaren Unterrichtszeit mit den verfügbaren Ressourcen für möglichst viele Schülerinnen und Schüler möglichst viele erwünschte Ziele unter Vermeidung unerwünschter Nebeneffekte“ (Lüders und Rauin, 2004, S. 704) erreicht werden.

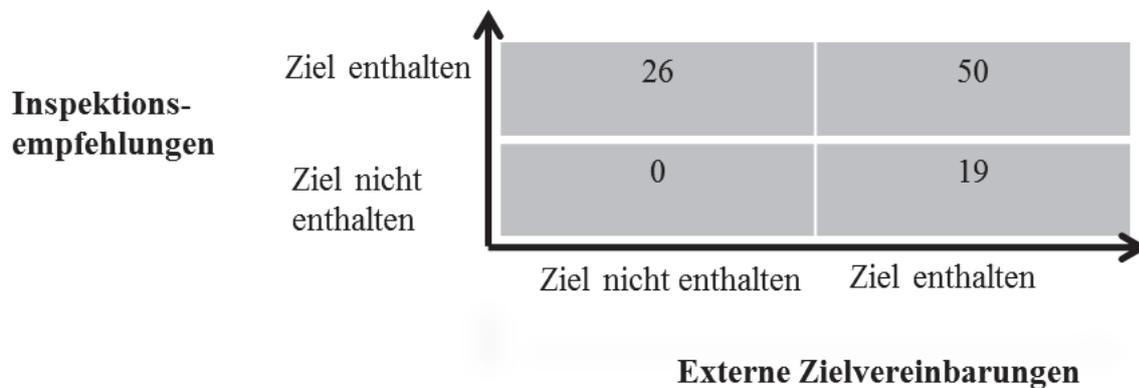
⁵⁹ Der Bereich „Voraussetzungen und Bedingungen“ steht im HRS für den Input (z. B. bildungspolitische und rechtliche Rahmenvorgaben). Die Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“ beschreibt den Output von Bildungs- und Erziehungsarbeit (z. B. erzielte Bildungsabschlüsse), zieht also eine Bilanz (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2011, S. 4). Das Formulieren von Entwicklungsschritten auf Ebene der Einzelschule ist bei diesen beiden Dimensionen wenig sinnvoll. Beim Input liegt die Entscheidungsgewalt außerhalb des eigenen Handlungsspektrums. Hingegen sind beim Output Zielformulierungen grundsätzlich möglich, diese müssen dann aber weiter ausdifferenziert werden. Das heißt, dass die vorliegenden Zielvereinbarungen der untersuchten Schulen sehr wohl die übergeordnete Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“ betreffen, aber die externen Zielvereinbarungen so operationalisiert vorliegen, dass sie den fünf Prozessdimensionen des HRS zugeordnet werden können.

Zusammenfassend zeigt die erste deskriptive Sichtung externer Zielvereinbarungen, dass diese mit den Zielsetzungen der hessischen Schulinspektion grundsätzlich korrespondieren: Im Rahmen der externen Zielvereinbarungen sind alle Dimensionen des HRS, die in den Handlungsbereich der Einzelschule fallen, wiederzufinden. Ferner folgen sie der im HRS betonten Schwerpunktsetzung „Lehren und Lernen“. Diese inhaltliche Kopplung von externen Zielformulierungen und der hessischen Schulinspektion lässt sich noch differenzierter untersuchen, indem die externen Zielvereinbarungen mit den Empfehlungen aus den Abschlussberichten der Schulinspektion abgeglichen werden.

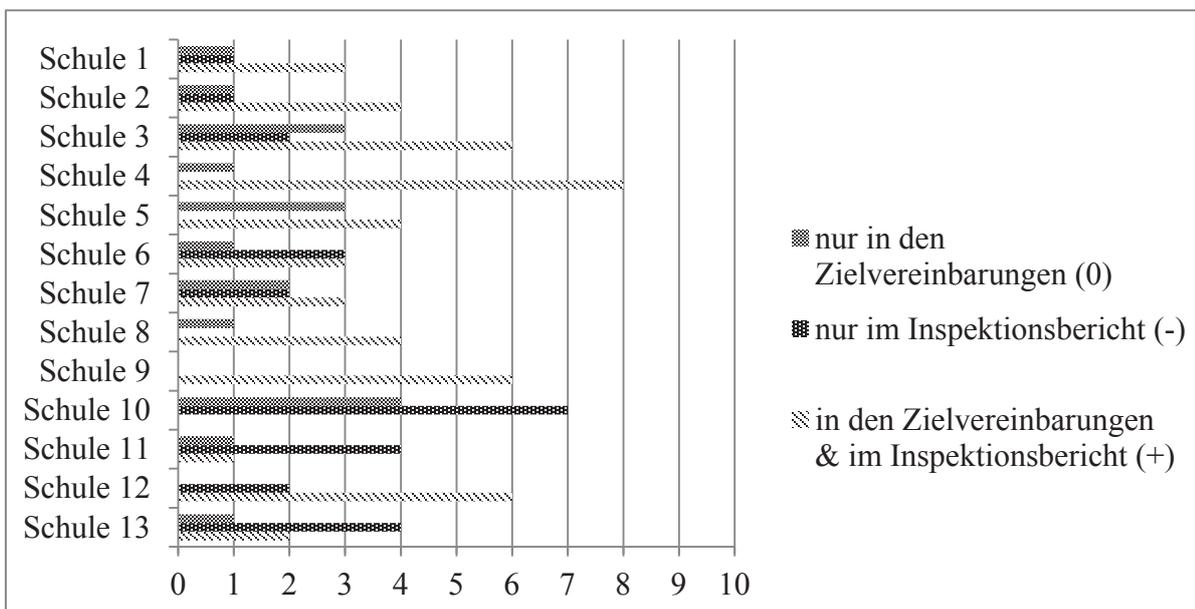
4.1.2 Übereinstimmung von externen Zielvereinbarungen und Inspektionsergebnissen

Für die Analyse, ob externe Zielvereinbarungen mit den Inspektionsergebnissen übereinstimmen, bedarf es zunächst der Sichtung aller Inspektionsberichte in Hinblick auf die formulierten Entwicklungsbedarfe für die jeweiligen Schulen. Alle aufgeführten Handlungsempfehlungen wurden schulbezogen in Microsoft Excel übertragen. Dabei wurde die jeweilige Formulierungsweise und die Dichte der Punkte (verschiedene Aspekte unter einem Punkt zusammengefasst versus jeder Aspekt einzeln behandelt) so belassen, wie sie im jeweiligen Inspektionsbericht vorlagen, weil die Aspekte z. T. eng miteinander zusammenhängen. Im zweiten Schritt wurden die tatsächlich vereinbarten Entwicklungsziele der jeweiligen Schulen gesichtet und die vorliegenden externen Zielvereinbarungen den Handlungsempfehlungen thematisch zugeordnet. Es gab hierbei drei mögliche Fälle: Erstens können die Ergebnisse der Schulinspektion mit den formulierten Zielvereinbarungen in Gänze oder in Teilen übereinstimmen (mit „+“ gekennzeichnet). Zweitens gibt es Aspekte in den Inspektionsberichten, die keine Entsprechung in den externen Zielvereinbarungen finden (mit „-“ gekennzeichnet). Das bedeutet, dass die im Abschlussbericht formulierten Handlungsempfehlungen der Schulinspektion nicht in die Entwicklungsplanung einer Schule übernommen worden sind. Drittens kann es – im umgekehrten Sinne – sein, dass externe Zielvereinbarungen vorliegen, die wiederum keine Verbindung zu den Handlungsempfehlungen vorweisen (mit „0“ gekennzeichnet). Dieser Fall bedeutet, dass Schulen unabhängig von den Empfehlungen der Schulinspektion auch andere Entwicklungsthemen verfolgen.

Insgesamt liegen 69 externe Zielvereinbarungen und 76 Inspektionsempfehlungen vor (vgl. Abb. 31). Von den Handlungshinweisen der Schulinspektion sind 50 in externe Zielvereinbarungen überführt worden. Hingegen haben 19 Ziele und 26 Inspektionsempfehlungen keine Verbindung zueinander. Die Datenlage zeigt, dass in dieser Untersuchung etwas weniger als dreiviertel der Schulen externe Zielvereinbarungen direkt auf die Ergebnisse der Schulinspektion bezogen haben (50 von 69 Zielen).

Abbildung 31: Inspektionsempfehlungen und Zielvereinbarungen

Auf Einzelschulebene ergibt sich für zehn der 13 untersuchten Schulen eine mehrheitliche Übereinstimmung zwischen Inspektionsergebnissen und externen Zielvereinbarungen (vgl. Abb. 32). Nur an drei Schulen (Schulen 10, 11 und 13) sind die Handlungsempfehlungen der Schulinspektion mehrheitlich nicht bzw. überhaupt nicht in die Zielformulierung eingegangen. Und der Fall, dass die meisten Inhalte der externen Zielvereinbarungen vorher gar nicht von der Schulinspektion als Hinweis formuliert worden ist, konnte an keiner der untersuchten Schulen nachgewiesen werden.

Abbildung 32: Inspektionsempfehlungen und externe Zielvereinbarungen auf Einzelschulebene

Um die Verzahnung zwischen Inspektionsempfehlungen und den Zielformulierungen zu veranschaulichen, werden im Folgenden zwei unterschiedliche Schulen als Beispiele herausgegriffen. Eine ausgeprägte Verzahnung von Handlungsempfehlungen der Schulinspektion und externer Zielvereinbarungen findet sich z. B. an Schule 9 (vgl. Abb. 33): Die drei zentralen Empfehlungen der Schulinspektion für diese Schule finden sich in allen sechs Zielen und Maßnahmen der Zielvereinbarungen wieder.

Während die Schule 9 sich deutlich an den Ergebnissen der Schulinspektion orientiert hat, liegt etwa bei Schule 13 ein heterogeneres Bild vor. Sie lehnt sich in lediglich zwei Fällen an den Handlungsempfehlungen an. Hingegen werden vier im Inspektionsbericht angesprochenen Aspekte nicht als Ziele mit dazugehörigen Maßnahmen in die Zielvereinbarungen überführt. Darüber hinaus wurde ein Aspekt in den externen Zielvereinbarungen aufgenommen, der keinen Bezug zum Inspektionsbericht aufweist (vgl. Abb. 34).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Inhalten externer Zielvereinbarungen hat sich zusammenfassend herausgestellt, dass sich diese in der vorliegenden Stichprobe überwiegend auf den durch den Referenzrahmen gesetzten Schwerpunkt „Lehren und Lernen“ beziehen. Darüber hinaus nehmen die meisten Schulen die Empfehlungen der Schulinspektion in ihre Formulierung von externen Zielvereinbarungen auf. Die bislang nur auf eine bildungspolitische Erwartungshaltung zurückgehende ‚Mittlerrolle‘ von externen Zielvereinbarungen, Ergebnisse der Schulinspektion in Schulentwicklungsprozesse zu überführen, findet sich für die vorliegende Stichprobe auf der Inhaltsebene grundsätzlich wieder. Inwieweit dieses Ergebnis auch für andere Schulen zutrifft, ist auf Grundlage der kleinen Fallzahl nicht festzustellen. Allerdings spricht kein augenscheinliches Argument dafür, dass die empfohlenen Handlungsschritte der Schulinspektion an anderen Schulen ignoriert bzw. mehr inspektionsunabhängige Zielvereinbarungen getroffen werden.

Die inhaltliche Ausleuchtung von externen Zielvereinbarungen ist aber nur ein Baustein in der Analyse dieses Instruments. Ein weiteres wichtiges Element ist die Qualität der zwischen Schulleitung und Schulaufsicht vereinbarten Zielsetzungen, welche im Folgenden untersucht wird.

Abbildung 33: Übereinstimmung zwischen Inspektionsbefunden (IB) und externen Zielvereinbarungen (ZV) – Schule 9

Zielsetzungen des Inspektionsberichts	Externe Zielvereinbarungen – Ziele	Externe Zielvereinbarungen – Maßnahmen	Fall 1 (Überschneidung IB mit ZV)= + Fall 2 (Keine Überschneidung IB mit ZV)= - Fall 3 (Keine Überschneidung ZV mit IB)= 0
Schulische Angebote sind nach außen wenig präsent. Die Schule steht in Konkurrenz zu umliegenden Schulen; sie zeigt wenig besondere Angebote und hat kein Ganztagsangebot	Stärkung der Öffentlichkeitsarbeit	Dokumentation der bestehenden öffentlichen Grundschulen, öffentliche Präsentation der Ergebnisse in Wettbewerben und Abschlussarbeiten, Stärkung der Zusammenarbeit mit heimischen Vereinen	+
	Förderung einer Schulpartnerschaft	Anbahnung einer Schulpartnerschaft zu einer polnischen Schule bis zum Jahresende	+
	Umgestaltung des Schulgeländes	Gestaltung des Schulhofs und des angrenzenden Geländes (Spielfelder, Tore, biologischer Lehrpfad) bis Ende des laufenden Schuljahres	+
	Überarbeitung des Schulprogramms	Überarbeitung des Schulprogramms so, dass dieses inhaltlich-konzeptionell konkreter wird, Festlegung konkreter Arbeitsvorhaben für das Schuljahr 2009/2010	+
Die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums basiert auf Einzelinitiativen und Einzelabsprachen; eine Nachhaltigkeit der Absprachen ist nicht gegeben (z. B. Schulordnung, Förderpläne, Unterrichtsinhalte)	Neugestaltung der Schulordnung	Überarbeitung und Neueinführung der Schulordnung bis zum Jahresende 2008	+
Der Anteil an Frontalunterricht mit hohen Lehrersprechanteilen ist erheblich	Durchführung von Lehrerfortbildungen	Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen zur Erweiterung der Methodenkompetenz mit Unterstützung durch Fachberater des Staatlichen Schulamts	+

Abbildung 34: Übereinstimmung zwischen Inspektionsbefunden (IB) und externen Zielvereinbarungen (ZV) – Schule 13

Zielsetzungen des Inspektionsberichts	Externe Zielvereinbarungen – Ziele	Externe Zielvereinbarungen – Maßnahmen	Fall 1 (Überschneidung IB mit ZV)= + Fall 2 (Keine Überschneidung IB mit ZV)= - Fall 3 (Keine Überschneidung ZV mit IB)= 0
Das Schulprogramm wird nicht als Steuerungsinstrument und Arbeitsgrundlage genutzt	-	-	-
Eigenverantwortliches und kooperatives Lernen werden nicht besonders gefördert, heterogene Lernvoraussetzungen nicht hinreichend berücksichtigt	-	-	-
Methodisch vielfältiger und individuell unterstützender Unterricht und lernbegleitende Reflexion finden nur wenig statt	Erweiterung der Methodenkompetenz	Methodenpläne, Methodencurriculum, Durchführung Methodentrainingswoche in E1/GO und Implementierung im Jahresplan, Einüben des Präsentierens im Unterricht ab Jg. 5 durch Lernwegbegleiter	+
	Methoden- und Medienkompetenz erweitern sowie Entwicklung und Nutzung von Evaluationsinstrumenten	Wird im Fortbildungsplan der Schule festgehalten	+

Zielsetzungen des Inspektionsberichts	Externe Zielvereinbarungen – Ziele	Externe Zielvereinbarungen – Maßnahmen	Fall 1 (Überschneidung IB mit ZV)= + Fall 2 (Keine Überschneidung IB mit ZV)= - Fall 3 (Keine Überschneidung ZV mit IB)= 0
Verbindlichkeit in der Kooperation und bei der Einhaltung von Vereinbarungen und Regeln ist nicht gewährleistet			-
Trotz guter medialer Ausstattung wird die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler nur wenig gefördert			-
	Evaluation des Lernwegleiters und Methodentrainingswoche	Überprüfung der Akzeptanz auf Schüler- und Kollegenebene, Einüben des Präsentierens	0

4.2 Qualität externer Zielvereinbarungen

In dieser Arbeit wird von der Prämisse ausgegangen, dass die bloße Vereinbarung externer Ziele nicht ausreicht, um schulische Entwicklungsprozesse zu fördern. Vielmehr wird erwartet, dass hierfür qualitativ hochwertige Ziele formuliert werden müssen. Allerdings fehlt noch jegliches Wissen darüber, ob die Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht ein Niveau erreichen, das eine Grundlage für schulische Entwicklungsprozesse darstellt.

Die Qualität externer Zielvereinbarungen wurde mithilfe der Originaldokumente inhaltlich analysiert. Auch in diesem Untersuchungsabschnitt wurden zwei Schulen aus der qualitativen Analyse ausgeschlossen (Schulen 14 und 15) (vgl. zu den Gründen ausführlich Kapitel 4.1: Inhalt externer Zielvereinbarungen). Die vorliegenden externen Zielvereinbarungen wurden detailliert im Statistikprogramm Excel erfasst. Im Anschluss wurde ein auf dem smart-Konzept beruhendes Bewertungsraster entwickelt (Kapitel 4.2.1), womit anschließend die Kategorisierung der Daten erfolgte (Kapitel 4.2.2).

4.2.1 Bewertungsraster

Das Bewertungsraster zur Qualität externer Zielvereinbarungen basiert auf der bereits vorgestellten smart-Formel (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.2: Forschungsfragen). Ein solches, eher allgemein gehaltenes Konzept kann aber nicht einfach übernommen werden, sondern muss an den Untersuchungsgegenstand angepasst und operationalisiert werden (vgl. Abb. 35). Bevor auf das entwickelte Kategoriensystem eingegangen wird, muss noch kurz eine Besonderheit des entwickelten Bewertungsrasters erläutert werden. Denn die einzelnen untersuchten Qualitätsaspekte werden nicht für die jeweilige Zielvereinbarung als Ganzes erhoben. Es wird bei der Bewertung vielmehr jeweils danach unterschieden, ob diese sich primär auf die formulierten Ziele oder die dazugehörigen Maßnahmen beziehen. Obgleich beide eng zusammenhängen, hilft diese Unterscheidung dabei, die Gründe für Mängel in den Zielvereinbarungen besser zu lokalisieren. Die analytische Trennung von Zielen und Maßnahmen innerhalb der Zielvereinbarungen wird durch die folgende Darstellung des Bewertungsrasters deutlicher:

Abbildung 35: Übertragung des smart-Konzepts auf externe Zielvereinbarungen

spezifisch	Ziele und Maßnahmen genannt Ziele und Maßnahmen sind konkret Ziele und Maßnahmen sind aufeinander abgestimmt
messbar	einfache Überprüfung der Ziele und Maßnahmen möglich bzw. sinnvolle Evaluationsschritte benannt
akzeptiert	Ziele und Maßnahmen in schulischen Gremien diskutiert und verabschiedet
realistisch	Ziele und Maßnahmen aus eigenen Mitteln zu leisten festgelegte Zuständigkeiten
terminiert	eindeutige Termine für Ziele und Maßnahmen

Als *spezifisch* werden externe Zielvereinbarungen im Rahmen der vorliegenden Dokumentenanalyse eingestuft, wenn sowohl die Ziele als auch die dazugehörigen Maßnahmen⁶⁰ jeweils getrennt voneinander und hinreichend konkret benannt werden sowie sinnvoll miteinander zusammenhängen. Problematisch an dieser Stelle ist, die Grenze zu ziehen, ab wann Ziele und Maßnahmen zu wenig detailliert sind. Oder anders formuliert: Wie konkret müssen Ziele und Maßnahmen bereits in den Zielvereinbarungen ausgearbeitet sein? In dieser Arbeit wird mit dem Problem so umgegangen, dass in der Auswertung die Zuordnung detailliert begründet wird.

Nach der smart-Formel befasst sich das zweite Qualitätskriterium mit der Frage, ob die formulierten Ziele und Maßnahmen *messbar* sind. Voraussetzung hierfür ist, dass Ziele und Maßnahmen eindeutig überprüft werden können. Auch hier stellt sich die Frage, was in den externen Zielvereinbarungen stehen müsste. Im Rahmen dieser Arbeit wird so vorgegangen, dass die Messbarkeit eines Ziels mit den dazugehörigen Maß-

⁶⁰ Wenn in den externen Zielvereinbarungen Maßnahmen zu einem Ziel klar voneinander getrennt werden, erfolgt dies auch in der Auswertung. Hingegen werden Maßnahmen zu einem Ziel, die in den Zielvereinbarungen in einem Arbeitsschritt behandelt worden sind, auch in der Auswertung gesamt betrachtet. Begründung hierfür ist, dass die Maßnahmen in der Regel sehr eng miteinander verzahnt sind und die künstliche Trennung zu einer gewissen Verfälschung der Zielvereinbarungskonzepte führen würde.

nahmen gegeben ist, wenn diese leicht zu überprüfen sind. Dies ist der Fall, wenn die Ziele und Maßnahmen so angelegt sind, dass etwas erarbeitet worden ist oder nicht (z. B. ein Methodenkonzept liegt vor/liegt nicht vor; neues Schulprogramm ist ausgearbeitet/nicht ausgearbeitet). In diesen Fällen müssen die Schulen wegen der gewissen Selbstverständlichkeit keine expliziten Evaluationsschritte formuliert haben. Bei komplexeren Herausforderungen hingegen müssen Evaluationsschritte benannt werden. Vor allem gilt dies für Ziele und Maßnahmen, die deutlich machen, dass es nicht um das bloße Erledigen geht, sondern um deren Qualität.

Des Weiteren muss eine Zielsetzung auch *akzeptiert* werden. Dies wird dadurch begünstigt, dass die Ziele und die durch externe Zielvereinbarungen eingeleiteten Maßnahmen in schulischen Gremien diskutiert und über eine Abstimmung legitimiert werden. Damit wird festgehalten, ob für Maßnahmen das Einverständnis von schulischen Akteuren (z. B. Lehrkräften, Elternvertretung) eingeholt worden ist. Denn die Akzeptanz der Neuerungen ist eine zentrale Voraussetzung für deren Gelingen. Falls keine Einbeziehung schulischer Gremien aus den externen Zielvereinbarungen hervorgeht, wird das als Hinweis auf eine mögliche fehlende Akzeptanz gewertet.

Die Zielsetzungen werden als *realistisch* eingeschätzt, wenn das Ziel und die einzelnen Aktivitäten zur dessen Umsetzung für eine Schule durchführbar scheinen und die jeweiligen Zuständigkeiten festgelegt worden sind, so dass ein ‚Scheitern‘ einer Person bzw. einem Gremium konkret zuzuordnen ist. Eine Zielumsetzung ist in ihrer Umsetzung ‚unrealistisch‘, wenn Schulen die Ziele und Maßnahmen nicht aus eigenen Mitteln realisieren können und die externen Mittel noch nicht bewilligt sind. Auch das Fehlen von eindeutigen Zuständigkeiten ist ein Indikator dafür, dass ein Ziel und die dazu nötigen Maßnahme nicht realistisch sind.

Das letzte Kriterium in der Beurteilung externer Zielvereinbarungen ist die Notwendigkeit, dass Ziele und die dazugehörigen Maßnahmen *terminiert* werden. Im Rahmen dieser Analyse ist dies der Fall, wenn das Ziel und die dahinführenden Maßnahmen zu einem eindeutigen Datum umgesetzt sein sollen. Damit geht einher, dass die einzelnen Maßnahmen nicht

nur mit einem ‚globalen‘ Termin versehen sein dürfen, sondern vielmehr einen differenzierteren Zeithorizont haben als das Gesamtziel. Hingegen sind Ziele und Maßnahmen ‚nicht terminiert‘, wenn keine oder zu grobe zeitliche Angaben vorliegen.

4.2.2 Kategorisierung nach ‚smarten‘ Zielen

Die Kategorisierung externer Zielvereinbarungen erfolgt für jede Schule in Form einer Tabelle, in der die jeweiligen Ziele und Maßnahmen dahingehend analysiert werden, ob sie spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sind. Für jede Zuordnung erfolgt eine differenzierte Analyse. Zur besseren Verständlichkeit der Auswertung werden an dieser Stelle die Ziele und die dazugehörigen Maßnahmen aus der Analyse von Schule 1 beispielhaft herausgegriffen (vgl. Abb. 36). Im Anschluss wird zusammenfassend auf die Befunde aller Schulen eingegangen.

Abbildung 36: Beispiel zur Auswertung der Qualität externer Zielvereinbarungen – Schule 1

Ziele	spezifisch*	Begründung	messbar*	Begründung	akzeptiert*	Begründung	realisierbar*	Begründung	terminiert*	Begründung
Bis zum 1.2.2009 ist der Anhang zum Schulprogramm erstellt, der aktuelle Entwicklungsschwerpunkte sowie konkrete Umsetzungen von Schulprogrammvorgaben als Arbeitsprogramm (i. d. R. Projektstruktur) aufweist	ja/ja	Ziel & Maßnahmen benannt: Sammlung von Vorschlägen der einzelnen Schulprogrammverantwortlichen, Ausarbeitung des Anhangs im Rahmen der Steuergruppe, Besprechung der Vorschläge im Schulleitungsteam & Beschluss in schulischen Gremien	ja/ja	Ziel: messbar; Maßnahmen: z. B. Beschluss liegt schriftlich vor oder nicht. Keine Evaluations-schritte vorge-schlagen	ja/ja	Ziele & Maßnahmen werden in relevanten Gremien diskutiert & verabschiedet	ja/ja	Aus eigenen Mitteln leistbar & überschaubar. Zuständigkeiten eindeutig benannt	ja/ja	Termine mit Datum benannt

* gilt für Ziele/Maßnahmen

Ziele	spezifisch*	Begründung	messbar*	Begründung	akzeptiert*	Begründung	realisierbar*	Begründung	terminiert*	Begründung
Bis zum 1.2.2009 liegt ein Konzept zur jährlichen Aktualisierung des Schulprogramms einschließlich Evaluationsplan sowie dessen Kommunikation in der Schulgemeinde vor und wurde dem Kollegium präsentiert	ja/ja	Ziel benannt; Maßnahmen benannt: Konzept wird durch die Steuergruppe erstellt, dann in den schulischen Gremien vorgestellt. Zur besseren Unterstützung der Planung sollte eine Fortbildung zu Projektmanagement durchgeführt werden	ja/ja	Ziel: messbar; Maßnahmen: z. B. Konzept liegt in beschlossener Form vor oder nicht. Fortbildung liegt vor oder nicht. Keine Evaluations-schritte vorgeschlagen	ja/ja	Ziele und Maßnahmen werden in relevanten Gremien diskutiert und verabschiedet	ja/ja	Aus eigenen Mitteln leistbar und über-schaubar. Zuständigkeiten eindeutig benannt	ja/ja	Termine mit Datum benannt

* gilt für Ziele/Maßnahmen

Ziele	spezifisch*	Begründung	messbar*	Begründung	akzeptiert*	Begründung	realisierbar*	Begründung	terminiert*	Begründung
Bis zum Ende des Schuljahres sind SuS aktivierende fächerspezifische Module erarbeitet worden und in den Schulcurricula fixiert	ja/ja	Ziele benannt; Maßnahmen benannt: Entwicklung eines Konzepts für pädagogischen Tag, Erarbeitung fächerspezifischer Module am pädagogischen Tag, Verankerung im Schulcurriculum durch Fachkonferenzen	ja/ja	Ziel: messbar; Maßnahmen: z. B. Konzept liegt in beschlossener Form vor oder nicht. Keine Evaluations-schritte vorge-schlagen	ja/ja	Ziele und Maßnahmen werden in relevanten Gremien diskutiert und verabschiedet	ja/ja	Aus eigenen Mitteln leistbar und überschaubar	ja/ja	Termine mit Datum benannt
Bis zum Ende des Schuljahres ist ein Fortbildungsplan für die Schulleitung zur systematischen Einführung der Methode des Projektmanagements erstellt & umgesetzt	ja/ja	Ziel & Maßnahmen benannt: Schulleitung entwickelt für ein Fortbildungsthema ein Konzept	ja/ja	Ziel: messbar; Maßnahmen: z. B. Konzept liegt vor oder nicht. Keine Evaluations-schritte vorge-schlagen	ja/ja	Ziele & Maßnahmen werden in relevanten Gremien diskutiert & verabschiedet	ja/ja	Aus eigenen Mitteln leistbar & überschaubar. Zuständigkeiten eindeutig benannt	ja/ja	Termine mit Datum benannt

* gilt für Ziele/Maßnahmen

Die Schule 1 hat eine überschaubare Anzahl von vier Zielen formuliert und diese in einer klaren Struktur festgehalten. Deshalb ist die bereits vorgestellte smart-Kategorisierung bei dieser Schule gut darstellbar. Das erste Ziel lautet:

„Bis zum 1.2.2009 ist der Anhang zum Schulprogramm (spezieller Teil) erstellt, der aktuelle Entwicklungsschwerpunkte sowie konkrete Umsetzungen von Schulprogrammvorgaben als Arbeitsprogramm (i. d. R. Projektstruktur) aufweist“ (Externe Zielvereinbarungen der Schule 1).

Dieses Ziel soll durch die folgenden Maßnahmen erreicht werden:

- Ansprache der Verantwortlichen für verschiedene Schwerpunkte im Schulprogramm bis zum 01.09.2008 (verantwortet von Bf, Sb, Kp)⁶¹
- Sammeln der konkreten Umsetzungen bis zum 01.10.2008 (verantwortet von Bf, Sb, Kp)
- Ausarbeitung des Anhangs durch Steuergruppe bis zum 01.11.2008 (verantwortet von Bf, Sb, Kp)
- Besprechung im Schulleitungsteam bis zum 15.11.2008 (verantwortet von Ad)
- Beschluss in den schulischen Gremien bis zum 01.02.2009 (verantwortet von Ad)

Das herausgegriffene Ziel und die dazugehörigen Maßnahmen werden im Zuge der Auswertung als *spezifisch* klassifiziert, weil diese jeweils konkret benannt und aufeinander abgestimmt sind. Zwar fällt im Vergleich zu Vereinbarungen anderer Schulen diese Formulierung von Zielen und Maßnahmen sehr detailliert aus; dennoch gäbe es auch hier noch Verbesserungspotential: So könnte noch deutlicher benannt werden, welche konkreten „aktuellen Entwicklungsschwerpunkte“ und „Schulprogrammvorgaben“ gemeint sind. Diese Vereinbarung ist aber nicht nur spezifisch, sondern auch ‚messbar‘: Entweder wurden die genannten Aspekte im benannten Zeitraum umgesetzt oder eben nicht. Explizite, auf die Qualität

⁶¹ Alle verwendeten Kürzel stehen für die Namen der Lehrkräfte, die für die Umsetzung der benannten Maßnahme verantwortlich sind.

ausgerichtete Evaluationsschritte sind aber nicht benannt worden. Ebenfalls liefern die vorliegenden Ziele und Maßnahmen einen Beitrag zur Akzeptanzförderung, weil der erarbeitete Anhang zum Schulprogramm abschließend in schulischen Gremien zur Abstimmung gestellt wird. Damit ist davon auszugehen, dass die meisten schulischen Akteure die beschlossenen Ziele und Maßnahmen mittragen. Darüber hinaus ist die Vereinbarung *realistisch*, weil das gesetzte Ziel mit den dazugehörigen Maßnahmen mit eigenen Mitteln zu erreichen und vom Umfang her überschaubar ist. Auch sind die Zuständigkeiten eindeutig benannt worden. Abschließend wird das Ziel auch als *terminiert* beurteilt, weil es bis zum 01.02.2009 erreicht werden musste. Die einzelnen Maßnahmen zeichnen den Weg zur Zielerreichung mit einer differenzierteren Terminierung nach.

Alle externen Zielvereinbarungen sind entsprechend des beschriebenen Beispiels ausgewertet worden. Die Ergebnisse werden in einer Übersicht zusammengefasst (vgl. Tab. 5). Die erste Spalte der Tabelle 5 listet die Schule auf, um die es sich handelt (Schulen 1-13). Anschließend wird dargestellt, wie diese Ziele und Maßnahmen in den einzelnen Qualitätskriterien beurteilt worden sind. Die einzelnen Ergebnisse der Schulen können entweder positiv ausfallen (+) oder aber Schwächen (-) aufweisen. Jeweils vor der Bewertung steht die Anzahl an Zielen und Maßnahmen, die die jeweilige Beurteilung betrifft. Wenn man z. B. das Qualitätskriterium ‚akzeptiert‘ der Schule 1 nimmt, sind vier Ziele in der Akzeptanz positiv beurteilt worden (4-mal +). Für die dazugehörigen Maßnahmen hat sich der gleiche Befund ergeben (4-mal +). Von diesem Beurteilungsraster weicht der Qualitätsaspekt ‚terminiert‘ ab. Hier ist festgehalten, welche Form der Terminierung mehrheitlich gewählt wurde: ‚Datum‘, ‚Schuljahr‘, ‚fortlaufend‘, ‚nichts‘ und ‚nicht diff.‘ (= keine Differenzierung zwischen Ziel und Maßnahme). Ferner ist zu beachten, dass für die bessere Lesbarkeit zwei Farbschattierungen gewählt wurden: Wenn die Ziele, die im Rahmen einer Kategorie analysiert werden, in der Mehrzahl eher positiv sind, ist das entsprechende Feld in der Tabelle grün eingefärbt. Umgekehrt sind die Kategorien, die in der Mehrzahl Ziele mit Schwächen beinhalten, rot markiert.

Tabelle 5: Übersicht Kategorisierung

Schule	Bezugsebene	spezifisch	messbar	akzeptiert	realistisch	terminiert
1	Ziele	4*+	4*+	4*+	4*+	4*Datum
	Maßnahmen	4*+	4*+	4*+	4*+	4*Datum
2	Ziele	2*+/3*-	2*+/3*-	5*+	2*+/3*-	5*Schuljahr
	Maßnahmen	1*+/4*-	1*+/4*-	5*+	2*+/3*-	5*Schuljahr
3	Ziele	6*+/3*-	6*+/3*-	5*+/4*-	3*+/6*-	9*nichts
	Maßnahmen	6*+/3*-	8*+/1*-	5*+/4*-	3*+/6*-	9*fortlaufend
4	Ziele	7*+/2*-	7*+/2*-	1*+/8*-	1*+/8*-	9*Datum
	Maßnahmen	8*+/1*-	7*+/2*-	1*+/8*-	1*+/8*-	9*nicht diff.
5	Ziele	7*+	7*+	7*+	7*+	7*Datum
	Maßnahmen	7*+	7*+	7*+	6*+/1*-	7*Datum
6	Ziele	4*-	4*-	4*-	4*-	4*Datum
	Maßnahmen	4*-	4*-	4*-	4*-	4*nicht diff.
7	Ziele	5*+	2*+/3*-	5*-	5*-	5*Schuljahr
	Maßnahmen	2*+/3*-	5*-	5*-	5*-	5*nicht diff.
8	Ziele	5*+	4*+/1*-	5*-	5*+	5*Schuljahr
	Maßnahmen	2*+/3*-	2*+/3*-	5*-	4*+/1*-	5*nicht diff.
9	Ziele	6*-	6*+	6*+	6*-	6*Schuljahr
	Maßnahmen	6*-	6*+	6*+	6*-	6*nicht diff.
10	Ziele	4*+	3*+/1*-	4*+	4*-	4*Datum
	Maßnahmen	4*+	4*+	4*+	4*-	4*Datum
11	Ziele	2*+	2*+	2*+	2*+	2*Datum
	Maßnahmen	2*+	2*+	2*+	2*+	2*Datum
12	Ziele	6*-	6*+	6*-	6*-	6*nichts
	Maßnahmen	6*-	6*-	6*-	6*-	6*nichts
13	Ziele	3*+	3*+	3*-	3*+	3*nichts
	Maßnahmen	1*+/2*-	2*+/1*-	3*-	3*+	3*nichts

nicht diff.= keine Differenzierung zwischen Zielen und Maßnahmen;

*= -mal positiv oder negativ bewertet

grün= Mehrzahl der Ziele ohne Schwächen rot= Mehrzahl der Ziele mit Schwächen

Die Frage, ob die vereinbarten Ziele und Maßnahmen *spezifisch* sind, fördert interessante Ergebnisse zu Tage. So sind an den meisten Schulen inhaltlich verständliche Ziele formuliert worden, so dass fast alle Schulen eine positive Gesamteinschätzung erhalten (vgl. externe Zielvereinbarungen der Schulen 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11 und 13). Es handelt es sich aber überwiegend um Ziele, die nicht qualitätsbezogen sind. Das heißt, die Ziele beziehen sich darauf, dass etwa ein Konzept entwickelt (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 3, 6, 11), das Schulprogramm überarbeitet (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 5, 9), Kooperationen stattfinden oder an Projekten teilgenommen wird (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 2, 6 und 8). Seltener sind hingegen qualitativ ausgerichtete Zielformulierungen wie die Förderung im musischen Bereich (vgl. z. B. Zielformulierungen der Schule 2), Qualitätsverbesserung von Unterrichtsmaterialien (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schule 4) oder Stärkung des selbständigeren Lernens (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 7, 8). Die ausgewerteten Ziele unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich der Themenstellung; vielmehr hat die Untersuchung auch z. T. große Unterschiede in dem Grad der Ausdifferenzierung der Ziele ergeben. Ein Beispiel für eine grobe Zielformulierung ist die Absicht, die „Optimierung der innerbetrieblichen Geschäftsabläufe“ (Zielvereinbarung der Schule 3) voranzubringen. Im Gegensatz hierzu ist das folgende Ziel viel stärker konkretisiert:

„Bis zum 1.2.2009 liegt ein Konzept zur jährlichen Aktualisierung des Schulprogramms einschließlich Evaluationsplan sowie dessen Kommunizierung in der Schulgemeinde vor und wurde dem Kollegium präsentiert“ (Zielvereinbarung der Schule 1).

Die beiden angeführten Beispiele verdeutlichen die mögliche Bandbreite, dazwischen gibt es eine Vielzahl an Abstufungen.

Dieser Befund gilt nicht nur für die Zielformulierungen, sondern auch für die darauf abgestimmten Maßnahmen. Deren Analyse hat zudem zum Vorschein gebracht, dass Schulen sich z. T. mit der Planung ihrer Maßnahmen schwer tun. An sechs Schulen haben die Maßnahmen pro Ziel in der Mehrheit deutliche Schwächen. Wenn alle gefundenen Schwächen herangezogen würden, finden sich sogar in neun der 13 ausgewerteten externen Zielvereinbarungen problematische Formulierungen. Dies liegt in erster Linie daran, dass die Vereinbarungen eine zu geringe Spezifität aufweisen (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 2, 3, 4, 7, 8 und 13). Ein Beispiel hierfür findet sich in den Zielvereinbarungen der Schule 7: Das Ziel „Stärkung von selbständigem Lernen und überfachlichen Kompetenzen“ wird u. a. mit folgenden Maßnahme konkretisiert: „Stärkere Beachtung individualisierter Lernzugänge“. Aus dieser Formulierung geht nicht hervor, *wie* die „Stärkung von selbständigem Lernen und überfachlichen Kompetenzen“ (Externe Zielvereinbarung der Schule 7) von statten gehen soll. Es stellt sich eher die Frage, ob das Angegebene nicht ein weiteres (Teil-)Ziel und weniger eine Maßnahme darstellt. Neben dem fehlenden Konkretisierungsgrad der Maßnahmen kann in einigen Zielvereinbarungen auch die fehlende Trennung von Zielen und Maßnahmen kritisch betrachtet werden (vgl. Zielvereinbarungen der Schule 6, 9 und 12). Das heißt, Schulen formulieren nur Maßnahmen ohne Ziele, Ziele ohne Maßnahmen oder beides in einem. Eine solche diffuse Struktur dürfte einem effizienten Handlungsprozess behindern oder ggf. sogar unmöglich machen.

Der zweite Qualitätsaspekt *messbar* ist bei den meisten Schulen erfüllt, wenn man die grundsätzliche Messbarkeit bei der Mehrheit der Ziele einer Vereinbarung als Maßstab nimmt (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13). Von den Maßnahmen her sind diese an acht Schulen messbar (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13). Allerdings ist zu beachten, dass diese eher positive Einschätzung darauf basiert, dass Ziele und Maßnahmen in erster Linie so formuliert wurden, dass sie einfach als ‚erledigt‘ oder ‚nicht erledigt‘ eingestuft werden können (z. B. Jahresprogrammplanung liegt vor oder nicht). Damit ist die Zielerreichung alles in allem zwar messbar, sagt aber nichts über die

Qualität des Arbeitsprozesses, geschweige denn über die Qualität der Ergebnisse aus. Hierfür bedarf es i. d. R. detaillierterer Evaluationsmaßnahmen. Deshalb wurde über die bloße Messbarkeit hinaus auch geprüft, inwieweit die Zielvereinbarungen auch Evaluationsschritte enthalten. In den Zielvereinbarungen von fünf Schulen sind überwiegend nachvollziehbare Evaluationsschritte benannt worden. An acht Schulen wurden hingegen keine bzw. keine passgenauen Evaluationsmaßnahmen formuliert. Ein Beispiel für einen eher besseren Evaluationsvorschlag findet sich in den Zielvereinbarungen der Schule 8. Ein Ziel aus den Vereinbarungen bezieht sich auf die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens, das über folgende Maßnahmen gestärkt werden soll: „Ein Methodencurriculum erarbeiten und an Methodentagen in den Jahrgängen 5, 7 und 11 umsetzen, niederlegen von Qualifizierungsmaßnahmen im Fortbildungsplan und die Lehrkräfte aus den naturwissenschaftlichen Fächern nehmen am Sinus-Programm teil und lassen die Inhalte in den Unterricht einfließen“ (Zielvereinbarungen der Schule 8). Als Evaluation wird angegeben: Durchführung und Auswertung einer Schülerbefragung am Ende der Realisierungsphase durch Klassenlehrerinnen und -lehrer, Reflexionsgespräche im Kollegium am pädagogischen Tag, Erfahrungsaustausch in Fachbereichskonferenzen sowie Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung. Ein Beispiel für schlechtere Evaluationsschritte findet sich in den externen Zielvereinbarungen der Schule 4. Als Ziel wird die „Aktualisierung, Weiterentwicklung und Evaluation des Schulprogramms“ (Zielvereinbarung der Schule 4) formuliert, als Maßnahmen werden folgende Aspekte genannt: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Berufswahlorientierung und Studienwahl, Erstellung einer Synopse zu den dazu bestehenden Angeboten sowie die Erarbeitung eines diese Angebote umfassenden Konzepts für die G8-Schülerinnen und Schüler. Als Evaluationsmaßnahme werden Aspekte genannt, die z. T. eher die Umsetzung der Maßnahmen darstellen und weniger als Überprüfung gelten können: „die schulinternen Termin- und Veranstaltungspläne und Berichte von Schülerpraktika auswerten sowie eine rückblickende Befragung von Abiturienten und Oberstufenschülerinnen und -schülern nach deren Erwartungen und Bedürfnissen durchführen“.

Der dritte Aspekt der smart-Formel bezieht sich darauf, dass externe Zielvereinbarungen von den beteiligten Akteuren *akzeptiert* werden müssen. Unterstützt würde dies durch eine höchstmögliche Transparenz und Einbeziehung aller betroffenen Akteure. An sieben Schulen ist dies der Fall. In deren externen Zielvereinbarungen finden sich Hinweise darauf, dass schulische Interessensgruppen über Ziele und Maßnahmen informiert und aktiv mit einbezogen werden (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 2, 3, 5, 9, 10, 11). Allerdings fällt auf, dass von diesen Schulen in erster Linie Lehrkräfte eingebunden werden, hingegen deutlich weniger andere Stakeholder wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Sozialarbeiter oder Übermittagsbetreuer. Die Einbeziehung handhabt jede Schule unterschiedlich. Meist finden aber Informations- und Diskussionstreffen statt, an deren Ende gemeinsam über Ziele und Maßnahmen entschieden wird.

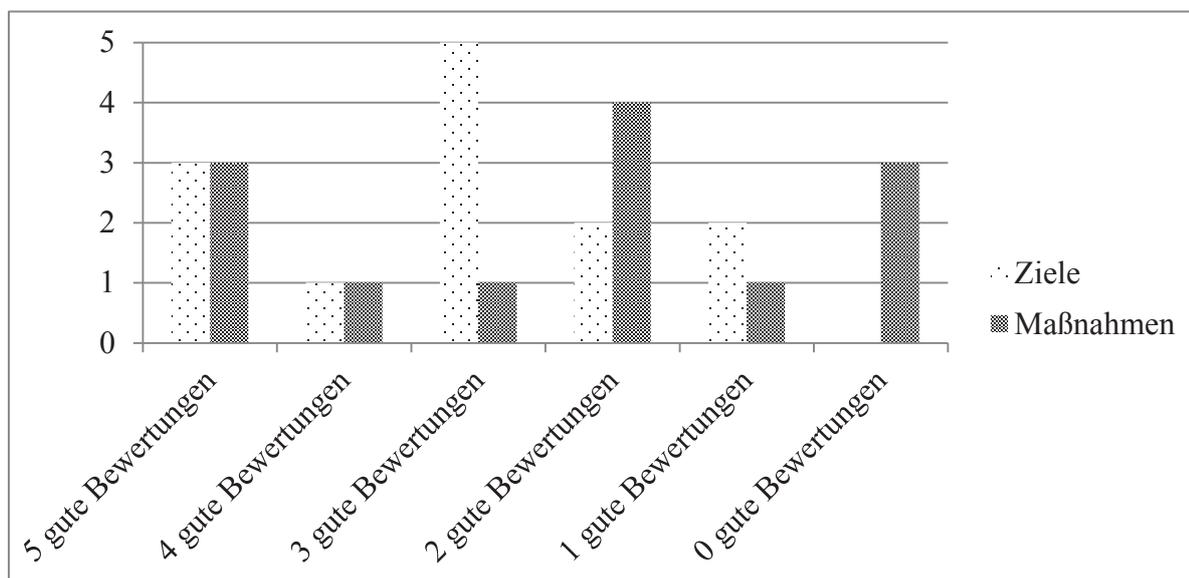
Der vierte Qualitätsaspekt thematisiert, wie *realistisch* die Durchführung der externen Zielvereinbarungen ist. Die Untersuchung ergab, dass fünf Schulen (38 Prozent) ihre Ziele und Maßnahmen mit eigenen Mitteln grundsätzlich erreichen können und auch die Zuständigkeiten jeweils benannt haben (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 5, 8, 11, 13). Demgegenüber weisen die Ziele und Maßnahmen an acht Schulen mehrheitlich Mängel auf. Schulen planen entweder zu stark mit Mitteln, die ihnen noch nicht sicher zugewiesen sind (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schule 10), oder benennen keine Zuständigkeiten (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 6, 9, 12). Im Umkehrschluss können auch zu viele verantwortliche Akteure benannt werden, so dass letztendlich keiner verantwortlich ist (vgl. z. B. Zielvereinbarungen der Schulen 3, 4, 5). Ein weiteres Indiz für eine realistische Planung von Entwicklungsvorhaben ist deren Unterstützung durch die Schulaufsicht. Lediglich in zwei Zielvereinbarungen ist festgehalten, welche Leistungen die Schulaufsicht den Schulen zur Verfügung stellt (vgl. Zielvereinbarungen der Schule 1, 2).

Ob die formulierten Ziele auch *terminiert* sind, ist der letzte untersuchte Qualitätsaspekt. Hierbei ergab sich, dass sechs Schulen ihre Ziele mit einem eindeutigen Datum versehen haben (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 1, 4, 5, 6, 10, 11). Vier Schulen haben keinen Termin angegeben, aber zumindest das Schuljahr der Zielerreichung formuliert (vgl. Zielver-

einbarungen der Schulen 2, 7, 8, 9). Hier stellt sich die Frage, ob ein Zeitraum mit einem angegebenen Zeitpunkt auf der gleichen positiven Stufe einzuordnen ist oder nicht. In dieser Untersuchung wird die weniger strenge Interpretation gewählt, weil ein Schuljahr letztendlich auch mit dem Beginn des neuen Schuljahres einen zeitlichen Endpunkt hat. Allerdings gilt dies nur für die Zielformulierungen; die dahinführenden Maßnahmen bedürfen einer differenzierteren Terminsetzung. Denn ohne zeitliche Struktur sinkt die Wahrscheinlichkeit, Maßnahmen auf einem guten Niveau und aufeinander bezogen umzusetzen. Hier stellt sich ein Problem heraus: In acht der vorliegenden externen Zielvereinbarungen liegt keine hinreichende zeitliche Terminplanung für die geplanten Maßnahmen vor (vgl. Zielvereinbarungen der Schulen 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13). Dies liegt daran, dass (a) gar keine Daten, (b) ein nicht weiter konkretisiertes ‚fortlaufend‘ oder (c) kein differenzierter Zeitplan für die einzelnen Maßnahmen angegeben wird.

Im Anschluss stellt sich die Frage, ob sich auf Einzelschulniveau eine gewisse ‚Linie‘ in den Ergebnissen abzeichnet. Beispielsweise könnte die Tendenz bestehen, dass eine Schule nicht nur in einem Qualitätskriterium Schwächen aufweist, sondern alle Qualitätskriterien betreffend. Oder andersherum: Wenn an einer Schule ein Qualitätskriterium im Sinne der smart-Formel erfüllt wird, bedeutet dies i. d. R. auch gute Beurteilungen in den anderen Merkmalen. Aus der Abbildung 37, in der die Anzahl guter und schlechter Bewertungen für Ziele und Maßnahmen abgetragen ist, ergibt sich aber ein anderes Bild: Die Mehrzahl der überprüften Qualitätskriterien an einer Schulen wurden nicht durchweg positiv oder negativ beurteilt. Dadurch, dass die meisten Schulen weder ‚5 gute‘ noch ‚0 gute‘ Bewertungen für die fünf überprüften Qualitätskriterien erhalten haben, ist ein differenziertes Qualitätsurteil ihrer Ziele und Maßnahmen eher die Regel als die Ausnahme.

Abbildung 37: Anzahl guter Qualitätskriterien bezogen auf die Ziele und Maßnahmen



Wenn man sich allerdings die Übersichtstabelle 6 ein weiteres Mal vor Augen führt, zeigt sich, dass die Ziele und die jeweils zugehörigen Maßnahmen in der Mehrheit die gleiche Qualitätseinschätzung erhalten. Wenn also die Zielsetzungen einer Schule alles in allem als spezifisch eingestuft werden, gilt dies auch für die dazugehörigen Maßnahmen. Und wenn die Ziele einer Schule nicht spezifisch sind, dann sind ebenfalls die Maßnahmen der gleichen Schulen auch i. d. R. nicht spezifisch.

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der Qualität externer Zielvereinbarungen ein ambivalentes Bild. Einerseits erreicht die Mehrzahl der Schulen drei oder mehr gute smart-Bewertungen. Andererseits gibt es lediglich drei Schulen, die über alle Qualitätsaspekte hinweg positiv eingestuft werden. Der Rest der Schulen zeigt Schwächen in unterschiedlichem Ausmaß. Hierbei ist besonders interessant, dass offenbar die spezifische Formulierung, die differenzierte Planung von Zuständigkeiten, die Benennung sinnvoller Evaluationsschritte sowie eine eindeutige Terminierung noch immer eine besondere Herausforderung für Schulen darstellen.

4.3 Einschätzungen zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit externen Zielvereinbarungen umfasst neben dem Inhalt und der Qualität des Instruments auch die Frage, inwieweit externe Zielvereinbarungen von den damit arbeitenden Akteuren wahrgenommen und akzeptiert werden. Da insbesondere Lehrkräfte und Schulleitungen die Vereinbarungen umsetzen, sind die Einstellungen dieser Personengruppen auch von besonderem Interesse.

In diesem Kapitel wird deshalb jeweils für die Perspektive von Schulleitungen (Kapitel 4.3.1) und Lehrkräften (Kapitel 4.3.2) die Akzeptanz des Verfahrens mithilfe verschiedener Datenquellen ausgewertet und miteinander verglichen (Kapitel 4.3.3).

4.3.1 Perspektive der Schulleitungen

Die Wahrnehmung von externen Zielvereinbarungen durch Schulleitungen kann mithilfe der Daten aus der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) auf zweierlei Art untersucht werden: Zum einen liegt eine quantitative Skala vor, zum anderen können Informationen aus den vorliegenden Transkriptionen der 15 Experteninterviews gezogen werden.

Schriftliche Befragung

Zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen haben 14⁶² der 15 befragten Schulleitungen eine Skala mittels zweier Items beantwortet:

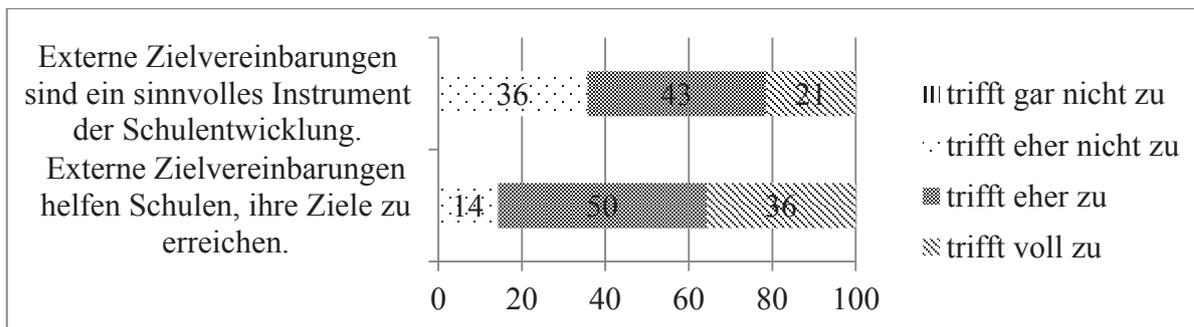
- „Externe Zielvereinbarungen sind ein sinnvolles Instrument der Schulentwicklung“ und
- „Externe Zielvereinbarungen helfen Schulen, ihre Ziele zu erreichen“.

Die Schulleitungen konnten auf einer vierstufigen Antwortskala⁶³ antworten. Im Durchschnitt akzeptieren sie das Instrument externer Zielvereinbarungen: Der arithmetische Mittelwert liegt mit MW= 3,04 (SD= 0,69) über dem theoretischen Mittelwert von MW= 2,50. Die Betrachtung der prozentualen Verteilung zeigt, dass etwas weniger als zwei Drittel der Befragten externe Zielvereinbarungen als ein eher bzw. in Gänze sinnvolles Instrument zur Schulentwicklung ansehen (vgl. Abb. 38). Die Einschätzung, dass diese Vereinbarungen Schulen beim Erreichen ihrer Ziele helfen, fällt mit 86 Prozent teilweiser oder vollständiger Zustimmung noch positiver aus. Die Skalenmittelwerte variieren je nach Schulleiterin und -leiter zwischen MW= 2,00 und MW= 4,00 (vgl. Abb. 39).

⁶² Die Schulleitung der Schule 7 hat keinen Fragebogen ausgefüllt und fehlt demnach in den Auswertungen. Dies gilt für alle folgenden Ausführungen zu den quantitativen Daten aus Leitungssicht.

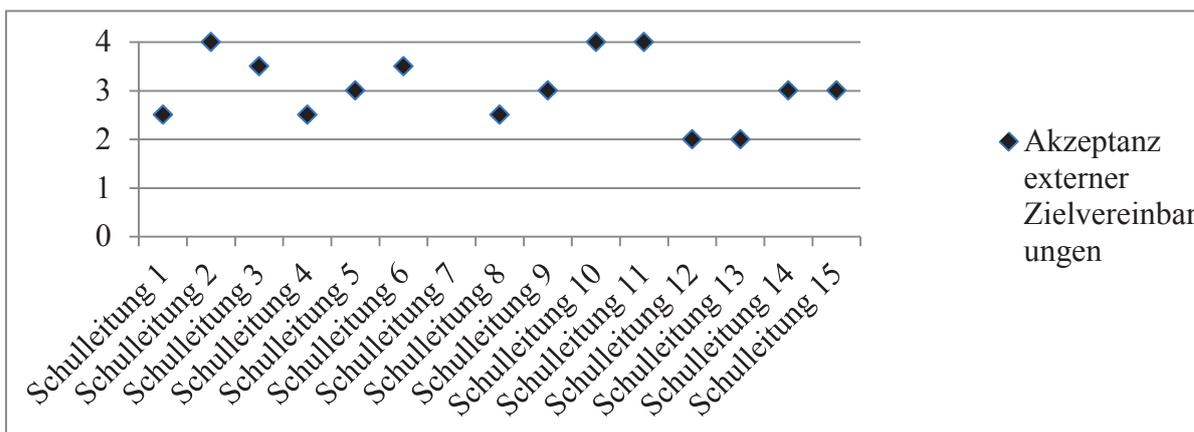
⁶³ Diese Skala und alle im Folgenden berichtete Items und Skalen basieren auf einem vierstufigen Antwortformat: 1= trifft gar nicht zu; 2= trifft eher nicht zu; 3= trifft eher zu; 4= trifft voll zu.

Abbildung 38: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung (n= 14)



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Abbildung 39: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Schulleitungen) – Mittelwertvergleich auf Schulebene (n= 14)



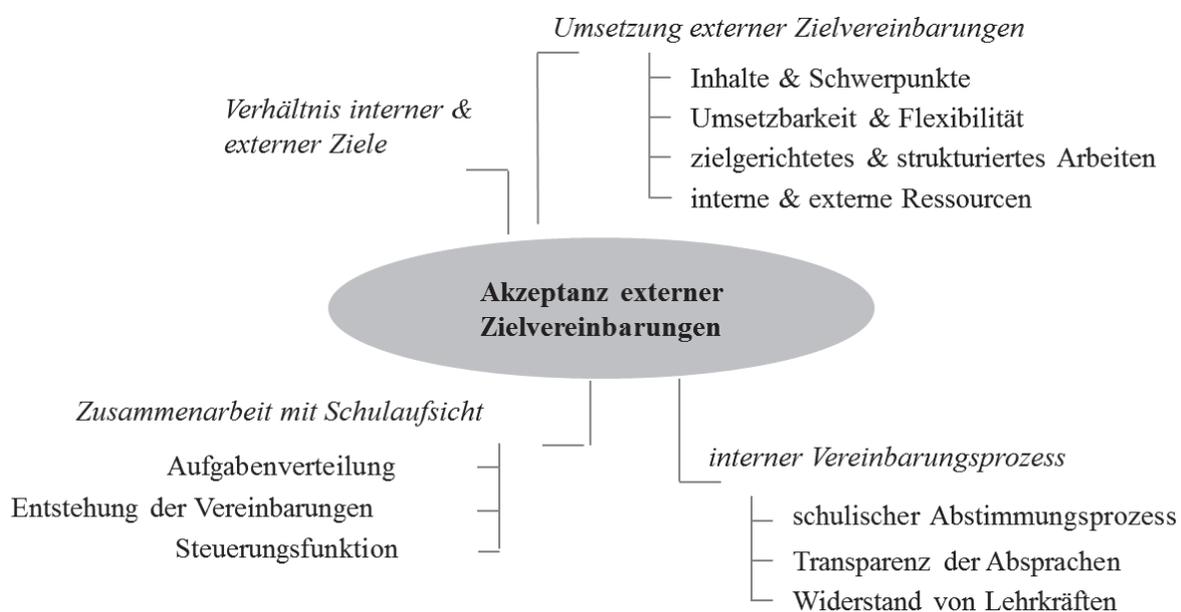
Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Zusammenfassend weisen die quantitativen Daten auf eine relativ gute Akzeptanz von externen Zielvereinbarungen seitens der befragten Schulleitungen hin. Inwieweit sich diese Einschätzung bei der Berücksichtigung ihrer offenen Antworten ausdifferenziert, wird aus den geführten Interviews deutlich.

Experteninterviews

Im Rahmen von Experteninterviews äußerten sich die Schulleitungen detailliert zu externen Zielvereinbarungen. Die transkribierten Interviews sind mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse neu ausgewertet worden: Aus dem Datenmaterial heraus wurden induktiv Ober- und Unterkategorien gebildet, unter denen die Aussagen zur Akzeptanz von externen Zielvereinbarungen im engeren und weiteren Sinne zusammengefasst wurden (vgl. zum Verfahren ausführlich Kapitel 3.3.2: Experteninterviews). Hieraus ergaben sich fünf Oberkategorien: Innerschulischer Vereinbarungsprozess, Umsetzung externer Zielvereinbarungen, Verhältnis interner und externer Ziele, Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und die Gesamteinschätzung des Instruments (vgl. Abb. 40). Zur besseren Nachprüfbarkeit der Befunde werden die entsprechenden Textstellen in der Transkription durch Zeilenangaben belegt.

Abbildung 40: Ober- und Unterkategorien zur Akzeptanz externer Zielvereinbarungen



Das erste herausgearbeitete Themenfeld fasst die Informationen zum *innerschulischen Vereinbarungsprozess* von externen Zielvereinbarungen zusammen. Die Interviews machen deutlich, dass Schulleitungen zur Klärung der Zielsetzungen, mit der sie in die Verhandlung mit der Schulaufsicht eintreten, unterschiedlich vorgehen. Die Befragten können alleine – ohne Einbeziehung des Kollegiums – entscheiden (vgl. Schulleitung 12, Zeilen 423-424), sich mit der erweiterten Schulleitung austauschen (vgl. Schulleitung 11, Zeilen 440-454) oder die innerschulische Verständigung über die Entwicklungsziele weitestgehend dem Kollegium selbst überlassen (vgl. Schulleitung 7, Zeilen 882-902; Schulleitung 10, Zeilen 175-177, 241-249; Schulleitung 8, Zeilen 381-389; Schulleitung 6, Zeilen 267-281). Die gemeinsame Entwicklung erfolgt bei den in der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) untersuchten Schulen entweder an pädagogischen Tagen, oder die Zielsetzungen wurden von Steuergruppen vorbereitet und anschließend in Gesamtkonferenzen diskutiert, teilweise modifiziert und schließlich verabschiedet. Unabhängig von den Wegen, auf denen die geplanten Entwicklungsziele zustande gekommen sind, erklären diejenigen Interviewpartner, die sich zur Transparenz der formulierten Ziele geäußert haben, dass die Zielsetzungen im Kollegium bekannt seien. Zum einen wurden die Inhalte in der Gesamtkonferenz diskutiert (vgl. Schulleitung 7, Zeilen 874-878; Schulleitung 10, Zeilen 241-249), zum anderen am ‚weißen Brett‘ für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte sichtbar ausgehängt (vgl. Schulleitung 8, Zeilen 425-426). Die Leitung der Schule 5 begründet die Bekanntmachung der vereinbarten Ziele damit, dass das Kollegium so wisse, was er „wann und wie unterschrieben habe“ (ebd., Zeilen 275-277). Gleichzeitig nimmt er so auch seine Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht: „Und damit kann das Kollegium jetzt also nicht mehr sagen, davon hatte ich keine Ahnung, ich wusste das nicht“ (ebd., Zeilen 276-277). Die Transparenz der Zielfindung für externe Zielvereinbarungen garantiert allerdings nicht, dass jede Lehrkraft ‚ins Boot‘ geholt wird und die Vorhaben gutheißt. Die Schulleitung der Schule 6 sieht Akzeptanzprobleme vor allem bei „einige[n] wenige[n], noch alte[n], Lehrkräfte[n], die das Neue nicht so gerne an sich heranlassen wollen“ (ebd., Zeilen 109-110). Auch weist diese Leitung darauf hin, dass das Lehrerkol-

legium externe Zielformulierungen in erster Linie nicht als Schulentwicklungsinstrument wahrnehme, sondern mehr als etwas, das „wieder [...] von ihnen erwartet“ (ebd., Zeile 147) werde.

Ein weiteres Themenfeld, das durch die Schulleitungen angesprochen wurde, ist die *Umsetzung externer Zielvereinbarungen*. Dazu zählen u. a. die abschließende inhaltliche Gestaltung bzw. die Schwerpunkte der vereinbarten Ziele. Die Schulleitung der Schule 2 ist von den vereinbarten Vorhaben derart überzeugt, dass sie diese als inhaltlich „maßgeschneidert“ (ebd., Zeilen 493-494) empfindet; der Schule entstehe aus der Umsetzung „ein Nutzen“ (ebd., Zeilen 493-494). Eine inhaltliche Konkretisierung nimmt zudem die Schulleitung der Schule 12 vor. Für sie ist der Bereich „Lehren und Lernen“ (ebd., Zeilen 323-324) schwerpunktmäßig in den externen Zielvereinbarungen vertreten.⁶⁴

Neben den Inhalten und Schwerpunkten externer Zielvereinbarungen gehört zum Bereich der Umsetzung auch die Frage, ob die Schulen die festgelegten Maßnahmen und Prozesse aktiv umsetzen und ob die Zielsetzungen realistisch sind. Drei Schulleiterinnen und -leiter betonen die Flexibilität des Verfahrens dahingehend, dass Zielvereinbarungen z. B. realistisch und hinsichtlich ihrer zeitlichen Fristen angemessen geplant seien sowie das Ziele bei Bedarf modifiziert würden (vgl. Schulleitungen 2, Zeilen 454-456, 494-496; Schulleitung 12, Zeilen 275-285; Schulleitung 14, Zeilen 620-623). Die Schulleitung der Schule 2 fasst diese Offenheit wie folgt zusammen: „Da wurden wir jetzt [...] nicht gegängelt. Und damit ist die Chance groß, dass solche ‚smart‘ gesetzten Ziele dann wirklich umgesetzt werden“ (Schulleitung 2, Zeilen 495-497). Allerdings betont die Leitung der Schule 12 – mit einem kritischen Unterton – die Bedeutung des Faktors Zeit, um externe Zielvereinbarungen sinnvoll umzusetzen:

⁶⁴ Diese Fokussierung auf unterrichtliche Zusammenhänge entspricht der Schwerpunktsetzung des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität, der die normative Grundlage der Schulinspektion in Hessen legt.

„Man muss nämlich immer auch bedenken, das [die Umsetzung der externen Zielvereinbarung; Anmerkung der Autorin] muss ja parallel zum Unterricht, der Hauptaufgabe von Schule, umgesetzt werden. Dazu braucht man Gremien. Dazu braucht man die Arbeit einer Steuergruppe, der Unterteams und so weiter. So dass das einfach nicht alles auf einmal geht. [...] Es bringt nichts, wenn die auf dem Papier stehen. Die müssen auch erst mal umgesetzt werden. Und das braucht Zeit“ (Schulleitung 12, Zeilen 274-277, 284-285).

In diesem Zusammenhang haben die Interviewten auch die Unterstützung durch externe Ressourcen angesprochen. Der mehrheitliche Tenor ist, dass Schulen zur Umsetzung ihrer Zielsetzungen kaum Ressourcen – insbesondere bezogen auf Stundenentlastungen – abrufen können:

„Es werden der Schule ja auch keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt, um diese Zielvereinbarungen umzusetzen. Die müssen quasi als ‚Reparatur am fahrenden Zug‘ geleistet werden. [...] Es ist auch eine Krux: Ich erkenne durch eine Inspektion Entwicklungsmöglichkeiten und muss zusehen, wie die mit den ohnehin schon gedeckelten Lehrerkraften geleistet werden. Und damit muss man dann sehr behutsam umgehen, damit der Unterricht nicht leidet“ (Schulleitung 12, Zeilen 344-350; vgl. auch Schulleitung 3, Zeilen 330-332; Schulleitung 6, Zeilen 121-138; Schulleitung 8, Zeilen 308-314).

Der Mangel an Zeit und Ressourcen (z. B. Budgets, Stundenentlastungen) bedeutet für die Schulen aber nicht zwangsläufig eine ‚Sackgasse‘: Die Schulleitung von Schule 6 betont, dass sich die eigene Schule „trotzdem auf den Weg“ (ebd., Zeile 129) mache. Des Weiteren sollten nur solche Ziele in die Vereinbarungen aufgenommen werden, die mit den bereits bestehenden finanziellen und personellen Ressourcen zu erreichen seien, andernfalls „ist das vielleicht ein Wunschkatalog, aber keine Zielvereinbarung“ (Schulleitung 8, Zeilen 313-314). Obgleich die Umsetzung externer Zielvereinbarungen nur wenig seitens der Schuladministration unterstützt wird, haben sich intern insbesondere Steuergruppen als hilfreiches Unterstützungselement herauskristal-

lisiert (vgl. Schulleitungen 9, Zeilen 517-519; Schulleitungen 12, Zeilen 426-453; Schulleitungen 15, Zeilen 612-619):

„Aber ich sage mal, für mich persönlich war eine Entlastung im Denken und Empfinden mit der Einführung der Steuergruppe da. Das war ein wichtiger, signifikanter Schritt“ (Schulleitung 9, Zeilen 517-519).

Das dritte große Themenfeld neben den innerschulischen Vereinbarungsprozessen und der Umsetzung externer Zielvereinbarungen ist das *Verhältnis von internen und externen Zielsetzungen*. Diejenigen Schulleiterinnen und -leiter, die auf das Verhältnis zu sprechen kommen, betonen die Ähnlichkeit interner und externer Ziele. So sind Inhalte in die externen Zielvereinbarungen geflossen, die bereits vor der Schulinspektion auf der Entwicklungsagenda der Schulen standen oder sich in der Auseinandersetzung mit den Inspektionsergebnissen direkt ergeben haben (vgl. Schulleitung 1, Zeilen 455-459; Schulleitung 3, Zeilen 456-458; Schulleitung 4, Zeile 419; Schulleitung 5, Zeile 189-200; Schulleitung 7, Zeilen 957-961, 832-864; Schulleitung 9, Zeilen 554-557; Schulleitung 10, Zeilen 302-312; Schulleitung 11, Zeilen 452-454). Die Leitungen der Schulen 2 und 7 ergänzen, dass die starke Berücksichtigung schuleigener Ziele zentral sei. Andernfalls würden sich Schulen „dann wieder so unter Druck“ (Schulleitung 2, Zeile 513) fühlen, was für die Akzeptanz und damit für ihre Umsetzung eher abträglich sein dürfte. Positiv könne sich hingegen die Einbeziehung externer, noch nicht intern berücksichtigter Ziele auswirken, die durch die Einbindung in das Schulprogramm zu internen Zielvereinbarungen würden (vgl. Schulleitung 3, Zeilen 156-163; Schulleitung 15, Zeilen 329-331).

Im vierten Themenfeld werden diejenigen Einschätzungen der Schulleiterinnen und -leiter zusammengefasst, die die *Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht* im Zuge der Vereinbarung externer Zielvereinbarungen beschreiben. Die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Schulaufsicht hat sich aus Perspektive der Schulleitung 3 dahingehend verändert, dass durch die externen Zielvereinbarungen verbindlichere, konkretere und dadurch leichter zu überprüfende Absprachen getroffen würden. Vorher

sei die gemeinsame Aufgabe, Schule weiterzuentwickeln, weniger exakt und streng gewesen (vgl. ebd., Zeilen 95-101, 240-247). Inhaltlich sehr ähnlich äußert sich auch die Leitung der Schule 12, allerdings mit einer ganz anderen Interpretation. Sie empfindet diese stärkere Strukturierung eher als Nachteil, da schulische Entwicklung ein viel „diffizilerer oder feingegliedeter“ (ebd., Zeilen 508-509) Prozess sei, „der in solchen relativ standardisierten [...] Qualitätsmerkmalen gar nicht so gänzlich erfasst werden kann“ (ebd., Zeilen 509-510). Dieser von den Schulleitungen 3 und 12 beschriebene stärkere Formalismus durch externe Zielsetzungen passt in den breiten Aufgabenbereich von Schulaufsicht: Grundsätzlich bewegen sich die Funktionen in einem Spannungsfeld von Beratung und Unterstützung auf der einen und Kontrolle auf der anderen Seite. Letzteres sprechen insbesondere die Schulleitungen der Schulen 7 und 14 an, indem sie darauf verweisen, dass Instrumente wie die Schulinspektion oder externe Zielvereinbarungen verstärkt ihre Arbeit von außen lenke. Dies sieht die Schulleitung der Schule 7 auch nicht als störend, sondern vielmehr als wichtiges Steuerungsinstrument an:

„Aber es ist natürlich schon auch ein für die staatliche Steuerung einzelner Schulen notwendiger und unverzichtbarer Faktor, denke ich. Also auch die autonome Schule ist nicht eine Schule, die machen kann, was sie will. Sondern sie ist eingebunden in, ja, jetzt auch den politisch bestimmten Bildungsprozess eines Landes. Und den muss eine Regierung mit angemessenen Mitteln steuern können“ (Schulleitung 7, Zeilen 949-953).

Mehr Schulleiterinnen und -leiter folgen hingegen der Sichtweise, dass die Schulaufsicht sich zu einer ‚Serviceagentur‘ gewandelt habe, die stärker berät und unterstützt als kontrolliert (vgl. Schulleitung 9, Zeilen 606-613). Die Schulleitung der Schule 9 spricht sogar von einer „dienenden Funktion“ (vgl. ebd., Zeile 608). Für eine stärkere Ausrichtung der Schulaufsicht an den Bedürfnissen der Schulen sprechen auch die durch mehrere Interviewteilnehmer bestätigten Freiheiten der Schulen bei der Formulierung von Zielen (vgl. Schulleitung 1, Zeilen 518-523; Schulleitung 2,

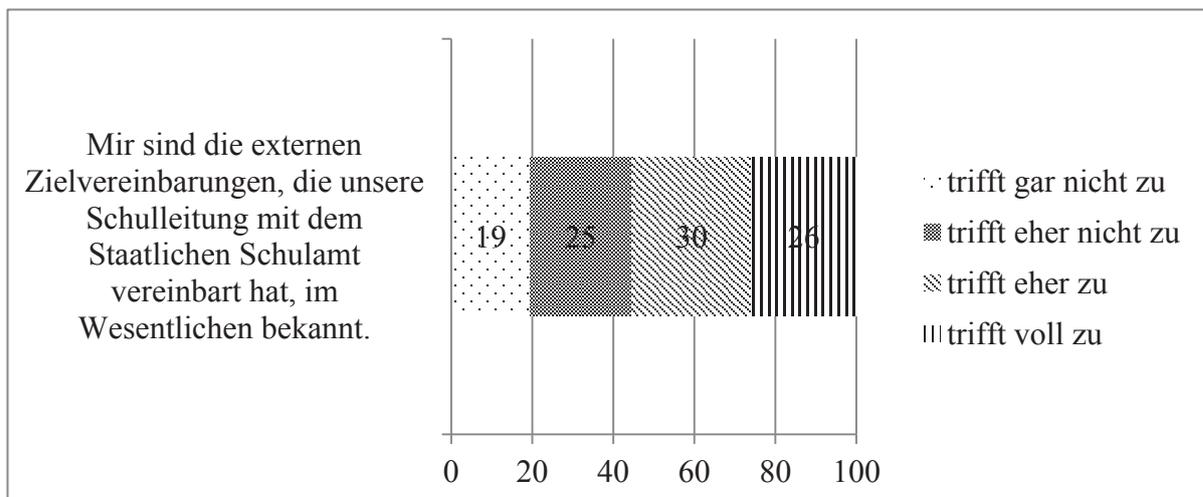
Zeilen 539-540; Schulleitung 3, Zeilen 254-264; Schulleitung 6, Zeilen 267-281).

Die in der quantitativen Befragung ermittelten guten Akzeptanzwerte von externen Zielvereinbarungen aus Schulleitersicht, bestätigen sich in den qualitativen Aussagen grundsätzlich. Allerdings erlauben die Experteninterviews einen differenzierteren Einblick. So wird etwa klar, dass die Schulaufsicht im Gesamtprozess stärker als Beratungs- und Unterstützungseinheit und weniger als Kontrollinstanz wahrgenommen wird. Dies wird grundsätzlich von den Befragten auch wohlwollend aufgenommen. Die befragten Schulleitungen nehmen einen großen Handlungsrahmen bei der Gestaltung der Vereinbarungen wahr und nutzen diesen im Sinne schuleigener Entwicklungsinteressen. Allerdings bekommen Schulen kaum zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Vor allem eine stärkere Stundenentlastung von Lehrerinnen und Lehrern, die durch die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen und Prozesse besonders gefordert sind, wäre aus Schulleitersicht wünschenswert. Denn ohne die Lehrerschaft sind schulische Entwicklungsprozesse kaum denkbar. Damit aber Lehrkräfte aktiv mitwirken (wollen), müssen diese das Instrument der Zielvereinbarungen auch akzeptieren.

4.3.2 Perspektive der Lehrkräfte

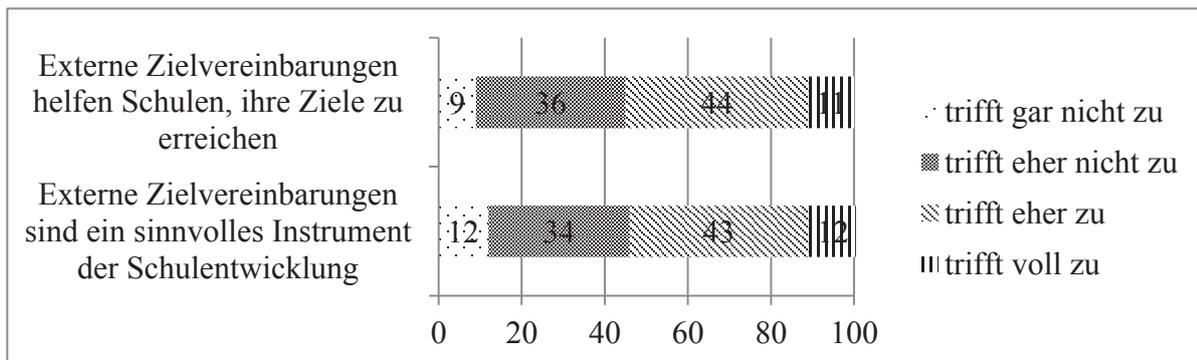
Um den externen Zielvereinbarungsprozess aus Perspektive der Lehrkräfte abzubilden, haben Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) wie in der Schulleiterbefragung die Skala „Akzeptanz externe Zielvereinbarungen“ in die Untersuchung aufgenommen. Darüber hinaus wurde auch die „Kenntnis externer Zielvereinbarungen“ geprüft. Dieses Item erfragt, ob Lehrkräften die extern vereinbarten Ziele mit der Schulaufsicht überhaupt bekannt sind. Der arithmetische Mittelwert liegt mit $MW=2,62$ ($n=387$; $SD=1,07$) über dem theoretischen Mittelwert und damit im eher positiven Bereich. Ein Blick auf die Verteilung der Antworten zeigt, dass die knappe Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer (56 Prozent) sich über die externen Zielvereinbarungen in Teilen oder in Gänze informiert fühlt (vgl. Abb. 41).

Abbildung 41: Item „Kenntnis externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung (n= 387)



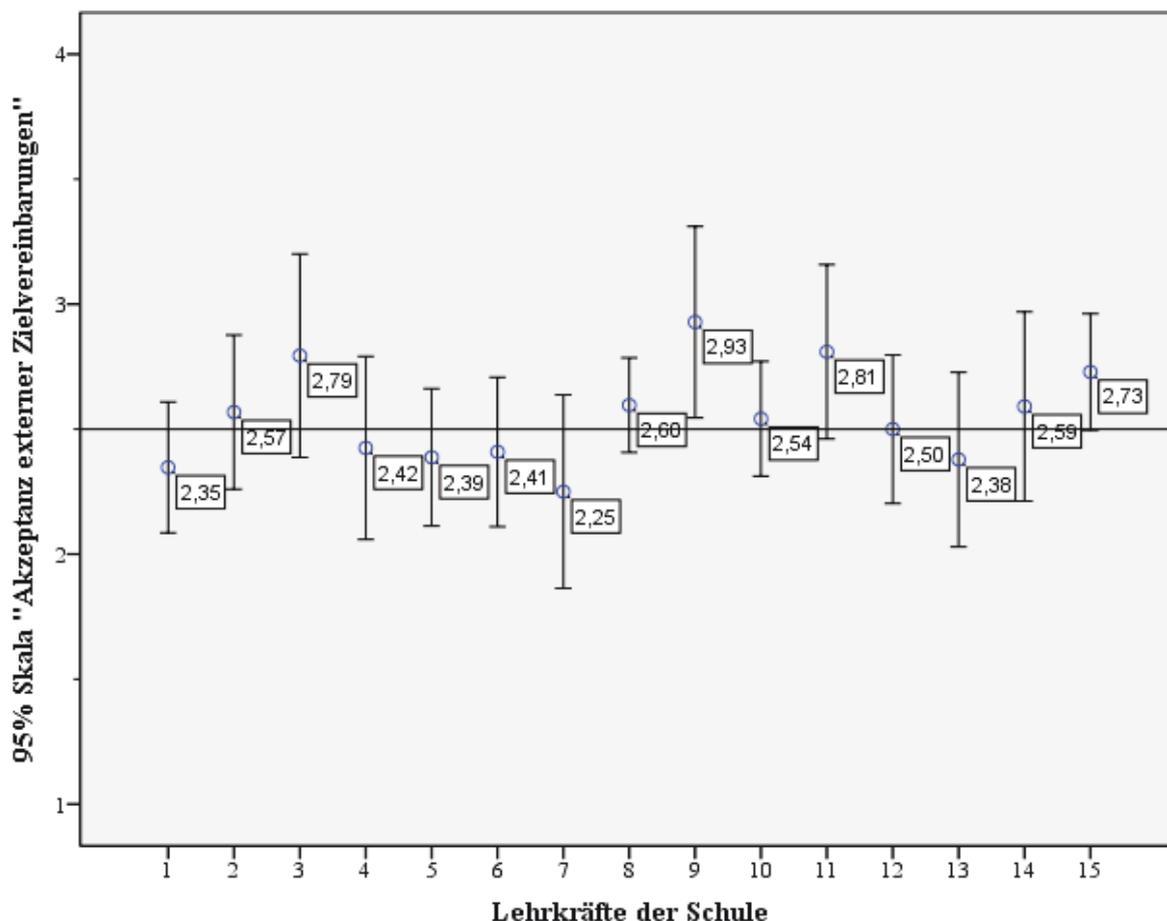
Bezüglich der Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ ergibt sich ein arithmetischer Mittelwert von $MW=2,54$ mit einer Standardabweichung von $SD=0,80$ ($n=433$, $\alpha=0,95$). Dieser Mittelwert liegt damit nur knapp über dem theoretischen Mittelwert von 2,50 (vgl. Abb. 42). Prozentual wird das Instrument von 55 Prozent der Befragten eher oder ganz befürwortet. Ein Zusammenhang zwischen der Bekanntheit und der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen konnte nur auf einem sehr schwachen Niveau von $r=0,17^{**}$ festgestellt werden.

Abbildung 42: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung (n= 433)



Zur Untersuchung der Frage, ob es in der Beurteilung der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen signifikante Unterschiede zwischen den Schulen gibt, wurde ein Allgemeines lineares Modell (univariat) gerechnet. Hierfür wurden die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Varianzhomogenität geprüft; beide Bedingungen sind für die Skala erfüllt. Die unterschiedlichen Gruppengrößen sind bei diesem Verfahren nicht von Bedeutung (vgl. Stata Corp, 2007). Die Mittelwerte variieren zwischen $MW=2,25$ (Lehrkräfte der Schule 7) und $MW=2,93$ (Lehrkräfte der Schule 9) (vgl. Abb. 43). Es ergaben sich für keine Schule systematische Unterschiede.

Abbildung 43: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ (Lehrkräfte) – Mittelwertvergleich auf Schulebene (n= 433)



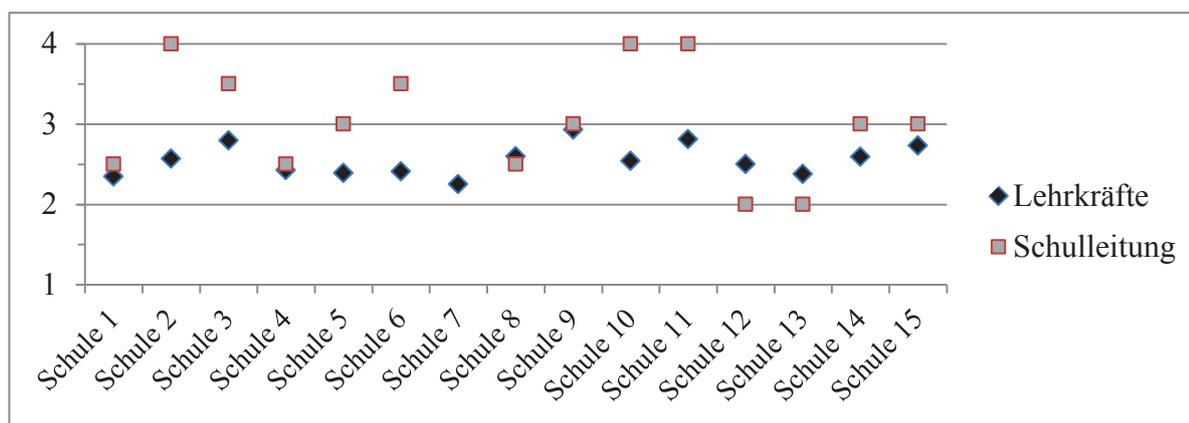
Zusammenfassend ist etwas mehr als die Hälfte der Lehrerschaft der Ansicht, dass ihnen die externen Zielvereinbarungen im Wesentlichen bekannt seien und sie diese auch akzeptieren. Zwischen der Kenntnis und der positiven Wahrnehmung des Instruments liegt ein schwacher, positiver Zusammenhang vor. Darüber hinaus macht es keinen signifikanten Unterschied für die Akzeptanz externer Zielformulierungen, an welcher Schule eine Lehrerin oder ein Lehrer unterrichtet.

Auf Grundlage der berichteten Wahrnehmungen von Schulleitungen und Lehrkräften lassen sich Unterschiede zwischen beiden Gruppen ausmachen, die im Folgenden betrachtet werden.

4.3.3 Perspektivvergleich

Ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Akteuren ist auf zweierlei Art möglich. Zum einen gehören Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen jeweils ihrer Statusgruppe an. Für beide hat sich gezeigt, dass sie den Zielvereinbarungsprozess mehrheitlich kennen und positiv einschätzen. Allerdings geben Schulleitungen höhere Akzeptanzwerte an als ihr pädagogisches Personal. Zum anderen ist ein Vergleich zwischen den Schulleitungen und den jeweils dazugehörigen Lehrerkollegien möglich. Hier zeigt sich, dass 11 von 14 Schulleiterinnen und -leiter die extern festgelegten Ziele besser als ihre jeweilige Lehrerschaft beurteilen (vgl. Abb. 44). Hingegen nehmen nur drei Schulleitungen den Einfluss des Verfahrens schlechter als ihre Lehrkräfte wahr. Auffällig ist, dass innerhalb der Stichprobe zwei Lager auszumachen sind: Die Einen weisen erhebliche innerschulische Unterschiede auf (vgl. z. B. Schule 2, 6, 10 und 11), während die Anderen homogene Urteile abgeben (vgl. z. B. die Schulen 1, 4 8 und 9).

Abbildung 44: Skala „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ – Mittelwertvergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

4.4 Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen

Dieses Kapitel untersucht die wahrgenommene Schulentwicklung durch Schulinspektion im Allgemeinen und externe Zielvereinbarungen im Speziellen. Dabei werden die Perspektiven von Schulleitungen (Kapitel 4.4.1) und Lehrkräften (Kapitel 4.4.2) berücksichtigt und miteinander verglichen (Kapitel 4.4.3). Ferner wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Wahrnehmung schulischer Entwicklungsprozesse beeinflussen können: Inspektionsergebnisse (Kapitel 4.4.4) sowie der Inhalt, die Qualität und die Akzeptanz externer Zielvereinbarungen (Kapitel 4.4.5).

4.4.1 Perspektive der Schulleitungen

In der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) sind u. a. die Sichtweisen von Schulleitungen zur Schulentwicklung durch Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen erhoben worden. Für die folgenden Auswertungen sind sowohl qualitative Daten aus den 15 Experteninterviews neu ausgewertet als auch quantitative Daten aus einem standardisierten Fragebogen⁶⁵ erstmals analysiert worden.

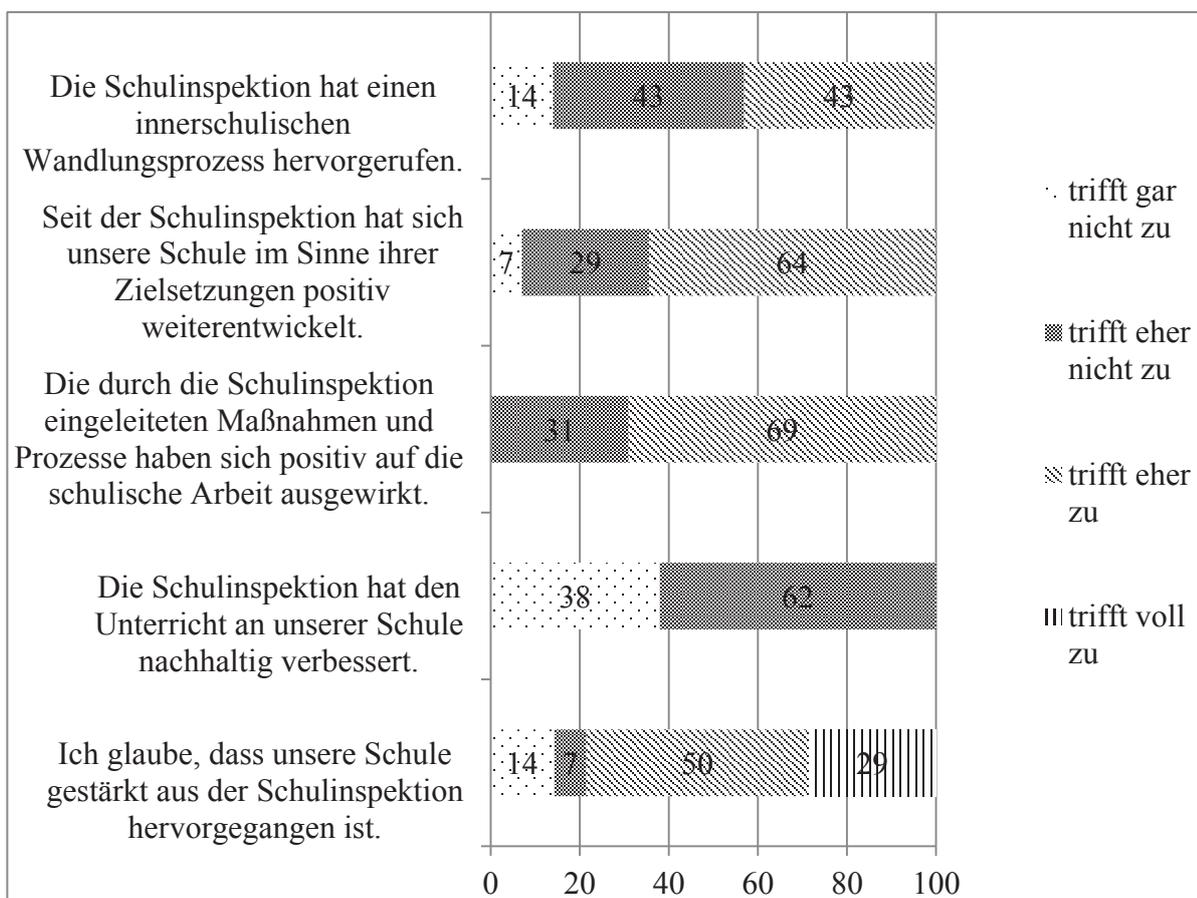
Schriftliche Befragung

Die schriftlich befragten Schulleitungen geben mehrheitlich an, dass durch die Schulinspektion bestehende Maßnahmen und Gestaltungsprozesse modifiziert oder neue implementiert wurden ($n=14$; $MW=2,79$; $SD=0,89$). Bei der Frage nach der Wirkung solcher Aktivitäten, fallen die Befunde allerdings nicht sehr wohlwollend aus: Die aus fünf Items bestehende Skala zur „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ ergab einen Mittelwert von $MW=2,36$ ($n=14$; $SD=0,50$), welcher unter dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,50$ liegt. Die prozentuale Verteilung der einzelnen Antworten fällt relativ differenziert aus (vgl. Abb. 45): So

⁶⁵ Eine Schulleitung (Schule 7) hat den Fragebogen trotz Nachfrage nicht ausgefüllt. Die restlichen 14 Schulleitungen sind in die Erhebung eingegangen.

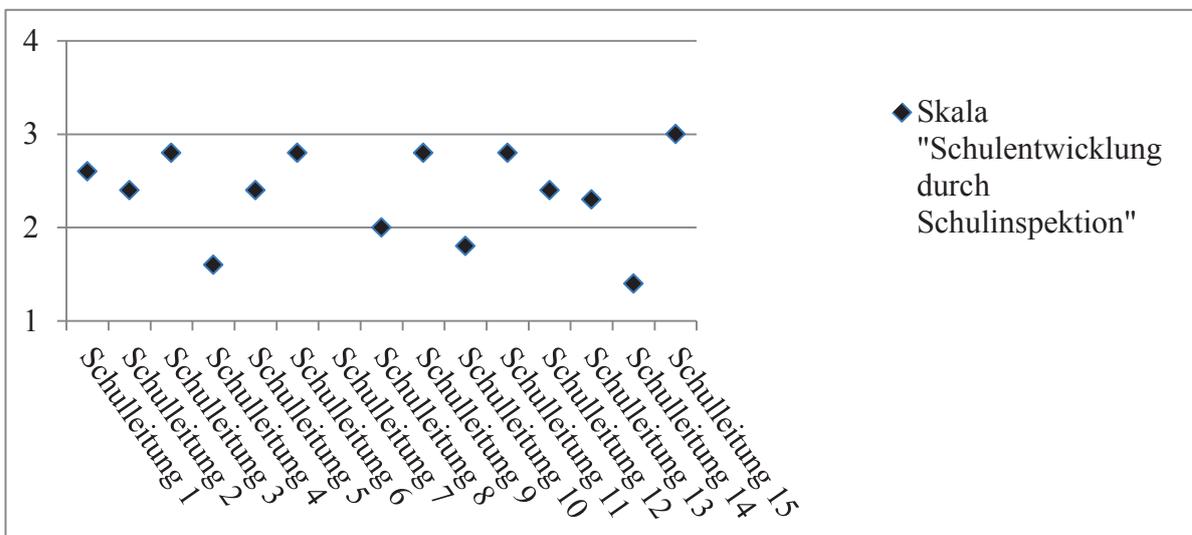
stimmen vier Fünftel der Schulleitungen zum Teil oder in Gänze der Aussage zu, dass ihre Schulen gestärkt aus der Schulinspektion hervorgegangen seien. Ebenfalls stimmen etwas mehr als zwei Drittel der Befragten in Teilen zu, dass die durch die Schulinspektion eingeleiteten Maßnahmen und Prozesse die schulische Arbeit voranbrächten. Ähnliche Befunde ergeben sich für das Item, seit der Schulinspektion entwickeln sich Schulen im Sinne ihrer Zielsetzungen positiv weiter. Demgegenüber wird aber in mehr als der Hälfte der Fälle entgegengehalten, dass das Inspektionsverfahren eher oder gar nicht zu innerschulischen Wandlungsprozessen geführt habe und keine oder kaum Veränderungen beim Unterrichten feststellbar seien. Hinsichtlich der Gesamteinschätzung zur wahrgenommenen Schulentwicklung variieren die Durchschnittswerte auf Leitungsebene zwischen $MW= 1,40$ und $MW= 3,00$ (vgl. Abb. 46).

Abbildung 45: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung (n= 14)



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

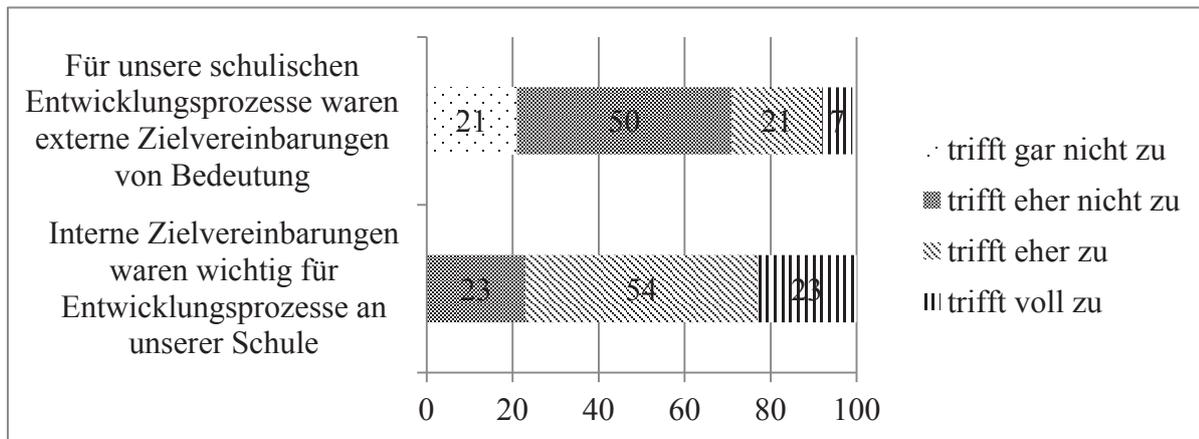
Abbildung 46: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Schulleitungen) – Mittelwertvergleich auf Schulebene (n=14)



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Im Rahmen der Schulleiterbefragung wurde auch nach der Rolle von Zielvereinbarungen bei schulischen Entwicklungsprozessen gefragt. Die Antworten fallen ebenfalls eher negativ aus (MW= 2,14; SD= 0,86). Es geben mehr als zwei Drittel der Befragten an, dass für Entwicklungsprozesse die vereinbarten Ziele gar nicht (21 Prozent) oder eher nicht (50 Prozent) von Bedeutung waren (vgl. Abb. 47). Wesentlich wichtiger waren hingegen Vereinbarungen, die innerhalb der Schule getroffen wurden (MW= 3,00; SD= 0,71): Die Schulleitungen beurteilen diesen Einfluss mit gut drei Viertel voller (23 Prozent) oder teilweiser Zustimmung (54 Prozent).

Abbildung 47: Schulentwicklung durch interne und externe Zielvereinbarungen (Schulleitungen) – prozentuale Verteilung (n=14)



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

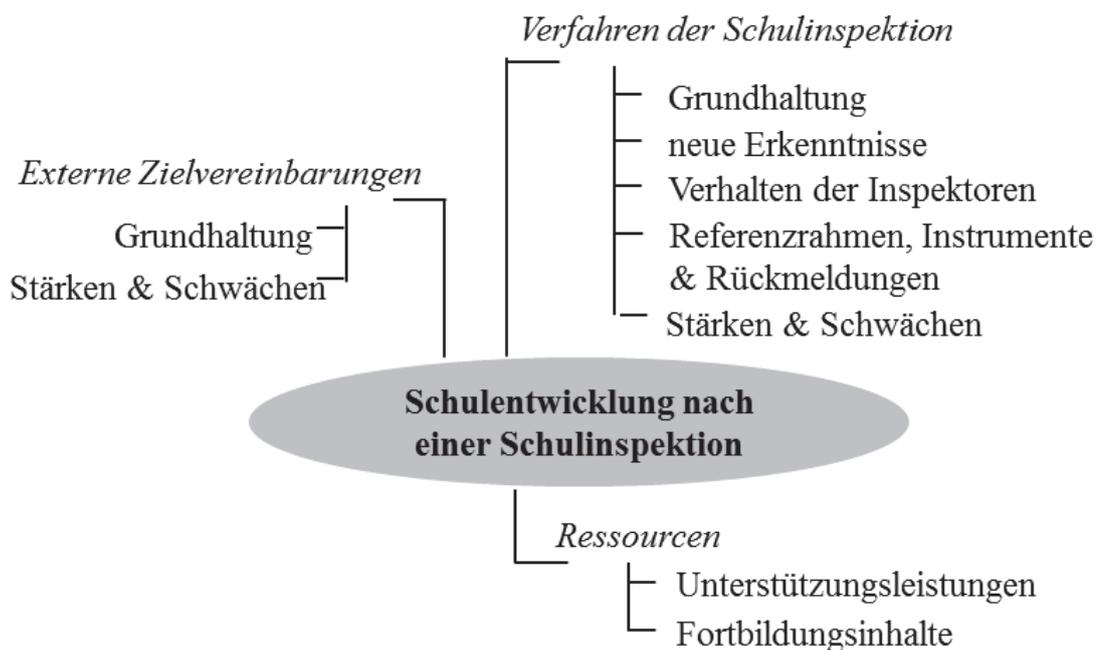
Ferner stellt sich die Frage, inwieweit die wahrgenommene Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen miteinander korrelieren. Für die befragten Schulleitungen ergibt sich ein Zusammenhang nach Kendall-Tau-b von $\tau = 0,77^{**}$ ($r = 0,86^{**}$). Damit schätzen sie das Entwicklungspotenzial der Schulinspektion immer dann positiv ein, wenn auch externe Zielvereinbarungen als wichtig für die Schulentwicklung erachtet werden. Eine ähnlich hohe Korrelation nach Kendall-Tau-b besteht auch zwischen der wahrgenommenen Schulentwicklung durch Inspektionsverfahren und internen Zielvereinbarungen von $\tau = 0,71^{**}$ ($r = 0,77^{**}$). Zwischen dem Einfluss von internen und externen Zielvereinbarungen auf Schulentwicklung ergibt sich ein nicht signifikanter Zusammenhang von $\tau = 0,48$ ($r = 0,55$).

In der Zusammenschau der quantitativen Daten fällt alles in allem eine relativ heterogene Haltung der befragten Schulleitungen zur Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen auf. Größere Einigkeit scheint in der Rolle intern formulierter Vereinbarungen zu bestehen. Um diese Eindrücke zu vertiefen, bieten sich qualitative Daten für weitere Analysen an.

Experteninterviews

Über den Fragebogen hinaus liegen Daten zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen aus den 15 Experteninterviews vor. Für diese Studie ist insbesondere interessant, wie sie sich zu der Frage äußern, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen die Inspektion und die extern formulierten Ziele sinnvolle Instrumente zur Schulentwicklung sind. Hiernach ist das vorliegende Datenmaterial mit Hilfe einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet worden (vgl. auch Kapitel 3.3: Instrumente – Experteninterview). Im Folgenden wird die Bandbreite der induktiv herausgearbeiteten Beurteilungen dargestellt (vgl. Abb. 48).

Abbildung 48: Ober- und Unterkategorien zur Schulentwicklung nach einer Schulinspektion



Das erste Themenfeld fasst die Befunde zum Verfahren der Schulinspektion zusammen, die relevant für die nachfolgende Entwicklungsprozesse sein können. Ein zentrales Element in diesem Zusammenhang ist die Frage, mit welcher *Grundhaltung* zum Verfahren Schulleitungen in die anschließenden Veränderungsprozesse eintreten. Hierbei ergeben sich in groben Zügen drei unterschiedliche Perspektiven auf das Verfahren. Als Beispiel für eine besonders positive Haltung steht etwa die Schulleitung der Schule 10, die die Notwendigkeit von Schulinspektion im Zuge stärker werdender Freiheiten für die Einzelschule betont:

„[...] es geht einfach darum, dass wir, es heißt ja immer so schön in der Literatur, einen ‚Paradigmenwechsel‘ haben. Wir werden also zunehmend eine selbstständige Schule. Und die Selbstständigkeit von Schulen wird dazu führen, dass wir aus dem Ruder laufen. Mal etwas salopp formuliert. Denn an irgendeiner Stelle muss ja eigentlich einfach der Standard, der definiert ist, auch überprüft werden können. Und von irgendeiner Stelle muss er dann auch überprüft werden. [...] eine externe Draufsicht ist in unseren Zeiten, in denen wir auch im Aktionsrahmen immer selbstständiger werden, zwingend erforderlich“ (Schulleitung 10, Zeilen 356-360 und 387f-388; vgl. auch Schulleitung 7, Zeilen 949-953; Schulleitung 9, Zeilen 251-252; Schulleitung 11, Zeilen 753-764).

Der deutlichste Gegensatz hierzu bildet die Einschätzung der Schulleitung der Schule 12, die der Ansicht ist, dass a) eine externe Überprüfung als solches keine Schulentwicklung generiere und b) das Verfahren die Vielschichtigkeit einer Schule nicht korrekt abbilden könne, wodurch auch die daraus entstehenden Maßnahmen und Prozesse nicht zielführend seien:

„Es hat mal jemand gesagt, das war auch einer unserer Kultusminister, das ‚Schwein wird nicht vom Wiegen fett‘. Und so entwickelt sich Schule im übertragenen Sinn auch nicht durch eine bloße Inspektion von außen, sondern durch die tägliche pädagogische Arbeit und deren Begleitung. [...] Wir haben hier [...] ein systemisches Problem. Ich glaube, dass eine Schulinspektion nicht die wirklichen Probleme einer Schule alle erfasst. Ob sie überhaupt wirklich die richtigen Probleme der Schule erfasst, das ist die große Frage. Und deshalb ist dann auch die nächste Frage, kommen dann überhaupt externe Zielvereinbarungen zu einem sinnvollen Ziel? Wenn das Ziel gar nicht richtig erfasst ist, kann ich noch so viel vereinbaren, es wird dann aber zu nichts führen. [...] Mit dem derzeitigen Inspektionsverfahren werden dazu keine hinreichenden Grundlagen erfasst. Damit lehne ich mich jetzt mal sehr weit aus dem Fenster, aber ich glaube, das ist wirklich ein Grundproblem“ (Schulleitung 12, Zeilen 524-527, 567-572 und 592-594).

Die meisten der interviewten Schulleitungen nehmen aber keine ausschließlich positive oder negative Position ein. So geben zwar mehr als die Hälfte an, keine wirklich ‚neuen‘ Erkenntnisse aus der Schulinspektion ziehen zu können (vgl. Schulleitung 1, Zeile 106; Schulleitung 2, Zeilen 101-116, 561-568; Schulleitung 3, Zeilen 74-81; Schulleitung 6, Zeilen 101-115; Schulleitung 12, Zeile 83; Schulleitung 13, Zeilen 123-124; Schulleitung 15, Zeilen 162-164). Im gleichen Atemzug räumen aber die Meisten ein, dass das Inspektionsverfahren neue Perspektiven eröffnet, Impulse setzt oder den Schulleitungen hilfreiche Konkretisierungen an die Hand gibt: „Die [Ergebnisse der Schulinspektion; Anmerkung der Autorin] waren nicht alle neu, aber in ihrer Deutlichkeit hat man das vorher nicht so gewusst“ (Schulleitung 3, Zeile 74) oder „[...] das waren nicht wirklich Neuigkeiten, es waren andere Perspektiven drin“ (Schulleitung 15, Zeilen 128-129). Eine Schulleitung spricht darüber hinaus an, dass im Schulalltag die eigenen Stärken nicht immer präsent seien, und dass ein Instrument wie die Schulinspektion diesbezüglich von Vorteil sei:

„Ja, vielleicht, wie positiv manche Dinge gesehen und dargestellt wurden, die uns immer selbstverständlich vorkamen. Zum Beispiel die Schulkultur und andere Dinge, auf die wir selbstverständlich Wert legen, wurden in den Augen, die von außen ja jetzt mal geschaut haben, als ganz hohes Gut angesehen. Also unsere tägliche Arbeit scheint sich dann in der Richtung doch zu lohnen“ (Schulleitung 12, Zeilen 87-91).

Die Schulleitungen äußern sich zum Verfahren der Schulinspektion auch in Bezug auf das *Verhalten der Inspektoren*. Die Einschätzungen fallen sowohl positiv als auch negativ aus. Die Schulleitung der Schule 6 hat die Schulinspektoren beispielsweise so wahrgenommen, „dass das Kollegium oder dass die Lehrer auch immer das Gefühl [hatten], und damit schließe ich auch Schulleiter ein, dass sie anerkannt und geachtet werden“ (ebd., Zeilen 665-667). Ein Beispiel für eine besonders kritische Sichtweise ist hingegen die Schulleitung der Schule 4:

„Ja, also dieses professionelle Verhalten, was sie [Schulinspektoren; Anmerkung der Autorin] immer wieder so wichtig fanden, das ist halt dieses distanzierte, an Formalien festgemachte Verhalten. Und das hat auch dazu geführt, dass es eben keine wirkliche Wirkung entfalten konnte. Es ist ja nichts rüber gekommen in irgendeiner Form. Aber es ist ja auch offensichtlich nicht das Ziel, sich da irgendwie einzubringen, selbst in irgendeine Richtung zu lenken oder mal Leute zu gewinnen. Und es ist eine kühle Sicht von außen nach irgendwelchen Kriterien. Aber die Wirkung ist dadurch auch sehr, sehr begrenzt“ (ebd., Zeilen 608-614; vgl. Schulleitung 14, Zeilen 806-810).

Des Weiteren sprechen die interviewten Schulleitungen immer wieder an, dass Schulen besser über den *Referenzrahmen* und das *Instrumentarium* informiert und auch davon stärker überzeugt hätten werden müssen. Insbesondere eine bessere Erklärung für den 20-Minuten-Rhythmus der Unterrichtsbesuche sei vom Vorteil, um das häufig in Kollegien bestehende Misstrauen und die vorliegenden Ängste gegenüber dem Verfahren abzubauen (vgl. Schulleitungen 2, Zeilen 590-605; Schulleitung 3, Zeilen 605-643; Schulleitung 5, Zeilen 120-125; Schulleitung 12, Zeilen 143-149; Schulleitung 13, Zeilen 212-216; Schulleitungen 15, Zeilen 717-718). Als problematisch wird

zum Teil auch die hohe Standardisierung der Instrumente wahrgenommen. Obwohl eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse grundsätzlich nachvollzogen werden könne, sei es dennoch wichtig, flexibel auf die spezifischen Merkmale einer Schule einzugehen (vgl. z. B. Schulleitung 10, Zeile 116). Es solle nicht so sein, dass durch die Schulinspektion ein „Einheitsmodell“ – im Sinne eines Audits – entstehe, das keine Variationsmöglichkeiten einer ‚guten‘ Schule zulässt. (vgl. Schulleitung 15, Zeile 694-697). Darüber hinaus werden auch Fehler im Abschlussbericht der Schulinspektion als problematisch empfunden, schließlich sollen diese ‚Ist‘-Beschreibungen als Grundlage für Entwicklungsprozesse der Schulen dienen. Das gleiche gilt, wenn im Bericht ein Bild der Schule entworfen würde, in dem sich die schulischen Akteure nicht in den genannten Schwächen oder auch nicht in den hervorgehobenen Stärken widerfinden (vgl. Schulleitungen 4, Zeilen 92-111; Schulleitung 5, Zeilen 125-156).

Die interviewten Schulleitungen äußern sich darüber hinaus auch zu *Stärken und Schwächen* des Verfahrens für Entwicklungsprozesse im Nachgang an eine Schulinspektion. Wenn beispielsweise Schulleitungen Entwicklungspotenziale an ihrer Schule sähen und diese auch im Inspektionsbericht formuliert würden, helfe diese ‚Dokumentation‘ laut mehrerer Schulleiterinnen und -leiter dabei, die gewünschten Maßnahmen und Prozesse gegenüber dem eigenen Kollegium oder gegenüber dem Schulträger durchzusetzen und die Umsetzung von Entwicklungsschritten teilweise auch zu beschleunigen (vgl. Schulleitung 3, Zeilen 534-535; Schulleitung 4, Zeilen 478-490; Schulleitung 6, Zeilen 63-65; Schulleitung der Schule 8, Zeilen 551-553; Schulleitung 15, Zeilen 152-154). Allerdings gestehen die Schulleitungen der Schulinspektion deshalb nicht zwangsläufig zu, dass diese Entwicklungen nicht auch ohne dieses Instrument (irgendwann) eingeleitet worden wären:

„Also ich glaube schon, dass ich das auch ohne Schulinspektion in Gang gesetzt hätte. Aber es hat die Sache natürlich wesentlich vereinfacht. Ich habe den Argumentationsdruck gar nicht so sehr. Den Überzeugungsdruck, warum brauchen wir das Ganze. Und das hat schon geholfen“ (Schulleitung 15, Zeilen 659-662).

Darüber hinaus ist die Schulleitung der Schule 3 darauf eingegangen, dass durch die Befunde der Schulinspektion sein bisheriges, subjektives Erfahrungswissen objektiviert worden sei, was eine stärkere evidenzbasierte Schulentwicklung ermögliche:

„Also mit den Kriterien für Unterricht, wenn dann die verschiedenen Dimensionen von Unterricht, lernförderlichem Klima oder die Lernvoraussetzungen so quantifiziert dargestellt werden, das ist natürlich ein ganz anderes Bild als das, was man vorher doch nur intuitiv einschätzt. Also man geht schon wissenschaftlicher damit um. Man kann natürlich dann auch gezielter hinschauen und, damit sind wir wieder beim alten Thema, dann auch gezielter Schulentwicklungsmaßnahmen betreiben“ (Schulleitung 3, Zeilen 75-81).

Die befragten Schulleitungen sehen aber auch Schwächen in der Schulinspektion. So weist die Schulleitung der Schule 2 darauf hin, dass zwar die Grundkonzeption der Schulinspektion in Ordnung sei, aber die Umsetzung an ihrer Schule nicht optimal verlaufen wäre (Zeilen 772-776). Ergänzend weist die Schulleitung der Schule 4 auf die Problematik hin, dass die Schulinspektion die Schule nicht in Gänze erfassen könne:

„So wie es jetzt ist, ist es ein punktueller Blick auf einen Moment. Und da auch nur ein sehr schmaler Ausschnitt, mit sehr vielen Zufälligkeiten. Und aus diesen Zufälligkeiten werden Schlüsse gezogen, die dann aber oft das Bild gar nicht richtig wiedergeben. Also dann lieber seltener, aber dann intensiver und dann auch mit stärkerer Rückmeldung an die Kollegen und auch mit mehr Hilfen für die Schule, dass man dann da auch etwas verändern kann. Also so, wie es jetzt ist, halte ich es, wenn ich den ganzen Aufwand mal sehe und was die Ansprüche betrifft, die dahinter stehen, für weit daneben“ (ebd., Zeilen 506-512; vgl. auch Schulleitung 5, Zeilen 126-140).

Der zweite Themenblock fasst die Einschätzungen der untersuchten Schulleitungen zu der Frage zusammen, ob *externe Zielvereinbarungen* ein sinnvolles *Instrument zur Schulentwicklung* darstellen. Die meisten Schulleitungen haben sich diesbezüglich positiv geäußert; es gäbe „momentan keinen anderen Weg“ (Schulleitung 8, Zeile 526), der Prozess als solcher sei für die Schule „sehr fruchtbar“ (Schulleitung 10, Zeile 185) und „es bewegt sich dadurch viel“ (Schulleitung 15, Zeile 675). Die Schulleiterinnen und Schulleiter begründen diese positiven Einschätzungen der Wirksamkeit von externen Zielformulierungen wie folgt:

- Schriftliche Dokumentationen, Zeitpläne und die Benennung von Verantwortlichen strukturieren die Arbeit;
- regelmäßige Reflexion über das bereits Erreichte;
- mehr Transparenz in schulischen Prozessen;
- im Detail festgelegte, gemeinsame Absprachen ‚binden‘ die Vertragspartner („positiver“ Druck);
- gibt Entwicklungsprozessen Raum im Schulalltag, der durch eine Vielzahl an Aufgaben geprägt ist.

(vgl. Schulleitung 1, Zeilen 517-523; Schulleitung 2, Zeilen 484-491; Schulleitung 3, Zeilen 506-507, 529-531; Schulleitung 5, Zeilen 261-268; Schulleitung 6, Zeilen 516, 521-525; Schulleitung 9, Zeilen 513-519; Schulleitung 12 Zeilen 497-512).

Zwei Schulleitungen sind etwas kritischer und stellen heraus, dass externe Zielvereinbarungen ein sinnvolles Instrument sein können, es aber auf ihre Formulierungen im Detail ankomme (vgl. Schulleitungen 12 und 13). Insbesondere die Schulleitung der Schule 13 betont, dass es nur sinnvolle Zielvereinbarungen geben könne, wenn für beide Vertragspartner eine Verlässlichkeit hinsichtlich der „Ressourcen“ (ebd., Zeilen 629-630) bestehe. Denn wenn eine Schule bestimmte Ziele erreichen solle, müssten hierfür auch die Voraussetzungen geschaffen werden. Auch weist die Schulleitung der Schule 3 darauf hin, dass externe Zielvereinbarungen zu langsam für die schnelle Entwicklung von Schulen seien und es deshalb

weiterer Instrumente zur Schulentwicklung bedürfe (ebd., Zeilen 254-264). Einen weiteren Kritikpunkt sieht die Schulleitung der Schule 8 darin, dass das Instrument für ihren Schulentwicklungsprozess nicht unbedingt nötig sei, da sie „einfach schon vorher auf dem Weg“ (ebd., Zeilen 540-541) gewesen sei.

Anknüpfend an die Einschätzungen zum Verfahren der Schulinspektion und zu externen Zielvereinbarungen befasst sich das dritte Themenfeld mit den *Ressourcen*, die im Nachgang an eine Schulinspektion für die Schulentwicklung zur Verfügung stehen. Fast alle befragten Schulleitungen sprechen die Notwendigkeit an, mit zusätzlichen Unterstützungsleistungen ausgestattet zu werden, um die Empfehlungen der Schulinspektion umsetzen zu können. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass sich die Lehrkräfte nicht auf Veränderungen einließen: „Und dann gibt es Widerstand. Widerstand einfach gegen noch etwas Zusätzliches“ (Schulleitung 5, Zeilen 574-575). Dabei bezieht sich der von vielen Schulleitungen angesprochene Mangel an Mitteln vor allem auf zusätzliches Personal:

„Also da fehlen Ressourcen. Ressourcen in dem Sinne, dass Lehrer die Möglichkeit hätten, im Prinzip während ihrer Dienstzeit auch solche Sachen hier in der Schule mal in Angriff zu nehmen“ (Schulleitung 1, Zeilen 707-709).

Schulleitungen verweisen allerdings auch auf bestehende Hilfen. Zum Beispiel beschreibt die Schulleitung der Schule 14, dass das zuständige Schulamt den Lehrkräften Fortbildungen ermögliche, und dass die Schule zu bestimmten Themen auf ‚hausinterne‘ Fachleute zurückgreifen könne (vgl. ebd., Zeilen 806-810). Wenn die Schulleitungen darüber hinaus nach allgemeinen Erwartungen an die Schulaufsicht gefragt werden, wünschen mehrere ein professionelles Beratungs- und Unterstützungssystem, das den Entwicklungsprozess ihrer Schulen unterstützt. Als mögliche Bestandteile eines hilfreichen Angebots benennen sie, dass sich Schulleitungen und Lehrkräfte gezielt fortbilden können (z. B. Unterrichtsentwicklung, Lehrerprofessionalität, Schulleitungshandeln), dass das Schulamt hierzu berät und finanzielle Ressourcen akquirieren kann (vgl. z. B. Schulleitung 3, Zeilen 305-306; Schulleitung 4, Zeilen 190-197). Auch

wird mehrfach der Wunsch geäußert, auf Coaches/Berater zurückgreifen zu können, wenn bestimmte Entwicklungsprozesse an Schulen in Gang gesetzt werden. Das gleiche gilt für den Einsatz von Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern sowie für juristische Beratungen (vgl. z. B. Schulleitung 2, Zeile 195; Schulleitung 3, Zeilen 126, 189; Schulleitung 7, Zeilen 735-774; Schulleitung 8, Zeile 293; Schulleitung 12, Zeile 388; Schulleitung 15, Zeilen 537-538).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Einschätzungen von Schulinspektion und Zielvereinbarungen stellt sich nun die Frage, inwieweit sich auf Ebene der einzelnen Schulleitungen Parallelen zwischen quantitativen und qualitativen Daten ergeben. Die qualitativen Einschätzungen hängen, wie die nachfolgende Tabelle zeigt, nicht 1:1 mit den quantitativen Befunden zum Einfluss von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen auf schulische Entwicklungsprozesse zusammen (vgl. Tab. 6). Anders formuliert: Die große Mehrheit der Schulleiterinnen und -leiter äußert sich sowohl positiv als auch negativ, und dies unabhängig davon, wie sie die Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen standardisiert beantwortet haben. Demnach ist die Frage nach der Wirkung nicht einfach pauschal zu beantworten. Inhaltlich scheint die größte Einigkeit der Interviewten darin zu bestehen, dass ihnen zwar wenige Ergebnisse der Schulinspektion gänzlich neu waren, aber ihre Sichtweisen doch z. T. durch die fremde Perspektiven ergänzt oder deutlicher geworden und im Allgemeinen Impulse zur Schulentwicklung gesetzt worden seien. Auch die Forderung nach größeren zeitlichen Ressourcen, um Maßnahmen und Prozesse zur Schulentwicklung voranzubringen, ist allgemeiner Tenor.

Schulleitungen sind aber nicht die einzigen Akteure, die aktiv an Implementations- und Modifikationsprozessen mitwirken. Auch die Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern sind relevante Analyse Kriterien, die im Folgenden in den Blick genommen werden.

Tabelle 6: Zusammenfassung qualitative und quantitative Befunde der Schulleitungen

Schul- leitung der Schule	Mittelwert der Skala „Schulent- wicklung durch Schulinspektion“	Antwort zum Item „Schulentwicklung durch externe Ziel- vereinbarungen“	Offene Äußerungen (+positiv, °sowohl positiv als auch negativ, -negativ)
1	2,6	2	+externe Zielvereinbarungen -Ressourcen
2	2,4	2	+externe Zielvereinbarungen °differenzierte Grundhaltung -kein optimaler Verlauf -Ressourcen -Instrumente
3	2,8	2	+gewünschte Maßnahmen und Prozesse durchzusetzen und z. T. zu beschleunigen +evidenzbasierte Schulentwick- lung °differenzierte Grundhaltung °externe Zielvereinbarungen -Ressourcen -Instrumente
4	1,6	1	+gewünschte Maßnahmen und Prozesse durchzusetzen und z. T. zu beschleunigen -nicht in Gänze in der Schulin- spektion erfasst -Ressourcen -Instrumente
5	2,4	2	+externe Zielvereinbarungen -nicht in Gänze in der Schulin- spektion erfasst -Instrumente
6	2,8	4	+externe Zielvereinbarungen +gewünschte Maßnahmen und Prozesse durchzusetzen und z. T. zu beschleunigen °differenzierte Grundhaltung -Ressourcen

Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Schul- leitung der Schule	Mittelwert der Skala „Schulent- wicklung durch Schulinspektion“	Antwort zum Item „Schulentwicklung durch externe Ziel- vereinbarungen“	Offene Äußerungen (+positiv, °sowohl positiv als auch negativ, -negativ)
7	-	-	+positive Grundhaltung -Ressourcen
8	2,0	2	+gewünschte Maßnahmen und Prozesse durchzusetzen und z. T. zu beschleunigen -Ressourcen
9	2,8	3	+externe Zielvereinbarungen +positive Grundhaltung
10	1,8	1	+positive Grundhaltung -Instrumente
11	2,8	3	+positive Grundhaltung
12	2,4	2	°externe Zielvereinbarungen °differenzierte Grundhaltung -Ressourcen -Instrumente
13	2,2	2	°externe Zielvereinbarungen °differenzierte Grundhaltung -Instrumente
14	1,4	1	+positive Ressourcen -Instrumente
15	3,0	3	+gewünschte Maßnahmen und Prozesse durchzusetzen und z. T. zu beschleunigen °differenzierte Grundhaltung -Ressourcen -Instrumente

Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

4.4.2 Perspektive der Lehrkräfte

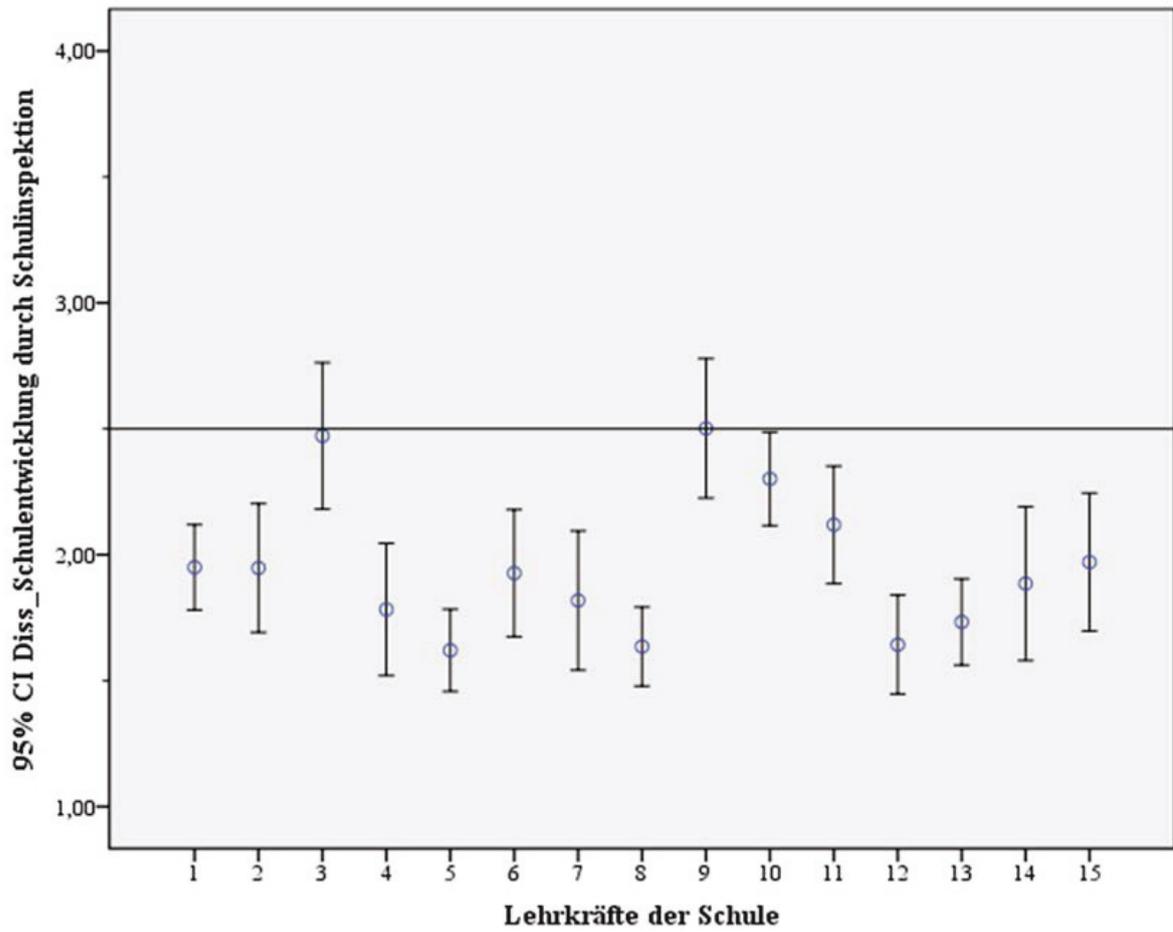
In der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) wurden neben Schulleitungen – als eine von wenigen Studien (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.4: Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion) – auch Lehrkräfte (n= 531) nach der Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen befragt.⁶⁶ Hierbei ist ein Fragebogen eingesetzt worden, der ebenfalls die bereits für Schulleitungen beschriebene Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ und das Item „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ und „Schulentwicklung durch interne Zielvereinbarungen“ enthält. Darüber hinaus beinhaltet der Fragebogen auch offene Fragen zur Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen sowie zu entwicklungsförderlichen und entwicklungshinderlichen Faktoren.

Schriftliche Befragung

Die Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“, bestehend aus den bereits vorgestellten fünf Items, ergab ein gutes Cronbachs Alpha von $\alpha= 0,83$. Die befragten Lehrkräfte beurteilten die Schulentwicklung ihrer Schule durch Schulinspektion mit einem arithmetischen Mittelwert von $MW= 1,92$ und einer Standardabweichung von $SD= 0,67$ (n= 488). Auch auf Einzelschulebene wird dies deutlich: Lediglich an einer Schule (Schule 9) beurteilen Lehrkräfte die Wirkung von Schulinspektion knapp über dem theoretischen Mittelwert von 2,50 (vgl. Abb. 49). An den restlichen Schulen schätzen die Lehrkräfte in der Mehrheit die Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ deutlich unter dem theoretischen Mittelwert ein.

⁶⁶ In Ansätzen wurden Wirkungsdaten zur Schulinspektion aus Lehrersicht bereits angesprochen (vgl. hierzu Kapitel: 1.4.3: Schulentwicklungsstudien). Im Folgenden werden die Ergebnisse erneut aufgegriffen und einer wesentlich differenzierteren Analyse unterzogen.

Abbildung 49: Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrkräfte) – Mittelwertvergleich auf Schulebene (n= 488)



Zur Untersuchung der Frage, ob in der Beurteilung der Wirkung von Schulinspektion signifikante Unterschiede zwischen den Schulen bestehen, wurde ein Allgemeines lineares Modell (univariat) gerechnet.⁶⁷ Das Verfahren hat den Vorteil, dass die unterschiedliche Anzahl an Lehrkräften je Schule nicht von Bedeutung ist (vgl. Stata Corp, 2007). Für die Berechnung des Allgemeinen linearen Modells wurden die Voraussetzungen der Normalverteilung und der Varianzhomogenität geprüft; beide Bedingungen sind für die Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ erfüllt. Insgesamt ergaben sich für fünf Schulen systematische Unterschiede zwischen denjenigen Kollegien, die die Schulinspektion eher ‚besser‘ (Schulen 9 und 10) oder eher ‚schlechter‘ (Schulen 5, 8, 12) wahrnehmen.

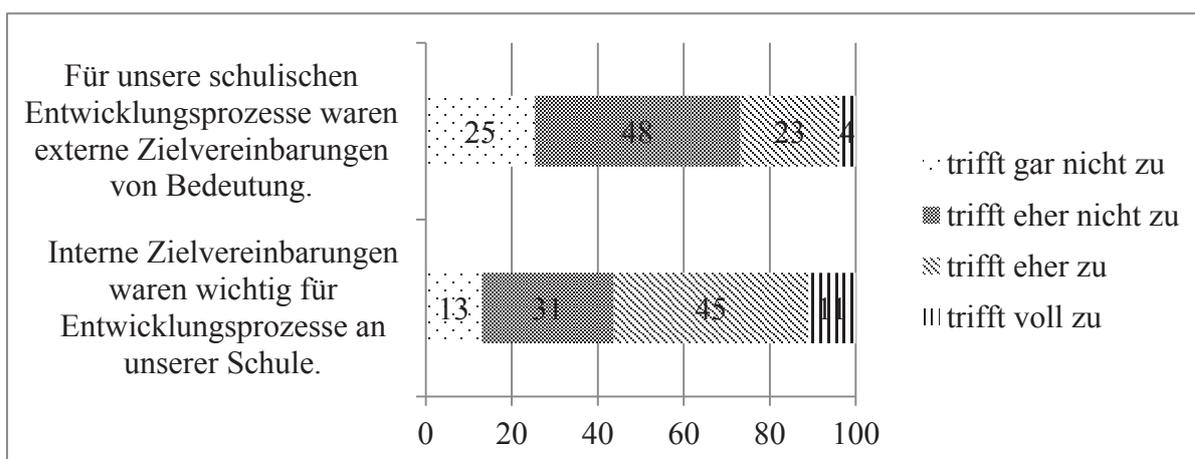
Um die als relativ schlecht wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion aus Lehrerperspektive in Teilen zu erklären, wurden weitere Zusammenhangsanalysen für den gesamten Datensatz durchgeführt. Auf schwachem bis mittleren Niveau finden sich etwa Zusammenhänge mit der Akzeptanz der Schulinspektion ($r=0,42^{**}$; $MW=2,67$; $SD=0,59$), der Mobilisierung zur Schulentwicklung durch die eigenen Schulleitung ($r=0,47^{**}$; $MW=2,95$; $SD=0,79$; $\alpha=0,85$) oder aber der Schulentwicklung durch interne Zielvereinbarungen ($r=0,51^{**}$; $MW=2,54$; $SD=0,86$). Die wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion fällt aber am besten aus, wenn auch eine Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen identifiziert wird ($r=0,55^{**}$).

Die Frage, ob extern formulierte Ziele für schulische Entwicklungsprozesse von Bedeutung sind, wurde von 350 Lehrkräften beantwortet und ergab einen unter dem theoretischen Mittelwert liegenden Wert von $MW=2,05$ ($SD=0,80$). Circa drei Viertel der Lehrerschaft hat den Einfluss gar nicht (25 Prozent) oder eher nicht (48 Prozent) wahrgenommen (vgl. Abb. 50). Entsprechend trifft für etwas mehr als ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer zu, dass externe Zielvereinbarungen eher (23 Prozent) oder voll

⁶⁷ Laut Brosius (2011) ist das Allgemeine lineare Modell (univariat) grundsätzlich ein statistisches Verfahren, bei der „der Einfluss unabhängiger, erklärender Variablen auf die Mittelwerte einer abhängigen Variable untersucht [werden]“ (ebd., S. 627). Mathematisch verbindet die Prozedur die Varianzanalyse mit der Regressionsanalyse (vgl. ebd., S. 628).

(4 Prozent) relevant für Schulentwicklung sind.⁶⁸ Ewas besser werden hingegen interne Zielvereinbarungen eingestuft. Diese werden knapp über dem theoretischen Durchschnitt beurteilt ($n=391$; $MW=2,54$; $SD=0,86$). Allerdings sind interne und externe Zielen mit einer Korrelation nach Pearson von $r=0,55^{**}$ nicht unabhängig voneinander.

Abbildung 50: Schulentwicklung durch externe und interne Zielvereinbarungen (Lehrkräfte) – prozentuale Verteilung ($n=350$)



Zusammenfassend geht aus den quantitativ erhobenen Daten hervor, dass die befragten Lehrkräfte den Einfluss von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen im Durchschnitt eher kritisch einschätzen. Lehrkräfte bleiben in ihrer Einschätzung unter dem theoretischen Mittelwert. Diejenigen Lehrkräfte, die die Wirkung von externen Zielvereinbarungen besser einschätzen, beurteilen mit einem mittleren Zusammenhang auch die Schulentwicklung durch Schulinspektion besser. Um den bislang noch eher schwachen Einfluss von externen Zielvereinbarungen und Schulinspektion zu verstehen, ist die Betrachtung von offenen Antworten, die Lehrkräften in der schriftlichen Befragung gegeben haben, hilfreich.

⁶⁸ Auf Schulebene stellt sich die Frage, ob es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrerkollegien gibt. Auf Grundlage der dieser Arbeit zugrunde liegenden Datenbasis kann dies allerdings aufgrund fehlender statistischer Voraussetzungen nicht untersucht werden.

Offene Antworten

Den 531 Lehrkräften, die an der schriftlichen Befragung von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) teilnahmen, wurde über geschlossene Fragen hinaus auch die Möglichkeit gegeben, sich frei zu äußern. Diese Daten wurden im Rahmen der obigen Studie nicht ausgewertet, so dass die Kategorisierung in dieser Arbeit erfolgt. Hierfür wurden alle frei formulierten Statements in einer Excel-Tabelle gesammelt und dann zu einzelnen Themenfeldern, die sich aus dem Material ergaben, zusammengefasst. Die Qualität der jeweiligen Aussagen ist breit gestreut und reicht von differenzierten Einschätzungen bis hin zu ‚Ein-Wort-Antworten‘. Es werden alle Äußerungen in die Analyse einbezogen, allerdings können nur die detaillierten Ausführungen für die Beschreibung der gebildeten Kategorien genutzt werden. Inhaltlich wurden die Lehrkräfte gebeten, zu den folgenden drei Fragen Stellung zu nehmen:

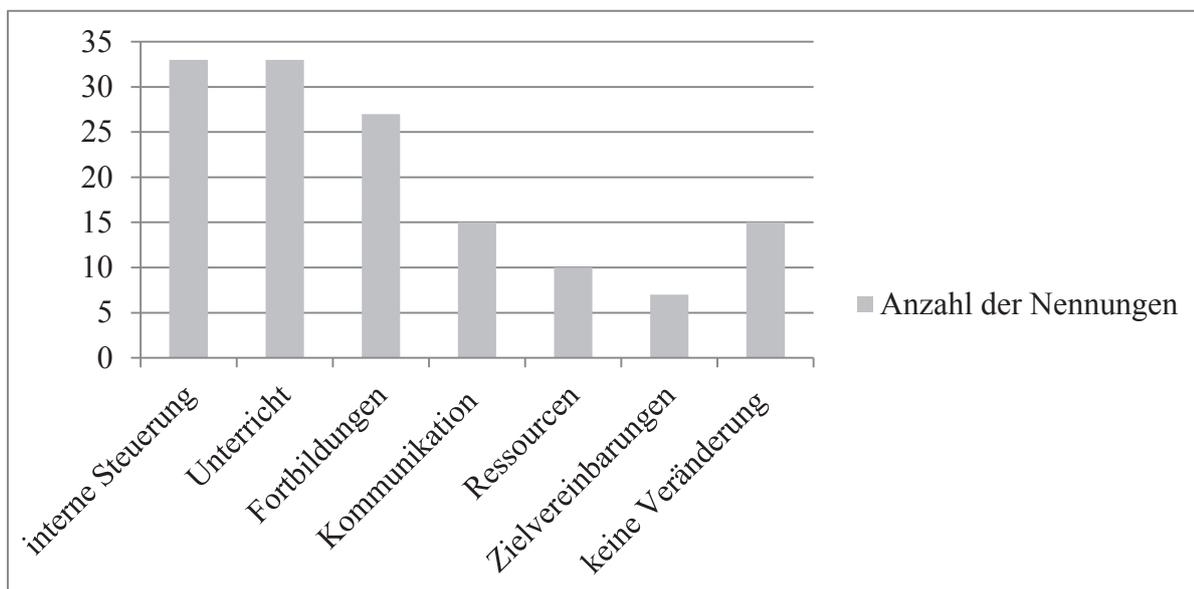
- (1)Meiner Meinung nach sind die folgenden drei Maßnahmen und Prozesse die wichtigsten Änderungen, die durch die Schulinspektion angestoßen wurden (Bitte in Stichworten).
- (2)Meiner Meinung nach waren folgende Faktoren entwicklungsfördernd für Veränderungen nach der Schulinspektion (Bitte in Stichpunkten).
- (3)Meiner Meinung nach waren folgende Faktoren entwicklungshemmend für Veränderungen nach der Schulinspektion (Bitte in Stichpunkten).

Bezüglich der ersten Frage, auf welche Aspekte die Schulinspektion grundsätzlich Einfluss genommen habe, benennen Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Aspekte (vgl. Abb. 51). Die Befragten betonen etwa den Einfluss der Schulinspektion auf *interne Steuerungsmechanismen* der Schulen (33 Nennungen). Das bedeutet, dass die Schulinspektion etwa zu Veränderungen im Schulprogramm, im Leitbild sowie im Schulcurriculum geführt habe. Im selben Umfang wird auch der Einfluss der Schulinspektion auf den *Unterricht* thematisiert (33 Nennungen). Hierbei wird insbesondere auf drei Aspekte abgestellt: Die Schulinspektion habe

- Impulse für die Umsetzung pädagogischer Konzepte geliefert (z. B. Binnendifferenzierung, Handlungsorientierung, selbstgesteuertes Lernen),
- den Blick verstärkt auf die Methodenvielfalt im Unterricht gelenkt und
- die Auseinandersetzung mit der Medienkompetenz und dem Medieneinsatz verändert.

Des Weiteren sehen einige Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen der Schulinspektion und dem Bestreben, *Fortbildungen* zu konzipieren und durchzuführen (27 Nennungen). Inhaltlich beziehen sich diese Weiterbildungsangebote vorrangig auf eine stärkere Methodenvielfalt im Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer sprechen auch veränderte *Kommunikationsstrukturen* nach der Schulinspektion an (15 Nennungen). Hierunter fallen Aspekte wie verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, Nutzung neuer Kommunikationswege sowie ein größerer Austausch zwischen Kollegen und anderen Schulen. Ebenfalls finde eine verbesserte Zuteilung von *Ressourcen* statt (10 Nennungen). In diesem Zusammenhang werden Verbesserungen bezogen auf das Gebäude, den Pausenhof, die Inneneinrichtung oder den Lehrmedien genannt. Darüber hinaus habe die Schulinspektion zur Formulierung von *externen Zielvereinbarungen* geführt (7 Nennungen). Diese Äußerungen werden allerdings neutral formuliert, also ohne eine Einschätzung, ob die Lehrkräfte diese Neuerung für gut oder schlecht halten. Darüber hinaus gibt es aber auch Stimmen, die überhaupt *keine Veränderungen* bzw. keine Entwicklungsprozesse, die auf die Schulinspektion zurückgehen, feststellen können (15 Nennungen).

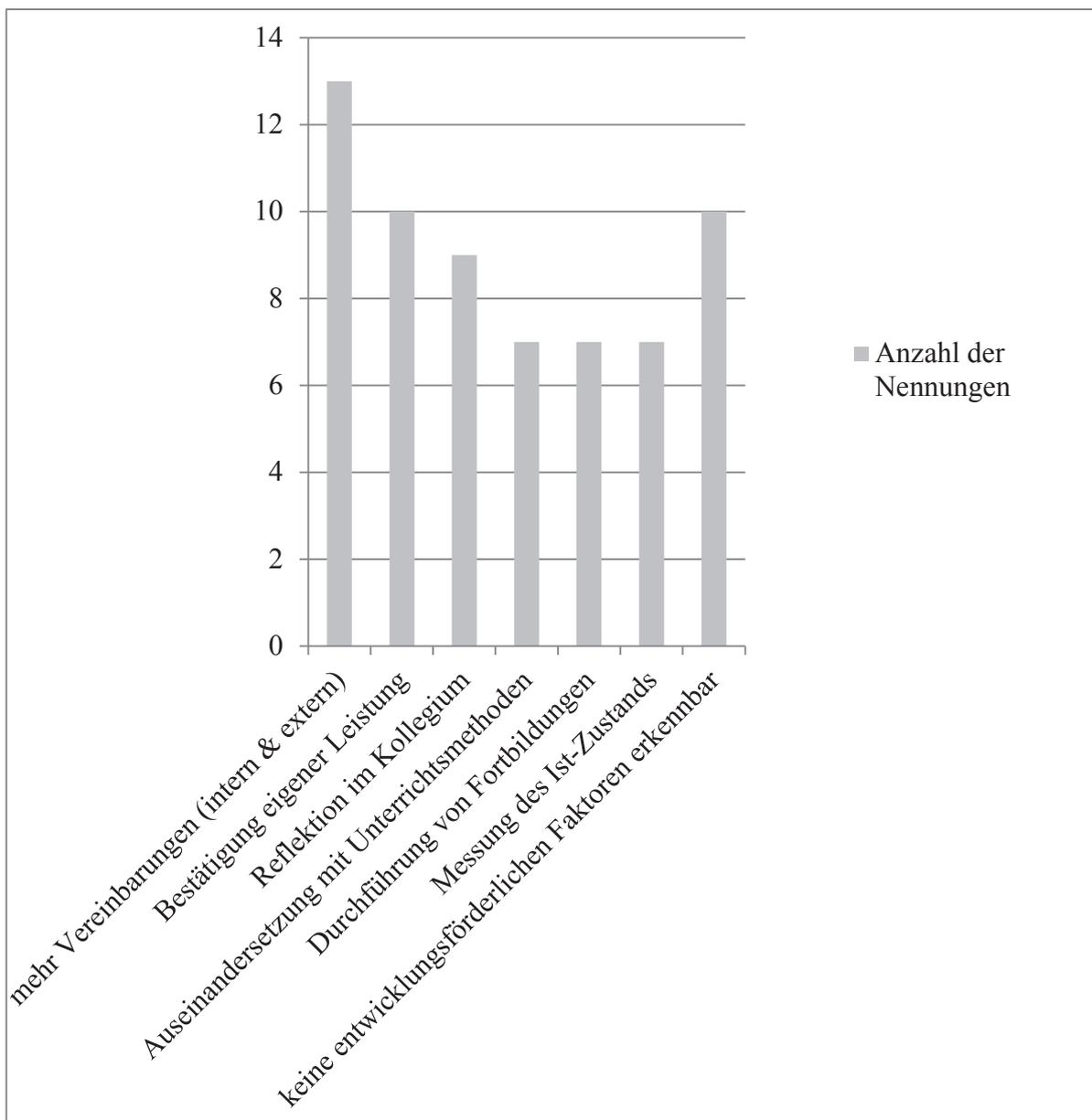
Abbildung 51: Auswahl an Faktoren zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion (Lehrkräfte) – offene Nennungen



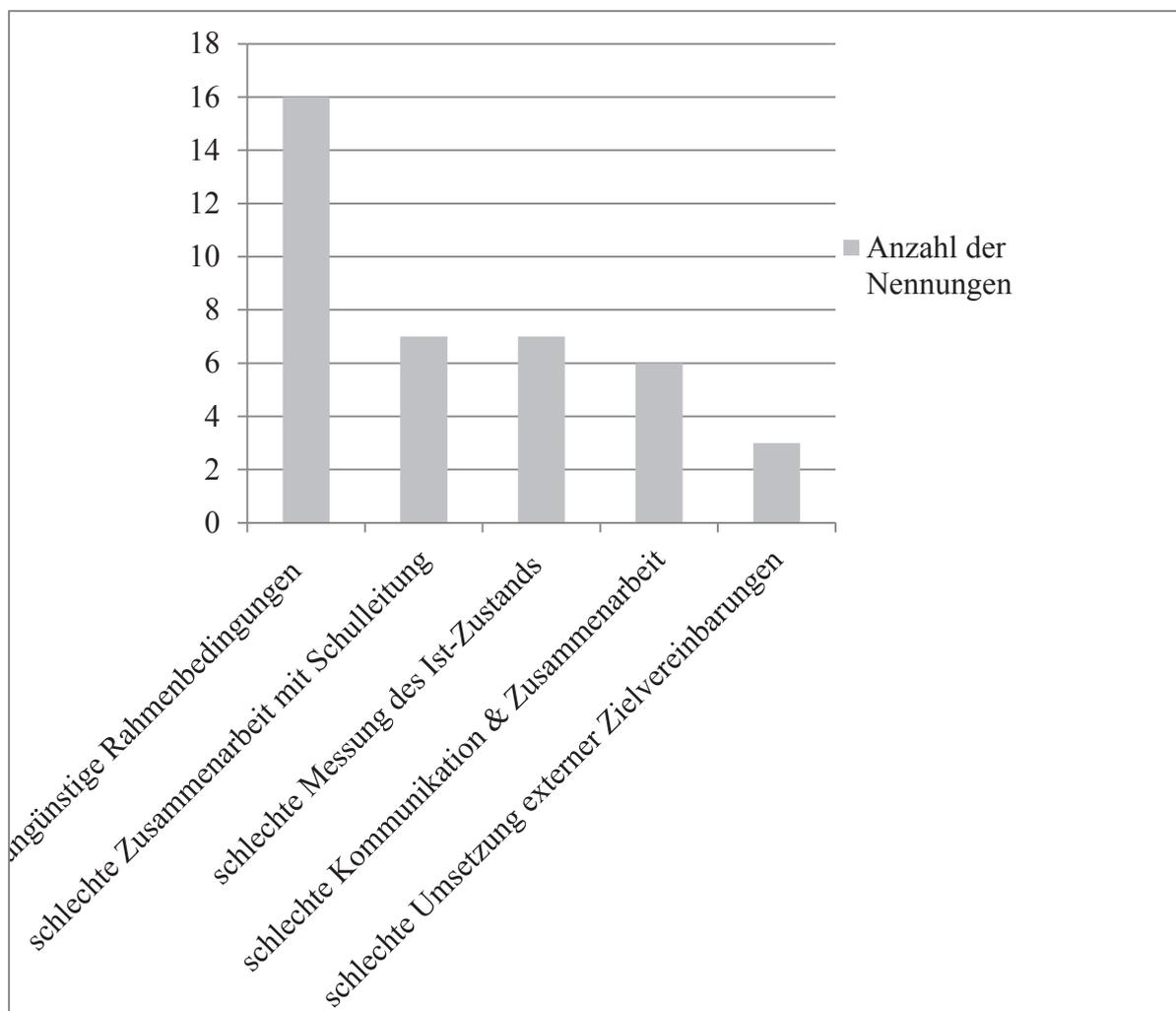
Hinsichtlich der zweiten Frage, welche Faktoren entwicklungsförderlich für eine gelingende Schulentwicklung nach einer Schulinspektion seien, benennen Lehrkräfte ebenfalls verschiedene Punkte (vgl. Abb. 52). Es könne sich etwa positiv auswirken, dass Schulen verstärkt verbindliche *interne und externe Vereinbarungen* trafen (13 Nennungen). Unter diesen Aspekt werden interne und/oder externe Absprachen und ihre Dokumentation sowie die Priorisierung von Zielen gefasst. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer berichten zudem, dass sie durch *gute Rückmeldungen* der Schulinspektion in ihre Arbeit bestätigt worden seien und diese Anerkennung sich motivierend auf schulische Entwicklungsprozesse auswirke (10 Nennungen). Darüber hinaus käme es zu einer intensiveren Reflektion im Kollegium (9 Nennungen). Das bedeutet, dass häufiger Konferenzen stattfänden sowie die direkte Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen gestiegen sei. Ein weiterer entwicklungsförderlicher Faktor sei die *Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden* (7 Nennungen), worunter beispielsweise das Angebot einer größeren Methodenvielfalt oder die Verstärkung projektorientierten Lernens fallen. Ebenso wird die *Durchführung von Fortbildungen* angesprochen (7 Nennungen). Insbesondere werden in diesem Zusammenhang pädagogische Tage und Fortbildungen zu Unterrichtsmethoden genannt. Auch die Schulinspektion selbst sei we-

gen der *Messung des Ist-Zustands* einer Schule ein positives Kriterium für Schulentwicklung (7 Nennungen). Schließlich gibt es auch Lehrerinnen und Lehrer, die angeben, dass ihre Schulen bereits vor der Schulinspektion gut gearbeitet hätten und deshalb *keine zusätzlichen entwicklungsförderlichen Faktoren* nennen könnten (10 Nennungen).

Abbildung 52: Auswahl entwicklungsförderlicher Faktoren (Lehrkräfte) – offene Nennungen



In der dritten Frage sollten sich die 531 Lehrkräfte auch zu denjenigen Aspekten äußern, die einer Schulentwicklung nach einer Schulinspektion entgegenstehen (vgl. Abb. 53). In diesem Zusammenhang sprechen Lehrerinnen und Lehrer an, dass an Schulen *ungünstige Rahmenbedingungen* vorlägen (16 Nennungen). Im Detail werden Aspekte wie mangelnde Zeitkapazitäten, zu große Klassen, zu geringe finanzielle Ressourcen sowie eine zu beengte Raumsituation und eine zu schlechte Ausstattung mit Lehrmedien genannt. Auch bestünde teilweise eine *problematische Zusammenarbeit des Kollegiums mit der Schulleitung* (7 Nennungen), insbesondere bezogen auf fehlende Transparenz. Ferner läge z. T. eine *mangelnde Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium* vor (6 Nennungen). Die Schulinspektion selbst könne sich ebenfalls entwicklungs-hemmend auswirken (7 Nennungen), da sie nur eine *schlechte Messung des Ist-Zustands* von Schule liefere: Es wird z. B. von einigen Lehrkräften kritisiert, dass die Schulinspektion zu keiner objektiven Einschätzung gelange und die Inspektoren inkompetent seien. Auch seien Schulen nur an ihren Schwächen gemessen worden oder die wahren Schwächen seien z. T. nicht erkannt worden. Darüber hinaus bemängeln einige Lehrerinnen und Lehrer eine *schlechte Umsetzung von externen Zielvereinbarungen* an ihrer Schule, da nicht mit den Vereinbarungen gearbeitet würde, diese ein starres Gerüst darstellten sowie im Alleingang zwischen Schulleitung und Schulaufsicht entstanden seien (3 Nennungen).

Abbildung 53: Auswahl entwicklungshemmender Faktoren (Lehrkräfte) – offene Nennungen

Zusammenfassend nutzen eine Vielzahl von Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, ihre Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion sowie ihre Wahrnehmung entwicklungsförderlicher und -hemmender Faktoren ohne Antwortvorgaben zu formulieren. Die allgemeine Frage nach der Wirkung von Schulinspektion hat hervorgebracht, dass Lehrkräfte vor allem eine Modifikation der internen Steuerungsstrukturen (z. B. Veränderungen im Schulprogramm, Leitbild und Schulcurriculum) und eine stärkere Auseinandersetzung mit Unterricht (z. B. Binnendifferenzierung und Methodenvielfalt) wahrnehmen. Wenn entwicklungsförderliche Faktoren benannt werden, dann beziehen sich diese in erster Linie auf die verstärkte Formulierung konkreter interner und/oder externer Vereinbarungen (z. B.

gezielte Absprachen und ihre Dokumentation sowie die Priorisierung von Zielen), den Motivationsschub bei positiven Inspektionsergebnissen sowie auf einen intensiveren Austausch im Kollegium. Wenn Lehrerinnen und Lehrer entwicklungshemmende Aspekte formulieren, bemängeln sie ungünstige Rahmenbedingungen der Schule (z. B. fehlende Zeitkapazitäten, Räume und finanzielle Ressourcen), die schlechte Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Schulleitung sowie eine schlechte Messung des Ist-Zustands im Zuge der Schulinspektion. Hierbei handelt es sich zwar lediglich um ‚Schlaglichter‘, dennoch verdeutlichen die Befunde, dass verbindliche Zielsetzungen aus Lehrersicht schulische Entwicklungsprozesse fördern können, aber gleichzeitig – wie so oft – die nötigen Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung der Vereinbarungen häufig zu kurz kommen.

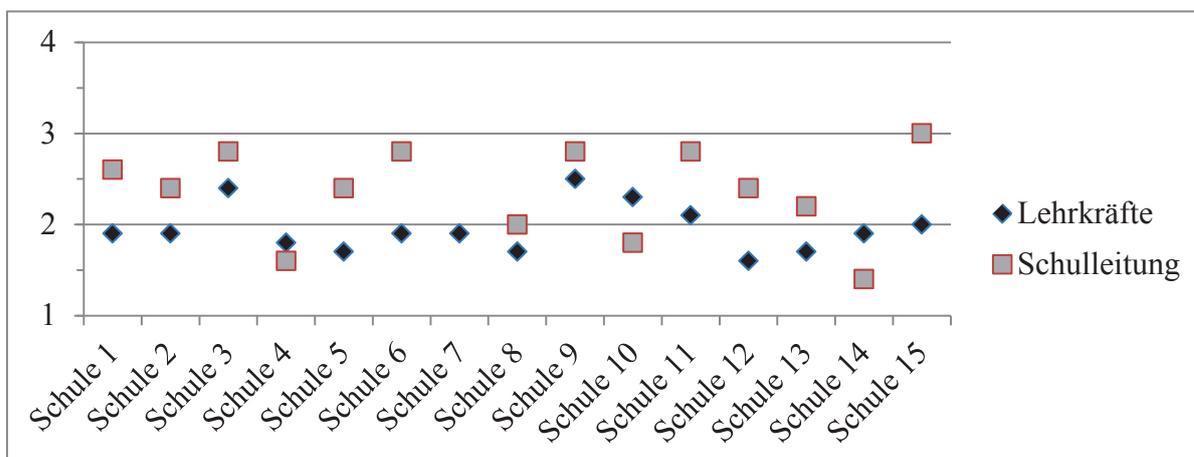
Inwieweit die Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen mit denen ihrer Leitung im direkten Vergleich übereinstimmen, wird im Folgenden geklärt.

4.4.3 Perspektivvergleich

Schulleitungen und ihre Lehrerkollegien können auf zwei Arten miteinander verglichen werden. Zum einen kann man die Einschätzungen aller Lehrerinnen und Lehrer mit denen von Schulleitungen vergleichen. Hier zeigt sich, dass beide Personengruppen der Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen im Durchschnitt eher skeptisch gegenüberstehen. Für die wahrgenommene Schulentwicklung durch Inspektionsergebnisse kommt noch hinzu, dass einige Lehrerkollegien sich signifikant von anderen Schulen unterscheiden. Bei den extern festgehaltenen Zielen sind die statistischen Voraussetzungen für eine solche Analyse nicht gegeben, so dass keine Aussagen zu Wahrnehmungsunterschieden getroffen werden können (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.4.1: Perspektive der Schulleitungen und Kapitel 4.4.2: Perspektive der Lehrkräfte).

Neben dem Gruppenvergleich sind aber auch Unterschiede auf Einzelschulebene interessant. Wie in Abbildung 54 erkennbar, schätzen elf von 14 Schulleitungen die Entwicklungsprozesse durch das Inspektionsverfahren besser ein als ihre Lehrkräfte. Nur drei Schulleitungen nehmen den Einfluss des Verfahrens schlechter als die Lehrkräfte ihrer Schule wahr. Auffällig ist, dass die Unterschiede zwischen Kollegien und Schulleitung je nach Schule z. T. erheblich ausfällt (vgl. z. B. Schule 15 versus Schule 4).

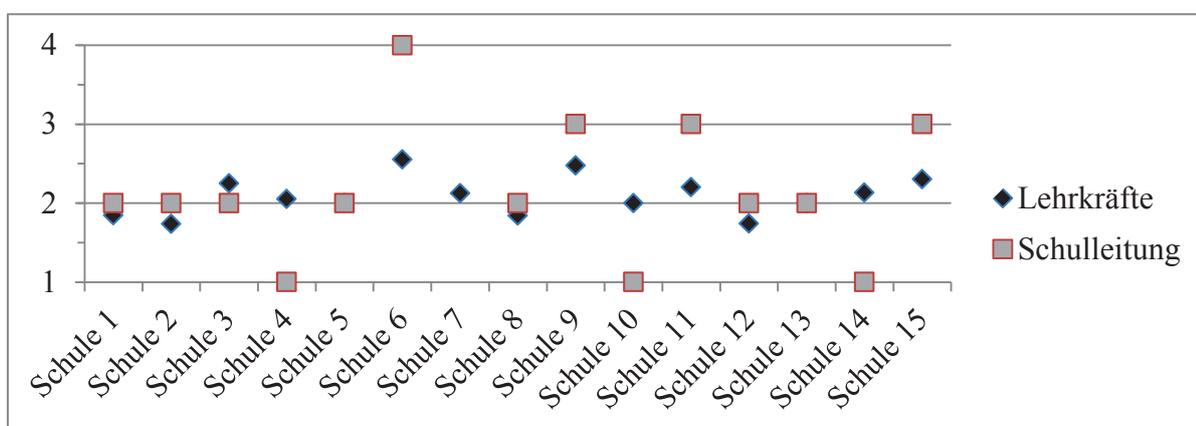
Abbildung 54: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ - Mittelwertvergleich von Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Wenn die schulspezifischen Unterschiede für die Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen in den Blick genommen werden, fallen die Urteile der Schulleiterinnen und -leiter ebenfalls in der Mehrzahl besser aus. Von den 14 Schulleitungen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, geben acht Personen eine bessere, zwei eine ähnliche und vier eine schlechtere Einschätzung als ihre Lehrkräfte ab (vgl. Abb. 55).

Abbildung 55: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ – Mittelwertvergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften auf Schulebene



Anmerkung: Für die Schule 7 liegt kein beantworteter Schulleiterfragebogen vor.

Neben dem Vergleich der quantitativen Daten ist auch ein Vergleich der qualitativen Daten möglich. Diese Perspektive bezieht sich allerdings nicht mehr auf die Einzelschulebene, sondern auf die Äußerungen aller Schulleitungen (Experteninterviews) und die Lehrkräfte im Allgemeinen (offene Antworten in der Lehrerbefragung). Hierbei ergeben sich zahlreiche Überschneidungen – etwa hinsichtlich der Bedeutung von ausreichenden Ressourcen für eine gelingende Schulentwicklung nach einer Schulinspektion. Auch finden sich Überschneidungen bei der Wahrnehmung, die Schulinspektion habe nicht wirklich zu neuen Erkenntnissen geführt, gleichzeitig aber doch Entwicklungsimpulse gesetzt (z. B. veränderte interne Steuerungsmechanismen, mehr Kommunikation im Kollegium und eine Sensibilisierung für Methodenvielfalt und Medieneinsatz). Hinsichtlich der Schwächen des Verfahrens sprechen Personen beider Gruppen die z. T. nicht korrekte Abbildung ihrer Schule im Inspektionsbericht sowie

Schwächen beim Schulbesuch an (z. B. Verhalten Inspektoren, Instrumentarium) an. Allerdings gehen die Schulleitungen, entsprechend ihrer Leitungsfunktion, auch auf andere Themenstellungen wie die Rolle der Schulinspektion bei der Durchsetzung von Veränderungen im Kollegium oder auf ihre konkrete Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht ein.

4.4.4 Zusammenhänge mit Inspektionsergebnissen

In diesem Kapitel wurde sich bislang mit der Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen aus verschiedenen Perspektiven (Schulleitungen und Lehrkräfte) mithilfe unterschiedlicher methodischer Zugänge auseinandergesetzt. Die Befunde weisen zunächst auf einen eher schwachen Nutzen dieser Verfahren für schulische Entwicklungsprozesse hin. Ob dabei bestimmte Faktoren die Beurteilung der Schulentwicklung beeinflussen, wird im Folgenden untersucht. Als mögliche Einflussgröße kommen u. a. die Inspektionsbefunde selbst in Frage: Wenn eine Schule in den einzelnen Qualitätsdimensionen besonders gut oder schlecht beurteilt wird, kann sich dies auf die nachfolgende Bewertung des Inspektionsverfahrens und der externen Zielvereinbarungen auswirken. Beispielsweise könnte man annehmen, dass Schulen mit ‚schlechten‘ Inspektionsergebnissen mehr von dem Inspektionsverfahren profitieren als eh schon ‚gut‘ arbeitende Schulen. Aber auch eine andere Vermutung wäre möglich, und zwar dahingehend, dass Schulen mit schlechten Inspektionsbefunden mit Abwehr reagieren und keine Entwicklungsprozesse wahrnehmen.

Anhand der vorliegenden Daten ist es möglich, Zusammenhänge zwischen Ergebnissen der Schulinspektion und ihrer anschließenden Beurteilung durch Lehrerinnen und Lehrer zu untersuchen.⁶⁹ Dabei wird in drei Schritten vorgegangen: Als erstes werden die Inspektionsergebnisse der einbezogenen Schulen als Ausgangsbasis skizziert. In einem zweiten Schritt erfolgt die Einteilung der Schulen in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen nach den für die einzelnen Schulen vorliegenden Rohdaten der Schulinspektion. Schließlich werden die Inspektionsbefunde mit den Daten für die wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen verzahnt.

⁶⁹ Für die Schulleitungen sind solche Analysen mit einem $n=1$ pro Schule nicht sinnvoll.

Befunde der Schulinspektion

Für 13 der 15 untersuchten Schulen liegen die Mittelwerte und Standardabweichungen für alle durch die Schulinspektion erfassten Qualitätsbereiche (QB) vor (vgl. zu den Qualitätsbereichen Kapitel 1.2.2: Referenzrahmen). An zwei Schulen wurde die Schulinspektion noch mithilfe einer älteren Version durchgeführt, so dass diese für einen Vergleich nicht herangezogen werden können (Schulen 2 und 6).

Für die einzelnen Qualitätsdimensionen ergaben sich Mittelwerte zwischen $MW=2,22$ (QB 2: „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“) und $MW=3,40$ (QB 5: „Schulkultur“) (vgl. Tab. 7).⁷⁰ Die einzelnen Bereiche unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Durchschnittswerte, sondern auch in Bezug auf ihre Standardabweichungen. Hier finden sich Unterschiede zwischen $SD=0,16$ (QB 7: „Ergebnisse und Wirkungen“) und $SD=0,81$ (QB 2: „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“). Wenn alle Dimensionen zusammengenommen werden, ergibt sich ein Gesamtmittelwert von $MW=2,79$ ($SD=0,36$). Auffällig ist, dass die beiden am besten beurteilten Qualitätsbereiche „Schulkultur“ und „Ergebnisse und Wirkungen“ auch die niedrigsten Streuungen aufweisen und damit am homogensten sind. Am schlechtesten schneiden die untersuchten Schulen in „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ ab. Diese Kategorie weist zugleich die höchste Streuung auf, was auf z. T. deutliche Unterschiede zwischen den Schulen hindeutet. Der Bereich „Lehren und Lernen“ erhält zwar die zweitschlechteste Durchschnittsbewertung, allerdings fallen die Streuungen eher moderat aus. Damit sind die meisten der untersuchten Schulen aus Inspektionssicht eher schwach hinsichtlich unterrichtsbezogener Aspekte aufgestellt.

⁷⁰ 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4= „trifft vollständig zu“.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichung auf Ebene der Qualitätsbereiche (1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4= „trifft vollständig zu“)

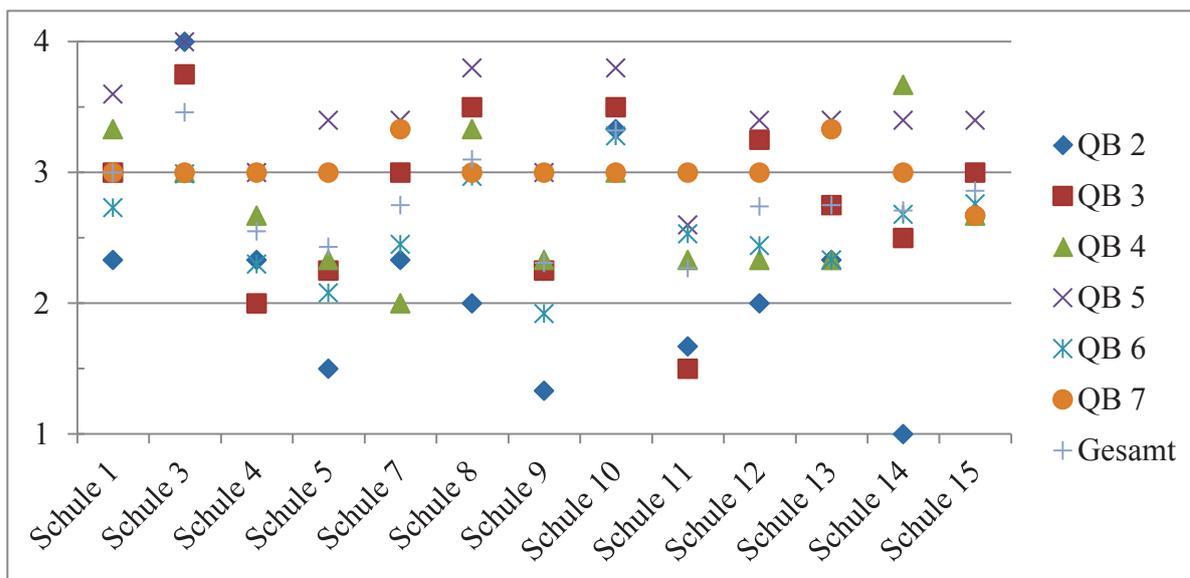
Qualitätsbereich	Mittelwerte	Standardabweichung
1 Voraussetzungen und Bedingungen	--	--
2 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	2,22	0,81
3 Führung und Management	2,79	0,66
4 Professionalität	2,72	0,51
5 Schulkultur	3,40	0,37
6 Lehren und Lernen	2,57	0,38
7 Ergebnisse und Wirkungen	3,03	0,16
<i>Gesamt</i>	2,79	0,36

Kommentar: Zu der Schule 2 und 6 liegen keine Rohdaten aus der Schulinspektion vor. Der Qualitätsbereich „Voraussetzungen und Bedingungen“ werden im Rahmen der Schulinspektion nicht quantitativ erfasst.

Auf Einzelschulebene lässt sich noch einmal bildlich gut verdeutlichen, dass einige Qualitätsbereiche überwiegend positiv (z. B. QB 5: „Schulkultur“ und QB 7: „Ergebnisse und Wirkungen“), andere hingegen weitestgehend negativ ausfallen (z. B. QB 2: Ziele und Strategien der Schulentwicklung“) (vgl. Abb. 56). Allerdings gibt es auch Dimensionen, bei der die Schulinspektion je nach Schule zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen kommt (z. B. QB: 3: „Führung und Management“ und QB 6: „Lehren und Lernen“). Aber nicht nur schwach ausfallende Qualitätsaspekte sind problematisch, sondern auch eine große Heterogenität der Dimensionen innerhalb einer Schule. In der Schule 10 hat die Schulinspektion beispielsweise alle Qualitätsbereiche gleichermaßen positiv beurteilt, während an der Schule 5 eine relativ breite Spannbreite an Befunden vorliegt. In einer solchen Schule ist eine Gesamteinschätzungen der Qualität stark verzerrend und bildet diese nicht in ihrer Differenziertheit ab. Genau dieser internen Divergenz von Schulen sollen externe Zielvereinbarungen von ihrer Anlage her Rechnung tragen: Es handelt sich hierbei um kein

holistisches ‚Gesamtpaket‘ zur Schulentwicklung, sondern vielmehr um ein individuell auf die schulischen Belange abgestimmtes Entwicklungskonzept.

Abbildung 56: Mittelwerte aller Qualitätsbereiche auf Schulebene (1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4= „trifft vollständig zu“)



Kommentar: Zu der Schule 2 und 6 liegen keine Rohdaten aus der Schulinspektion vor.

Einteilung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schulen

Wenn man die untersuchten Schulen danach unterscheiden möchte, ob diese im Rahmen der Schulinspektion ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ abgeschnitten haben, können unterschiedliche Ansätze gewählt werden. Eine Möglichkeit wäre, für jede Schule einen Gesamtmittelwert aus den einzelnen Qualitätsbereichen zu errechnen. Wenn der errechnete Wert über dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,50$ liegt, könnte von einem ‚positiven‘ Ergebnis gesprochen werden, andernfalls von einem ‚negativen‘ Befund. Ein solches Vorgehen hätte den Vorteil, dass solche Durchschnittswerte leicht für weitere statistische Analysen genutzt werden können (z. B. Streudiagramme, Kreuztabellen). Ein Nachteil ist die zu starke Aggregation der Daten. Denn wie bereits aufgezeigt wurde, unterscheiden sich die einzelnen Qualitätsdimensionen hinsichtlich ihrer Mittelwerte und Standardabweichungen z. T. deutlich voneinander. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit keine Aggregation vorgenommen, sondern die Einteilung in ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Schule jeweils nur auf einen Qualitätsbereich bezogen: Wenn eine Schule in einer Qualitätsdimension über dem theoretischen Wert von $MW=2,50$ liegt, ist sie in diesem Aspekt ‚gut‘ aufgestellt. Falls ein Bereich unter dem kritischen Wert liegt, wird diese Dimension als ‚schlecht‘ definiert.

Inspektionsergebnisse und die wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen

Die Einteilung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ beurteilte Qualitätsbereiche wird im Folgenden genutzt, um auf dieser Basis Zusammenhangsanalysen zwischen Inspektionsergebnissen und der wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen durchzuführen.

Im ersten Schritt werden jeweils sechs Streudiagramme für die wahrgenommene Wirkung von Schulinspektion im Allgemeinen und die wahrgenommene Wirkung von externen Zielvereinbarungen im Speziellen erstellt. Es zeigt sich für die 15 Lehrerkollegien, dass die Güte der Anpassung der Regressionsgeraden an die jeweiligen Punktwolken insgesamt relativ schwach ausfallen. Die Bestimmtheitsmaße für die Zusammenhänge zwischen der Skala „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ und den einzelnen Qualitätsdimensionen liegen zwischen $R^2 = 0,0008$ und $R^2 = 0,147$ (vgl. Abb. 57). Die Zusammenhänge zwischen der „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ und den einzelnen Qualitätsbereichen fallen mit Werten zwischen $R^2 = 0,00002$ und $R^2 = 0,118$ (vgl. Abb. 58) ähnlich schwach aus. Auch wenn diese Befunde nur für die vorliegende Stichprobe gelten, liegen damit Hinweise vor, dass Lehrkräfte weitestgehend unabhängig von den Inspektionsergebnissen die Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen beurteilen. Das bedeutet, dass man besonders gute oder schlechte Wirkungseinschätzungen nicht schlicht mit besonders guten oder schlechten Ergebnissen bei der Schulinspektion erklären kann, sondern dass Entwicklungsprozesse von Schulen deutlich komplexer sind.

Abbildung 57: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ und die Qualität der einzelnen Qualitätsbereiche – Streudiagramme

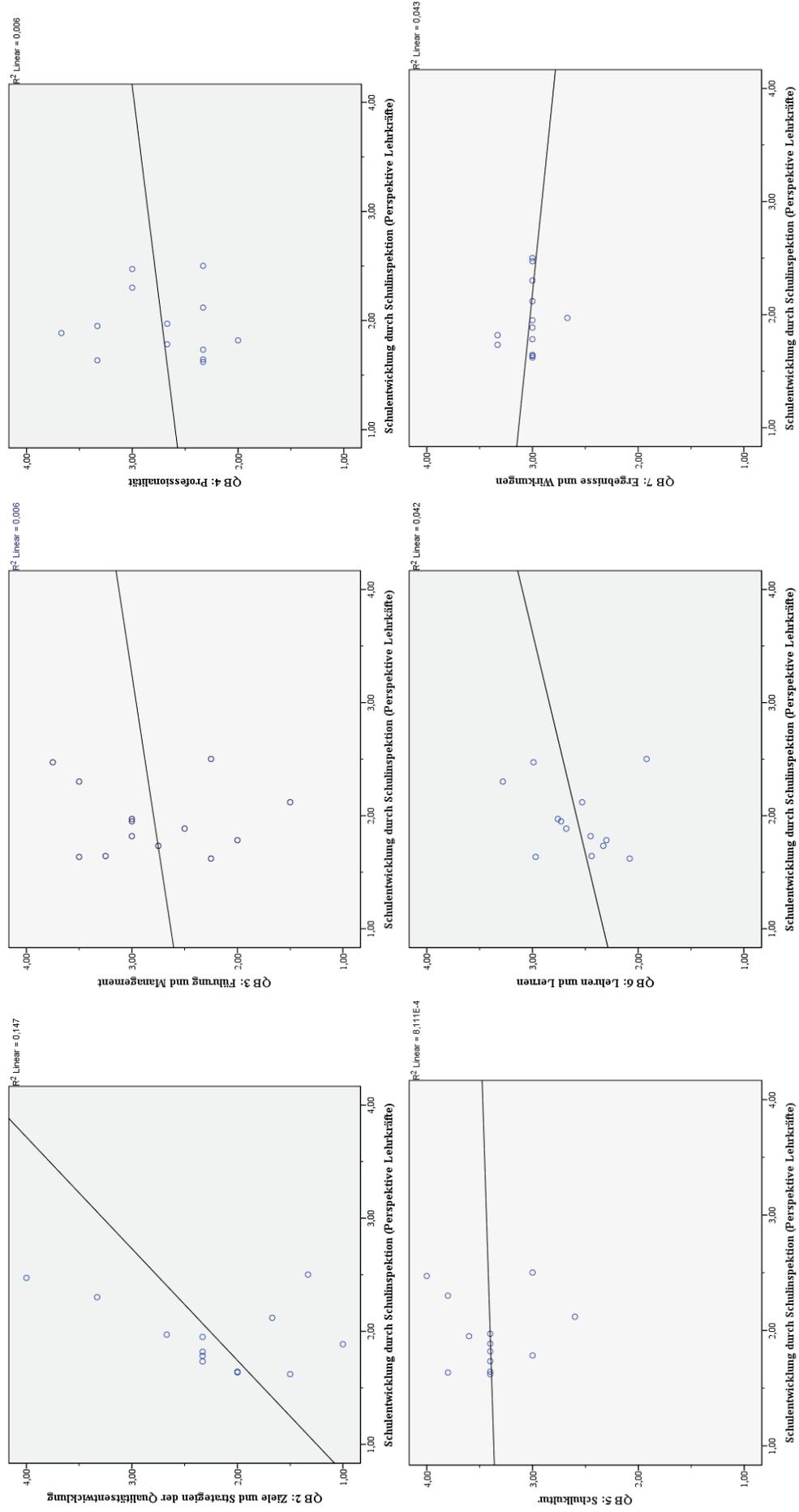
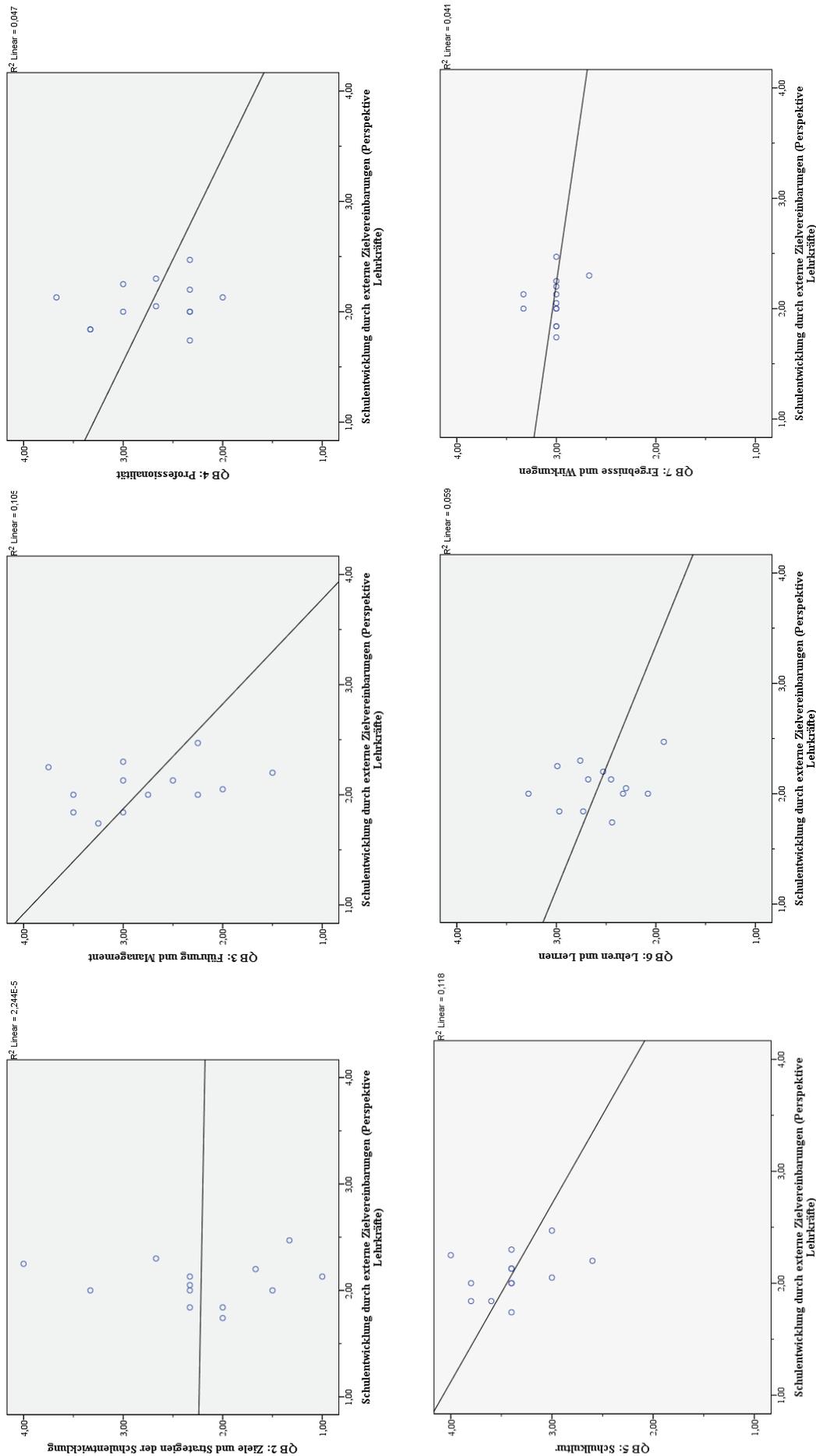


Abbildung 58: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ und die Qualität der einzelnen Qualitätsbereiche – Streudiagramme



4.4.5 Weitere Zusammenhangsanalysen

Aufbauend auf der Analyse zum Einfluss von Inspektionsergebnissen auf die Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen, sollen im Folgenden weitere Einflussgrößen untersucht werden. Mögliche Faktoren sind die (1) inhaltliche Nähe der externen Zielvereinbarungen zur den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion sowie (2) die Qualität und (3) die Akzeptanz der Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht.

Zusammenhänge zwischen der inhaltlichen Nähe externer Zielvereinbarungen zu den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion und der wahrgenommenen Schulentwicklung

Im Kapitel 4.1 wurde sich detailliert mit dem Inhalt externer Zielvereinbarungen auseinandergesetzt. Ein zentrales Ziel war zu klären, zu welchem Grad die getroffenen Vereinbarungen mit den Inspektionsempfehlungen korrespondieren. Dieser Abgleich gibt Hinweise darauf, wie viel Bedeutung den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion für den nachfolgenden Schulentwicklungsprozess eingeräumt wird (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.1: Inhalt externer Zielvereinbarungen). An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob an denjenigen Schulen, die sich mit ihren externen Zielvereinbarungen eng an den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion orientieren, auch die nachfolgende Schulentwicklung besser beurteilt wird.

Die bereits herausgearbeiteten inhaltlichen Übereinstimmungen zwischen den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion und den externen Zielvereinbarungen variieren je nach Schule zwischen null und acht Kongruenzen (vgl. Tab. 8). Im Verhältnis zu der tatsächlichen Anzahl formulierter Ziele ergibt sich eine größtmögliche Spanne an relativen Übereinstimmungen von null bis hundert Prozent.

Tabelle 8: Inhaltliche Überschneidungsquote zwischen externen Zielvereinbarungen und den Inspektionsberichten auf Schulebene

Schule	Anzahl von Übereinstimmungen zwischen externen Zielvereinbarungen und Inspektionsbericht	Anzahl externer Zielvereinbarungen	Überschneidungsquote (Anzahl Übereinstimmungen/Anzahl externer Zielvereinbarungen)
1	1	4	0,25
2	4	5	0,80
3	6	9	0,67
4	8	9	0,89
5	4	7	0,57
6	3	4	0,75
7	3	5	0,60
8	4	5	0,80
9	6	6	1,00
10	0	4	0,00
11	1	2	0,50
12	6	6	1,00
13	2	3	0,67
14	--	--	--
15	--	--	--

Im Folgenden werden diese Übereinstimmungsquoten in Zusammenhang mit den jeweiligen Ergebnissen zur wahrgenommenen Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen gebracht und mithilfe von Streudiagrammen dargestellt (vgl. Abb. 59-60). Die Ergebnisse hieraus zeigen, dass auf Basis der vorliegenden Daten keine Zusammenhänge feststellbar sind. Oder anders formuliert: Lehrkräfte schätzen die Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen unabhängig davon ein, ob die Handlungsempfehlungen aus dem Inspektionsbericht für die externen Vereinbarungen genutzt wurden oder nicht.

Abbildung 59: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrerperspektive, n= 488) & inhaltliche Übereinstimmungsquote zwischen Inspektionsbericht & externen Zielvereinbarungen – Streudiagramm

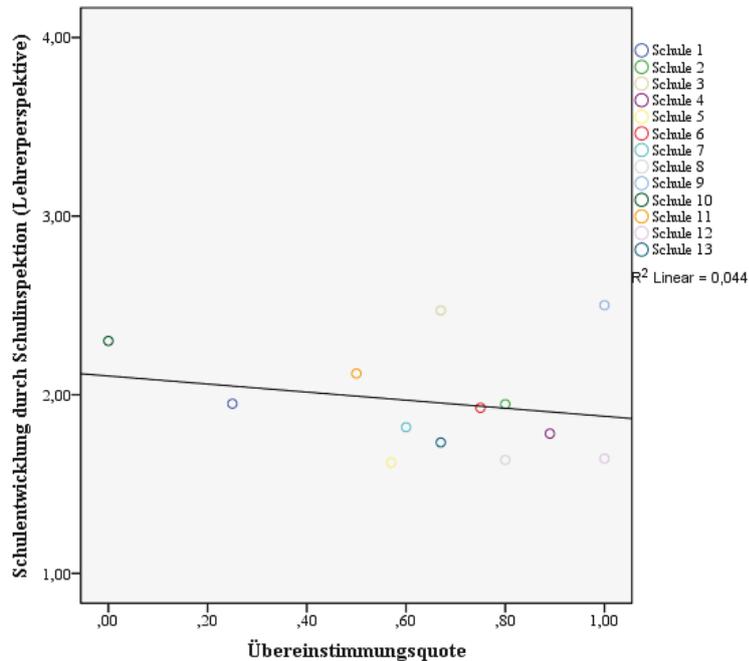
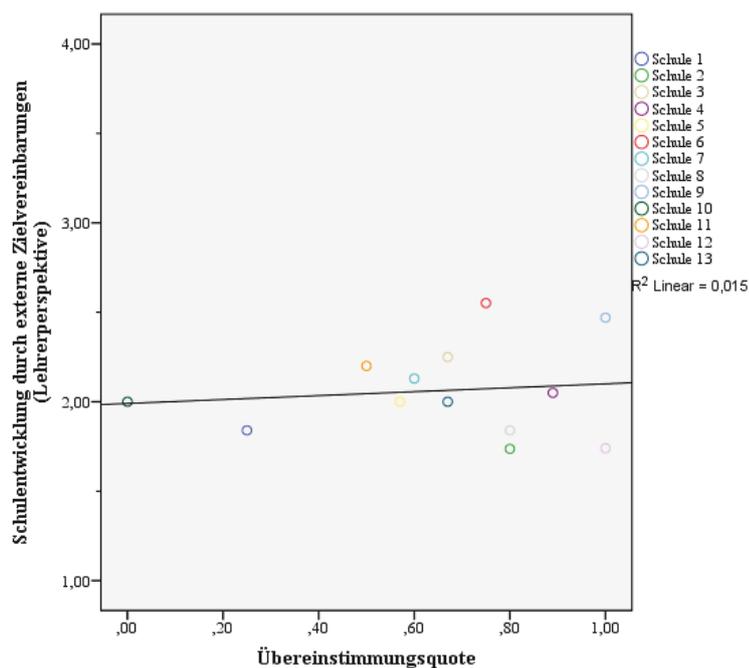


Abbildung 60: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ (Lehrerperspektive, n= 350) & inhaltliche Übereinstimmungsquote zwischen Inspektionsbericht & externen Zielvereinbarungen – Streudiagramm



Zusammenhänge zwischen der Qualität externer Zielvereinbarungen und der wahrgenommenen Schulentwicklung

Neben dem Inhalt könnte auch die Qualität externer Zielvereinbarungen eine Rolle dabei spielen, wie wirksam Inspektionsverfahren und externe Zielvereinbarungen eingeschätzt werden. Eine Vermutung wäre, dass gut formulierte Ziele sich positiv auf schulische Entwicklungsprozesse auswirken.

Dieser Zusammenhang wird in mehreren Arbeitsschritten untersucht. Zunächst werden alle im Sinne der smart-Regel positiv bewerteten Ziele und Maßnahmen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.2: Qualität externer Zielvereinbarungen) aufaddiert und durch die mögliche Gesamtanzahl dividiert. Diese Qualitätsquoten variieren zwischen 20 und 100 Prozent (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Quote smarter Ziele auf Schulebene

Schule	Anzahl smarter Ziele (alle positiv bewerteten Ziele in den Kategorien ‚spezifisch‘, ‚messbar‘, ‚akzeptiert‘, ‚realistisch‘ und ‚terminiert‘ aufaddiert)	Anzahl aller Ziele (alle Ziele in den Kategorien ‚spezifisch‘, ‚messbar‘, ‚akzeptiert‘, ‚realistisch‘ und ‚terminiert‘ aufaddiert)	Quote smarter Ziele (Anzahl smarter Ziele/Anzahl aller Ziele)
1	20	20	1,00
2	16	25	0,64
3	20	45	0,44
4	25	45	0,56
5	35	35	1,00
6	4	20	0,20
7	12	25	0,48
8	19	25	0,76
9	18	30	0,60
10	15	20	0,75
11	10	10	1,00
12	6	30	0,20
13	9	15	0,60
14	--	--	--
15	--	--	--

Im nächsten Schritt werden die Qualitätsquoten in Zusammenhang mit den jeweiligen Ergebnissen zur wahrgenommenen Wirkung von Schulin-spektion und externen Zielvereinbarungen gebracht und mithilfe von Streudiagrammen dargestellt (vgl. Abb. 61-62). Die Ergebnisse zeigen, dass so gut wie keine Zusammenhänge bestehen. Damit liefert diese Stichprobe keine Hinweise darauf, dass qualitativ bessere Zielvereinba-rungen zu einer besseren Bewertung der Schulentwicklung durch Schulin-spektion und externe Zielvereinbarungen führen.

Abbildung 61: „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ (Lehrerperspektive, n= 488) und der Qualität externer Zielvereinbarungen – Streudiagramm

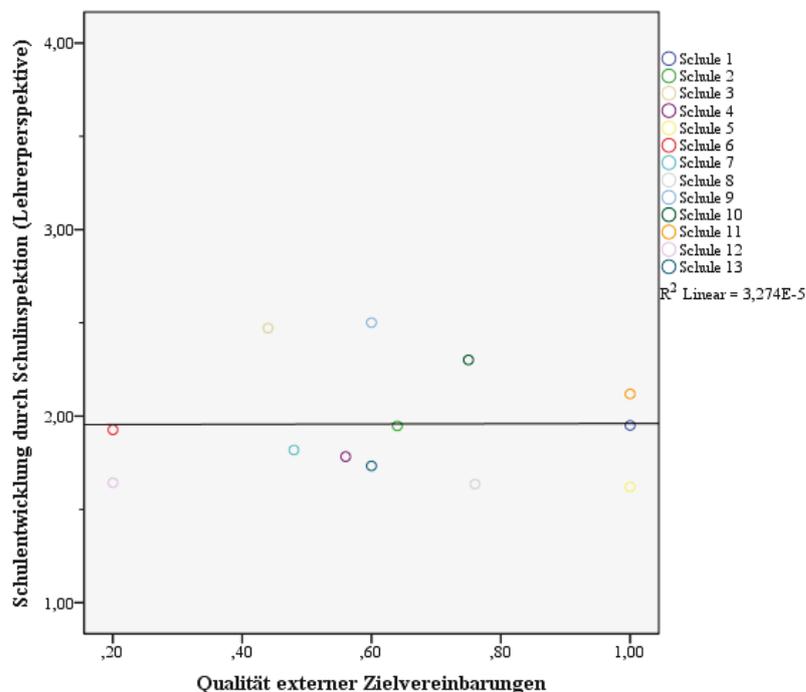
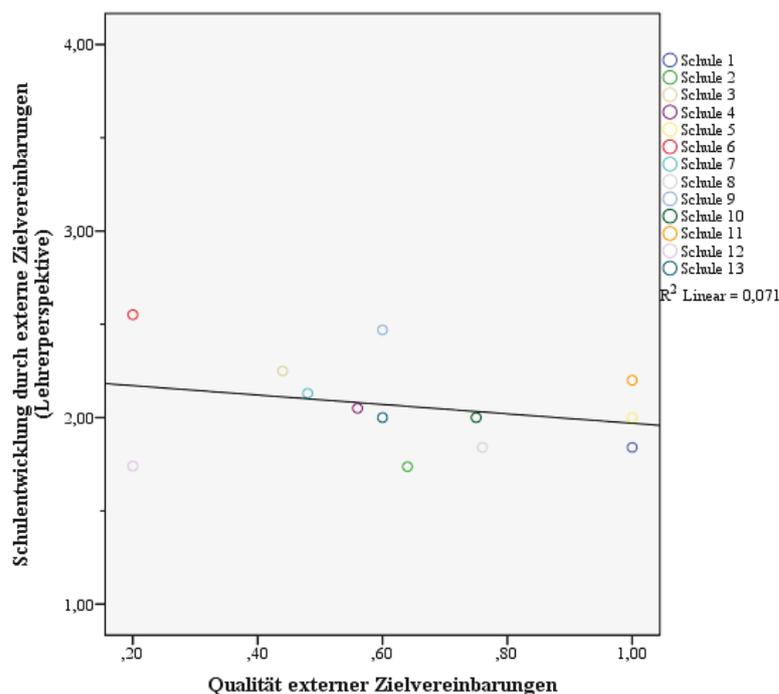


Abbildung 62: „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ (Lehrerperspektive, n= 350) und der Qualität externer Zielvereinbarungen – Streudiagramm



Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen und der wahrgenommenen Schulentwicklung

Im Folgenden interessiert die Frage, inwieweit die Akzeptanz externer Zielvereinbarungen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.3: Akzeptanz externer Zielvereinbarungen) die Beurteilungen der Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen beeinflussen. Es ist zu vermuten, dass eine positive Grundstimmung gegenüber den Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht auch zu einer besseren Einschätzung ihrer Wirksamkeit führt.

Hierfür liegen Daten in quantitativer Form vor (von 1= trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“). Die Skalen „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ und „Schulentwicklung durch Schulinspektion“ korrelieren aus Lehrersicht (n= 425) schwach mit $r^2= 0,37^{**}$. Der Zusammenhang zwischen der „Akzeptanz externer Zielvereinbarungen“ und der „Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen“ fällt hingegen etwas besser mit $r^2= 0,46^{**}$ aus. Untereinander korrelieren die Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen mit $r^2= 0,55^{**}$ auf mittlerem Niveau.

Die in diesem Kapitel untersuchten Zusammenhänge ergeben zusammenfassend ein vielschichtiges Bild. Die vorliegenden Daten haben keine Hinweise geliefert, dass eine hohe inhaltliche Orientierung an den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion und ‚smarte‘ Zielvereinbarungen zu besseren Einschätzungen bezüglich der Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen aus Lehrersicht führen. Anders sieht es hingegen bei der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen aus. Diejenigen Lehrkräfte, die eine positive Grundhaltung gegenüber externen Zielvereinbarungen einnehmen, beurteilen auch die Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen besser als Lehrerinnen und Lehrer, die den Verfahren im Allgemeinen kritischer gegenüberstehen.

5. Abschlussdiskussion

Im fünften Kapitel werden die zentralen Forschungsfragen dieser Studie zusammenfassend diskutiert (Kapitel 5.1) sowie ein abschließendes Fazit gezogen und darauf aufbauende Handlungsempfehlungen formuliert (Kapitel 5.2).

5.1 Diskussion der Forschungsfragen

In den vergangenen zehn Jahren haben die meisten deutschen Bundesländer Inspektionsverfahren mit dem vorrangigen Ziel implementiert, die Qualität schulischer Arbeit zu sichern bzw. zu steigern (vgl. Fend, 2008, S. 13). Aus der Forschung liegen allerdings Hinweise vor, dass die Schulinspektion als ein holistisches Qualitätskonzept bislang hinter ihrem Anspruch – Erkenntnis *und* Gestaltung zu fördern – zurückbleibt (vgl. Rahn 2008, S. 6ff.). Befunde zum Einfluss der Schulinspektion auf schulische Entwicklungsprozesse sind inhomogen und fallen in der Gesamttendenz ernüchternd aus. Zudem liegen Hinweise vor, dass die Schulinspektion unterrichtsrelevante Aspekte bislang nur wenig beeinflusst. Auch differieren die Einschätzungen zur Wirkung von Schulinspektion zwischen den verschiedenen Akteuren (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 1.4: Forschungsstand zur Wirkung von Schulinspektion).

Externe Zielvereinbarungen sind in den meisten Bundesländern in das Verfahren der Schulinspektion integriert und stellen einen Versuch dar, die ‚Übersetzung‘ von Inspektionsergebnissen in konkrete Entwicklungsschritte zu unterstützen. Allerdings fehlten bislang wissenschaftliche Befunde zu den Fragen, wie externe Zielvereinbarungen im Detail ausgestaltet und in der Praxis akzeptiert werden. Ebenso sind die Vereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht bezogen auf ihren Einfluss auf schulische Entwicklungsprozesse bisher unerforscht. Ein tieferes Verständnis im Sinne dieser Leitfragen ist aber wichtig, um das Potenzial externer Zielvereinbarungen als ‚Bindeglied‘ zwischen Inspektionsergebnissen und Schulentwicklung auszuloten und daraus Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis abzuleiten.

Diese Problematik wurde deshalb in der vorliegenden Arbeit explorativ und mehrperspektivisch untersucht, indem Daten aus der Studie von Böttcher, Keune und Neiwert (2010a) mit folgenden Fragestellungen neu analysiert wurden:

1. Wie werden externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion ausgestaltet?
2. Werden externe Zielvereinbarungen durch schulische Akteure akzeptiert?
3. Gibt es Hinweise darauf, dass externe Zielvereinbarungen sich positiv auf schulische Entwicklungsprozesse auswirken?

Zu 1.) Ausgestaltung externer Zielvereinbarungen

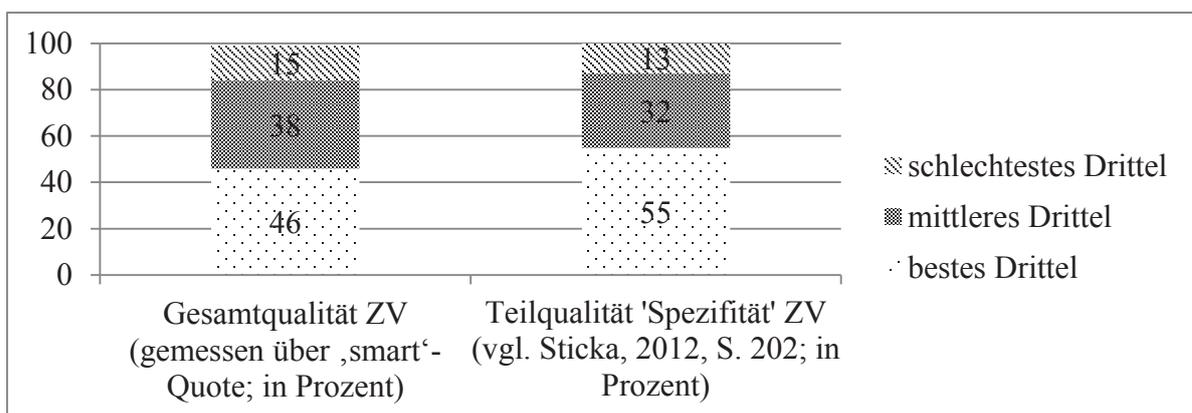
Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die inhaltliche und die qualitative Gestaltung externer Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion. Hierfür wurden externe Zielvereinbarungen und Inspektionsberichte der untersuchten Schulen mithilfe von Dokumentenanalysen ausgewertet (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 4.1: Inhalt externer Zielvereinbarungen und Kapitel 4.2: Qualität externer Zielvereinbarungen).

Die *inhaltliche* Analyse zeigt zunächst, dass alle prozessorientierten Qualitätsdimensionen des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS) abgebildet werden. Am häufigsten lassen sich die formulierten Ziele in die Dimension „Lehre und Lernen“ einordnen. Diese Überrepräsentanz unterrichtsbezogener Kriterien ist vor dem Hintergrund nicht verwunderlich, dass a) dies der Schwerpunkt des HRS darstellt und b) gerade unterrichtsbezogene Aspekte bei der Schulinspektion schwach abschneiden (vgl. z. B. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2012, S. 26). Des Weiteren weisen die untersuchten Zielvereinbarungen hohe Übereinstimmungen zwischen Inspektionsergebnissen und den anschließend formulierten Zielen auf. Dieser Befund stimmt mit den Forschungsergebnissen von Sticka (2012) für das Land NRW überein: Vor allem die durch die Schulinspektion eher schlecht bewerteten Aspekte münden in externen Vereinbarungen (vgl. ebd., S. 200). Zusammenfassend wird deutlich, dass die unter-

suchten Ziele im hohen Maße mit den durch die Schulinspektion als wichtig erachteten Qualitätsdimensionen übereinstimmen.

Die Analyse der *Qualität* externer Zielvereinbarungen hat zu differenzierten Befunden geführt. Einerseits erreicht die Mehrzahl der Schulen drei oder mehr gute smart-Bewertungen. Andererseits gibt es lediglich drei Schulen, die über alle Qualitätsaspekte der smart-Formel erfolgreich arbeiten. Der Rest der Schulen zeigt Schwächen in unterschiedlichem Ausmaß. Allerdings steigert eventuell die zurzeit wahrzunehmende Entwicklung in Richtung stärkerer Vorgaben bzw. Vorstrukturierungen bei externen Zielvereinbarungen⁷¹ – bislang (noch) auf freiwilliger Basis – eine über alle Qualitätsaspekte konstantere Formulierung smarter Ziele. Interessanterweise ergeben sich bei dieser auf die Gesamtqualität abzielenden Studie ähnliche Verteilungen wie bei Sticka (2012), die nur den qualitativen Teilaspekt „Spezifität“ untersucht hat (vgl. Abb. 63). In beiden Untersuchungen liegen circa die Hälfte der Schulen im oberen und gut ein Drittel im mittleren Bereich der Qualitätsverteilung.

Abbildung 63: Vergleich der Qualität externer Zielvereinbarungen (ZV) in Prozent



⁷¹ Vgl. z. B. Hessisches Kultusministerium (2007), Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010), Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2009) und Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008).

Zu 2.) Akzeptanz externer Zielvereinbarungen

Die zweite Forschungsfrage zielt darauf ab, ein differenziertes Bild von der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen aus der Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen auf Grundlage standardisierter, quantitativer Befragungsdaten sowie auf Basis qualitativer Daten aus Schulleiterinterviews zu erhalten.

In diesem Zusammenhang ist auch die *Kenntnis* der Vereinbarungen nicht unwesentlich. Von den Lehrkräften fühlen sich 56 Prozent grundsätzlich über die Vereinbarungen informiert (MW= 2,62; SD= 1,07). Allerdings schätzen mehr als ein Drittel der Befragten ihren Kenntnisstand nicht gut ein. Der fehlende Informationsstand ist dabei unabhängig von der Schule, an der Lehrerinnen und Lehrer arbeiten. Interessanterweise sind mehrere Schulleitungen der Ansicht, dass ihre Lehrerschaft im Prinzip gut informiert sein müsste. Die Leitungen weisen detailliert auf die verschiedenen Einbeziehungs- bzw. Informationsprozesse hin und heben die Transparenz der Zielformulierungen hervor (z. B. durch die Erarbeitung der Ziele durch Steuergruppen, Besprechung der Ziele in Konferenzen sowie durch Aushänge).

Neben der Kenntnis externer Zielvereinbarungen hat sich diese Untersuchung auch für die *Akzeptanz* des Instruments interessiert. Die Lehrkräfte beurteilen die Zielsetzungen mit einem Durchschnittswert von MW= 2,54 (SD= 0,80) knapp über dem theoretischen Mittelwert. Es gibt hierbei keine systematischen Unterschiede in Abhängigkeit von der Schule, an der sie arbeiten. Allerdings besteht zwischen der Kenntnis und der Akzeptanz eine Korrelation von $r=0,17^{**}$. Die Vermutung, dass eine fehlende Kenntnis mit einer mäßigen Akzeptanz des Instruments zusammenhängt, bestätigt sich damit nur auf einem schwachen Niveau. Schulleitungen geben als mögliche Ursache für kritische Einschätzungen durch Lehrerinnen und Lehrer an, dass sich gerade ältere Kollegen Innovationen gegenüber als wenig aufgeschlossen zeigen. Zudem würden Lehrkräfte die Zielvereinbarungen nicht unbedingt als Instrument der Schulentwicklung wahrnehmen, sondern vielmehr als etwas, das „wieder [...] von ihnen erwartet“ (Schulleitung der Schule 6., Zeile 147) werde. Dieser Befund stützt

auch andere Forschungsbefunde zu organisationsbezogenen Qualitätskonzepten, die verdeutlichen, wie komplex die Einbeziehung von Akteuren in den Qualitätsentwicklungsprozess sein kann (vgl. Büttner u. a., 2003, S. 194f.; Rahn, 2008, S. 7).

Im Gegensatz zu den Lehrkräften fallen die Einschätzungen der Schulleitungen deutlich positiver aus. Im Durchschnitt sind sie dem Instrument mit einem Wert von $MW = 3,04$ ($SD = 0,69$) wohl gesonnen. So stimmen z. B. 86 Prozent der Befragten der Aussage ganz oder in Teilen zu, dass externe Zielvereinbarungen Schulen helfen, ihrer Ziele zu erreichen. Trotz ihrer positiven Grundstimmung äußern Schulleiterinnen und -leiter sich auch kritisch zu externen Zielvereinbarungen. Ein Beispiel hierfür ist etwa, dass die Realisierung der Ziele parallel zum üblichen ‚Tagesgeschäft‘ umgesetzt werden müsste, was Schulen stark belastet. Zudem werde im Umsetzungsprozess eine Vielzahl an Personen involviert, was für Schulleitungen umfangreiche Koordinationsaufgaben bedeute. Ferner weisen sie darauf hin, dass durch externe Zielvereinbarungen angestoßene Prozesse und Maßnahmen eine gewisse Zeit benötigten und demnach nicht ‚von heute auf morgen‘ umgesetzt werden könnten. Da Schulen keine gesonderte Unterstützung für Entwicklungsprozesse nach einer Schulinspektion erhalten, würden vor allem Entwicklungsschritte formuliert, die mit dem bereits bestehenden personellen und finanziellen Möglichkeiten einfach umsetzbar erscheinen.

Auf Grundlage der berichteten Befunde stellt sich die Frage, warum Schulleitungen externen Zielsetzungen – trotz einiger Kritikpunkte – überwiegend positiv gegenüberstehen, während ihre Lehrkräfte das Instrument zwar nicht ablehnen, aber doch deutlich kritischer einschätzen. Möglich wären zwei Erklärungsansätze. Zum einen könnte die Akzeptanz umso höher ausfallen, je stärker eine Aufgabe zur ‚Berufsrolle‘ einer Person dazugehört: Schulleiterinnen und Schulleiter setzen sich regelmäßig mit der Entwicklung ihrer Schule auseinander, während der Fokus einer normalen Lehrkraft deutlich stärker auf dem eigenen Unterricht und weniger auf organisationsbezogenen Aspekten liegt. Zum anderen ist die unterschiedliche Bewertung von externen Zielvereinbarungen durch das unterschiedliche Maß der Beteiligung am Vereinbarungsprozess zu erklären.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind diejenigen, die die Zielvereinbarungen federführend mit der zuständigen Schulaufsicht aushandeln und die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Ergebnisse ihrer eigenen Arbeit nicht akzeptieren, scheint relativ unwahrscheinlich. Hingegen sind Lehrkräfte deutlich weniger in dem Aushandlungsprozess involviert und durch die fehlende Partizipation dann ggf. kritischer (vgl. auch Diegmann u. a., 2011, S. 296f.). Beide Vermutungen werden auch durch die Experteninterviews in dieser Studie gestützt. Hier ist vielfach betont worden, dass die Schulleitungen großen Einfluss auf die Zielformulierungen haben, bereits bestehende interne Zielsetzungen unterbringen und der Aushandlungsprozess zwischen Schulleitung und Schulaufsicht ‚auf Augenhöhe‘ stattfindet (vgl. auch Sticka, 2012). Ferner verwundern die vorliegenden Ergebnisse zur Akzeptanz von Schulinspektion nicht in Hinblick auf die allgemeine Forschungslage: Zahlreiche Studien kommen zu dem Schluss, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Inspektionsverfahren eher positiv wahrnehmen (vgl. z. B. Gärtner, Hüsemann und Pant, 2009; Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2008a; Niedersächsische Schulinspektion, 2008). Nissen (2006) hat zudem sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schulleitungen zu der Thematik befragt und kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte im Vergleich tendenziell weniger überzeugt von dem Verfahren seien als ihre Leitungen. Diese Differenz in der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen ist nicht unproblematisch, da viele Lehrerinnen und Lehrer in die Umsetzung der vereinbarten Ziele aktiv eingebunden sind und damit der Erfolg der Entwicklungsvorhaben zu großen Teilen vom Engagement und Motivation der Lehrerkollegien abhängt.

Zu 3.) Wahrgenommene Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen

Im Zuge der dritten Forschungsfrage wurde untersucht, ob externe Zielvereinbarungen sich positiv auf schulische Entwicklungsprozesse auswirken. Hierfür standen quantitative Daten aus standardisierten Befragungen von Lehrkräften und Schulleitungen sowie qualitative Daten aus Experteninterviews mit Schulleitungen zur Verfügung.

Sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte schätzen die *Schulentwicklung durch Schulinspektion* im Allgemeinen unter dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,50$ ein (Schulleitungen: $MW=2,36$; $SD=0,50$; Lehrkräfte: $MW=1,92$; $SD=0,67$). Allerdings geben die Lehrerinnen und Lehrer i. d. R. schlechtere Beurteilungen als ihre Leitungen ab. Zudem hat sich herausgestellt, dass einige Lehrerkollegien dem Verfahren negativer gegenüberstehen als andere. Wenn man die Blickrichtung auf die wahrgenommene *Schulentwicklung durch externe Zielvereinbarungen* hin zuspitzt, fallen die Einschätzungen der Befragten im Mittel nicht besser aus. Die Werte liegen ebenfalls unter dem theoretischen Durchschnittswert (Schulleitung: $MW=2,14$; $SD=0,86$; Lehrkräfte: $MW=2,05$; $SD=0,80$). Im Vergleich hierzu äußern sich in Stickas (2012) Untersuchung die Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht überwiegend positiv zu diversen Wirkungsfacetten von externen Zielvereinbarungen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.1: Forschungsstand zu externen Zielvereinbarungen). Auch hier kommt möglicherweise zum Tragen, dass die Nähe zu den originären beruflichen Aufgaben über die Einschätzung der Wirksamkeit von Verfahren mitentscheidet.

Des Weiteren fällt auf, dass insbesondere der Einfluss der Schulinspektion auf den *Unterricht* durch Lehrkräfte und Schulleitungen schlecht bewertet wird. Dabei betont sowohl die Forschung als auch die Bildungspolitik gerade die Unterrichtsentwicklung immer wieder als wichtiges Handlungsfeld (vgl. z. B. Hattie, 2013; Helmke, 2004). Die schwache Beurteilung des Einflusses der Schulinspektion auf den Unterricht ist allerdings nicht überraschend, da in dem Verfahren mehr distale (nicht unterrichtsnahe) als proximale (unterrichtsnahe) Qualitätsdimensionen abgeprüft werden.

Gerade bezogen auf die distalen Faktoren besteht in der Forschung ein breiter Konsens dahingehend, dass diese „in keinem direkten Wirkungszusammenhang mit Schulleistungen“ stehen (PISA Konsortium, 2000, S. 12; vgl. auch Trautmann und Wischer, 2011, S. 46) und damit auch keinen engen Bezug zur Unterrichtsentwicklung haben.

Über die standardisierten Ergebnisse hinaus liegen außerdem qualitative Daten von Schulleitungen (Experteninterviews) und Lehrkräften (offene Antworten) zu *entwicklungsförderlichen Faktoren* vor. Beide Personengruppen berichten, dass Diskussionen in schulischen Gremien angeregt sowie, dass neue Arbeitsgruppen, Fortbildungen und Projekte initiiert würden. Darüber hinaus würden die externen Zielsetzungen dabei helfen, Arbeitsabläufe stärker zu strukturieren (z. B. durch schriftliche Dokumentationen, Zeitpläne, benannte Verantwortlichkeiten) und das bereits Geleistete zu reflektieren oder zu würdigen. Auch seien schulische Prozesse im Gesamten transparenter und ‚bindender‘ geworden. In einem durch vielfältige Aufgaben geprägten Schulalltag werde dem Gedanken der Schulqualität insgesamt mehr Raum gegeben. Allerdings stünde diesen Chancen für Schulentwicklung – wie bereits angesprochen – vor allem die Rahmenbedingungen bzw. der Mangel an zusätzlichen Unterstützungsleistungen als *entwicklungshemmende Faktoren* im Weg. In diesem Zusammenhang werden vor allem fehlende Entlastungsstunden für anfallende Sonderaufgaben angesprochen. Die schulischen Akteure betonen darüber hinaus, dass sie zu wenig auf Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie auf Schulpsychologinnen und -psychologen zurückgreifen können, die die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen begleiten.

Die Datenlage dieser Arbeit ermöglicht neben den bereits berichteten Befunden auch den Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schulentwicklung durch Schulinspektion und externe Zielvereinbarungen (beides Lehrersicht) und den Inspektionsergebnissen nachzugehen. Die Analysen haben für diese Stichprobe allerdings keine Hinweise auf signifikante Unterschiede geliefert. Demnach beurteilen die Lehrkräfte dieser Stichprobe, deren Schulen besonders gut bei der Schulinspektion abgeschnitten haben, die nachfolgende Schulentwicklung nicht besser oder schlechter als Lehrerkollegien, die im Inspektionsverfahren schlechter abgeschnitten haben.

Weitere Analysen beschäftigten sich mit Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Wirkungswahrnehmungen von Lehrkräften und der inhaltlichen Übereinstimmung von externen Zielvereinbarungen mit den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion, der Qualität oder der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen. Es konnten keine Hinweise dafür gefunden werden, dass eine hohe inhaltliche Orientierung an den Handlungsempfehlungen der Schulinspektion und qualitativ gut formulierte Zielvereinbarungen zu besseren Einschätzungen bezüglich der Wirkung von Schulinspektion und externen Zielvereinbarungen aus Lehrersicht führen. Anders verhält es sich hingegen bei der Akzeptanz externer Zielvereinbarungen: Diejenigen Lehrkräfte, die eine positive Grundhaltung gegenüber externen Zielvereinbarungen einnehmen, beurteilen auch die Schulentwicklung durch Schulinspektion ($r^2 = 0,37^{**}$) und externe Zielvereinbarungen ($r^2 = 0,46^{**}$) besser als Lehrerinnen und Lehrer, die den Verfahren im Allgemeinen kritischer gegenüberstehen.

5.2 Fazit und Handlungsempfehlungen

Diese Untersuchung hat am Beispiel einer Schulstichprobe aus Hessen gezeigt, dass die in den Inspektionsberichten formulierten Handlungsempfehlungen in wesentlichen Teilen Eingang in die Zielformulierungen finden, wodurch das Instrument der externen Zielvereinbarungen die bildungspolitisch zugedachten Rolle als ‚Mittler‘ zwischen der Schulinspektion und der Schulentwicklung zumindest auf inhaltlicher Ebene erfüllt. Von ein paar Schwächen abgesehen, ist auch die Qualität der formulierten Ziele überwiegend zufriedenstellend. Darüber hinaus akzeptieren schulische Akteure das Instrument weitgehend, allerdings auf unterschiedlichem Niveau. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, warum schulische Akteure trotz überwiegender gegebener inhaltlicher, qualitativer und akzeptanzbezogener Voraussetzungen bislang kaum Nutzen von externen Zielvereinbarungen wahrnehmen. Die befragten Akteure liefern selbst einen möglichen Erklärungsansatz: Sie weisen immer wieder auf fehlende Ressourcen und Rahmenbedingungen für ernsthafte Veränderungsbestrebungen hin. In diesem Zusammenhang argumentieren Keune und Böttcher (2014), dass „eine ‚Diagnose‘ wie die der Schulinspektion wenig hilfreich ist, wenn Schulen diese nicht nutzen (können)“ (ebd., S. 10). Allerdings ist die Ausgangslage in Hessen, wie auch in anderen Bundesländern, dass keine speziellen Budgets für den Entwicklungsprozess nach einer Schulinspektion vorgesehen sind. Sinnvoll wäre es, Schulen ein differenziertes und klar kommuniziertes Kontingent an möglichen Hilfestellungen anbieten zu können. Dazu gehören z. B. finanzielle Mittel, Entlastungsstunden, zusätzliches pädagogisches Personal sowie ein Beratungsangebot für Projektmanagement, Evaluation, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Auch die Möglichkeit, dass Experten für eine gewisse Zeit in die Schule kommen, um die Schulleitung und ihr Kollegium bei schwierigen Entwicklungsprozessen zu begleiten, gehört zu einem breiten Ressourcenspektrum dazu. Schließlich ist auch ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen relevant. Diesbezüglich hat sich in dieser Arbeit gezeigt, dass in den externen Zielvereinbarungen vor allem Aspekte aus der Qualitätsdimension „Lehre und Lernen“ berücksichtigt werden, so dass in diesem Themenbereich der größte Weiterbildungsbedarf beste-

hen dürfte. All diese Maßnahmen müssen letztendlich aber auch finanziert werden, weshalb Schulen darüber informiert sein sollten, an welchen Stellen zusätzliche Gelder abgerufen werden können (z. B. Schulaufsicht, Stiftungen oder weitere ‚Fördertöpfe‘).

Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist, dass die befragten Schulleitungen der Schulinspektion und den externen Zielvereinbarungen deutlich positiver gegenüberstehen als Lehrkräfte. Dies ist vor dem Hintergrund problematisch, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer diejenigen sind, die schulische Entwicklungsprozesse voranbringen und in ihrem Unterricht offen für neue pädagogische Ansätze und Methoden sein sollten. Demzufolge wäre es aus Verfahrenssicht sinnvoll, Lehrkollegien aktiver und systematischer in den Entstehungsprozess von externen Zielvereinbarungen einzubinden. Denn häufig werden Lehrkräfte über die von Schulleitung und Schulaufsicht ausgehandelten Zielsetzungen lediglich ‚informiert‘. Wenn Lehrerinnen und Lehrer von Anfang an eng in den Prozess involviert würden, könnte dies zu einer besseren Einstellung gegenüber dem Instrument und damit ggf. zu einem höheren Engagement führen, die Ziele umzusetzen. Hinter einer stärkeren Einbindung der Lehrerschaft steht die Erwartung, dass externe Zielvereinbarungen eine größere Chance haben, sich zu einem ‚gelebten‘ Fahrplan mit positiven Impulsen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entwickeln und nicht als eine lästige Pflicht erfüllt werden muss. Gestützt wird diese Überlegung von Maag Merki und Emmerich (2011, S. 166), die darauf hinweisen, dass externe Evaluationen, worunter auch die Schulinspektion fällt, nur dann sinnvoll seien, wenn diese mit schuleigenen Zielsetzungen verknüpft würden.

Die Unterschiede in den Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schulleitungen führen noch zu einer weiteren Frage, und zwar, welche der Sichtweisen die ‚objektivere‘ Einschätzung darstellt. Diese grundsätzliche Problematik hat Clausen (2002) untersucht, allerdings zum Thema Unterrichtsqualität, und ist zu dem Schluss gekommen, dass keine der untersuchten Perspektiven näher an der Wirklichkeit liege als die einer anderen Gruppe (ebd., S. 186) und die einzelnen Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie externe Beurteilerinnen und Beurteiler) „gleichermaßen ihre Berechtigung als Informationsquellen“ (ebd., S. 188)

haben. Es spricht nichts Offenkundiges dagegen, dass dieser Befund auch für die Akzeptanz- und Wirkungseinschätzungen im Kontext von Schulinspektion gilt. Allerdings ändert dies nichts an der bereits geschilderten Herausforderung, dass Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung keine Aktivitäten autonom agierender Personenkreise sind, sondern immer ein Zusammenwirken vieler Akteure bedeutet.

Die berichteten Befunde machen zusammenfassend deutlich, dass die bloße Implementierung von Diagnose- und Unterstützungsinstrumenten noch nicht den eigentlichen ‚Therapie‘- oder Entwicklungsprozess darstellt. Die Bildungspolitik ist davon ausgegangen, dass externe Zielvereinbarungen ausreichen würden, um Inspektionsergebnisse in Schulentwicklung zu ‚übersetzen‘. In einer solchen Deutlichkeit hat sich der Nutzen von extern formulierten Zielen für die Schulentwicklung in dieser Studie nicht bestätigt. Nichtsdestotrotz gibt es Hinweise, dass das Verfahren entwicklungsförderliche Impulse setzen kann. Besonders positiv wird von schulischen Akteuren hervorgehoben, dass man sich stärker im Kollegium austausche, Absprachen verbindlicher würden und eine bessere Schulprogramm- und Steuergruppenarbeit stattfände. Allerdings sehen Schulleitungen und Lehrkräfte als zentrales Manko des Verfahrens, dass Schulen keine adäquaten Unterstützungsleistungen, insbesondere in Form von Zeit, zur Verfügung hätten.

Die Schulinspektion und die externen Zielvereinbarungen stehen mit ihrem schwachen Einfluss auf Schul- und Unterrichtsentwicklung aber nicht alleine dar, sondern reihen sich in andere Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ein, die ebenfalls Probleme haben, ihre Ergebnisse in aktive Entwicklungsprozesse umzusetzen. Diese Ausgangslage stellt die Forschung vor die Frage, welche Stellschrauben für die fehlende Nutzung der Daten bedeutsam sind.

6. Literaturverzeichnis

Ackeren, I. van/Klemm, K. (2009): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aitkin, M./Darnell, R./Newton, D. P./Shaw, I. (2003): Do OFSTED Inspections of Secondary Schools Make a Difference to GCSE Results? In: *British Educational Research Journal*. 29(1), S. 63-75.

Albers, S./Klapper, D./Konradt, U. (2007²): *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Gabler.

Alisch, K./Winter, E./Arentzen, U. (2005¹⁶): *Gabler Wirtschaftslexikon L-O*. Wiesbaden: Gabler.

Altrichter, H./Buhren C. G. (1997): Evaluation und Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*. Band 3. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, S. 4-21.

Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim, München: Juventa, S. 51-64.

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (2007): *Educational Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H./Kemethofer, D./Schmidinger, E. (2012): *Teaminspektion in der Steiermark. Ergebnisse der ersten Befragung im Rahmen des ISI-TL-Projekts*. Interner Bericht. Linz: Johannes Kepler Universität Linz.

Amelsvoort, G. van/Bos, K./Janssens, F./Klaver, L./Lelyveld, J./Pol, M. (2006): *Proportional supervision and school improvement from an international perspective. A study into the (side) effects of utilizing school selfevaluations for inspection purposes in europe*. Utrecht: Afdeling Communicatie, Inspectie van het Onderwijs.

Amonat, H. (2008): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen: Ablauf und Instrumente. In: Müller, S./Dederich, K./Bos, W. (Hrsg.): *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: LinkLuchterhand, S. 53-69.

Amos, S. K. (2012): Deregulierung von Bildung: Konzepte und Umsetzungsformen im internationalen Vergleich. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 53-70.

Atteslander, P. (1971): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: deGruyter.

Atteslander, P. (2010¹³): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: deGruyter.

Avenarius, H. (2007a): *Schule in erweiterter Verantwortung und Schulinspektion*. Vortrag bei der Fachtagung der Arbeitsgruppe Qualitätssicherung der DGBV am 2. März 2007 in Kassel. Online im Internet: http://www.dgbv.de/dokumente/3-1-5_Tagung_2007-03-02_Avenarius [Stand: 23.12.2010].

Avenarius, H. (2007b): Schulautonomie und Schulinspektion. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*. 12(12), S. 322-325.

Bartz, A./Müller, S. (2005): Schulinspektion – Ziele, Funktionen und Qualitätsbereiche. In: Bartz, A. (Hrsg.): *PraxisWissen SchulLeitung/Basiswissen und Arbeitshilfen*. Wolters Kluwer: München, S. 1-14.

- Behr, A. (2005): *Einführung in die Statistik mit R*. München: Franz Vahlen.
- Bellenberg, G. (2008): Zur Nutzung von zentralen Abschlussprüfungen als Bausteine eines umfassenden Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzepts – ein Baustellenbericht. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 223-234.
- Bellenberg, G./Böttcher, W./Klemm, K. (2001): *Stärkung der Einzelschule. Ansätze zum Management der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Neuwied: Luchterhand.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*. 55(2), S. 286-308.
- Benikowski, B./Griese, C. (2009): Pädagogische Zielvereinbarungen zwischen "Wohl und Wollen". In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*. 37/28(4), S. 182-184.
- Bergman, M. (2008) (Hrsg.): *Advances in Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Berka, W. (2003): „Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 47. Beiheft, S. 120-136.
- Berkemeyer, N. (2011): Unterstützungssysteme der Schulentwicklung zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Band 7. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider Verlag Hohengehren/Verlag Pestalozzianum, S. 115-127.
- Berkemeyer, N./Müller, S. (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-218.
- Berliner, D. (2002): Education Research. The Hardest Science of All. In: *Educational Researcher*. 31(8), S. 18-22.
- Berman, P./McLaughlin, M. (1974): *Federal Programs Supporting Educational Change*. Santa Monica/Ca.: Rand.
- Bierhoff, H. W. (2002): *Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): *Gestaltung von Schule: Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W. (2002): *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böttcher, W. (2004): Bildungsstandards und Kerncurricula – Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes. In: *Die Deutsche Schule*. 8. Beiheft, S. 231-244.
- Böttcher, W. (2006): Zur Notwendigkeit von Rechenschaftslegung – Oder: Wozu Schulin-spektion? In: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Juli 2005 in Wiesbaden*. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen: Wiesbaden, S. 166-173.

- Böttcher, W. (2009a): Können die Mängel der Schulreform repariert werden? Qualitätsprobleme der outputorientierten Steuerung. In: Berkemeyer, N./Bonsen, M./Harazd, B. (Hrsg.): *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 166-179.
- Böttcher, W. (2009b): Was leisten Evaluationen für die Qualitätsentwicklung? In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-217.
- Böttcher, W. (2012): Zur Kritik der Regierens in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 29-52.
- Böttcher, W./Keune, M. (2010a): Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In: Böttcher, W./Dicke, J. N. /Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 151-164.
- Böttcher, W./Keune, M. (2010b): *Wandel durch Schulinspektion – Empirische Befunde zu den Effekten externer Evaluation*. Vortrag zur Netzwerktagung Schulentwicklung am 11.02.2010 in Köln.
- Böttcher, W./Keune, M. (2010c): *Zwischenergebnisse zum Projekt „Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen & die Arbeit der Schulaufsicht“*. Vortrag beim hessischen Kultusministerium am 19.10.2009 in Wiesbaden.
- Böttcher, W./Keune, M. (2011): Wirkungsanalyse der Schulinspektion – Empirische Ergebnisse aus Deutschland. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep, S. 123-144.
- Böttcher, W./Keune, M. (2012): Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In: Ratermann, M./Stöbe-Blossey (Hrsg.): *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Band 16. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-80.
- Böttcher, W./Keune, M. (2013): Schulinspektion und Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*, S. 46-54.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2007): Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung: Internationale Erfahrungen. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 9-20.
- Böttcher, W./Dicke J. N./Ziegler, H. (2009): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In: Böttcher, W./Dicke J. N./Ziegler, H. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 7-21.
- Böttcher, W./Hense, J. /Keune, M. (2013): Schulinspektion als eine Form externer Evaluation – ein Forschungsüberblick. In: Hense, J./Rädiker, S./ Böttcher, W./Widmer, T./ (Hrsg.): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 331-250.
- Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim, München: Juventa, S. 7-21.

- Böttcher, W./Keune, M./Neiwert, P. (2010a): *Evaluationsbericht zum Projekt „Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht“*. Interner Bericht. Münster: Westfälische-Wilhelms Universität Münster.
- Böttcher, W./Keune, M./Neiwert, P. (2010b): *„Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht“*. *Skalenhandbuch*. Interner Bericht. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Böttger-Beer, M./Koch, E. (2008): Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Böttger-Beer, M./Vaccaro, D./Koch, E. (2010): Wirkmodell zur externen Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J. N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 319-336.
- Bogner, A./Menz, W. (2005a²): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein übersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-30.
- Bogner, A./Menz, W. (2005b²): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-70.
- Bortz, J. (2005⁶): *Statistik für Human und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J./Döring, N. (2006⁴): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bos, W./Holtappels, H. G./Rösner, E. (2006): Schulinspektion in den deutschen Bundesländern – eine Baustellenbeschreibung. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolf, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 14. Weinheim, München: Juventa, S. 81-123.
- Bos, W./Dedering, K./Holtappels, H. G./Müller, S./Rösner, E. (2007): Schulinspektion in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 241-258.
- Bosker, R. J./Scheerens, J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Brägger, G./Bucher, B./Landwehr, N. (2005): *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: hep.
- Brauckmann, S./Pashiardis, P. (2010): The clash of evaluations. In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus. In: *International Journal of Educational Management*. 24(4), S. 330-350.
- Breuer, F. (2010): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-49.

- Brimblecombe, N./Ormston, M./Shaw, M. (1995): Teachers' Perceptions of School Inspection: A Stressful Experience. In: *Cambridge Journal of Education*. 25(1), S. 53-61.
- Brimblecombe, N./Ormston, M./Shaw, M. (1996): Teachers' intention to change practice as a result of OFSTED school inspections. In: *Educational Management and Administration*. 24(4), S. 339-354.
- Brosius, F. (2011): *SPSS 19*. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: mitp.
- Brosius, F. (2013): *SPSS 21*. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: mitp.
- Brückner, Y./Tarazona, M. (2010¹): New Public Management, Paradigmenwechsel und Modelle „neuer Steuerung“. In: Altrichter, H. /Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-110.
- Brüggemeier, M. (2001¹): Public Management. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. München: Luchterhand, S. 377-383.
- Bruggen, J. C. van (2006a): *Schulinspektion im internationalen Vergleich*. Vortrag bei der Bilanztagung der Hessischen Schulinspektion am 10. Juli 2006 in der Carl-Schurz-Schule in Frankfurt am Main. Online im Internet: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/b22/b2231fec-3bf7-1111-0104-348d91954e0c,22222222-2222-2222-2222-222222222222 [Stand: 21.12.2011].
- Bruggen, J. C. van (2006b): Schulinspektion in den Niederlanden. Metaevaluation und punktuelle Tiefe auf Wunsch der Schule. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion und Schulleitung*. Stuttgart, Berlin: Raabe, S. 107-124.
- Buchen, H. (2006): Führungsinstrument Zielvereinbarungen. Warum Zielvereinbarungen häufig ins Leere laufen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien*. Loseblattausgabe. D.2.8. Berlin, Stuttgart: Raabe, S. 1-16.
- Büttner, M./Harney, K./Herrmann, U./Koch, S./Schönfeld, M. (2003): *Benchmarking in Berufskollegs und Studienseminaren der Sekundarstufe II. Projektbericht*. Institut für Arbeit und Technik Gelsenkirchen und Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik Ruhr-Universität Bochum.
- Burkard, C. (2005): Ergebnisorientierte Systemsteuerung: Konsequenzen für die externe Evaluation. In: Brägger, G./Bucher, B./Landwehr, N. (Hrsg.): *Schlüsselfragen zur externen Evaluation*. Bern: hep, S. 79-109.
- Campbell, D. T./Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: *Psychological Bulletin*. 56, S. 81-105.
- Campbell, J./Kyriakides, L./Muijs, D./Robinson, W. (2004): *Assessing Teacher Effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Chapman, C. (2001): Changing Classrooms through Inspection. In: *School Leadership and Management*. 21(1), S. 59-73.
- Cheesmann, R. (2007): School Inspection in England. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. S. 33-41.
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Coleman, J./Campbell, E./Hobson, C./MacPartland, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M./Stoll, L./Reezigt, G. (2007): Effective school improvement – ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In: Townsend, T. (Hrsg.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Berlin: Springer, S. 825-838.
- Creswell, J. W./Plano Clark, V. L. (2007): *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Creutzburg, C. (2006): Die externe Evaluation der Schulen in Hessen – Konzept. In: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation – Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Juni – 1. Juli 2005 in Wiesbaden*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, S. 99-114.
- Cronbach, L. J. (1980): *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cropley, A. J. (2002): *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.
- Cuckle, P./Broadhead, P. (1999): Effects of Ofsted inspections on school development and staff morale. In: Cullingford, C. (Hrsg.): *An inspector calls*. London: Kogan, S. 176-187.
- Cullingford, C./Daniels, S. (1999): Effects of Ofsted inspections on school performance. In: Cullingford, C. (Hrsg.): *An inspector calls*. London: Kogan. S. 59–69.
- Dedering, K. (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 58(1), S. 69-88.
- Dedering, K./Müller, S. (2008): Schulinspektion in Deutschland – Forschungsbereiche und Desiderate. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 241-252.
- Dedering, K./Müller, S. (2011): School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. In: *Journal of Educational Change*. 12(3), S. 301-322.
- Dedering, K./Fritsch, N./Weyer, C. (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 205-222.
- Dedering, K./Müller, S./Bos, W. (2008): Schulinspektion – Begriffliche Konkretisierung und Verortung im Kontext eines umfassenden Bildungsmanagements. In: Müller, S./Dedering, K./Bos, W. (Hrsg.): *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand, S. 3-14.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008⁴): *Standards für Evaluation*. Mainz: DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V.
- Demski, D./Rosenbusch, C./van Ackeren, I./Clausen, M./Schmidt, U. (2012): Steuerung von Schule durch evidenzbasierte Einsicht? Konzeption und erste Befunde des Forschungsverbundes Evis. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 131-150.

Denzin, N. K. (1970): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

Denzin, N. K. (1978): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.

Diedrich, M. (2011): Schulinspektion unter dem Aspekt einer optimalen und vertrauensvollen Analyse und Beratung von Schulen. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*. 27(2), S. 5-15.

Diegmann, D./Schmidt, M./Flagmeyer, D./Keitel, J. (2011): Partizipationsmöglichkeiten durch externe Evaluation und Zielvereinbarungen im sächsischen Schulsystem. In: *Bildung und Erziehung*. 64(3), S. 295-312.

Dietrich, F. (2012): Schulinspektion im Kontext von „Deregulierung“. Eine rekonstruktive Annäherung an die Adaption des Steuerungsimpulses auf der Ebene der Schulleitung. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 187-204.

Dietrich, F./Lambrecht, M. (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren“ Evidenz. In: *Die Deutsche Schule*. 104(1), S. 57-70.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. Beiheft, S. 73-92.

Döbert, H. (2008): *Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht – eine Betrachtung aus vergleichender Perspektive*. Vortrag zum 3. Mitteldeutschen Bildungskongress am 20. November 2008 in Erfurt. Online im Internet: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/aktuelles/themen/vortragdoebert.pdf> [Stand: 13.07.2010].

Döbert, H./Dedering, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in vergleichender Perspektive – eine Einführung. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 11-22.

Döbert, H./Geißler, G. (1997): *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs*. Baden-Baden: Nomos.

Döbert, H./Rürup, M. (2008): *Externe Evaluation/Schulinspektion in den Ländern. Erste Ergebnisse einer Umfrage in den Ländern – Aktualisierung einer Baustellenbeschreibung*. Vortrag bei der Fachtagung der AG „Qualitätssicherung“ der DGBV am 07. und 08. März 2008 in Eisenach.

Döbert, H./Rürup, M./Dedering, K. (2008): Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 63-163.

Döbrich, P./Schnell, H./Sroka, W. (2008): Schulinspektion in ausgewählten Ländern. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 165-237.

Doppler, K./Lauterburg, C. (2005¹¹): *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Doran, G. T. (1981): There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 70(11), S. 35-36.
- Doyle, W. (1987): Research on teaching effects as a resource for improving instruction. In: Wideen, M./Andrews, I. (Hrsg.): *Staff Development for school Improvement*. Lewes: Falmer Press, S. 93-96.
- Dresscher, W. T. G./Brekelmans, F. H. J. G./Verlinden, C. M. C. (2007): The Role of Inspection in the Dutch Educational System. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 133-148.
- Dreyer, A./Giese, J./Wood, C. (2011): Definitionen und Ziele der Schulinspektion. In: Saldern, M. von (Hrsg.): *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation*. Norderstedt: Books on Demand, S. 90-112.
- Eckes, T. (2006): Multifacetten-Rasch-Analyse von Personenbeurteilungen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. 37(3), S. 185-195.
- Education and Employment Select Committee (1999): *Fourth Report: The Work of OFSTED. Volume 1*. London: The Stationary Office.
- Education Inspectorate (Hrsg.) (2009): *Risk-based Inspection as of 2009. Primary and secondary education*. Online im Internet: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Risk-based+Inspection+as+of+2009+-+printable+version.pdf [Stand: 18.01.2012].
- Ehren, M. C. M./Visscher, A. J. (2006): Towards theory on the impact of school inspections. In: *British Journal of Educational Studies*. 54(1), S. 51-72.
- Ehren, M. C. M./Visscher, A. J. (2008): The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. In: *British Journal of Educational Studies*. 56(2), S. 205-227.
- Ehren, M. C. M./Altrichter, H./McNamara, G./O'Hara, J. (2013): Impact of school inspections on improvement of schools; Describing assumptions on causal mechanism in six European countries. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Online im Internet: <http://doc.utwente.nl/86369/> [Stand: 15.01.2013].
- Eikenbusch, G. (1997): Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: *Pädagogik*. 49(5), S. 6-9.
- Erzberger, C. (1998): *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: DSV.
- Fangmann, H. (2001): Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Bielefeld: UVW, S. 508-512.
- Feldhoff, T./Durrer, L./Huber, S. G. (2012): Steuerung eines Schulsystems. Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen. In: *Die Deutsche Schule*. 104(1), S. 71-87.
- Fend, H. (2008¹): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fidler, B. (2001): A Structural Critique of School Effectiveness and School Improvement. In Harris, A./Bennett, N. (Hrsg.): *Alternative Perspective on School Effectiveness and School Improvement*. London, New York: Continuum, S. 159-172.

- Fidler, B./Earley, P./Ouston, J. (Hrsg.) (1996): *Improvement through Inspection? Complementary Approaches to School Development*. London: David Fulton.
- Fielding, N. G./Fielding, J. L. (1986): *Linking Data*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Fitz-Gibbon, C. T./Stephenson-Forster, N. J. (1999): Is Ofsted helpful? In: Cullingford, C. (Hrsg.): *An Inspector calls*. London: Kogan, S. 97-118.
- Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flitner, W. (1957): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- Friedrichs, J. (1990¹⁴): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, H. W. (2009): Neue Steuerung – neue Schulkultur? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 3, S. 369-380.
- Gärtner, H. (2011): Die Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung. Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep.
- Gärtner, H./Pant, H. A. (2011): Validierungsstrategien für Verfahren und Ergebnisse von Schulinspektion. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 9-31.
- Gärtner, H./Hüsemann, D./Pant, H. A. (2009): Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. In: *Empirische Pädagogik*. 23(1), S. 1-18.
- Geijsel, F. P./Slegers, P. J. C./ Berg, R. M. van den (1999): Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. In: *Journal of Educational Administration*. 37(4), S. 309-328.
- Geißler, G. (2008): Geschichtliches zur „Vornahme periodischer Untersuchungen“ der Schulen. In: Döbert, H./Dedering, K. (Hrsg.): *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 23-61.
- Gläser J./Laudel, G. (2009³): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, E. (2010³): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 365-378.
- Goldstein, H. (1997): Methods in school effectiveness research. In: *School Effectiveness and School Improvement*. 8(4), S. 369-395.
- Gray, C./Gardner, J. (1999): The impact of school inspections. In: *Oxford Review of Education*. 25(4), S. 455-469.
- Greene, J. C. (2007): *Mixed Methods in social inquiry*. San Francisco: John Wiley.

- Greene, J. C./Caracelli, V. J./Graham, W. F. (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 11(3), S. 255-274.
- Grunwald, N./Schultz, M./Vester, K. (2011): Schulinspektion im europäischen Ausland. In: Saldern, M. von (Hrsg.): *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation*. Norderstedt: Books on Demand, S. 218-245.
- Gustafsson, J.-E./Ehren, M. C. M./Conyngham, G./McNamara, G./Altrichter, H./O'Hara, J. (in Begutachtung): School inspections and school improvement; testing assumptions on causal mechanisms [Stand: 03.02.2014].
- Hammersley, M. (2008): Troubles with triangulation. In: Bergman, M. (Hrsg.): *Advances in Mixed Methods research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, S. 22-36.
- Hargreaves, D./Hopkins, D. (1991): School Effectiveness, School Improvement and Development Planning. In: Hargreaves, D./Hopkins, D. (Hrsg.): *The management and practice of development planning*. London: School Development, S. 109-123.
- Harney, K./Koch, S. (2003): Benchmarking an Berufskollegs. Leistungsvergleich und Leistungssteigerung? In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien*. Loseblattausgabe. E 3.5. Berlin, Stuttgart: Raabe, S. 1-17.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2003): Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität; Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung; Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses [Rezension]. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49(3), S. 443-447.
- Helmke, A. (2004³): *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010⁴): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W./Böhme, J. (2004) (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hense, J. U. (2006): *Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Herrmann, U. (2009): „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Theorie und Empirie lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-80.
- Holtappels, H. G./Klemm, K./Rolff, H.-G. (2008): *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Horster, L./Rolff, H.-G. (2001): *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hovestadt, G. (2009): Externe Evaluation und datengestützte Schulentwicklung – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-42.
- Hoyt, W. T. (2000): Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? In: *Psychological Methods*. 5(1), S. 64-86.
- Hoyt, W. T./Kerns, M.-D. (1999): Magnitude and moderators of bias in observer ratings: A meta-analysis. In: *Psychological Methods*. 4(4), S. 403-424.
- Huber, F. (2008): Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 265-278.
- Huber, S. G. (2011): Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-88.
- Husfeldt, V. (2010a): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Überblick zum Stand der Forschung*. Vortrag am 15. September 2010 bei der „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ (AEPF) in Jena.
- Husfeldt, V. (2010b): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung*. Internes Manuskript. Aarau (Schweiz).
- Husfeldt, V. (2010c): *Wirkungen und Wirksamkeit externer Schulevaluation. Desiderate für die Forschung*. Vortrag am 3. Juli 2010 bei der „Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen“ (ARGEV). Online im Internet: http://www.argev.ch/_files/Veranstaltungen/10_Juli_Wirksamkeit/Pr%C3%A4s._Husfeldt.pdf [Stand: 17.02.2010].
- Husfeldt, V. (2011): Externe Schulevaluation. Ein länderübergreifender Blick auf Forschungen und Modelle. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep, S. 13-34.
- Hussy, W./Schreier, M./Echterhoff, G. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2006): Länderbericht Hessen. In: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Juli 2005 in Wiesbaden*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, S. 48-51.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2007) (Hrsg.): *Zielvereinbarungen nach Schulinspektion. Leitfaden für die Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht nach der Schulinspektion..* Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008a) (Hrsg.): *Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Berichtszeitraum: Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2011): *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen.

- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2012): *Bilanzbericht der Schulinspektion. Ergebnisse der externen Evaluation an allen hessischen Schulen*. [Online im Internet: http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/241/241d90c8-3c7d-31f0-12f3-12b417c0cf46,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true] [Stand: 26.01.2014].
- IVHO (2003): *Von anderen Nationen lernen. Beurteilung schulischer Qualität in Niedersachsen*. Utrecht, Hannover: Inspectie van het Onderwijs/Kultus-ministerium Niedersachsen.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisl, H. (1933): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janssens, F. J. G. (2007): Supervising the Quality of Education. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 113-132.
- Janssens, F. J. G./Amelsvoort, G. H. W. C. H. van (2008): School self-evaluation and school inspections in Europe: An exploratory study. In: *Studies in Educational Evaluation*. 34(1), S. 15-23.
- Johnson, B./Onwuegbuzie, A./Turner, L. A. (2007): Toward a definition of Mixed Methods research. In: *Journal of Mixed Methods Research*. 1(2), S. 112-133.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994²): *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Kämpfe, N. (2009): SEfU – Schüler als Experten für Unterricht. Selbstevaluation als Mittel eigener Unterrichtsentwicklung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen – Konzepte – Strategien*. Loseblattausgabe. E 4.7. Berlin, Stuttgart: Raabe, S. 1-18.
- Kaesler, C. (2011): Schulinspektion und externe Evaluation in Europa, Ofsted (England): Aktuelle Trends und Entwicklungen. In: *AQS – Aktuell. Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen. Newsletter Nr. 12, April 2011. Themenheft: Schulinspektion und externe Evaluation in Europa. Aktuelle Trends und Entwicklungen*. Online im Internet: http://www.aqs.rlp.de/fileadmin/aqs/Aktuell/AQS-Aktuell__Nr.12__April_2011.pdf [Stand: 17.01.2012].
- Kanders, M./Rösner, E. (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 14. Weinheim und München: Juventa, S. 11-48.
- Karsten, S./Visscher, A. J. (2001): Ervaringen met het openbaar maken van schoolprestaties in Engeland en Frankrijk. In: Dijkstra, A. B./Karsten, S./Veenstra, R./Visscher, A. J. (Hrsg.): *Het oog der natie: scholen op rapport; standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV, S. 36-53.
- Kassner, K./Wassermann, P. (2005²): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertenInneninterviews. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-112.

- Kelle, U. (2001): Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. In: *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 2(1). Artikel 5., S. 1-22. Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966/2109> [Stand: 02.02.2014].
- Kelle, U. (2008²): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U./Erzberger, C. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 51(3), S. 509-531.
- Keller, G. (2007): Formen der Schulevaluation. In: Carlsburg, G.-B. von (Hrsg.): *Schulevaluation. Grundlagen, Evaluation, Wirksamkeit. Erziehungskonzeptionen und Praxis*. Band 69. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 55-60.
- Kempfert, G./Rolff, H.-G. (2005): *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keuneke, S. (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, S. 254-266.
- Key, T. (2006): „Failing Schools“ – Erfahrungen aus England. In: *Pädagogische Führung*. 17(2), S. 76-79.
- Key, T. (2007): Vom Versagen zum Erfolg: Die Rolle der Schulinspektionen bei der Verbesserung von Schulen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 17-35.
- Kleijne, W. (2002): *Evaluation of Mathematics Teaching in Secondary Schools. A SICI Project*. Brüssel: SICI.
- Keune, M./Böttcher, W. (2014): Ausgewählte Befunde zur Akzeptanz und Nutzung von Inspektionsergebnissen. Die Sicht schulischer Akteure. In: *Schulverwaltung*. 19(1), S. 8-10.
- Kogan, M./Maden, M. (1999): An evaluation of evaluators: the Ofsted system of school inspection. In: Cullingworth, C. (Hrsg.): *An inspector calls: Ofsted and its effect on school standards*. London: Kogan Page, S. 9-31.
- Kohler, B. (2009): Umgang von Lehrer/innen, Eltern und Schulaufsicht mit Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-96.
- Kopp, B. von (2008): Bildungssteuerung: Vom Drehen an der Stellschraube zu Governance. In: *Trends in Bildung – international (TiBi)*. Nr. 19. Online im Internet: http://www1.dipf.de/publikationen/tibi/tibi19_kopp.pdf [Stand: 14.02.2011].
- Kotthoff, H.-G. (2003): *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G./Maag Merki, K./Böttcher, W. (2007): Schulinspektion im internationalen Vergleich: Konzepte und Erfahrungen – England, Niederlande, Schweden, Schweiz. In: *Journal für Schulentwicklung*. 11(3), S. 52-58.

- Kraimer, K. (2009): *Dokumentenanalyse*. Online im Internet: http://www.klauskraimer.de/studienbrief_8_dokumentenanalyse.pdf [Stand: 26.05.2010].
- Krasny, E. (1999): Zielvereinbarungen – den Wandel gestalten. In: *Wissenschaftsmanagement*. 5(4), S. 47-51.
- Kratzer, N./Dunkel, W./Menz, W. (2009): Neue Managementmethoden – neue Belastungsformen? In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (Hrsg.): *Arbeit, Beschäftigungsfähigkeit und Produktivität im 21. Jahrhundert*. Bericht zum 55. Kongress der GfA vom 4. - 6. März 2009, GfA-Press, Dortmund, S. 539-542.
- Krauth, J. (1995): *Testkonstruktion und Testtheorie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kreft, I./Leeuw, J. de (1998): *Introducing multilevel modeling*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Kromrey, H. (2009¹²): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: UTB.
- Krüger, W./Petry, T. (2005): 3W-Modell des Unternehmungswandels: Bezugsrahmen für ein erfolgreiches Wandlungsmanagement. In: *soFid Organisations- und Verwaltungsforschung*. Heft 2, S. 11-18. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-206643> [Stand: 17.09.2013].
- Kuckartz, U./Grunenberg, H. (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim und München, S. 501-514.
- Kuckartz, U. (2012): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzel, E./Nickel, S./Zechlin, L. (1998): Verbindliche Maßstäbe fixieren – Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen – das „Neue Steuerungsmodell“ im Blick. In: *Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation*. 4(6), S. 24-27.
- Kuhn, T. S. (1962): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Frankfurt am Main: stw.
- Kultusministerkonferenz (2001): *Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn*. Online im Internet: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html> [Stand: 25.06.2010].
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-54.
- Lambrecht, M./Rürup, M. (2012): Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-78.
- Lambrecht, M./Kotthoff, H.-G./Maag Merki, K. (2008): Taktieren oder Öffnen. Die Pilotphase Fremdevaluation in Baden-Württemberg zwischen Entwicklung und Kontrolle – eine mikropolitische Prozess- und Ergebnisanalyse. In Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 279-291.

- Lamnek, S. (2010⁵): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lander, R./Ekholm, M. (2005): School evaluation and improvement. A Scandinavian view. In: Hopkins, D. (Hrsg.): *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change*. Berlin: Springer, S. 85-100.
- Landwehr, N. (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In: Quesel, C./Husfeldt, V./Landwehr, N./Steiner, P. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Bern: hep, S. 35-70.
- Levine, D./Lezote, L. (1990): *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: NCSERD Publications.
- Linacre, J. M. (1989): *Many-facet Rasch measurement*. Chicago: MESA Press.
- Linacre, J. M (2002): Understanding Rasch Measurement: Construction of Measures from Many-facet Data. *Journal of Applied Measurement*. 3(4), S. 484-509.
- Ludwig, P. (2004): Zur Trennschärfe von sogenannten qualitativen und quantitativen Forschungsverfahren – Ein vereinfachter Definitionsvorschlag. In: *Empirische Pädagogik*. 18(3), S. 337-349.
- Lüders, M./Rauin, U. (2004²): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 691-720.
- Lueg, C. (1996): *Elternmitarbeit im Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Lüthje, J. (2002): Zielvereinbarungen als Instrument strategischer Steuerung. In: *Das Hochschulwesen*. 50(5), S. 168-171.
- Luginbuhl, R./Webbink, D./Wolf, I. de (2007): Do School Inspections Improve Primary School Performance? In: *CPB Discussion Paper*. Nr. 83. Online im Internet: <http://www.cpb.nl/en/publication/do-school-inspections-improve-primary-school-performance> [Stand: 14.01.2013].
- Maag Merki, K. (2006): Thesen für die Implementierung von Schulinspektionen in Deutschland. In: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Juli 2005 in Wiesbaden*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, S. 200-202.
- Maag Merki, K./Emmerich, M. (2011): Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, H./Helm, C. (Hrsg.): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Band 7. Baltmannsweiler, Zürich: Schneider Verlag Hohengehren/Pestalozzianum, S. 151-170.
- Märkl, B. (2009): Lernen aus den Ergebnissen der Schulinspektion – Welche Konsequenzen sind für Schule und Unterricht zu ziehen? In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 283-298.
- Male, D. B. (1999): Special school inspection and its effects on teachers' stress and health, workload and job-related feelings: a case study. In: *European Journal of Special Needs Education*. 14(3), S. 254-268.
- Maletzke, G. (1998): *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Malik, F. (2003²): Zielvereinbarungen. In: Bullinger, H.-J./Warnecke, H. J./Westkämper, E. (Hrsg.): *Neue Organisationsformen im Unternehmen*. Berlin: Springer, S. 1021-1026.
- Mandl, H. (Hrsg.) (1991): *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Maritzen, N. (2006a): Schulinspektion in Deutschland – Zwischen Aufsicht und Draufsicht. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*, H. 2.2. Stuttgart, Berlin: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement.
- Maritzen, N. (2006b): Eine Trendanalyse. Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion und Schulleitung*. Stuttgart, Berlin: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, S. 7-26.
- Maritzen, N. (2008): Schulinspektion. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. In: *Die Deutsche Schule*. 100(1), S. 85-96.
- Matthews, P./Sammons, P. (2004): *Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. Referenznummer: HMI 2244. Online im Internet: www.ofsted.gov.uk [Stand: 23.04.2010].
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 2(1). Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> [Stand: 04.10. 2011].
- Mayring, P. (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010¹¹): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 323-332.
- McCrone, T./Rudd, P./Blenkinsop, S./Wade, P. (2006): *Impact of Section 5 inspections: maintained schools in England*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- McCrone, T./Rudd, P./Blenkinsop, S./Wade, P./Rutt, S./Yeshanew, T. (2007): *Evaluation of the impact of Section 5 inspections*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER). Online im Internet: http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/may/nfer_impact_07.pdf [Stand: 28.02.2008].
- Messick, S. (1998): Test validity: A matter of consequence. In: *Social Indicators Research*. 45(1), S. 35-44.
- Messner, R. (ohne Jahreszahl): *Die Neugestaltung der Schulinspektion im Spannungsfeld von Evaluation und Schulentwicklung*. Online im Internet: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007072619079/1/MessnerNeugestaltung.pdf> [Stand: 11.09.2013].
- Meuser, M./Nagel, U (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.

- Meuser, M./Nagel, U. (2005²): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht – Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-94.
- Meuser, M./Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 457-471.
- Meyer, W. (2007): Datenerhebung: Befragungen – Beobachtungen – Nicht-Reaktive Verfahren. In: Stockmann, R. (Hrsg.): *Handbuch zur Evaluation – Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 223-276.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): *Handreichung Zielvereinbarung zwischen Schulen und Schulverwaltung*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online im Internet: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1250885/kp_handreichung_zielvereinbarung_stand_april_2009.pdf [Stand: 28.02.1013].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2009): *Handreichung zum institutionellen Zielvereinbarungsprozess zwischen Schulen und Schulaufsicht in NRW*. Online im Internet: http://www.partner-fuerschule.nrw.de/download/news/handreichung_zielvereinbarung.pdf [Stand: 28.02.1013].
- Morse, J. M. (1991): Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. In: *Nursing Research*. 40(2), S. 120-133.
- Mortimore, P. (1996): School Effectiveness: Its Challenge for the Future. In: Brenner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Education for the New Europe*. Oxford: Berghahn Books, S. 107-125.
- Mortimore, P. (1997): Auf der Suche nach neuen Ressourcen. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schule (School effectiveness). In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M. (Hrsg.): *Wege zur neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Weinheim: Juventa, S. 171-193.
- Mortimore, P./Sammons, P./Ecob, R./Stoll, L. (1988): *School matters: The junior years*. Salisbury: Open Books.
- Müller, S. (2008): Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsanalyse aus der Pilotphase 2006. In: Müller, S./Dedering, K./Bos, W. (Hrsg.): *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: LinkLuchterhand, S. 159-170.
- Müller, S. (2010): Erste Effekte von Schulinspektion – eine Zwischenbilanz. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H. G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 16. Weinheim und München: Juventa, S. 289-309.
- Müller, S./Pietsch, M. (2011): Was wir messen, wenn wir Unterrichtsqualität messen. Inter-Berurteilerübereinstimmung und -Reliabilität bei Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Schulinspektion. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 33-55.
- Müller, S./Dedering, K./Bos, W. (Hrsg.) (2008): *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Konzepte, erste Erfahrungen, Perspektiven*. Köln: LinkLuchterhand.

- Nichols, S. L./Berliner, D. C. (2007): *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Niedersächsische Schulinspektion (Hrsg.) (2008): *Periodischer Bericht 2008*. Bad Iburg: Niedersächsische Schulinspektion. Online im Internet: http://www.nibis.de/~infosos/ftp/pdf/Period_Bericht_2008.PDF [Stand: 03.03.2011].
- Niedersächsische Schulinspektion (Hrsg.) (2009): *Rückmeldung der Schulen zur Schulinspektion. Ergebnisse einer Befragung nach Übersendung des Endberichts*. Bad Iburg: Niedersächsische Schulinspektion.
- Nikolai, R./Helbig, M. (2013): Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 16(2), S. 381-403.
- Nisbet, J. (1990): Rapporteur's Report. In: Council of Europe/Scottish Council for Research in Education (Hrsg.): *The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, S. 1-9.
- Nissen, P. H. (2006): Zielvereinbarungen. In: *Pädagogische Führung*. 16(1), S. 241-243.
- OECD (Hrsg.) (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Ofsted (Hrsg.) (2007): *Review of the impact of inspection*. Referenznummer: 070042. Online im Internet: http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/2007/may/impact07.pdf [Stand: 28.02.2008].
- Ofsted (Hrsg.) (2010): *Data on schools causing concern, autumn term 2009*. Online im Internet: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/data-schools-causing-concern-autumn-term-2009> [Stand: 09.12.2013].
- Ofsted (Hrsg.) (2011): *Press release: The shape of school inspection from 2012*. 30. September 2011. Referenznummer: 201141. Online im Internet: <http://www.ofsted.gov.uk/news/shape-of-school-inspection-2012> [Stand: 07.12.2012].
- Ofsted (2012): *The framework for school inspection. The framework for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005*. Online im Internet: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/framework-for-school-inspection-september-2012-0> [Stand: 07.12.2012].
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 15(1), S. 26-37.
- Parreira do Amaral, M. (2012): Governance und Deregulierung von Bildung. Regimetheoretische Überlegungen zu einem internationalen Trend. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 71-92.
- Parreira do Amaral, M./Hornberg, S. (2012): Vorwort: Deregulierung im Bildungswesen. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 9-25.
- Pfadenhauer, M. (2005²): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-130.

- Pietsch, M./Tosana, S. (2008): Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität. Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 11(3), S. 430-452.
- PISA Konsortium (Hrsg.) (2000): *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Online im Internet: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Kontextmerkmale.pdf> [Stand: 31.01.2014].
- Plano Clark, V. L./Creswell, J. W. (Hrsg.) (2008): *The Mixed Methods reader*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Posch, P./Altrichter, H. (1997): *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Purkey, S./Smith, M. (1983): Effective schools: A review. In: *Elementary School Journal*. 83(4), S. 426-452.
- Rahn, S. (2008): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im beruflichen Schulwesen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft – Erfahrungen und Perspektiven. In: *Haushalt und Bildung*. 85(4), S. 5-13.
- Rahn, S. (2009): Die Steuerung des berufsbildenden Schulwesens: Probleme und Perspektiven der neuen Bildungssteuerung. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-316.
- Raithel, J. (2006): *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raupp, J./Vogelgesang, J. (2009): *Berechnung von Reliabilitätskoeffizienten. Zusatzmaterialien zu Medienresonanzanalyse. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Online im Internet: http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/w_44_2471.pdf?S_GWID=0-0-45-1360985-p174296378 [Stand: 31.01.2014].
- Reezigt, G. J./Creemers, B. P. (2005): A comprehensive framework for effective school improvement. In: *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), S. 407-424.
- Reichard, C./Röber, M. (2001): Konzept und Kritik des New Public Management. In: Schröter, E. (Hrsg.): *Empirische Policy- und Verwaltungsforschung. Lokale, nationale und internationale Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reynolds, D. (1992): School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In: Reynolds, D./Cuttance, D. P. (Hrsg.): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Rindermann, H. (2001): *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Roethlisberger, F. J./Dickson, W. J./Wright, H. A. (1939/1966¹⁴): *Management and the worker. An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company. Hawthorne Works*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rolff, H.-G. (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.

- Rolff, H.-G. (2006): Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 14. Weinheim und München: Juventa, S. 221-246.
- Rolff, H.-G. (2007a): *Gelingsbedingungen einer „Guten Schule“ – aus Sicht der Schulforschung*. Vortrag auf dem Multiplikatorenseminar des „Deutschen Schulpreises“ am 20.11.2007 in Dortmund. Online im Internet: http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Vortrag_Rolff.pdf [Stand: 31.01.2012].
- Rolff, H.-G. (2007b): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (2009): Schulentwicklungsforschung – theoretische Rahmen und Forschungsperspektive. In: Berkemeyer, N./Bonsen, M./Harazd, B. (Hrsg.): *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung*. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Weinheim, Basel: Beltz, S. 16-48. [Nachdruck der Erstveröffentlichung. In: Rolff, H.-G./Hansen, H./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1980): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 1. Weinheim, München: Juventa.]
- Rolff, H.-G./Buhren, C. G./Lindau-Bank, D./Müller, S. (1999²): *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosenthal, L. (2004): Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*. 23(2), S. 143-151.
- Rossi, P. H./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (2004⁷): *Evaluation: A Systematic Approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Rost, D. H. (2005): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rouiller, J./Pillonel, M. (2004): Selbstevaluation von Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Journal für Schulentwicklung*. 8(1), S. 54-59.
- Ruep, M./Keller, G. (2007): *Schulevaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rürup, M. (2008): Typen der Schulinspektion in den deutschen Bundesländern. In: *Die Deutsche Schule*. 100(4), S. 467-477.
- Rürup, M./Lambrecht, M. (2012): Deregulierung durch Schulinspektion? Zur Berechtigung einer Fragestellung. In: Hornberg, S./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.): *Deregulierung im Bildungswesen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 165-186.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2008): *Zielvereinbarungen im sächsischen Schulsystem Staatsministerium für Kultus. Handreichung für Schulen und Schulaufsicht im Freistaat Sachsen*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Online im Internet: http://www.bildung.sachsen.de/download/download_smk/hr_zielvereinbarung_2.pdf [Stand: 28.02.1013].
- Sammons, P./Hillman, E./Mortimore, P. (1995): *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Paul Chapman.
- Scheerens, J. (2000): *Improving school effectiveness*. Paris: United Nations.

- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008⁸): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg.
- Scholl, A. (2009²): *Die Befragung*. Stuttgart: UTB.
- Schouten, R. (2008): Schulinspektion in den Niederlanden – Erfahrungen und Ergebnisse zu Verfahren, Instrumenten und Effekten. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 225-240.
- Schreier, M./Odag, Ö. (2010): Mixed Methods. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-277.
- Schreier, B./Perels, F. (2010): *Schulinspektion in Hessen. Kontext, Funktion, empirische Anforderungen und Wirkungen, offene Forschungsfragen*. Vortrag beim DGBV Arbeitskreis Qualitätsentwicklung. Tagung „Evidenzbasierte Schulentwicklung“ am 5. und 6. März 2010 in Soest. Online im Internet: http://www.dgbv.de/dokumente/3-0_Tagung_2010-03-05_Perels-Schreier.pdf [Stand: 11.02.2010].
- Schubert, H. (2005): Kontraktmanagement. In: Schubert, H. (Hrsg.): *Sozialmanagement. Zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147-166.
- Senge, P. M. (2011¹¹): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Shaw, I./Newton, D. P./Aitkin, M./Darnell, R. (2003): Do OFSTED Inspections of Secondary Schools Make a Difference to GCSE Results? *British Educational Research Journal*. 29(1), S. 63-75.
- SICI (2003): *Effective school self-evaluation*. Online im Internet: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc1/1_avaluacio/plugin-essereport.pdf [Stand: 03.03.2011].
- SICI (2005): *How good is our inspectorate? Follow up*. SICI Workshop. Final Report. Brüssel: SICI.
- SICI (2006): *How good is our inspectorate? Follow up*. SICI Workshop. Final Report. Brüssel: SICI.
- Smith, P. (1995): On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector. In: *International Journal of Public Administration*. 18(2), S. 277-310.
- Spieß, E./Rosenstiel, L. von (2010): *Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. München: Oldenbourg.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stamm, M. (2003): *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Standaert, R. (2001): *Inspectorates of education in Europe: a critical analysis*. Leuven: Acco.
- Stata Corp (2007) (Hrsg.): *Stata Statistical Software: Release 10*. Texas: Stata Press.

- Sticka, J. (2012): *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektionen. Umgang von Schulen und Schulaufsicht mit Ergebnissen der Qualitätsanalyse NRW*. Noch nicht veröffentlichte Promotion.
- Stier, W. (1999²): *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Stockmann, R. (2006a³): Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 15-46.
- Stockmann, R. (2006b): Qualitätsmanagement und Evaluation im Vergleich. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (2006): *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim, München: Juventa, S. 23-38.
- Stockmann, R. (2007): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, R. (Hrsg.): *Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 24-70.
- Strittmatter, A. (2004): Zwischen Selbstbespiegelung und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: *Journal für Schulentwicklung*. 8(4), S. 37-53.
- Strittmatter, A. (2007): Zwischen Solbad und Polizeiradar. Über das sensible Verhältnis von interner und externer Evaluation von Bildungsinstitutionen. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 93-112.
- Stufflebeam, D. L. (1972): The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. In: *SRIS Quarterly*. 5(1), S. 19-25.
- Stufflebeam, D. L. (2003): *The CIPP Model for Evaluation. An update. A review of the model's development. A checklist to guide implementation*. Vortrag bei der Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network am 10.03.2003 in Portland, Oregon. Online im Internet: <http://de.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-l-Stufflebeam> [Stand: 28.02.1013].
- Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie. Beiträge zur Analyse und Beschreibung pädagogischer Felder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42.
- Tashakkori, A./Teddlie, C. (1998): *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Tashakkori, A./Teddlie, C. (2010²): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Teddlie, C./Tashakkori, A. (2009): *Foundations of Mixed Methods research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Tenberg, R. (2003): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München*. Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ABWISS2003tum.pdf> [Stand: 25.11.2013].
- Thüringer Kultusministeriums (2003): *Die 7 Handlungsfelder zum Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 6./7. Dezember 2001 und die Aktivitäten des Thüringer Kultusministeriums (TKM)*. Stand vom 6. November 2003. Online im Internet: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/pisa6.pdf> [Stand 25.06.2010].

Tillmann, K.-J. (2008): Mehr Selbständigkeit der Einzelschule – Bedingung oder Entwicklung der Ganztagschulentwicklung? In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa, S. 251-260.

Tippelt, R. (2002) (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Tosana, S./Lambrecht, M./Perels, F./Bardowiecks, S. (2011): Die Protokollierung von Interviews im Rahmen von Schulinspektionen. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 57-78.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule: Eine Kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Troman, G./Woods, P. (2001): Primary teachers' stress. London: RoutledgeFalmer.

Vogel, B. (1995): "Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt..." – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, C./Deeke, A./Völkel, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 73-83.

Uhlendorff, H./Prengel, A. (2010³): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Visscher, A. J./Coe, R. (2003): School performance feedback systems: Conceptualisation, Analysis and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*. 14(3), S. 321-349.

Weitzel, U. (2002): Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hrsg.): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht*. Neuwied: Luchterhand, S. 323-335.

Wendt, H./Bos, W. (2011): Indikatoren zur Kontextuierung von Inspektionsergebnissen. Bedeutung und Anforderungen. In: Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (Hrsg.): *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 217-236.

Wilcox, B./Gray, J. (1996): *Inspecting schools: Holding schools to account and helping schools to improve*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Wittmann, E. (2009): „Wer kontrolliert die Kontrolleure? Eine institutionenökonomische Analyse zur Schulinspektion. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 105(1), S. 70-91.

Wolf, I. de/Janssens, F. J. G. (2007): Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. In: *Oxford Review of Education*. 33(3), S. 379-396.

Zajonc, D. (2008): *Neue Steuerung von schulischer Qualität – über die Verbindung von Externer Evaluation und Zielvereinbarungen*. Vortrag bei der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation am 24.-26. September 2009 in Klagenfurt. Online im Internet: www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=18528 [Stand: 19.04.2011].

Gesetzestexte, Erlasse, Verordnungen

Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten vom 05.02.1794. Online im Internet: http://www.smixx.de/ra/Links_F-R/PrALR/pralr.html [Stand: 14.11.2011].

Erlass des hessischen Kultusministeriums zur Schulinspektion am 08. Mai 2008. Amtsblatt 7/2008. Online im Internet: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=6f16e8a5784f929d300261a47f7f4c6d [Stand: 18.09.2013].

Erlass über die zweite Inspektion hessischer Schulen vom 20. August 2010. Amtsblatt 1/2011. Online im Internet: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=6f16e8a5784f929d300261a47f7f4c6d [Stand: 18.09.2013].

Grundgesetz Artikel 7 Absatz 1. Online im Internet: http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html [Stand: 19.09.2013].

Hessisches Schulgesetz (HSchG). Online im Internet: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/1wuv/page/bshesprod.psml;jsessionid=81323F09A46FB6636C39B787E5B6A7C1.jp95?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=270&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGHE2005V15IVZ&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint [Stand: 19.09.2013].

Verordnung über die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen (Qualitätsanalyse-Verordnung – QA-VO) vom 27. April 2007. Online im Internet: http://www.schulministerium.nrw.de/QA/Tableau/A_Grundlagen/1_Recht/1_QA-VO-Anlage_1.pdf [Stand: 19.09.2013].

Pressebeiträge

„Ofsted pland to scrap ‚satisfactory‘ label for schools“. BBC News. 17. Januar 2012. Online im Internet: <http://www.bbc.co.uk/news/education-16579644?print=true> [Stand: 07.12.2012].

Internetquellen

Homepage der englischen Schulinspektion: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/data-schools-causing-concern-autumn-term-2009> [Stand: 09.12.2013].

Homepage der hessischen Schulinspektion: http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=c797e72dd5985d67987ce3ee1a5cbcd5 [Stand: 19.09.2013].

Homepage der JCSEE: <http://www.jcsee.org> [Stand: 04.12.2012].

Homepage der Konferenz der Schulaufsicht in Deutschland: www.ksdev.de [Stand: 16.11.2010].

Homepage der niederländischen Schulinspektion: <http://www.onderwijsinspectie.nl/english> [Stand: 20.10.2012].

Homepage der Rand-Cooperation: <http://www.rand.org> [Stand: 28.11.2013].

Homepage der Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI): <http://www.sici-inspectorates.org> [Stand: 19.07.2010].

Homepage des Gabler Wirtschaftslexikons: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/audit-trail.html> [Stand: 02.02.2014].

Homepage des Projekts „RuN - Rezeption und Nutzung der Berichte der externen Evaluation an Schulen und im Rahmen von Zielvereinbarungsprozessen“: <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/schulpaedagogik-unter-besonderer-beruecksichtigung-von-schulentwicklungsforschung/forschung?view=proforschungsprojekt&id=19> [Stand: 15.05.2013].

Homepage des Schulministeriums NRW mit Kurzinformation zur Qualitätsanalyse: http://www.schulministerium.nrw.de/QA/Tableau/C_Schulbesuch/index.html [Stand: 23.12.2010].

Homepage von „Das Psychologie Lexikon“: <http://www.psychology48.com> [Stand: 12.12.2013]).

Onlinebeiträge von Dipl.-Ing. Hans-Dietrich Zeuschner, Studiendirektor a. D.: <http://www.kfztech.de/gast/zeuschner/schulinspektion.htm> [Stand: 21.03.2011].

Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen

Miriam Sharon Keune

In den letzten Jahren wird vor dem Hintergrund der Befunde internationaler Leistungsstudien intensiv die Frage diskutiert, wie die Qualität eines Bildungswesens gesichert bzw. gesteigert werden kann. Im Zuge dieser Debatte ist die Schulinspektion eingeführt worden, die in den meisten Bundesländern durch sogenannte „externe Zielvereinbarungen“ flankiert wird.

Obgleich Zielvereinbarungen eine wichtige Rolle für schulische Entwicklungsprozesse zugeschrieben wird, ist erstaunlich, wie wenig ausgeleuchtet das Instrument auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene noch ist. Aus diesem Grund setzt sich diese Arbeit mit dem Inhalt, der Qualität, der Akzeptanz und der wahrgenommenen Wirkung von externen Zielvereinbarungen auseinander.

Hierfür werden qualitative und quantitative Daten im Sinne eines ‚mixed methods‘-Ansatzes ausgewertet, in den Forschungskontext eingeordnet und interpretiert. Darüber hinaus werden Perspektiven für externe Zielvereinbarungen im Kontext von Schulinspektion formuliert.

ISBN 978-3-8405-0107-4



9 783840 501074

EUR 19,50



01950