



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤
- STUDIENGANG ➤
- MASTERARBEIT ➤

Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung - ein kritischer Blick auf Historie und Status Quo

AUTOR/IN ➤
Christiane Burgi

Abkürzungsverzeichnis

AFB	Anforderungsbereich
BremSchG	Schulgesetz Bremen
BVerwGE	Bundesverwaltungsgericht
GG	Grundgesetz
LEA	Local Education Authority
NRW	Nordrhein-Westfalen
SchA	Schulaufsichtsbeamtin / Schulaufsichtsbeamter
SL	Schulleiterin / Schulleiter
SL	Schulleiterin / Schulleiter
SchIG NRW	Schulgesetz NRW
SchOG NRW	Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalen
QA	Qualitätsanalyse
ZustVOBR	Zuständigkeitsverordnung Bezirksregierungen

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
1. Einleitung	1
2. Stand der Forschung	3
2.1 Schule und Schulaufsicht bis 1990	3
2.1.1 Rechtslage	4
2.1.2 Auswirkungen auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht	6
2.2 Schule und Schulaufsicht seit 1990	7
2.2.1 Rechtslage	8
2.2.2 Auswirkungen auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht	10
2.3 Tabellarische Übersicht	16
3. Methode	18
3.1 Wahl und Begründung der Methode	18
3.2 Wahl und Begründung der Stichprobe	20
3.3 Konzeption des Leitfadeninterviews	22
3.3.1 Leitfadeninterview für Schule	23
3.3.2 Leitfadeninterview für Schulaufsicht	25
4. Ergebnisse	28
4.1 Die Perspektive der Schule	29
4.2 Die Perspektive der Schulaufsicht	33
4.3 Synopsis	39
5. Fazit und Ausblick	40
Literaturverzeichnis	44
Anhang	49
Eidesstattliche Erklärung	

1. Einleitung

Die Entdeckung der Einzelschule als „Motor der Entwicklung“¹ im Jahr 1989 durch den Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff war in vielerlei Hinsicht bahnbrechend und beeinflusst bis heute die Schulentwicklungsforschung - und hier besonders die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule - maßgeblich.² Immer mehr gelangte man zu der Einsicht, dass die Einzelschule „die Basis für Qualität [ist], weil man Qualität von Schule nicht anordnen (...) kann und Schule dort verbessert [wird], wo sie stattfindet.“³

Die Einsicht bezüglich der Bedeutungszunahme der Einzelschule hatte eine veränderte Gesetzeslage zur Folge, die ihre Befugnisse in finanzieller, organisatorischer und inhaltlicher Sicht (zum Beispiel in den Bereichen Budgetierung, Einstellungen und Besetzung von Funktionsstellen, Qualifizierung und Fortbildung der Lehrkräfte, Erstellung von Schulentwicklungsprogrammen, Ganztagsangebote, Schulsozialarbeit, Kooperation mit den Schulträgern und Inklusion - um nur einige zu nennen) bundesweit erweiterte.

Eine Konsequenz dieser (Teil-)Autonomisierung der Einzelschulen war eine erhebliche individuelle Ausdifferenzierung, in der Schulen als Folge auch ihre Qualität individuell definierten. Dies wiederum bedeutete, dass die Schulaufsicht, die als vorgesetzte Behörde qua Gesetz damit betraut war, im Bereich der Fachaufsicht die Schulqualität zentral zu definieren und zu kontrollieren, diese Funktion in der traditionellen Form nicht mehr ausüben konnte.⁴

Die Veränderung der Einzelschulen bedingte also auch eine veränderte Schulaufsicht und damit ein grundlegend anderes Verhältnis der beiden Institutionen zueinander, denen nun *gemeinsam* die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung oblag.

Der damit angestoßene Prozess kommt einem Paradigmenwechsel gleich und ist bis heute nicht vollendet. An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse dieser Arbeit an: Wo stehen Schule und Schulaufsicht hinsichtlich ihrer gemeinsamen Verantwortung für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung heute? Was wurde bereits geleistet und was steht noch aus?

Da die Schulaufsicht in den Bundesländern aufgrund des Föderalismus verschiedene Strukturmodelle aufweist⁵, beschränkt sich diese Masterarbeit in erster Linie auf mein Bundesland, Nordrhein-Westfalen, und hier auf die Schulaufsicht im engeren Sinne, also

¹ Rolff, H.-G. (1998): Schulaufsicht und Administration in Entwicklung, in: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 215.

² Burkhard hält sie sogar für *die* dominante Diskussion der Schulentwicklungsforschung, vgl. Burkard, C. (1996): Evaluation in der Fortbildungsmaßnahme „Schulentwicklung und Schulaufsicht“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen, S. 29.

³ Buhren, C. und Rolff, H.-G. (2012): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief SMO 1010 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 13.

⁴ Schulaufsicht umfasst zwar Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht, für meine Arbeit ist jedoch in erster Linie die Fachaufsicht relevant, da diese sich hauptsächlich auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit erstreckt.

⁵ Eine vergleichende Darstellung der Organisation der Schulaufsichtsbehörden in den Bundesländern ist nachzulesen in Schnell, H. (2010): Funktion und Aufgaben der Schulaufsicht, in: Bohl, T. et. al.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 197f.

auf die Bezirksregierung als obere Schulaufsichtsbehörde (und nicht auf das Ministerium für Schule und Weiterbildung als oberste Schulaufsichtsbehörde), da sie die nächste dienstvorgesetzte Behörde der Schulen und in dieser Funktion Ansprechpartnerin für alle inneren und äußeren Schulangelegenheiten ist.

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit nachvollziehbar in den historischen Kontext einzubetten, werde ich in **Kapitel 2** den **Stand der Forschung** skizzieren, indem ich zunächst im ersten Unterkapitel das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht bis 1990⁶ unter dem Aspekt der Rechtslage und den daraus resultierenden Auswirkungen auf dieses Verhältnis darstelle. Das zweite Unterkapitel beleuchtet die veränderte Rechtslage seit 1990 und den dadurch angestoßenen Prozess, der eine deutliche Veränderung des Verhältnisses von Schule und Schulaufsicht zur Folge hatte. Das dritte Unterkapitel stellt die Unterschiede in den verschiedenen Kategorien übersichtlich in einer Tabelle zusammen.

Da die Forschungsfrage lautet, wo sich Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung heute befinden und wie sich der Paradigmenwechsel konkret ausgewirkt hat (und weiterhin auswirkt), ist es sinnvoll, sich dem Thema nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis zu nähern.

Dazu stelle ich in **Kapitel 3** die **Methode** meiner empirischen Untersuchung vor. Ich erläutere, wie ich Wissen über meine Forschungsfrage generieren möchte und begründe die gewählte Methode sowie die gewählte Stichprobe. Das Kapitel schließt mit der Vorstellung der Fragen meiner Leitfadeninterviews für Schule und Schulaufsicht.

In **Kapitel 4** werden die **Ergebnisse** meiner Leitfadeninterviews präsentiert und im Blick auf meine Forschungsfrage kodiert, interpretiert und kritisch reflektiert.

In **Kapitel 5** wird unter Rückbezug auf meine Forschungsfrage ein **Fazit** gezogen und ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsfragen gegeben.

Wie dargelegt, werde ich im nun folgenden Kapitel den Stand der Forschung hinsichtlich des Verhältnisses von Schule und Schulaufsicht vor und nach dem ca. 1990 eingeleiteten Paradigmenwechsel darstellen.

⁶ Der Übersichtlichkeit halber verwende ich das Jahr 1990, wohl wissend, dass der Prozess schon vor 1990 in Gang kam und teilweise erst deutlich nach 1990 Fahrt aufnahm.

2. Stand der Forschung

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die Forschungsfrage dieser Arbeit in den Gesamtzusammenhang einzubetten. Die Frage nach dem *Prozess* gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule und Schulaufsicht bedingt eine diachrone Sicht auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht.

Dabei steht die Notwendigkeit von Schulaufsicht *per se* nicht zur Diskussion. Laut Grundgesetz kommt der Schulaufsicht unabhängig vom Grad der Autonomie der Einzelschule im Rahmen staatlicher Gewährleistungsverantwortung Qualitätssicherungsfunktion und damit auch Kontrollfunktion zu.

Entsprechend postuliert Art. 7 Abs. 1 GG: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“⁷ Unbenommen der Tatsache, dass die konkrete Ausgestaltung aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik Deutschland den Bundesländern vorbehalten ist, legt das Bundesverwaltungsgericht fest, dass Art. 7 Abs. 1 GG die „Gesamtheit staatlicher Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ umfasst.⁸ In Landesrecht überführt heißt es analog in § 86 SchulG NRW: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Landes.“⁹

Wie genau jedoch diese Aufsicht wahrzunehmen und das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht auszugestalten ist, wird vor und nach dem Paradigmenwechsel von 1990 sehr unterschiedlich beantwortet. Das Jahr 1990 wird hier der Übersichtlichkeit halber als Zäsur verwendet – es steht außer Frage, dass die Fragestellung einen *Prozess* in den Blick nimmt, der sich vor 1990 anbahnte¹⁰ und nicht mit dem Jahr 1990 eine sofortige, vollständige Umstellung mit sich brachte.

Um der Frage nachzugehen, wie genau sich das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht vor und nach 1990 gestaltete, teilt sich dieses Kapitel dementsprechend in zwei Unterkapitel, die das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht jeweils *vor* und *nach* dem Paradigmenwechsel beleuchten.

2.1 Schule und Schulaufsicht bis 1990

Dieses Kapitel macht es sich zur Aufgabe, zunächst die relevanten, das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht betreffenden Gesetze in einem groben Überblick vom Mittelalter bis zum Jahr 1990 darzustellen. Vor diesem Hintergrund werden dann die

⁷ <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>.

⁸ BVerwGE 18, 38.

⁹ https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_start.

¹⁰ So stellte Gernot Lückert schon 1985 fest: „Jede Schule ist eine in sich geschlossene individuelle Organisationseinheit, die durch eine Vielzahl von internen und externen Faktoren geprägt ist. Schulen sind daher kaum vergleichbar.“, in: Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht. Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung, in: Die Deutsche Schule 3, S. 341.

Auswirkungen der Rechtslage auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht ausgeführt.

2.1.1 Rechtslage

Im **Mittelalter** spielte die Kirche im europäischen Raum in Bildungsfragen eine entscheidende Rolle. Sie übte völlig selbstverständlich und unhinterfragt die Schulaufsicht in Glaubensfragen, aber eben auch in fachlichen Belangen aus.¹¹

Im **frühen 19. Jahrhundert** ordneten die Preußischen Reformen die Schulen dann einem nationalen Interesse unter und verschoben damit den Einfluss der Kirche auf die Schulen in Richtung Staat¹². Im weiteren **Verlauf des 19. Jahrhundert** wurde die Schulaufsicht der Kirche (wo sie noch bestand) zunehmend kritisiert, v.a. mit dem Argument, dass die Pastoren nicht pädagogisch gebildet seien.¹³ Im Zuge des Kulturkampfes, bei dem es u.a. um die Neuordnung des Verhältnisses von Staat und Kirche ging, führte Preußen schließlich **1872** die staatliche Schulaufsicht nach dem Muster einer traditionellen Behördenstruktur ein.

Die Festlegung der staatlichen Schulaufsicht wurde **1919** von der Weimarer Reichsverfassung übernommen¹⁴ und erscheint **1949** wortgleich in dem bereits zitierten Art. 7 Abs. 1 GG der Bundesrepublik Deutschland.

1952 gab sich Nordrhein-Westfalen das Schulordnungsgesetz zur „Aufgabe und Gestaltung des Schulwesens“.¹⁵ Ich werde im Folgenden einige ausgewählte Paragraphen zitieren, aus denen sich das damalige Verständnis von Schulaufsicht besonders gut ableiten lässt.¹⁶ So heißt es etwa in § 42, dass

*das für den Schulbereich zuständige Ministerium [...] **durch Rechtsverordnung mit Zustimmung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung des Landtags nähere Bestimmungen [...] [trifft].***

Weiterhin legt § 44 (2) fest, dass

*Der oberen Schulaufsichtsbehörde [...] **auf Verlangen die erforderlichen Auskünfte und Nachweise zu erbringen [...] [seien].***

In § 45 (2) heißt es weiter:

*Die obere Schulaufsichtsbehörde kann die Errichtung oder Fortführung einer Ergänzungsschule **untersagen**, wenn Träger, Leiter, Lehrer oder Einrichtungen*

¹¹Vgl. Geistliche Schulaufsicht (19./20. Jahrhundert) in [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Geistliche_Schulaufsicht_\(19./20._Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Geistliche_Schulaufsicht_(19./20._Jahrhundert)).

¹² Vgl. ebd.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. <http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html>.

¹⁵ SchOG NRW vom 08.04.1952, s. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=3360&vd_back=N.

¹⁶ Folgende Neuerungen, z.B. die Gesetzesnovelle von 1984, veränderten die Gesetzesaussagen nicht qualitativ.

den Anforderungen nicht entsprechen, die aufgrund von Gesetzen vorgeschrieben [...] sind.

Laut § 45 (2) kann die obere Schulaufsichtsbehörde

[...], wenn eine Maßnahme [...] nicht geboten ist, auch andere geeignete Anordnungen treffen.

Die zitierten Ausschnitte und von mir per Fettdruck hervorgehobenen Formulierungen machen deutlich, was Schulaufsicht bedeutete: als dienstvorgesetzte Behörde in einem streng hierarchischen System wies sie die Schulen „von oben nach unten“ an, verlangte Nachweise, traf Anordnungen etc. Die Formulierung in § 45 (2) („den Anforderungen nicht entsprechen“) legt außerdem nahe, dass es eine – wenn zu diesem Zeitpunkt auch noch sehr implizite – Vorstellung von Qualität gab, welche offensichtlich ausschließlich von der Schulaufsichtsbehörde definiert wurde.

So kann es nicht verwundern, dass die hier skizzierte staatliche Schulaufsicht häufig, insbesondere aus liberaler Sicht, kritisch gesehen wurde. Es häuften sich Klagen darüber, dass Schulen bei ihrer alltäglichen Arbeit zu stark gegängelt würden, und die Forderungen, den einzelnen Schulen mehr Selbstständigkeit zu gewähren, begleiten die Schulentwicklung der Bundesrepublik seit den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts.¹⁷

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der im GG verankerte Grundsatz, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, sich in eine Verfassungstradition einfügt, in der die „Staatlichkeit der Schule als eine liberale Errungenschaft der revolutionären Epoche von 1848/49 [ihren] Ausdruck gefunden hat“¹⁸, mithin keineswegs „freiheitsfeindlich“ [war] [...], sondern als „Garant der Freiheit der Bildung“¹⁹ gesehen wurde.

Wurde historisch die Staatlichkeit der öffentlichen Schulen also als liberale Errungenschaft gefeiert, die verhindern sollte, dass die Schule „dem Kräftespiel der gesellschaftlichen Gruppen ausgeliefert wird“²⁰, war sie gute 100 Jahre später Gegenstand von Kritik.

Meiner Meinung nach war die konkrete Umsetzung dieser Rechtsvorschriften der Hauptgrund für die kritische Sicht der Schule auf die Schulaufsicht und das problematische Verhältnis von Schule und Schulaufsicht. Die Auswirkungen dieser Umsetzung sollen im folgenden Unterkapitel beleuchtet werden.

¹⁷ Vgl. Klemm, K. (2016): Entwicklungen und Trends der Schulpolitik. Studienbrief SMO 310 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 90.

¹⁸ SchoG NRW, a.a.O.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Avenarius, H. (2003): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schule und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 04/2003, S. 9.

2.1.2 Auswirkungen auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht

Um die Auswirkungen der in 2.1.1. erläuterten Rechtslage auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht angemessen einordnen zu können, scheint es zunächst geboten, das Ziel dieser Gesetzgebung zu beleuchten.

Da der Staat die Aufsicht über das Schulwesen hatte (Wesentlichkeitsprinzip), war er selbstverständlich auch für dessen Qualität zuständig. So formuliert Hermann Avenarius: „Indem er das Schulwesen zu seiner Sache macht, die Verantwortung dafür übernimmt, muss er auch für seine Leistungsfähigkeit einstehen.“²¹ Das Ziel war also die Vergleichbarkeit der Qualität aller Schulen.

Offensichtlich wurde „Vergleichbarkeit“ mit „Gleichheit“ gleichgesetzt, und diese konnte nur durch zentral definierte Qualität und Qualitätskontrolle gewährleistet werden, wenn es auch zu diesem Zeitpunkt noch keine ausformulierten, verbindlichen Qualitätskriterien gab.²²

Obwohl die Schulen prinzipiell mit dem Ziel, dass Qualität vergleichbar sein müsse, einverstanden waren, fanden sie die zentralen Qualitätskontrollen „von oben“ problematisch. Dementsprechend war das Verhältnis zur Schulaufsicht häufig angespannt oder gestört. Zahlreiche Literatur beschäftigt sich mit dem Spannungsverhältnis von Schule und Schulaufsicht. Bücher tragen die Problematik bereits im Titel, so z.B. das Werk von Heinz Rosenbusch: „Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis“²³.

Rainer Brockmeyer spricht von „Kommandopädagogik“²⁴ und „Schulferne“, „kleinliche[r] Paragraphentreue“, einer „stark verengte[n] Realitätswahrnehmung“ und von einem Ersticken im „Dauersmog von Detailproblemen“²⁵. Die Schulaufsicht in ihrer „landläufigen Ausprägung“ sei „fremd, lästig, hindernd, wenn nicht feindlich“²⁶. In Erhebungen, die Heinz Rosenbusch sowohl 1974 als auch 1990 durchführte, sah knapp die Hälfte der befragten Kolleginnen und Kollegen die Schulaufsichtsbeamten „eher an Verwaltung und Kontrolle interessiert“²⁷. Auch Anton De Grauwe stellt fest: „The core role of supervisors has traditionally been to control the teachers [...]“²⁸.

²¹ Ebd.

²² A.a.O., S. 11.

²³ Rosenbusch, H. (1994): Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn. Obwohl bereits nach dem Paradigmenwechsel erschienen, beleuchtet das Werk größtenteils die Zeit davor. Rosenbuschs Ansicht nach ist das Verhältnis strukturell „von gegenseitigem Mißtrauen [sic] geprägt“, S. 7.

²⁴ Brockmeyer, R. (1990): Planung und Schulaufsicht: Aufforderung zur Selbstgestaltung. In: Pädagogische Führung. Köln, S. 17.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

²⁷ Rosenbusch, H. (1994): a.a.O., S. 55.

²⁸ De Grauwe, A. (2007): Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement, in: International Review for Education, Band 53, S. 710.

Andere Schulentwicklungsforscher wie Michael Schratz bezeichnen das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht als eines von Befehl und Gehorsam²⁹; Hermann Avenarius konstatiert, dass die Schulaufsicht die Arbeit der Schulen „allein unter dem Gesichtspunkt der Normenkompatibilität kontrollierten“³⁰ und Michael Schratz führt wiederum aus, dass die Schulaufsicht im Rahmen der Rechenschaftslegung, die sich ausschließlich auf Kennziffern bezog, zeigen konnte, dass sie ihrer staatlichen Verantwortung nachkam.³¹ Die Steuerung durch die Schulaufsicht erfolgte demnach im Wesentlichen inputorientiert und wurde kontrolliert über Abschlüsse und Zeugnisse.

Michael Schratz betont in diesem Zusammenhang auch den ökonomischen Aspekt von Qualitätsmessung und hält fest, dass „hinter dem Messen von Schülerleistungen und der daraus abgeleiteten Qualität von Schule nicht nur ein bestimmtes Menschenbild steht, sondern eine bestimmte bildungspolitische Auffassung, die sich eher am ‚Markt‘ orientiert“³².

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulen sich durch die Art und Weise, wie die Schulaufsicht ihre Aufgaben definierte, in ihrem Bestreben, ihre Qualität zu sichern und zu verbessern wenig unterstützt, sondern eher kontrolliert, belehrt und gegängelt fühlten.³³

Die Veränderungen im Verhältnis von Schule und Schulaufsicht, die etwa seit den 1990ern in Folge einer veränderten Rechtslage möglich wurde, waren tatsächlich eklatant. Um sie wird es im nächsten Kapitel gehen.

2.2 Schule und Schulaufsicht seit 1990

Wie bereits erwähnt, wird das Jahr 1990 als eine für diese Arbeit handhabbare Größe verwendet. Auch die Gesetzgebung – obwohl Gesetze, Erlasse, Verordnungen etc. natürlich konkrete Daten des Inkrafttretens und Außerkrafttretens haben – reagiert häufig erst mit zeitlicher Verzögerung auf (in diesem Fall bildungspolitische) Veränderungen. Dies erklärt, warum im Folgenden auf Gesetze Bezug genommen wird, die erst deutlich nach 1990 in Kraft traten.

²⁹ Schratz, M. (1996): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens. Innsbruck, S. 25.

³⁰ Avenarius, H. (2003): a.a.O., S. 10.

³¹ Schratz, M. (1996): a.a.O., S. 26.

³² Ebd., S. 15.

³³ Vgl. auch Rosenbusch (1994): Schulaufsichtsbeamte seien „mehr Interessengegner denn Bundesgenossen“. A.a.O., S. 67.

2.2.1 Rechtslage

Im Jahr **1999** wurde in der ZustVOBR unter § 1 Folgendes festgelegt:

Zur Ausübung der Schulaufsicht werden den Bezirksregierungen [...] die in der Anlage festgelegten Zuständigkeiten übertragen.³⁴

Bei den erwähnten Zuständigkeiten geht es u.a. um die Anerkennung von Bildungsabschlüssen aus anderen Ländern, um die Gleichstellung von Bildungsnachweisen und um die Abnahme von Feststellungsprüfungen, die von der obersten Schulaufsichtsbehörde (= dem Ministerium) den oberen Schulaufsichtsbehörden (= den Bezirksregierungen) übertragen wurde.

An dieser Verordnung lässt sich deutlich der Trend zur Dezentralisierung und zur Übertragung von Verantwortung an dienstunterstellte Behörden ablesen.

Die Bezirksregierungen folgten diesem Trend und übertrugen ihrerseits immer mehr Zuständigkeiten auf die ihnen unterstellten Schulen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die fortschreitende Autonomie der Einzelschulen an jeder einzelnen Gesetzesänderung anhand des Normenverlaufs bis zum heutigen Tag nachzuweisen. Wichtig ist der abzulesende Trend des Prozesses, immer mehr Befugnisse auf die Einzelschule zu übertragen.

Betrachten wir die **heute** relevante Rechtslage³⁵, so heißt es zwar in § 86 (2) (3) SchulG NRW (im Einklang mit der übergeordneten Maßgabe von § 86 (1), dass die Schulaufsicht die Gesamtheit der Befugnisse zur zentralen Ordnung, Organisation Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens umfasst) nach wie vor innehat:

Sie [die Schulaufsicht] hat die Aufgabe, die Schulträger zur Erfüllung ihrer Pflichten anzuhalten. [...] Sie [die Schulaufsichtsbehörden] gewährleisten die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Berechtigungen.³⁶

Im weiteren Verlauf wird diese Aufgabe jedoch folgendermaßen konkret ausgestaltet (Hervorhebungen per Fettdruck von mir):

*Sie [die Schulaufsichtsbehörden] **unterstützen** dazu die Schulentwicklung und Seminarentwicklung insbesondere durch Verfahren der **Systemberatung** und der **Förderung** von **Evaluationsmaßnahmen der Schulen** und Studienseminare sowie durch eigene Evaluation. Sie fördern die **Personalentwicklung** und führen Maßnahmen der **Lehreraus – und Fortbildung** durch. Dabei sollen sie die **Eigenverantwortung der einzelnen Schule** und des Studienseminars und die Führungsverantwortung der Schulleitungen und Seminarleitungen **beachten**.*

*[...] Die Schulaufsichtsbehörde kann sich jederzeit über die Angelegenheiten der Schulen und Studienseminare **informieren** [...].³⁷*

³⁴ https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_start.

³⁵ <https://recht.nrw.de> in der gültigen Fassung vom 01.08.2019.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

Soweit die Veränderungen für die Schulaufsicht. Für die Schule liest sich dies – beispielhaft gezeigt an § 32 Abs. 3 (3) - analog folgendermaßen:

*Der **Schulvorstand entscheidet** über die Inanspruchnahme der den Schulen im Hinblick auf ihre Eigenverantwortlichkeit von der obersten Schulbehörde **eingräumten Entscheidungsspielräume**.*³⁸

Die von mir hervorgehobenen Formulierungen machen die Veränderungen, die der Paradigmenwechsel mit sich brachte, offenkundig.

Das Oberthema, dem sich alles nachordnet, ist die „Eigenverantwortung der einzelnen Schule“ – hier hört man geradezu die Formulierung des Schulentwicklungsforschers Hans-Günter Rolff, der diese Entwicklung ja 1989 maßgeblich anstieß, heraus.

Die Formulierungen unterscheiden sich drastisch von denjenigen früherer Gesetzestexte. Wo vormalig Formulierungen rund um das Wort- und Bedeutungsfeld des Kontrollierens vorherrschten (s. Kapitel 2.1.1), sieht die Schulaufsicht ihre Rolle nun schwerpunktmäßig in der Unterstützung und Beratung. Die Begriffe „unterstützen“, „beraten“ und „fördern“ deuten eher auf ein Verhältnis auf Augenhöhe zweier Partner hin – im besten Falle zum Nutzen Beider. Gleiches gilt für die jetzt neue Formulierung, dass die Schulaufsichtsbehörde sich „informieren“ kann – ein eklatanter Gegensatz zur Formulierung im oben ausgeführten Gesetz von 1952, als die Schule der Schulaufsichtsbehörde „auf Verlangen Nachweise erbringen“ musste.

Neu ist auch, dass *expressis verbis* auf das System als Ganzes Bezug genommen wird („Systemberatung“) - im Gegensatz zur einzelnen Lehrerin / dem einzelnen Lehrer, der einst „beaufsichtigt“ und häufig eben auch gemäßregelt wurde.

Als weitere Aufgaben der Schulaufsichtsbehörden werden Personalentwicklung sowie Lehreraus- und Fortbildung genannt. Hier klingt ein dynamischer Prozess an, der die Entwicklungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer sieht. Auch dies steht im Gegensatz zur vormaligen Gesetzgebung, die einen weitgehend statischen Blick auf Lehrkräfte hatte und Personalentwicklung außer im Zusammenhang mit Beförderungen in keiner Weise als Teil ihres Aufgabenfeldes sah.

Auch die Formulierung „Dabei sollen [die Schulaufsichtsbehörden] beachten [...]“ weist eher auf ein ebenbürtiges als auf ein hierarchisches Verhältnis hin, in dem lediglich die Schulen in der (inferioren) Rolle wären, etwas beachten zu müssen.

Aufschlussreich ist in mehrfacher Hinsicht auch die Formulierung „Die Schulaufsichtsbehörden unterstützen dazu die Schulentwicklung durch Verfahren der [...] Förderung von Evaluationsmaßnahmen der Schulen und durch eigene Evaluation“. Zum einen wird deutlich, dass Qualität etwas Individuelles geworden ist, was die Einzelschulen in Anlehnung an ihr je eigenes Profil definieren (im Gegensatz zu früher, wo die Schulaufsicht Qualität zentral, wenn auch implizit und nicht kriteriengeleitet definierte, wie in Kapitel 2.1.2 ausgeführt), zum anderen wird aber auch deutlich, dass Evaluationsmaßnahmen sowohl intern als auch extern (und hier ist die obere

³⁸ Ebd.

Schulaufsichtsbehörde lediglich *eine* Möglichkeit³⁹⁾ durchzuführen sind und diese Maßnahmen sich nicht konkurrierend, sondern komplementär zueinander verhalten.⁴⁰

Insgesamt bleibt also festzuhalten, dass die veränderte Gesetzeslage den Schulen deutlich mehr Autonomie zugestand. Sie brachte jedoch auch etliche Herausforderungen mit sich: Eine zentrale Herausforderung bezieht sich auf die individuelle Profilierungsmöglichkeit der Einzelschulen, eine weitere auf die Rolle, in der sich die Schulaufsicht seit der veränderten Gesetzeslage sieht.

Was die individuellen Profilierungsmöglichkeit der Einzelschulen angeht: Je größer die Freiheiten der einzelnen Schulen sind, desto größer auch die Gefahr, dass sie sich so sehr auseinandendifferenzieren, dass das Gleichsatzgebot im Sinne von Vergleichbarkeit verletzt wird.⁴¹ Herbert Schnell spricht in diesem Zusammenhang sogar von der Gefahr der Zersplitterung durch Zentrifugalkräfte.⁴² Aus diesem Grund gilt nach wie vor das Wesentlichkeitsprinzip, welches der Autonomie Grenzen setzte, wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt.⁴³ Damit wird einerseits die individuelle Entfaltung der Einzelschule und andererseits die Vergleichbarkeit der Qualität und Abschlüsse ermöglicht.⁴⁴

Was die Rolle der Schulaufsicht anbelangt: Im Gegensatz zu früher brachte die veränderte Rechtslage die Schulaufsicht in ein Rollendilemma, insofern als sie nun sowohl kontrolliert als auch berät. F.-W. Nagel / H.-G. Rolff / R. Schmitz halten in diesem Zusammenhang fest, dass es den Kollegien überwiegend „schwer vermittelbar“ sei, dass Schulaufsicht „beraten *will*“⁴⁵.

Es änderten sich also sowohl die Rolle und Funktion der Schule als auch der Schulaufsicht fundamental. Welche Auswirkungen die veränderte Rechtslage konkret auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht hatte und immer noch hat, zeigt das nun folgende Unterkapitel.

2.2.2 Auswirkungen auf das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht

Wie das vorherige Unterkapitel zeigt, wurde die „Entdeckung“ der Schulentwicklungsforschung, dass die Einzelschule der Motor der Schulentwicklung sei, in der Folge auch durch den Gesetzgeber aufgegriffen und die Gesetzeslage

³⁹ Arnold, E. und Reese, M. führen aus, dass externe Evaluation von sehr unterschiedlichen Instanzen ausgeführt werden kann, s. Arnold, E. und Reese, M. (2010): Externe Beratung, in: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 298ff.

⁴⁰ Bauer spezifiziert drei unterschiedliche Typen von Evaluation (als Evaluationsforschung, als Teil der professionellen Praxis jeder Lehrkraft und jedes Schulleiters sowie als Maßnahme zur Qualitätssicherung auf Schulebene, in: Bauer, K.-O. (2010): Methoden und Techniken der Evaluation, S. 536.

⁴¹ Vgl. Avenarius (2003): a.a.O., S. 12.

⁴² Vgl. Schnell (2010): a.a.O., S. 197.

⁴³ Vgl. Avenarius (2003): a.a.O., S. 9 und Schnell (2010): a.a.O., S. 197.

⁴⁴ Zum Dilemma zwischen Gleichheit und Vergleichbarkeit s. auch Schratz (1996): a.a.O., S. 27f.

⁴⁵ Nagel, F.-W. / Rolff, H.-G. / Schmitz, R. (1995): Evaluation als Grundlage von Schulberatungsbesuchen am Beispiel einer Hauptschule, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, a.a.O., S. 243.

entsprechend geändert. Dass dies geradezu paradigmatische Veränderungen⁴⁶ sowohl auf beiden Seiten als auch in Bezug auf das Verhältnis zueinander hatte (und hat), ist offenkundig.⁴⁷ Im Folgenden werden die Auswirkungen der veränderten Rechtslage nun beleuchtet.

Sowohl die Schulen als auch die Schulaufsichtsbehörden verstanden sich seit 1990 immer mehr als lernende, sich entwickelnde Systeme.⁴⁸ Ein erster Ausdruck dieser Einsicht war auf der Seite der Schulaufsichtsbehörden die organisatorische Umgestaltung. So stellte 1994 im Auftrag des Kultusministeriums des Landes NRW die Kienbaum-Studie die Reorganisation der staatlichen Schulaufsicht des Landes dar, indem sie Ausgangssituation, Handlungsbedarf und Entwicklungsstrategien (besonders die Optimierung der Schulaufsicht unter grundsätzlichen Strukturveränderungen) für ein zukunftsorientiertes Schulmanagement in den Blick nahm.⁴⁹ Darin wurden u.a. auch die Grenzen der Schulaufsicht – z.B. Einwirkungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Fachaufsicht⁵⁰ oder Optionen für dezentralere Stellen- und Personalbewirtschaftung⁵¹ – deutlich gemacht. Eine völlige Abschaffung der Schulaufsichtsbehörden in NRW war jedoch zu keiner Zeit beabsichtigt. So wird im Vorwort des vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW herausgegebenen Bandes „Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht“ konstatiert: „Nach gegenwärtiger Rechtslage ist Schulaufsicht die Instanz, die für die Vergleichbarkeit von schulischer Ausbildung und für die Einhaltung staatlicher Standards zu sorgen hat.“⁵²

Manche Bundesländer gingen in diesem Punkt deutlich weiter; so wurde z.B. in Bremen die traditionelle Form der Schulaufsicht völlig abgeschafft. Dafür wurde jedoch eine Schulinspektion eingeführt (eine Einrichtung des Senats für Bildung), die als reines Unterstützungssystem lediglich Beratungsfunktion) übernimmt und gegenüber den Schulen nicht weisungsbefugt ist.⁵³

Auf der Seite der Schulen ermöglichte die veränderte Rechtslage eine erweiterte Selbständigkeit mit der Folge, dass unterschiedliche Schulprogramme und Schulprofile entwickelt wurden, die auf die jeweils individuelle Situation der einzelnen Schule zugeschnitten waren. Diese Vielfalt an pädagogischen Angeboten war zwar erwünscht, aber sie erforderte als Konsequenz eine neue Balance von Einzelschulentwicklung und zentraler staatlicher Steuerung.

⁴⁶ Vgl. Maritzen, N. (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung, in: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, S. 609.

⁴⁷ Eikenbusch merkt an, dass „von ‚beiden Seiten‘ zu sprechen nicht populär [...] ist, aber wohl zutreffend.“, in: Eikenbusch (1995): (V)erfahrungen mit Evaluation. Wie setzt man Evaluationsprozesse in Gang? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen, S. 276.

⁴⁸ Vgl. Arnold, Rolf und Pätzold, H. (2019): Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SMO 130 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 45f.

⁴⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes NRW (1994): Reorganisation der staatlichen Schulaufsicht des Landes NRW. Kienbaum Unternehmensberatung.

⁵⁰ Ebd. Punkt 4.5, S. 128.

⁵¹ Ebd. Punkt 7.5, S. 212.

⁵² Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. S. 6.

⁵³ Vgl. BremSchG § 9. Der Vollständigkeit muss jedoch hinzugefügt werden, dass die Verpflichtung zu schulinterner Evaluation besteht.

Tom Stryck formuliert die Erkenntnis, die sich in diesem Zusammenhang immer mehr durchsetzt:

Eine kleinschrittige, vorgabenorientierte Ein- und Durchgriffsadministration kann eine Rechenschaftspflicht der Schulen legitimerweise nicht begründen, wenn sie ihnen keine Entwicklungsfreiheit und wirkliche Verantwortung gibt, sondern weiter ihre Einzelschritte per Vorgabe normativ strukturiert. Rechenschaftslegung der Schulen gegenüber der Schulaufsicht macht nur Sinn unter der Voraussetzung, daß [sic] die Schulen eine weitestgehende Freiheit und Kompetenz in der Programmatik und Steuerung ihrer pädagogischen Aufgaben und Aufträge erhalten und deshalb ihre Prozesse und deren Ergebnisse selbst verantworten müssen.⁵⁴

In diesem Zusammenhang erhielt die Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung neues Gewicht.⁵⁵ Die große Frage war, wie Vergleichbarkeit nun – wo Qualität individuell definiert wird – noch möglich ist. Denn, so Hans-Günter Rolff, „Vielfalt ist nicht nur Ausdruck von Autonomie, sondern sie verschärft gleichzeitig das Problem der Vergleichbarkeit von Schulen ebenso wie das der Qualitätssicherung“⁵⁶. Als Antwort kam insbesondere im Hinblick auf die Schulqualität, aber genauso auch im Hinblick auf den Grundsatz der Chancengleichheit die Forderung auf, dass es „geradezu geboten [sei], dass präzise Bildungsstandards entwickelt werden, die den Unterricht in den Kernfächern steuern“⁵⁷.

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW stellt klar:

Wenn der Gestaltungsspielraum von Schule erweitert wird und den einzelnen Schulen mehr Verantwortung zukommt, dann ist es notwendig, auch die Formen der Qualitätssicherung in der Schule generell und durch die Schulaufsicht im Besonderen zu überdenken, den neuen Erfordernissen anzupassen und stärker auf die Schule als gesamtes System auszurichten als auf einzelne in der Schule tätige Personen. Und es ist auch notwendig zu erproben, wie Qualitätssicherung durch Schulaufsicht bei Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit konkret aussehen kann.⁵⁸

Hermann Avenarius beantwortet die aufgeworfene Frage, wie Qualitätssicherung durch Schulaufsicht bei Schulen mit erweiterter Selbstständigkeit konkret aussehen kann, durchaus kritisch:

Worauf es ankommt, ist, dass die Schulen, je mehr sie in die Freiheit der Selbstgestaltung entlassen werden, desto nachhaltiger zu einer Rechenschaftslegung verpflichtet werden, die eine systematische Überprüfung ihrer Ergebnisse ermöglicht. Derzeit werden allerdings diagnose- und rechenschaftsorientierte Instrumente und Verfahren, die geeignet sind, die Ergebnisse und die Qualität schulischer Leistungen, die Effizienz des Ressourceneinsatzes und damit auch die Wirkungen schulaufsichtlicher

⁵⁴ Stryck, T. (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? S. 115.

⁵⁵ Vgl. dazu die Ausführungen von Altrichter (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 263ff.

⁵⁶ Rolff, H.-G. (1992): Schulaufsicht sichert Qualität, in: Pädagogische Führung 3, S. 10.

⁵⁷ Avenarius, H. (2003): a.a.O., S. 15.

⁵⁸ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): a.a.O., S. 6.

*Steuermaßnahmen zu messen und nach Zielkategorien zu beurteilen, von der Schulverwaltung kaum eingesetzt.*⁵⁹

War es laut Christoph Burkard⁶⁰ vor dem Paradigmenwechsel charakteristisch, dass Kriterien und Standards ausschließlich vom Bewerter gesetzt wurden und Evaluation auf einzelne Personen bezogen war, welche keinen Einfluss auf den Ablauf und die Folgen der Evaluation hatten, muss nun ein „forschungsorientiertes Verständnis“⁶¹ von Evaluation gefordert werden: Was ist der Nutzen? Was sind die pädagogischen Maßnahmen? Sind die Ergebnisse übertragbar? Christoph Burkard fordert Planung und Durchführung der Evaluation durch die Akteure der Schule als Verfahren der Selbstreflexion und als Grundlage für die weitere Planung und Durchführung von Unterricht.⁶²

Sinnvoll erschien vielen Bundesländern (so auch NRW) ein System der Verknüpfung von interner und externer Evaluation.⁶³ Damit folgen sie dem Postulat von Norbert Maritzen, dass „externe und interne Evaluation methodisch in ein stimmiges, sich wechselseitig nicht störendes, sondern komplementäres Verhältnis zu setzen [sind]“⁶⁴. Mit Bildungsstandards, Kerncurricula und dem Zentralabitur wurde dem zentralen Konzept zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (durch die Formulierung von zu erlangenden Kompetenzen nun auch outputorientiert) im Sinne von externer Evaluation Rechnung getragen.

Rechenschaftslegung könnte dann so aussehen, dass die Schulen nach erfolgter interner Selbstevaluation zeigen, wie sie mit ihren *Möglichkeiten* umgehen, wo ihnen Grenzen gesetzt werden, was Stärken und Schwächen ihrer Arbeit und ihrer Strukturen sind. Vor diesem Hintergrund können Schulen dann deutlich machen, welche Unterstützung und Hilfen für die weitere Arbeit erforderlich sind.⁶⁵ In einem zweiten Schritt ist es dann die Aufgabe einer externen Evaluation, diese Aktivitäten der einzelnen Schulen aus der Gesamtperspektive kritisch zu begleiten.⁶⁶

Es wird deutlich, dass die neue Gesetzeslage eine aktive Partizipation der Schulen an der Qualitätssicherung begünstigte, insofern als sie auf der Basis ihres spezifischen Profils ihre Qualität anhand von Kriterien selbst definierten, diese aber von den Schulaufsichtsbehörden bei externer Evaluation angelegt wurden. Top down und bottom

⁵⁹ Avenarius, H. (2003): a.a.O., S. 10. Dieses Zitat macht über den Punkt der neu zu fassenden Qualitätssicherung hinaus deutlich, dass sich der Fokus der Schulaufsicht, der vormals auf einzelne Lehrkräfte konzentriert war, gewandelt hat in einen Blick, der auf das ganze System fokussiert.

⁶⁰ Burkard (1996): a.a.O., S. 33.

⁶¹ Ebd., S. 33.

⁶² In diesem Zusammenhang fordert Buchen, um diese neuen Aufgaben bewältigen zu können, punktuelle als auch prozessorientierte Fortbildungen für Schulleitungen und ganze Kollegien durch außenstehende Moderatoren. Vgl. Buchen, H. (1995): Aufbau und Grundlagen der Fortbildungsmaßnahme „Schulentwicklung und Schulaufsicht“, S. 17.

⁶³ Vgl. dazu Burkard, C. (1996): a.a.O., S. 29 und Rolff, H.-G. (1995): Evaluation – ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen? S. 295f. Auch Marek formuliert: „Interne und externe Evaluation sind immer als eine sich ergänzende Einheit zu sehen.“ In: Marek, J. (2006): Den Blick von außen suchen. Nur Selbsterkenntnis führt zu Veränderungen. In: Hamburg macht Schule. 2/2006, S. 24.

⁶⁴ Maritzen, N. (2013): Externe Evaluation und Schulinspektion. Studienbrief SMO 102 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 13.

⁶⁵ Vgl. Buchen, H. (1995): a.a.O., S. 18.

⁶⁶ Vgl. Burkard, C. (1996): a.a.O., S. 29. Ganz ähnlich auch Hopkins, D. / West, M. / Skinner, J. (1995): „Improvement through Inspection?“ A Critique of the OFSTED Inspection System. School Education in England and Wales, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15. Jg. 1995, Heft 4, auch wenn sie kritisch anmerken: „However, while the fear of what a public inspection report might say produces increased pressure on schools, this pressure does not of itself ensure development and improvement.“ S. 343.

up-Prozesse greifen hier also sich ergänzend ineinander.⁶⁷ Herbert Lange konstatiert, dass die Schulen sich immer mehr auch „auf ihre eigenen Möglichkeiten [besinnen], die Dinge voranzubringen, ohne auf Initiativen „von oben“ zu warten.“⁶⁸

Auch das Ergebnis der Zusammenarbeit von Schule und Schulaufsicht wird eher prozessorientiert als produktorientiert gesehen. Dementsprechend formuliert das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, dass „Qualitätssicherung [...] allerdings nicht allein als externe, schulaufsichtliche Angelegenheit oder ausschließlich als schulinterne Angelegenheit verstanden [wurde], sondern als ein Prozess, an dem Schule und Schulaufsicht zusammenwirken.“⁶⁹

Wie viele Schulentwicklungsforscher betonen, ist dieses Zusammenwirken im Bereich der Evaluation eine „vertrauensbildende Maßnahme, die gleichzeitig Vertrauen voraussetzt“⁷⁰. Dieses Vertrauen zeigt sich unter anderem an einem partnerschaftlichen Kommunikationsverhältnis, bei dem die Gesprächspartner auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. Anne Piezunka stellt fest: „From a governance perspective, these strategies mean that school representatives are perceived as equal partners“⁷¹. Auch Heinz Rosenbusch ist sich sicher, dass „die Schule von morgen nicht durch hierarchische Kontrolle bestimmt [...] wird, sondern durch kollegiale Beratung“⁷². Bianca Preuß, Jochen Wissinger und Thomas Brüsemeister formulieren deutlich zurückhaltender, dass Schulen „Schulinspektion positiv wahr[nehmen], aber gerne „echte Beteiligte“ im Prozess der Schulinspektion [wären]“⁷³. Gerhard Eikenbusch betont, dass „Evaluation ein Verfahren ist, das Dialog zwischen den Beteiligten nicht nur erfordert, sondern voraussetzt. Wo kein Dialog möglich ist, hat die Evaluation nichts zu suchen“⁷⁴. Auch Herbert Buchen schließt sich dem an mit seiner Forderung, dass „alle Stakeholder im Dialog sein [müssen]“⁷⁵. In seinen Ausführungen betont er das „in erster Linie auf Dialog gegründete Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht“⁷⁶. Sonst, so Gerhard Eikenbusch, laufe man Gefahr, dass Evaluation „zu einer Sache von oben“⁷⁷ werde.

Diese Gefahr ist insbesondere durch eine mögliche Rollenkollision der Schulaufsichtsbehörden gegeben. Sie wird zurecht von Schulentwicklungsforschern folgendermaßen problematisiert:

Kann Schulaufsicht in Evaluationsprozessen beraten und gleichzeitig für die Sicherung der Qualität von Evaluation verantwortlich sein? Kann sie bei der Erarbeitung von Evaluationskonzepten beraten und/oder gestaltend

⁶⁷ Buchen spricht sich – wie viele andere Schulentwicklungsforscher – für eine Weiterentwicklung aus, die nicht nur top down oder bottom up vor sich geht, sondern beide Richtungen beinhaltet. Vgl. Buchen, H. (1995): a.a.O., S. 17.

⁶⁸ Lange, H. (2008): Vom Messen zum Handeln. „Leadership als wichtige Aufgabe der Bildungs-politik, S. 182.

⁶⁹ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen. Vorwort ohne Seitenzahl.

⁷⁰ Eikenbusch, G. (1995): a.a.O., S. 278.

⁷¹ Piezunka, A. (2019): Struggle for Acceptance – Maintaining School Evaluation as an Institution in Germany. In: Historical Social Research. 44 (2), S. 270.

⁷² Rosenbusch, H. (1994): a.a.O., S. 8.

⁷³ Preuß, B. / Wissinger, J. / Brüsemeister, T. (2015): Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem, S. 134.

⁷⁴ Eikenbusch, G. (1995): a.a.O., S. 287.

⁷⁵ Buchen, H. (1995): a.a.O., S. 17.

⁷⁶ Ebd., S. 17.

⁷⁷ Eikenbusch, G. (1995): a.a.O., S. 268.

*Mitverantwortung übernehmen und dann bei der Auswertung der Ergebnisse [...] eine zum Teil auch aufsichtliche Rolle übernehmen?*⁷⁸

Ganz ähnlich werfen auch David Hopkins, Mel West und John Skinner - wenn auch mit Blick auf England und Wales - diese Frage auf: „[Can] a (...) system for school inspection at the same time foster school development?“⁷⁹

Auch Ingeborg Christ fasst die Rollenproblematik ganz deutlich in Worte:

*L'inspection contrôle, inspecte et conseille. Des recherches empiriques ont démontré que la multiplicité de ces fonctions laisse peu de temps pour exercer celle à laquelle les inspecteurs eux-mêmes tiennent le plus, le conseil aux personnels des établissements. Les enseignants, de leur côté, expriment le besoin d'être conseillés bien davantage et à un autre moment que celui de l'inspection, c'est-à-dire au moment de la notation, ce qui ne se fait pas toujours sans conflits.*⁸⁰

Die Beiträge weisen auf die neuen Herausforderungen hin, die die veränderte Gesetzeslage mit sich bringt. Es liegt in der Natur der Problematik, dass es hierzu keine Ausführungsbestimmungen gibt – zu vielfältig, komplex und spezifisch sind die Gegebenheiten vor Ort. Festzuhalten bleibt aber, dass Rollenklarheit unabdingbar ist. Gerhard Eikenbusch gibt sich realistisch: „Die Rollenkollision [...] wird zu einer schwierigen Erfahrung für Schulaufsicht und Schule“⁸¹ und stellt klar: „Es geht nur um die eine oder die andere Rolle.“⁸² Dann kann das schulaufsichtliche Ziel erreicht werden, „Lehrerinnen und Lehrer ohne Kontrollabsicht zu beraten“⁸³.

Trotz dieser neuen Herausforderungen bleibt festzuhalten, dass Schulaufsicht seit dem Paradigmenwechsel in der Folge der neuen Gesetzeslage *gemeinsam* mit den Schulen Qualität entwickelte und sicherte und diese in diesem Prozess unterstützte und beriet⁸⁴, da das *gemeinsame* Ziel, die einzelne Schule zu stärken, damit sie ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag vor dem Hintergrund ihres spezifischen Profils so gut wie möglich gerecht wird, gleichzeitig aber die Vergleichbarkeit und die Erfüllung verbindlicher Standards gewährleistet bleibt.⁸⁵

Es ist deutlich geworden, dass diese gemeinsamen Bemühungen besonders in den Bereichen der Selbstständigkeit der Schulen (mehr eigene Verantwortung), der Prozessorientierung und der Prozessrichtung (zu top down-Prozessen kommen gleichberechtigt bottom up-Prozesse), dem Kommunikationsverhältnis (eher

⁷⁸ Ebd., S. 285.

⁷⁹ Hopkins, D. / West, M. / Skinner, J. (1995): a.a.O., S. 337.

⁸⁰ Christ, I. (2014): L'inspection dans le système éducatif allemand. In: Revue internationale d'éducation de Sèvres. Heft 8, S. 1.

⁸¹ Eikenbusch, G. (1995): a.a.O., S. 287.

⁸² Ebd., S. 285. In diesem Sinne fordert auch Buchen Kompetenztrainings für die Mitarbeiter der Schulaufsichtsbehörden, in: Buchen, H. (1995): a.a.O., S. 18.

⁸³ Weibel, W. (1992): Schule in Europa braucht eine leistungsfähige Schulaufsicht. Fachtagung „Schulaufsicht für die Schule von morgen“. In: schweizer schule 11/92, S. 31.

⁸⁴ Dieses neue Rollenverständnis schlug sich in manchen Bundesländern sogar in einer Umbenennung der Schulaufsicht in „Qualitätsagentur“ nieder. In NRW wurde den Schulaufsichtsbehörden die sogenannte „Qualitäts- und UnterstützungsAgentur“ zur Seite gestellt (<https://www.qua-lis.nrw.de>). Stryck spricht von der Schulaufsicht als einer „professionellen Systemagentur“, in: Stryck, T. (2000): a.a.O., S. 124.

⁸⁵ Entsprechend hält Arnold fest: „Zwar benötigt Bildung eine öffentliche Verantwortung, weshalb der Staat Standards definieren und Ressourcen bereitstellen soll, doch was vor Ort möglich ist, ist nicht von zentralen Vorgaben und der Rigidität der Kontrolle, sondern von der Selbstorganisation und einer sozialen Systemik abhängig“, in: Arnold, R. (2010): Systemtheorie und Schule, S. 81.

partnerschaftlich als hierarchisch), in den Kommunikationsformen (eher dialogisch und unterstützend als monologisch und belehrend), im Fokus (eher systemisch als auf Einzelpersonen gerichtet), im Anwendungsbereich (eher schulspezifisch als allgemeingültig), im Evaluationsverfahren (zu quantitativen Verfahren kommen gleichberechtigt qualitative Verfahren, zu externen Verfahren kommen interne Verfahren) und zur Steuerung (im Sinne von zu erlangenden Kompetenzen eher outputorientiert als inputorientiert⁸⁶) zum Tragen kommen.

Diese Entwicklung wird im nächsten Unterkapitel in einer Tabelle dargestellt, bevor ich den Blick auf die Praxis richte um herauszufinden, ob diese Umsetzung tatsächlich stattfindet und wenn ja, wo im Prozess sich Schule und Schulentwicklung befinden.

2.3 Tabellarische Übersicht

Dieses Unterkapitel zeigt tabellarisch eine vergleichende Übersicht der vorigen Ausführungen zum Verhältnis von Schule und Schulaufsicht subsumiert unter verschiedenen Kategorien. Es geht an dieser Stelle der Übersichtlichkeit halber um eine vereinfachte Darstellung, die Tendenzen bzw. Extreme aufzeigt. So gab es z.B. selbstverständlich auch schon vor 1990 Schulen und Schulaufsichtsbehörden, die im Rahmen des gesetzlich Möglichen partnerschaftlich miteinander arbeiteten, genau wie es auch seit dem Paradigmenwechsel noch Schulen und Schulaufsichtsbehörden gibt, deren Verhältnis spannungsvoll ist.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass es hier um die Aufarbeitung des Forschungsstandes geht und die Ausführungen in diesem Sinne theoretisch sind (auch wenn die zitierten Schulentwicklungsforscher sich teilweise auf empirische Daten stützen).

Doch das, was wissenschaftlich postuliert wird, deckt sich nicht immer mit der Praxis. Deshalb wird die Theorie im Folgenden ergänzt durch einen Praxisteil, der einen Abgleich mit der Theorie ermöglichen soll, indem ich empirisch meiner Forschungsfrage nachgehe und sowohl Schulleiter als auch Schulaufsichtsbeamte zu der Frage zu Wort kommen lasse, wo Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung heute stehen.

⁸⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen von A. Dinges-Dierig in „Schulen benötigen Rückmeldung“, in: Hamburg macht Schule. 2/2006, S. 28.

Das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht vor 1990 in Bezug auf ...	Das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht nach 1990 in Bezug auf...
die Selbstständigkeit	
Schule hat keine eigene Verantwortung	Schule hat große eigene Verantwortung
die Richtung	
top down	top down und bottom up
das Kommunikationsverhältnis	
Befehl und Gehorsam, hierarchisch, von Misstrauen geprägt, gegeneinander	partnerschaftlich, vertrauensvoll, miteinander
die Kommunikationsformen	
monologisch: Handlungsanweisungen, belehrend und dirigierend	dialogisch: Entscheidungshilfen, unterstützend und beratend
das Ergebnis	
produktorientiert, statisch	prozessorientiert, dynamisch
den Fokus	
auf einzelne Lehrkräfte konzentriert	systemisch
den Anwendungsbereich	
allgemeingültige Konzepte für alle Schulen	schulspezifische Konzepte
die Evaluationsverfahren	
quantitative Evaluation extern	quantitative und qualitative Evaluation extern und intern
die Steuerung	
inputorientiert	outputorientiert

Tabelle 1: Das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht vor und nach 1990 (eigene Darstellung)

3. Methode

Dieses Kapitel ergänzt das vorhergehende, theoretische Kapitel um einen Praxisteil. Hier soll es darum gehen, wie sich Schule und Schulaufsicht den Herausforderungen, die der Paradigmenwechsel der frühen 90er Jahre des letzten Jahrhunderts mit sich gebracht hat, konkret gestellt haben und immer noch stellen. Das Ziel dieser Evaluation ist es also, besser verstehen zu können, wo sich Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung befinden.

Dazu werde ich im Folgenden die von mir gewählte Methode, das Leitfadeninterview, vorstellen und begründen, wieso sie besonders gut für mein Evaluationsvorhaben geeignet ist. Im nächsten Unterkapitel werde ich meine Interviewpartner vorstellen und auch diese Wahl begründen. Daran schließt sich die Konzeption der Leitfadeninterviews an, bevor dann im 4. Kapitel die Ergebnisse meiner Befragung vorgestellt und ihre Relevanz hinsichtlich meiner Forschungsfrage ausgewertet werden.

3.1 Wahl und Begründung der Methode

Prinzipiell bieten sich für Schulevaluation alle Messinstrumente der empirischen Sozialforschung an, sofern sie den klassischen Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität genügen.

Zunächst stellt sich die Frage, ob ich mich der Forschungsfrage quantitativ oder qualitativ nähern möchte. Das Ziel ist es, mehr Klarheit darüber zu erlangen, an welchem Punkt des gemeinsamen Prozesses der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung Schule und Schulaufsicht stehen. Es geht also um komplexe Zusammenhänge aus der Sicht von Einzelnen und wie sie die Situation *erleben*⁸⁷, die ich besser verstehen möchte (nicht erklären⁸⁸). Meine Methode zielt demnach zunächst darauf ab, die „subjektiven Sinnstrukturen interpretativ zu rekonstruieren“⁸⁹ - Ich möchte also keine „belastbaren Zahlen“, sondern Informationen über die Bedeutung, die die Sachlage für die Betroffenen hat, und die sich daraus für sie ergebenden Deutungs- und Handlungsmuster. Es sind also komplexe, subjektive und vermutlich wenig standardisierbare Antworten zu erwarten, die damit auch relativ schlecht quantifizierbar sind. Diese Überlegungen weisen bereits auf eine qualitative Befragung hin. Für eine quantitative Methode ist zudem der Zugriff auf eine große Stichprobe nicht gegeben. Sowohl vom Ziel als auch von den Befragungsinhalten und -möglichkeiten her ist es folglich sinnvoll, eine qualitative Methode anzuwenden.

⁸⁷ Bensen, M. und Büchter, A. (2012): Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation. Studienbrief SMO 1030 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript: Kaiserslautern, S. 51.

⁸⁸ Ebd., S. 51.

⁸⁹ Ebd., S. 53.

Sodann stellt sich die Frage, ob ich mich meiner Forschungsfrage induktiv oder deduktiv nähern möchte. Weil ich von der Theorie bzw. mindestens von Vorwissen ausgehe, ist meine Forschungsstrategie theorie- bzw. hypothesengeleitet. Mein Vorgehen ist demnach deduktiv: Aus der in Kapitel 2 ausgebreiteten Theorie werden Vermutungen und Operationalisierungen abgeleitet⁹⁰, welche ich in konkrete Fragen überführen werde. Mein Vorgehen ist explorativ in dem Sinn, dass ich das Phänomen des Paradigmenwechsels genauer untersuchen möchte.

Dann gilt es eine weitere Entscheidung zu treffen: prozessbegleitende (formative) oder produktorientierte (summative) Evaluation? Angesichts meiner Forschungsfrage, die den Begriff des Prozesses bereits beinhaltet, ist die Entscheidung schnell getroffen: die Evaluation ist prozessbegleitend.

Nach diesen Vorüberlegungen schält sich als geeignetste Möglichkeit, Wissen über meine Forschungsfrage zu generieren, das Leitfadeninterview heraus. Auch die Schulentwicklungsforscher Martin Bonsen und Andreas Büchter stellen fest, dass Leitfadeninterviews „für die Durchführung einer Evaluation besonders geeignet [sind]. Sie zeichnet sich sowohl durch eine Strukturierung, die auf Evaluationsfragen und Kriterien / Indikatoren basiert, als auch durch die Möglichkeit der individuellen Antwort durch die Befragten aus.“⁹¹ Da ich mit Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten Experteninterviewe, fällt mein Leitfadeninterview in die Unterkategorie des Experteninterviews.

Die Antworten der Interviewpartner werden sodann in drei Schritten interpretiert: zunächst wird die Perspektive des Interviewten beschreibend rekonstruiert. Dann werden Theorien und Kategorien an den Text herangetragen, um textimmanente Theoriemuster, textgebundene Erklärungen herauszufiltern. Das Ziel ist hier, eine Struktur in Form eines Kategoriensystems zu entwickeln. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann systematisch aus dem Material extrahiert. Im letzten Schritt werden diese dann aus der Perspektive des Interviewten gewichtet und zu einer subjektiv-gültigen Hierarchie systematisiert.⁹²

Ungeachtet der Tatsache, dass das Leitfadeninterview nach Abwägung aller Aspekte die geeignetste Methode ist, hat auch sie ihre Grenzen. Wie bereits angemerkt, werden die Antworten vermutlich wenig standardisierbar sein. Dieser Umstand sowie die kleine Stichprobe wirken sich auch auf die Aussagekraft der Ergebnisse aus; sie werden nicht repräsentativ sein, wie es Ergebnisse einer quantitativen Erhebung sein können, z.B. Ergebnisse eines Fragebogens zum Ankreuzen mit einer Stichprobe von 1000 Merkmalsträgern.⁹³

Weitere Einschränkungen der Methode ergeben sich laut Philipp Mayring, wenn man sich weitere oft gegen die qualitative Forschung vorgebrachten Einwände vor Augen hält: „mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität“⁹⁴. Laut Definition ist eine Messung objektiv, wenn das Ergebnis unabhängig vom Evaluator ist.⁹⁵ Um dieses Kriterium einzuhalten,

⁹⁰ Ebd., S. 45.

⁹¹ Ebd., S. 71.

⁹² Vgl. Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, S. 35 und 97.

⁹³ Ein Nachteil – wenn auch keine Grenze der Methode – ist die aufwändige Auswertung, denn qualitative Inhaltsanalyse ist immer ein Verstehensprozess von vielschichtigen Sinnstrukturen im Material. Die Analyse darf nicht bei dem manifesten Oberflächenmaterial stehen bleiben, sie muss auch auf latente Sinngehalte abzielen. Vgl. Bonsen, M. und Büchter, A. (2012), a.a.O., S. 42.

⁹⁴ Mayring, P. (2015): a.a.O., S. 8.

⁹⁵ Vgl. Bonsen, M und Büchter, A. (2012): a.a.O., S. 42.

müsste ein weiterer Evaluator den Interviewpartnern die gleichen Fragen stellen und die gleichen Antworten erhalten. Weder ist dies im Rahmen dieser Arbeit machbar, noch ist es in diesem Kontext sinnvoll. Reliabel ist ein Messinstrument dann, wenn es einem unveränderten Merkmal die gleiche Ausprägung zuordnet. Es müssten also „mehrere Inhaltsanalytiker [...] unabhängig voneinander an dasselbe Material gesetzt [...] werden“⁹⁶, und die Ergebnisse ihrer Analyse müssten gleich sein. Mayring gesteht ein, dass dies zwar bei qualitativen Analysen „prinzipiell auch versucht werden sollte“⁹⁷, doch ist das Paralleltestverfahren „bei Reliabilitätsbestimmungen [...] problematisch, da die Äquivalenz zweier Instrumente bei der Analyse sprachlichen Materials nur sehr selten erweisbar sein dürfte.“⁹⁸ Validität bedeutet schließlich die inhaltliche Gültigkeit der Konstrukte; sie ist wesentlich dafür, dass am Ende einer Evaluation belastbare Werturteile abgegeben werden können.⁹⁹

Eine Möglichkeit, Validität zu gewährleisten, ist die Triangulation, ein Konzept, auf das ich im nächsten Kapitel eingehen werde. Die Triangulation soll im Rahmen meiner empirischen Erhebung eingesetzt werden, wie ich im nächsten Unterkapitel zeigen werde. Dann wird die Analyse meiner Ergebnisse im Rahmen der gemachten Einschränkungen valide sein.

3.2 Wahl und Begründung der Stichprobe

In diesem Unterkapitel geht es um die Stichprobenbildung, also das Sampling. Ich erkläre zunächst, nach welchen Kriterien die Stichprobe zusammengesetzt ist, bevor ich die Zusammensetzung anschließend begründe.

Die Auswahl der passenden Merkmalsträger ist entscheidend, denn wenn nicht alle relevanten Akteure in der Stichprobe vertreten sind, genügt das Forschungsdesign nicht wissenschaftlichen Kriterien und es können im Ergebnis keine vollumfänglichen Antworten auf die Forschungsfrage erhalten werden.

Da ich Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung untersuche, muss meine Stichprobe Mitglieder aus beiden Gruppen enthalten, welche folglich Merkmalsträger meine Datenquellen sind¹⁰⁰. Ich habe mich für je zwei Schulleiter und zwei Schulaufsichtsbeamte entschieden.¹⁰¹ Ich habe deswegen Schulleiter und nicht Lehrerinnen oder Lehrer gewählt, weil Schulleiter enger mit den Schulaufsichtsbehörden arbeiten als reguläre Lehrer ohne Schulleitungsfunktion und zu meiner Forschungsfrage sicherlich mehr beisteuern können.¹⁰² Die Tatsache, dass ich von jeder relevanten Seite zwei Akteure gewählt habe, garantiert eine Ausgewogenheit

⁹⁶ Mayring, P. (2015): a.a.O., S. 53.

⁹⁷ Ebd., S. 53.

⁹⁸ Ebd., S. 124.

⁹⁹ Bensen, M. und Büchter, A. (2012): a.a.O., S. 42f.

¹⁰⁰ Ebd., S. 38.

¹⁰¹ Ganz im Sinne korrekten wissenschaftlichen Arbeitens habe ich darauf geachtet, dass ich mit diesen Personen in keinem hierarchischen - oder Abhängigkeitsverhältnis stehe.

¹⁰² Allerdings wäre es perspektivisch äußerst interessant zu untersuchen, ob die Kolleginnen und Kollegen ohne Leitungsfunktion die Aussagen ihrer Schulleitung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbehörden stützen würden.

der Perspektiven.¹⁰³ Einschränkend möchte ich an dieser Stelle erwähnen, dass ich natürlich für mein Sampling auf Personen angewiesen bin, die mir bekannt sind und auf deren Bereitschaft zum Interview ich hoffen kann. Dankenswerterweise haben sich meine Interviewpartner in Zeiten von Corona bereit erklärt, die Interviews telefonisch durchzuführen.

Die eine Schulleiterin (im Folgenden aufgrund der Anonymisierung SL 1) ist eine ehemalige Kollegin und war im vergangenen Jahrzehnt an einem benachbarten Gymnasium tätig. Sie ist seit Kurzem im Ruhestand. Ich verspreche mir von ihrer Perspektive Erfahrung und reflektierte Distanz. Der zweite Schulleiter (im Folgenden SL 2) ist der Schulleiter an einem weiteren benachbarten Gymnasium, den ich im Rahmen von Staatsexamensprüfungen kenne. Er ist seit vier Jahren Schulleiter. Ich verspreche mir von dieser Wahl eine praxisnahe Perspektive und möglicherweise einen frischen Blick auf das noch Ausstehende oder auf Desiderate. Beide Schulleiter sind bzw. waren verschiedenen schulaufsichtlichen Dezernenten zugeordnet.

Auf der Ebene der Schulaufsichtsbehörde fiel meine Wahl auf einen Schulaufsichtsbeamten (im Folgenden SchA 1) aus der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen, der ca. seit zehn Jahren in dieser Funktion für deutsche Auslandsschulen tätig ist. Er wird durch seine Perspektive sowohl auf das bereits Geleistete als auch auf das noch Anzustrebende schauen können. Allerdings wird seine Perspektive durch die Tatsache, dass er für deutsche Auslandsschulen zuständig ist, einen anderen Akzent haben. Es ist mir bewusst, dass dies möglicherweise die Auswertung „verzerrt“, aber aufgrund meiner Möglichkeiten zum Sampling ist dies nicht anders zu leisten. Interessant wäre es hier, seine Perspektive mit der Perspektive eines Schulleiters an einer deutschen Auslandsschule abzugleichen, doch kann ich einen Ansprechpartner aus diesem Bereich nicht vorweisen. Die zweite Person ist eine Schulaufsichtsbeamtin aus einem Staatlichen Schulamt in Hessen, die die Funktion der Schulaufsicht über ein Jahrzehnt ausgeübt hat. Auch von ihr erwarte ich eine von Erfahrung geprägte, reflektierte Einschätzung.¹⁰⁴

Die Zusammensetzung meiner Stichprobe weist also für jede Gruppe von Akteuren zwei Personen (im Falle der Schulleiter mit unterschiedlich langer Erfahrung) auf. Dies wird, so hoffe ich, sowohl den Blick auf die Historie als auch auf den Status Quo abdecken. Darüber hinaus ist auch das Geschlechterverhältnis ausgewogen.¹⁰⁵

Durch das Konzept der Triangulierung, nämlich die Nutzung unterschiedlicher Datenquellen zur Erhebung, können die Behauptungen der Interviewten besser abgesichert werden¹⁰⁶ und man wirkt dem oben thematisierten Einwand gegen qualitative Forschung, sie sei nicht hinreichend valide, entgegen. Auch Gustavo Lardi betont:

*L'aspetto essenziale è però il „salto di qualità“ nella valutazione scolastica determinato dalla raccolta di svariati dati, con metodi diversi in base al principio della triangolazione.*¹⁰⁷

¹⁰³ Bonsen, M. und Büchter, A. (2012): a.a.O., S. 65.

¹⁰⁴ Ich selbst werde im Transkript mit dem Buchstaben „I“ (für Interviewer) dargestellt.

¹⁰⁵ Ob dies jedoch im Rahmen der Fragestellung relevant ist, sei dahingestellt.

¹⁰⁶ Bonsen, M. und Büchter, A. (2012): a.a.O., S. 66.

¹⁰⁷ Lardi, G. (2005): Die Organisation der neuen Schulaufsicht in GR, in: Bollettino scolastico grigione, S. 8.

Dessen ungeachtet wird das Ergebnis nicht repräsentativ im wissenschaftlichen Sinne sein, wie in Kapitel 3.1 bereits problematisiert. Aber:

Mit qualitativen Methoden versucht man, die Untersuchungsgegenstände ‚ganzheitlich‘ in den Blick zu nehmen. Dabei setzt man in der Regel auf die intensive Auseinandersetzung mit gezielt ausgewählten Einzelfällen.¹⁰⁸

Und dies – die intensive Auseinandersetzung mit gezielt ausgewählten Einzelfällen – wird dieses Forschungsdesign leisten können. Nachdem nun Methode und Stichprobe erläutert wurden, geht es im nächsten Unterkapitel um die konkrete Konzeption des Leitfadens.

3.3 Konzeption des Leitfadeninterviews

Das Ziel des Leitfadeninterviews ist es, Wissen über meine Forschungsfrage, wo Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stehen, zu generieren. Auf der Grundlage meines Ziels werden Evaluationsfragen entwickelt, zu deren Konzeption ich auf die in Kapitel 2.3 aufgestellten Kategorien zurückgreife, da dies die Kategorien sind, in denen sich meiner Meinung nach der Paradigmenwechsel besonders gut zeigt.

Ich entwerfe zu diesen Kategorien Fragen, mit denen ich mir Aufschluss über die Merkmale, die mich interessieren, erhoffe. Da die Merkmale teilweise keine manifesten Merkmale sind, sondern latente, versuche ich über beobachtbare Indikatoren indirekt auf dieses latente Merkmal zu schließen.¹⁰⁹

Dabei werde ich verschiedene Aspekte nicht in einer Frage koppeln und keine geschlossenen Fragen stellen, um den Vorteil eines Leitfadeninterviews maximal zu nutzen, nämlich dass die Befragten die Möglichkeit haben, eigene Schwerpunkte bei den Antworten zu setzen und komplexere Sachverhalte darzustellen. Aus diesem Grund werde ich auch Nachfragen bereithalten, mit denen interessante Aspekte vertieft werden können. Damit ist mein Leitfadeninterview dem halb-standardisierten Typus zuzurechnen, insofern als es vorstrukturiert ist, Improvisationen aber möglich sind. Damit hoffe ich die Vorteile eines Leitfadeninterviews maximal auszuschöpfen.

Es liegt in der Natur der Sache, dass man allein mit der Auswahl der Kategorien Realität reduziert und der Realität in ihrer Komplexität nicht vollumfänglich gerecht werden kann. Wie Martin Bensen und Andreas Büchter schon sagen, sind Messen und Datenauswertung immer mit Modellbildung verbunden und daher Reduktion von Realität¹¹⁰. Ich lege mich mit den befragten Personen, der eingesetzten Methode sowie der Fragen innerhalb der Methode auf den Ausschnitt einer Wirklichkeit fest. Dass dabei „nahezu unendlich viele andere mögliche Ausschnitte ausgeblendet werden“¹¹¹, ist ein Dilemma der sozialwissenschaftlichen Forschung, welches sich auch im Rahmen von

¹⁰⁸ Bensen, M. und Büchter, A. (2012): a.a.O., S. 46.

¹⁰⁹ Ebd., S. 38.

¹¹⁰ Ebd., S. 40.

¹¹¹ Ebd., S. 40.

Schulevaluation nicht auflösen lässt. Man kann sich der überkomplexen sozialen Wirklichkeit zwar nicht anders als durch Reduktion nähern, aber es ist wichtig, dies zu thematisieren.

Da es bei meiner Forschungsfrage um die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven geht, wird es für die beiden von mir untersuchten Personengruppen teilweise unterschiedlich formulierte Fragen geben, die aber Aufschluss über die gleichen Merkmale geben sollen.

Selbstverständlich beginne ich meine Interviews alle gleich, indem ich mich bei meinen Interviewpartnern für ihre Bereitschaft bedanke, ihnen den Zusammenhang der Fragen mit meiner Masterarbeit und mein Vorgehen erkläre sowie ihnen Anonymität und Datenschutz zusichere. Ebenso beende ich alle Interviews gleich, indem ich meinen Interviewpartnern für ihre Auskunftsbereitschaft und Teilnahmebereitschaft danke. Die Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang zu dieser Masterarbeit.

3.3.1 Leitfadeninterview für Schule

Zur Konzeption der Leitfadeninterviews greife ich wie oben dargestellt auf die in Kapitel 2.3 aufgestellten Kategorien zurück, weil ich mir erhoffe, dass Fragen zu diesen Kategorien besonders gut verdeutlichen, ob und wenn ja in welcher Ausprägung der Paradigmenwechsel stattgefunden hat und immer noch stattfindet. Dabei ist die erste Frage bzw. die Hauptfrage immer eher allgemeinerer Natur und überlässt es den Interviewpartnern, konkret zu werden. Die möglichen Nachfragen lassen dann von meiner Seite aus eine Ausschärfung zu.

Den Themenbereich der **Selbstständigkeit** der Schule, der quasi die Überschrift bildet und mit dem ich deswegen beginne, möchte ich mit folgender Frage an die Schulleiterin / den Schulleiter abfragen:

Fühlen Sie sich durch die Schulaufsicht in Ihrer Eigenständigkeit unterstützt oder zu ihr ermutigt? Inwiefern? (mögliche Nachfrage: Können Sie kurz vom letzten Ereignis berichten, das Sie zu dieser Antwort veranlasst?)

Aus welcher **Richtung** die Anregungen zur Qualitätsentwicklung erfolgen, also eher *top down* oder eher *bottom up*, werde ich mit folgender Frage abfragen:

Können Sie von einer besonders einprägsamen Situation erzählen, in der Sie als Schulleiter / Schulleiterin Qualitätsentwicklung angestoßen haben und wie die Schulaufsicht darauf reagierte? (mögliche Nachfrage: Würden Sie aufgrund dieser Erfahrung weitere Momente der Qualitätsentwicklung anstoßen?)

Um Aufschluss über das **Kommunikationsverhältnis** zu erhalten, wird meine Frage an die Schulleiterin / den Schulleiter die folgende sein:

Woran merken Sie, dass die Schulaufsicht Ihrer Arbeit mit Anerkennung und Wertschätzung begegnet? (mögliche Nachfrage: Inwiefern fühlen Sie sich als

Schulleiterin / Schulleiter in Ihrer Kompetenz von der Schulaufsicht respektiert?
Woran machen Sie das fest?)

Daran schließen sich Fragen zur **Kommunikationsform**:

*Wie würden Sie die Kommunikation mit der Schulaufsichtsbehörde beschreiben?
(mögliche Nachfrage: Inwiefern fühlen Sie sich unterstützt und beraten?
Inwiefern fühlen Sie sich belehrt? Wenn Sie an den letzten Konflikt denken, in
dessen Zusammenhang Sie mit der Schulaufsicht Kontakt aufgenommen haben:
Hatten Sie den Eindruck, Sie erhalten „Rückendeckung“? Woran haben Sie das
gemerkt? Verdanken Sie den Gesprächen mit den Schulaufsichtsbeamten
wichtige praktische oder theoretische Erkenntnisse?)*

Um herauszufinden, wie die Schulleiterin / der Schulleiter die Erwartungen der
Schulaufsicht hinsichtlich des **Ergebnisses** ihrer Qualitätsentwicklungsbemühungen
einschätzt, werde ich folgende Frage / Fragen stellen:

*Wann und in welcher Form kommunizieren Sie die Ergebnisse Ihrer
Qualitätsentwicklung an die Schulaufsicht? Haben Sie den Eindruck, dass Sie
auch mit vorläufigen Zwischenständen kommen dürfen? (Mögliche Nachfrage:
Können Sie sagen, ob die Schulaufsicht Ihrer Wahrnehmung nach eher an
fertigen Produkten oder eher an Prozessen interessiert ist? Können Sie dazu ein
Beispiel nennen?)*

Die nächste Frage soll den **Fokus** der Schulaufsicht aus der Sicht der Schulleiterin / des
Schulleiters erfragen:

*Können Sie benennen, ob die Schulaufsicht den Fokus ihrer Arbeit eher auf die
Schule als System oder eher auf einzelne Lehrkräfte an Ihrer Schule legt?
(Mögliche Nachfrage: Woran erkennen Sie das? Können Sie in diesem
Zusammenhang ein Beispiel nennen?)*

Im Weiteren möchte ich gerne Genaueres zum **Anwendungsbereich** in Erfahrung
bringen. Deshalb lautet meine nächste Frage:

*Wenn Sie einmal die letzten Gespräche zum Thema Qualitätsentwicklung und
Qualitätssicherung mit der Schulaufsicht Revue passieren lassen, hatten Sie da
den Eindruck, dass die Schulaufsichtsbeamtin / der Schulaufsichtsbeamte sich
gut über Ihre Schule und die spezifischen Gegebenheiten auskannte? Hat die
Schulaufsicht realistische Vorstellungen vom Alltag an Ihrer Schule? (Mögliche
Nachfrage: Woran haben Sie das gemerkt?)*

Die nächste Frage soll das Thema der Evaluation und der **Evaluationsverfahren**
beleuchten. Sie lautet:

*Wenn Sie die Evaluationsverfahren der Schulaufsicht gewichten sollten, ob eher
quantitativ oder eher qualitativ: wie würden Sie das Verhältnis bewerten?
(Mögliche Nachfrage: Wie viele Daten wie Schulabschlüsse etc. übermitteln Sie,
wie häufig und ausführlich sind Sie in Gesprächen darüber mit der
Schulaufsicht?)*

Des Weiteren interessiert mich die Frage nach der **Steuerung**, ob sie nach
Wahrnehmung der Schulleiterin / des Schulleiters eher input- oder eher outputorientiert
ist. Meine Frage dazu lautet:

Wie gut gelingt es der Schulaufsicht Ihrer Meinung nach, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? (Mögliche Nachfrage: Woran orientiert sich die Schulaufsicht dabei konkret? Wie sehr spielen Kompetenzraster und Lehrpläne hierbei eine Rolle?)

Zuletzt möchte ich meinen Interviewpartnern die Möglichkeit geben, sich auf eine sehr offene Frage zum Thema zu äußern, die keinen spezifischen Aspekt in den Blick nimmt, sondern eine **übergeordnete Bewertung** zulässt:

Auf der Basis Ihrer (langjährigen) Erfahrungen mit der Schulaufsicht: Welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erachten Sie als sinnvoll und gelungen? Welche weiteren Entwicklungen halten Sie für wünschenswert?

Soweit die Fragen für das Leitfadeninterview für meine Interviewpartner aus der Schulleitung.¹¹² Im nächsten Unterkapitel folgen die Fragen für meine Interviewpartner aus der Schulaufsichtsbehörde.

3.3.2 Leitfadeninterview für Schulaufsicht

In diesem Unterkapitel werden die Fragen für meine Interviewpartner aus der Schulaufsichtsbehörde dargestellt. Sie werden zu den gleichen Kategorien gestellt wie die Fragen an die Schulleiter, nur eben mit dem Ziel, die Einschätzung aus ihrer Perspektive zu erfassen.

Die erste Frage erfragt die Einschätzung der Schulaufsichtsbeamten nach der **Selbstständigkeit** der ihnen unterstellten Schulen. Sie lautet:

Welche Erfahrungen haben Sie mit der Selbstständigkeit von Schulen gemacht? Wo sehen Sie den Schwerpunkt Ihrer Arbeit mit den Ihnen unterstellten Schulen? (Mögliche Nachfrage: Liegt der Schwerpunkt Ihrer Einschätzung nach eher in beratenden oder in kontrollierenden und anweisenden Tätigkeiten?)

Sodann möchte ich die Einschätzung der Schulaufsichtsbeamten zur **Richtung** der angestoßenen Schulentwicklungsvorhaben wie folgt erfragen:

Wie tragen Sie als Schulaufsichtsbeamtin / als Schulaufsichtsbeamter Ideen zur Qualitätsentwicklung an Ihre Schulen heran bzw. wie reagieren Sie auf Ideen und Vorstöße Ihrer Schulen zur Qualitätsentwicklung? (Mögliche Nachfrage: Ermuntern Sie die Schulen zur Qualitätsentwicklung? Wie? Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?)

Nun schließt sich eine Frage zum **Kommunikationsverhältnis** an:

¹¹² Für quantitative Fragen bieten sowohl Flader, W. und Lewe, H. (1995): Kooperation und Aufsicht bei der Schulentwicklung – Einsatz eines Fragebogens, S. 215f.f, als auch Höfer, C. (1995): Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer schulaufsichtliche Beratung im Kontext dienstlicher Beratung wahr? Befragung im Rahmen eines Entwicklungsprojektes, S. 235ff., zahlreiche Anregungen.

Wie zeigen Sie den Schulen Ihre Wertschätzung für ihre Arbeit? (Mögliche Nachfrage: Woran erkennen die Schulleiterinnen und Schulleiter, dass Sie ihre Arbeit wertschätzen? Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?)

Um Aufschluss über die **Kommunikationsform** zu erhalten, stelle ich anschließend folgende Frage:

Wie würden Sie Ihre Kommunikationsform mit den Schulen überwiegend beschreiben? (Mögliche Nachfrage: Sehen Sie die Schulen als Partner im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung? Können Sie ein prägnantes Beispiel nennen, das Ihre Antwort konkretisiert? Verdanken Sie den Gesprächen mit den Schulleiterinnen und Schulleitern wichtige praktische und theoretische Erkenntnisse?)

Die nächste Frage zielt auf das **Ergebnis** der Bemühungen um Qualitätsentwicklung in den Schulen ab. Sie lautet:

Wie verschaffen Sie sich einen Überblick über den Stand der Qualitätsentwicklung Ihrer Schulen? (Mögliche Nachfragen: Besprechen Sie mit den Schulen die von ihnen anvisierten Ziele und lassen Sie sich Zwischenberichte geben?)

Anschließend möchte ich den **Fokus** der Schulaufsichtsbehörde hinsichtlich der Qualitätsentwicklung wie folgt erfragen:

Wenn Sie Ihre Schulen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung beraten, geht es dann eher um einzelne Lehrkräfte oder um das System Schule als Ganzes? (Mögliche Nachfrage: Erinnern Sie sich an das letzte Beratungsgespräch mit einer Ihrer Schulen? Worum ging es konkret?)

Die nächste Frage nimmt den **Anwendungsbereich** der Beratungstätigkeit der Schulaufsichtsbeamten in den Blick:

Inwiefern sind Ihre Gespräche mit den Schulen, wenn Sie diese beraten, auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort abgestellt? Lassen Sie Ihre Beratungsangebote von den Schulen evaluieren und passen Sie sie daraufhin an? (Mögliche Nachfrage: Gibt es auch Entwicklungskonzepte, die auf mehrere Schulen passen?)

Im Weiteren möchte ich Genaueres zur Evaluation und zum **Evaluationsverfahren** in Erfahrung bringen. Meine Frage zu diesem Themenbereich lautet:

Wenn Sie Ihre Evaluationsverfahren gewichten sollten, ob eher quantitativ oder eher qualitativ: wie würden Sie das Verhältnis bewerten? (Mögliche Nachfrage: Wie viele Daten wie Schulabschlüsse etc. erbitten / verlangen Sie, wie häufig und ausführlich sind Sie in Gesprächen darüber mit den Schulen?)

Die nächste Frage dreht sich um das Thema der **Steuerung**. Sie erfragt, ob die Qualitätsentwicklungsprozesse eher input- oder eher outputorientiert sind:

Wie einfach oder schwierig ist es für Sie, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? (Mögliche Nachfrage: Woran orientieren Sie sich dabei konkret? Wie sehr spielen Kompetenzraster und Lehrpläne hierbei eine Rolle?)

Die das Interview abschließende Frage nach der **übergeordneten Bewertung** des Prozesses ist quasi identisch mit der letzten Frage an die Schulleiter:

Auf der Basis Ihrer (langjährigen) Erfahrungen mit Ihren Schulen: Welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erachten Sie als sinnvoll und gelungen? Welche weiteren Entwicklungen halten Sie für wünschenswert?

Soweit meine Fragen für meine Interviews mit den Schulaufsichtsbeamten. Es schließen sich nun die Interviews an, deren Transkripte im Anhang nachzulesen sind. Im vierten Kapitel stelle ich dann die Ergebnisse meiner Befragung vor und werte ihre Relevanz hinsichtlich meiner Forschungsfrage aus.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse meiner Befragung darstellen. Dazu werde ich die Interviews kodieren, analysieren und anschließend interpretieren.

Dabei gehe ich so vor, dass ich Interview für Interview, also zunächst fallimmanent, die relevanten Textpassagen der Antworten zusammenfasse und den passenden Kategorien zuordne. Die Kategorien sind in meinem Fall durch die Fragen zwar eigentlich vorgegeben, aber es kann natürlich auch sein, dass manche Aussagen meiner Interviewpartner zu bestimmten Kategorien im Zusammenhang mit einer anderen Frage genannt werden. Durch die Kodierung werden dann auch zu anderen Fragen genannte Antworten der passenden Kategorie zugeordnet. Anhand der Zuordnung zu den Kategorien können die Interviews dann abschließend – und nun fallübergreifend - mit Blick auf die Forschungsfrage ausgewertet werden, und zwar einmal aus der Perspektive der Schulleiter und einmal aus der Perspektive der Schulaufsichtsbehörde. Die dieses Kapitel abschließende Synopsis führt dann beide Perspektiven zusammen.

In diesem Zusammenhang möchte ich erneut betonen, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind und als Einzelfälle auch nicht generalisiert werden können. Eine Generalisierung war aber von vornherein nicht angestrebt. Gewünscht waren „subjektive Sinnstrukturen“¹¹³, die durch meine Interpretation ein Licht auf die Forschungsfrage werfen. Wie Martin Bonsen und Andreas Büchter sagen: „Qualitative Methoden beweisen nicht – sie erleuchten“¹¹⁴.

Ebenfalls betonen möchte ich noch einmal die Tatsache, dass ich durch meine Kategorienbildung und Fragen nur einen bestimmten Ausschnitt aus der Realität in den Blick nehme. Mit anderen Kategorien und anderen Fragen hätte man zur gleichen Forschungsfrage möglicherweise andere Antworten bekommen. Denn: „Die soziale Wirklichkeit ist so komplex, dass wir uns ihr nur durch Reduktion nähern können. Die Probleme der Modellbildung und Reduktion in der empirischen Sozialforschung liegen zwar auf der Hand, werden aber manchmal doch vergessen: Nicht selten wird das Modell von einem Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit mit diesem in unzulässiger Art und Weise gleichgesetzt [...]“¹¹⁵

Mit diesen Überlegungen im Hinterkopf werde ich im nun folgenden Unterkapitel die Perspektive der Schule darstellen.

¹¹³ Ebd., S. 53.

¹¹⁴ Ebd., S. 46.

¹¹⁵ Ebd., S. 40.

4.1 Die Perspektive der Schule

Mein erstes Interview führe ich, wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, mit einer sich seit Kurzem im Ruhestand befindlichen Schulleiterin (SL 1) eines benachbarten Gymnasiums.

Die Autonomie ihrer Schule schildert sie anhand des neuen Umgangs der Vertretungssituation und der Einführung des gebundenen Ganztags. Anhand ihrer Formulierungen („wenn man einen Plan hat“, „Da war ich an meiner Schule eine, die ganz anfangs schon ...“) wird deutlich, wie groß ihre Selbständigkeit war. Ihren Aussagen nach erfolgten die Anstöße zur Qualitätsentwicklung deutlich häufiger bottom up als top down („vorweg schon mal grobe Ideen zu formulieren“, „eigene Ideen entwickeln“, „dann ist uns die Idee gekommen“).

Das Kommunikationsverhältnis schien partnerschaftlich und vertrauensvoll zu sein, wie die Formulierungen „mit der Schulaufsicht abzustimmen“, „(...) der abgesichert ist über die Schulaufsicht“, „Den Plan haben wir dann auch mit der Bezirksregierung besprochen“ und „wo auch ein ganz offenes Wort mal gesprochen werden konnte“ nahelegen. Die Wahl der Verben „abstimmen“ und „besprechen“ unterstreichen die dialogische und partnerschaftliche Kommunikation. SL 1 erwähnt mehrfach die erhaltene Unterstützung: „immer unterstützt“, „selbstverständlich Unterstützung bekommen“ und „in der neuen Schule bin ich wirklich beraten worden“).

Die Schulleiterin erfuhr auch im Zusammenhang mit der QA Bestätigung und Rückendeckung durch die Schulaufsicht („... hatten wir wirklich das Gefühl, das sind genau die Stellen, die bei uns im Kopf latent schon immer vorhanden waren, uns meine ich als Schulleitung, und die dann auch dem Kollegium bewusst geworden sind, denn was die Schulleitung im eigenen Hause sagt, ist natürlich nicht so gewichtig wie das, was in einer QA dokumentiert wird“). Offensichtlich ist sie sich der hierarchischen Verhältnisse bewusst, wertet diese aber positiv und nutzt sie, um Qualitätsentwicklung im eigenen Haus voranzubringen.

Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass sie sich immer des hierarchischen Verhältnisses bewusst war, aber wiederum nicht aus einer Position der Unterlegenheit heraus, sondern im Sinne eines rechtlichen Verhältnisses. So wusste sie, dass sie Neuerungen nicht im Alleingang durchführen konnte („sich das OK zu holen“) und dass die Schulen unabhängig von ihrer (Teil-) Autonomie weiterhin rechenschaftspflichtig blieben („natürlich mit Bericht am Ende“).

Laut ihrer Aussagen war Qualitätsentwicklung an ihrer Schule eher prozess- als produktorientiert. Sie äußert sich folgendermaßen: „Immer wieder haben wir telefoniert und Nachfragen gestellt (...). Das fertige Ergebnis war erst ganz zum Schluss dann in einem Bericht. Zwischendurch ... wir hatten gute Wegbegleitung.“

Dass der Fokus der Schulaufsicht eher auf der Schule als System denn auf einzelnen Kolleginnen oder Kollegen gelegen habe, bestätigt SL 1 uneingeschränkt: „Schule als System. Ganz klar.“ Sie schiebt als Beispiel nach: „Wir hatten ja die QA im Haus, und dann ist natürlich nicht über den Unterricht der einzelnen Personen gesprochen worden, sondern über das Gesamtbild.“ Interessant ist hier auch, dass die ehemalige Schulleiterin insgesamt in systemischen Zusammenhängen denkt; dies wird in ihrer

Antwort auf meinen Dank, sich mir für ein Interview zur Verfügung zu stellen, klar: „Wenn ich damit weiterhelfen kann, nützt es ja im Endeffekt allen.“

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass der für ihre Schule zuständige Schulaufsichtsbeamte ihre spezifische Schule sehr gut kannte. Fast emphatisch äußert sie sich: „Ja, ganz, ganz, ganz besonders war das so!“ SL 1 konkretisiert dies am Beispiel der Abibac-Prüfungen („Er selber hat Abibac-Prüfungen in Frankreich abgenommen und wusste, wovon er spricht“). Dies zeigte sich auch im Bereich der Fortbildungen: „Und dann werden auch dementsprechend Fortbildungen fürs Kollegium möglich gemacht, genau an den richtigen Stellen.“

Den ausschließlich quantitativen Evaluationsverfahren vergangener Tage stellt ihrer Erfahrung nach die Schulaufsicht gleichberechtigt qualitative Verfahren daneben („Also zwei Drittel, wo die Schule steht, was man so braucht zur Entwicklung, das andere schon über Abschlüsse, Studentafeln und so“). In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass neben externen Evaluationsverfahren wie der QA interne Verfahren gleichberechtigt dazu gekommen sind („haben sie [gemeint sind die Kolleginnen und Kollegen, C.B.] gegenseitige Hospitationen vorgenommen“).

Lediglich im Bereich der Steuerung stellt SL 1 fest, dass jenseits von Abibac die Outputorientierung Grenzen erfuhr („bei dem andern [gemeint ist die Einschätzung der Kompetenzen durch die Schulaufsicht, C.B.] eher oberflächlich.“)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass SL 1 fast ausschließlich durchgehend positive Erfahrungen mit der Schulaufsicht ihrer zweiten Schule gemacht hat und dort der Paradigmenwechsel in allen Bereichen tatsächlich angekommen scheint, sie diese Erfahrungen aber durchaus kritisch absetzt gegen jene an ihrer alten Schule, wo der zuständige Schulaufsichtsbeamte noch - zumindest gemäß der angegebenen Beispiele - wie vor dem Paradigmenwechsel zu agieren schien. Neben ihrer Aussage, dass die QA ein „Schreckensgespenst“ gewesen sei, zeigt sich noch, dass diesem Dezernenten eher an Repräsentation und Machtdemonstrationen gelegen war („In der alten Schule war das so, dass der Schulaufsichtsbeamte eigentlich nur, wenn ne große Veranstaltung war, sein Gesicht gezeigt hat“) und weder Qualitätsentwicklung anregte noch Unterstützung anbot („mussten wir im eigenen Saft kochen“) und auch an Problemen nicht interessiert war und sich offensichtlich mit einer Fassade zufrieden gab („haben high life gespielt, als die Schulaufsicht kam“)¹¹⁶.

Mein zweites Interview führe ich mit einem Schulleiter mittleren Alters (im Folgenden SL 2), der seit vier Jahren ein weiteres benachbartes Gymnasium in dieser Funktion führt. Obwohl er erst verhältnismäßig kurz mit der Schulaufsicht zusammenarbeitet, hat er bereits Erfahrungen mit zwei Dezernenten gemacht, die sehr unterschiedlich sind. Mit dem ersten Dezernenten hat er die Autonomie der Schule eher als ein allein gelassen werden oder als ein im Stich gelassen werden erfahren und in Situationen, in denen er Hilfe gebraucht hätte, diese kaum oder nur nach häufiger Nachfrage erhalten („hatte ich den Eindruck, dass er diesen Begriff der Autonomie eher sehr, sehr weit auf die Schulen

¹¹⁶ Dieses Phänomen ist auch als „window dressing“ bekannt, wie u.a. Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (2015) in ihrem Werk „Schulinspektion in Hamburg“ auf S. 118 ausführen. Auch Müller stellt fest, dass „es eine Art Vorbereitungseffekt im Vorfeld des Inspektionsbesuchs gibt. Im Anschluss fielen die untersuchten Schulen jedoch wieder in den früheren Alltagsablauf zurück (...). Solche Vorbereitungseffekte gehen zudem mit hohen Belastungen von Schulleitung und Kollegium im Vorfeld von Inspektionsbesuchen einher“, in: Müller, S. (2010): Externe Evaluation durch Schulinspektion, S. 181.

ausgedehnt hat, schon fast so weit, dass ich schonmal den Eindruck hatte, das ist sehr zäh oder man bekommt wenig konkrete Hilfe“). Der erste Schulaufsichtsbeamte hat also die Selbstständigkeit der Schule genutzt, um sich – in der Wahrnehmung des Interviewten - seiner Beratungspflicht teilweise schon fast zu entziehen.

Die Zusammenarbeit mit dem zweiten Dezernenten wird dagegen als positiv dargestellt, hier nimmt SL 2 den Dezernenten als an einem „sehr engen Austausch interessiert“ wahr und als „ansprechbar, in jedem Fall“ bei Fragen oder Problemen. Der Schulleiter führt an dieser Stelle sein Verständnis von Autonomie aus: relativ unbehelligt vom vorgesetzten Schulaufsichtsbeamten, der seiner Meinung nach trotz des Interesses und der Ansprechbarkeit eben doch „weit weg“ ist, zu arbeiten, solange er sich innerhalb der rechtlichen Grenzen korrekt bewegt und die Interessen seiner Stakeholder befriedigt („solange man rechtskonform arbeitet und auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Kollegen, glaube ich, kann man auch schulische Autonomie relativ unabhängig von der vorgesetzten Behörde betreiben“).

Was die Richtung der Qualitätsentwicklung angeht, macht SL 2 anhand eines Beispiels deutlich, dass diese bottom up angestoßen wird und erzählt, dass er an seiner Schule einen neuen Bildungsgang einrichten wollte („Da gabs die Überlegung, das Tableau der Schule insofern zu erweitern, ...“). Offenbar gab es dafür aber zunächst noch zu wenig Interessenten. Nach rechtlicher Prüfung hätte der Dezernent der Schule dem Vorhaben folglich eine Absage erteilen müssen („Das Problem war aber, dass wir von den Zahlen her das erstmal nur schwer realisieren konnten. Man hätte eigentlich auf der Grundlage der rechtlichen oder der Klassenfrequenzbildungswerte hätte man diese Idee wohl nicht ohne Weiteres umsetzen können“). Der Vorstoß der Schule wurde dann aber vom Dezernenten begrüßt und unterstützt – trotz der rechtlichen Bedenken („Macht das! Ich halte das für ne ganz wichtige Sache! Auch an eurer Schule, da nochmal nen zusätzlichen Impuls reinzubringen. Ihr bekommt von mir Rückendeckung, auch wenn das den allgemeinen Frequenzen nicht entspricht“). Es wird deutlich, dass Schulleiter und Schulaufsichtsbeamter ein partnerschaftliches, vertrauensvolles Miteinander pflegen und der Schulaufsichtsbeamte den Prozess wohlwollend begleitet.

Der Schulleiter bewertet diese Erfahrung als so positiv, dass er sich dadurch ermutigt fühlt, weitere Momente von Qualitätsentwicklung anzustoßen („Auf jeden Fall! Ich denke, dass das ein ganz wesentliches Element von Schule, von schulischer Entwicklung ist.“). Er fühlt sich dabei offensichtlich prinzipiell fast bedingungslos unterstützt und würde Qualitätsentwicklung auch Unkenrufen zum Trotz anstoßen: „Das würde ich schon immer mal versuchen, auch wenn man vielleicht an der ein oder anderen Stelle auch mal zu hören bekommt, dass das nicht funktioniert.“

Die Wertschätzung durch den Dezernenten scheint also vollumfänglich gegeben. Der Schulleiter differenziert hier zwischen direktem und indirektem Lob („Das haben Sie prima gemacht!“ und „Das läuft ja super“) bzw. „Von Ihnen [gemeint ist „Über Sie“] (...) gibt's ja gar keine großen Beschwerden“, und bezieht hier ganz systemisch auch die Elternperspektive in seine Antwort ein.

Seine Bewertung der Kommunikation mit der Schulaufsichtsbehörde insgesamt fällt allerdings nicht durchgehend positiv aus („Insgesamt ist das sehr schwierig, weil ich schon der Meinung bin, dass man da die unterschiedlichen Dezernate und Zuständigkeiten ... dass die sehr unterschiedlich reagieren“). Hier differenziert SL 2 zwischen einem „sehr innigen Kontakt“ (gemeint ist hier wohl mit seinem direkten

Dezernenten) und Stellen, bei denen man „immer wieder nachbohren“ muss „in der Hoffnung, dass man dann vielleicht doch noch das bekommt“).

Die Prozessorientierung war oben schon einmal im Zusammenhang mit dem Aspekt der Richtung angesprochen worden; an anderer Stelle vertieft der Schulleiter seinen Eindruck, dass er auch mit vorläufigen Zwischenständen zu seinem Dezernenten kommen darf. Er verweist auf einen festen Termin pro Schuljahr, an dem sowohl produkt- als auch prozessorientiert beraten wird („darüber auch ins Gespräch kommen“ und „Ja, also auch in Form einer Beratung“), bedauert aber die Zeitknappheit insgesamt und bescheinigt nicht nur sich selbst als Schulleiter, sondern auch dem Dezernenten ein starkes Interesse am Austausch („Ich glaube, das ist ein Bedürfnis der Schulen, aber teilweise auch ein Bedürfnis der jeweiligen Dezernentin und Dezernenten, die sich auch, glaube ich, gerne noch viel intensiver um solche Aspekte der Qualitätsentwicklung und / oder -sicherung mit den Schulen vor Ort austauschen würden“).

Wie gut sich Schulaufsichtsbeamte mit den spezifischen Gegebenheiten ihrer Schulen vor Ort auskennen, schreibt SL 2 in erster Linie der Zeit zu, die der Beamte schon im Dienst ist. Hier schneidet deshalb im Vergleich der erste Dezernent besser ab („Der vorige Schulaufsichtsbeamte war (...) recht gut vertraut mit den spezifischen Gegebenheiten vor Ort“, „den Hausproblemen“, „den Baustellen“), der momentane Dezernent wird seiner Aussage nach noch profitieren von „gegenseitigem Kennenlernen über die persönliche Ebene hinaus“, was noch „stattfinden muss“.

Für beide Dezernenten gilt aber seiner Aussage nach, dass der Blick auf die Schule ein systemischer ist („Das mache ich daran fest, dass grundsätzlich diese Aspekte [gemeint sind systemische Aspekte, C.B.] Grundlage eigentlich all unserer Gespräche sind.“) Lediglich im Zusammenhang mit Beförderungen und personenspezifischen Problemen gehe es um einzelne Kolleginnen oder Kollegen.

Die Evaluationsverfahren der Schulaufsichtsbehörde seien, so SL 2, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Er betont jedoch „ein durchaus großes Interesse zum Beispiel an erzielten Ergebnissen im Abitur“, was nahelegen würde, dass quantitative Verfahren überwiegen. Eine exakte prozentuale Gewichtung nimmt der Schulleiter zwar nicht vor, aber er stimmt meiner Nachfrage zu, dass es eine „Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren“ sei.

Seiner Meinung nach ist die Schulaufsicht allerdings nicht besonders gut in der Lage, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ganz konkret über das hinaus, was Kompetenzraster bieten, einzuschätzen. Er spricht von einer eher „allgemeinen Vorstellung“, die man „natürlich nicht spezifisch jetzt auf ne Schule runterbrechen kann“. Kritisch äußert sich SL 2 über die Aussage der QA, an seinem Gymnasium sei nicht genug AFB III zu sehen.

In seiner abschließenden Bewertung äußert sich der Schulleiter zwar wertschätzend über die „Begleitung“ der Schulaufsicht bei „Entwicklungen, die im Rahmen von Bedarfen, von Wünschen, von Vorstellungen der einzelnen Schulen“, aber auf der anderen Seite sieht er noch Handlungsbedarf im Bereich der Autonomie. Hier wünscht er sich noch „ein bisschen mehr Freiheit“ und führt aus: „Dass man sagt, ok, ich gucke mir jetzt dieses Experiment an Schule xy mal für zwei, drei Jahre an und warte mal auf die Ergebnisse, die mir da zurückgemeldet werden.“ Offensichtlich schätzt SL 2 den Spielraum, der ihm gegeben wird, und wünscht sich von Seiten der Schulaufsichtsbehörde noch mehr Spielraum für schulische Qualitätsentwicklung.

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf die Häufigkeit und Intensität der Beziehung. Hier wünscht sich der Schulleiter, dass die Dezernenten „auch mal häufiger in der Schule vor Ort wären ... einfach mal aufschlagen und sagen: Wie sieht's aus? Wo brennt der Schuh?“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Schulleitungen ähnliche Erfahrungen mit ihren jeweils ersten Dezernenten gemacht haben – also mit denen, die dann in den Ruhestand verabschiedet wurden und bei denen der Paradigmenwechsel offensichtlich noch nicht umfassend angekommen war. So berichten beide Schulleiter übereinstimmend von wenig engagierter Zusammenarbeit und keinem Interesse an gemeinsam verantworteter Qualitätsentwicklung.

Mit ihren jeweils zweiten Dezernenten sind bzw. waren beide Schulleiter im Großen und Ganzen sehr zufrieden; SL 1 äußert sich noch zufriedener, was möglicherweise auch ihrer Perspektive geschuldet ist (dankbarer Rückblick auf eine bereits beendete Karriere), wohingegen SL 2 noch Desiderate in den Bereichen von Schulexperimenten und verstärkter Präsenz der Schulaufsichtsbeamten vor Ort ausmacht.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit, wo sich Schule und Schulaufsicht im gemeinsamen Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung heute befinden, wird von beiden Schulleitern also so beantwortet, dass sie in den abgefragten Kategorien deutliche Entwicklungen wahrnehmen in Richtung einer größeren Selbstständigkeit, Qualitätsentwicklung, die sowohl top down als auch bottom up angestoßen wird, ein partnerschaftliches und vertrauensvolles Kommunikationsverhältnisses mit dialogischen, unterstützenden und beratenden Kommunikationsformen, einem prozessorientierten Umgang mit Ergebnissen, einem vorwiegend systemischen Fokus, mit sowohl quantitativen als auch qualitativen Evaluationsverfahren (sowohl extern als auch intern) und mit einer durchaus auch outputorientierten Steuerung.

Bis auf die erwähnten Einschränkungen scheint der Paradigmenwechsel gemäß der beiden interviewten Schulleiter tatsächlich in der Praxis angekommen zu sein bzw. ist im Prozess des Ankommens.

4.2 Die Perspektive der Schulaufsicht

Mein erstes Interview mit einem Vertreter der Schulaufsichtsbehörde führe ich, wie in Kapitel 3.2. ausgeführt, mit einem Schulaufsichtsbeamten aus der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen. Ich bin mir bewusst, dass diese Wahl hinsichtlich meines Forschungsthemas aufgrund der doch sehr anderen Umstände im Ausland nicht optimal ist, aber ich hoffe, dass die Auswertung trotzdem aufschlussreich und sicherlich im Hinblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten interessant ist (mehr dazu in Kapitel 5).

Meine erste Frage bezieht sich auf seine Erfahrungen mit der Selbstständigkeit von den ihm unterstellten Schulen. Mein Interviewpartner fasst diese Frage sehr formalistisch auf und nennt lediglich den Kontext, in dem er tätig ist („Arbeit als Schulaufsichtsbeamter für

deutsche Auslandsschulen in einem Bereich, der insgesamt 17 Schulen umfasst“), schärft diesen aber nicht inhaltlich aus. Aus diesem Grund schiebe ich eine präzisierende Frage nach, nämlich ob seiner Einschätzung nach der Schwerpunkt seiner Arbeit eher in beratenden oder eher in kontrollierenden Tätigkeiten liege.

Laut SchA 1 sind Tätigkeiten in beiden Bereichen, dem beratenden als auch dem kontrollierenden, im Ausland deutlich stärker ausgeprägt (drei Mal wiederholt der Beamte die Formulierung „stärker ausgeprägt“). Der Grund, den er für die stärker beratende Tätigkeit anführt, ist die geographische Ferne der ihm unterstellten Schulen, wo man nicht wie im Inland „sich mal eben ins Auto setzen kann und ein persönliches Gespräch auch relativ leicht noch führen kann“. Im Weiteren führt er aus, dass die Funktion der beratenden Gespräche „Betreuung“ und „Fürsorge“ sind.

Der Grund, den er für die stärker kontrollierende Tätigkeit angibt, ist das große Finanzvolumen, das die Bundesrepublik in die auswärtige Bildungspolitik „pumpe“ und für welches sie Rechenschaft fordere. Dementsprechend fällt auch die Wortwahl von SchA 1 in diesem Bedeutungsfeld aus, nämlich „überprüfen“, „ordnungsgemäß“ und „Kontrolle“.

Später problematisiert der Beamte diese „Doppelrolle“, indem er sie mit dem Fachleiter in der Referendarausbildung vergleicht: auch dessen Vorgehensweise sei „zuerst mal ganz offen“, später aber müssten die Personen „eben auch bewertet“ werden. Kritisch merkt SchA 1 an, dass die Mittel, die in der Auslandsschulaufsicht dafür eingesetzt werden, „eben nur bedingt tauglich“ seien.¹¹⁷

Die Anstöße zur Qualitätsentwicklung erfolgen laut SchA 1 eher top down: „*Wir* tragen das heran (...), dass *wir* Überlegungen anstellen“. Diese Formulierungen machen deutlich, dass die Initiative von der Schulaufsicht ausgeht. Zwar sagt der Beamte, dass die Schulen „sowieso schon etwas tun“, aber ob das Anstöße zur Qualitätsentwicklung sind oder ob dies lediglich „Alltagsgeschäft“ ist, geht aus dieser Aussage nicht eindeutig hervor, vermutlich aber ist Letzteres gemeint. Dass der Beamte sich in erster Linie auf topdown-Prozesse bezieht, wird auch dadurch unterstützt, dass er auch im Folgenden auf Qualitätssicherungskonzepte der Auslandsschulaufsicht verweist: die „Bilanzbesuche“ und die „Auslandsschulinspektionen“. Diese erfolgen zweifelsohne top down, da sie von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen konzipiert und von auslandsschulaufsichtlichen Beamten durchgeführt werden. Außerdem werden den Bilanzbesuchen „impulsgebende Funktion“ zugeschrieben, den Auslandsschulinspektionen „überprüfende Funktion“ – beides Tätigkeiten, die die Auslandsschulaufsicht initiiert. Es bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass der Schulaufsichtsbeamte auf den zweiten Teil meiner Frage, wie er auf Ideen und Vorstöße seiner Schulen zur Qualitätsentwicklung reagiere, nicht antwortet, sodass der Schluss nahe liegt, dass bottom up-Prozesse im Ausland – zumindest bei den von ihm betreuten 17 Schulen – eher nicht stattfinden.

Die Wertschätzung gegenüber den inspizierten Schulen drückt sich laut Schulaufsichtsbeamten in einem „sehr ausführlichen Bericht“ sowie über „regelmäßige Kontakte, die man übers Telefon oder andere Medien mit den Schulen hat“, aus. Bei diesen „Rückmeldungen zu dem, was man von den Schulen bekommen hat“, ist interessant, dass der Schulaufsichtsbeamte die Rückmeldung (sei es in Berichtsform,

¹¹⁷ Dieser Gedanke lässt sich auch auf die Mittel der innerdeutschen Schulaufsicht übertragen, da ja auch hier im Inland diese Doppelfunktion von Beratung und Kontrolle vorliegt.

sei es im Gespräch) mit einer (impliziten) Wertschätzung gleichsetzt. Er verweist auf das „relativ ausgebreitete Berichtswesen“ im Auslandsschulwesen; es fallen aber *nicht*, wie vielleicht unter dem Gesichtspunkt der Wertschätzung zu erwarten gewesen wäre, Begriffe aus dem Wortfeld der Anerkennung. Kritisch ist hier anzumerken, dass die Rückmeldungen nach Bilanzbesuchen oder Inspektionen ja durchaus Mängel hervorheben können, aber laut SchA 1 (dennoch) wertschätzend seien, weil sie über diese Mängel ja berichten würden.¹¹⁸

Der Schulaufsichtsbeamte sieht sich mit den ihm unterstellten Schulen auf einer partnerschaftlichen Ebene. Er begründet dies mit seinem persönlichen Hintergrund („da ich Schulleiter war zuvor“) und hat in seiner Rolle als Schulleiter offensichtlich positive Erfahrungen mit der damaligen (innerdeutschen) Schulaufsicht gemacht. Deswegen begegnet er jetzt in seiner Rolle als Schulaufsichtsbeamter den ihm anvertrauten Schulen ebenfalls partnerschaftlich. Jedoch werde dieses „partnerschaftliche Anliegen, das wir haben, dieses Angebot“ nicht von allen Schulen angenommen, wie er gegen Ende des Interviews bedauernd äußert.¹¹⁹

Die Frage, wie sich SchA 1 einen Überblick über den Stand der Qualitätsentwicklung verschafft, beantwortet der Beamte unter Hinweis auf ein „formalisiertes Verfahren“ und spricht in diesem Zusammenhang von Schulentwicklungszielen, die „ausgehandelt“ würden. Diese Wortwahl gibt einen klaren Hinweis auf ein dialogisches Verhältnis von Auslandsschulen und Auslandsschulaufsicht, auch wenn dies aufgrund der abgeschlossenen Förderverträge, der Bilanzbesuche und der Inspektionen in ein inhaltlich wie zeitlich deutlich engeres Korsett geschnürt zu sein scheint. Die Begleitung der Qualitätsentwicklung durch die Schulaufsicht ist hier – wie im Inland auch – sowohl prozess- als auch produktorientiert, insofern als die Inspektionen eher am Prozess interessiert sind und die Bilanzbesuche eher am Produkt.

Im Gegensatz zur Schulaufsicht im Inland ist die Auslandsschulaufsicht „zwangsläufig“ (und nicht nur im besten Fall) mit den spezifischen Gegebenheiten einer jeden Schule vertraut, da diese „erheblich unterschiedliche Standortfaktoren“ aufweisen. Der Schulaufsichtsbeamte führt seine Antwort mit konkreten Beispielen aus, indem er die unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten vor Ort, die Schülerklientel, die Elternerwartungen, die Auslandsvertretung vor Ort und wirtschaftliche Faktoren nennt. Auch diese Antwort macht noch einmal den dialogischen Charakter des Verhältnisses deutlich: der Schulaufsichtsbeamte spricht von „Dingen, die die Schulen kommunizieren“ und von „Aushandeln von Schulentwicklungszielen“. Er hebt hervor, dass die Schulaufsicht versuche, „dieses“ (gemeint sind die unterschiedlichen Faktoren vor Ort) „zu berücksichtigen“.

Bei der Beratung der Schulen setzt SchA 1 eine „systemische Brille“ auf und verweist Gespräche über einzelne Kolleginnen oder Kollegen in den Regelungsbereich der Schulleitung vor Ort. Einschränkend fügt er hinzu, dass die Schulaufsicht „in Einzelfällen“ auch in Bezug auf einzelne Lehrkräfte berate, dass es aber prinzipiell um die „Schule als

¹¹⁸ Im innerdeutschen Schuldienst ist dies sicherlich anders – hier würde ein kritischer Bericht nicht automatisch als wertschätzend wahrgenommen werden.

¹¹⁹ Wie vorab bereits einschränkend erwähnt, fehlt hier zum Abgleich die Perspektive einer Auslandsschulleitung; zumindest wäre es wünschenswert gewesen, einen solchen Gesprächspartner mit *seiner* Perspektive zu Wort kommen zu lassen, aber die Auswahl meiner Interviewpartner ist wie gesagt meinen beschränkten Möglichkeiten geschuldet, aus einem kleinen Kreis von passenden Personen auch die Willigen zu gewinnen.

Ganzes“ gehe. Bei diesen Beratungen würden qualitative Verfahren ca. 70 % ausmachen, quantitative dementsprechend nur ca. 30 %.

Für den Bereich der Steuerung gibt SchA 1 outputorientierte Faktoren an und erklärt, dass die Einschätzung der Schülerleistungen über Kompetenzraster und Beobachtungsbögen erfolge. Darüber hinaus erhielten die Schulaufsichtsbeamten Fortbildungen (SchA 1 nennt hier beispielhaft „Unterrichtsvideos“), die ihre Kompetenzen hinsichtlich der Kalibrierung steigerten. Auch an dieser Stelle lässt sich das dialogische Verhältnis ablesen, da der Schulaufsichtsbeamte davon spricht, dass sie [gemeint ist hier gemeinsam mit den Schulen in Beratungssituationen, C.B.] „versuchen auszuhandeln (...), wie unsere Einschätzung des gesehenen Unterrichts ist“.

In der letzten Frage, die darauf abzielt, wo der Schulaufsichtsbeamte noch Raum für weitere wünschenswerte Entwicklungen sieht, nennt er die Wahrnehmung der Schulaufsicht durch die Schulleiter. Seiner Meinung nach sei diese Wahrnehmung aufgrund der „eher kontrollierenden Rolle“ der Schulaufsicht, verstärkt durch die Rechenschaftspflicht und möglicherweise eine gewisse Unsicherheit in der neuen Rolle als Schulleiter, eher durch Misstrauen geprägt. Offen gibt er zu, dass die Mittel [gemeint sind hier die Mittel zur Vertrauensbildung, C.B.], wie bereits oben im Zusammenhang mit der Doppelfunktion von Beraten und Bewerten ausgeführt wurde, „nur bedingt tauglich“ seien. Abschließend betont er jedoch für sich und „für die anderen auch“, dass sie als Auslandsschulaufsicht ein „partnerschaftliches Anliegen“ hätten.

Um abschließend noch einmal auf den Aspekt der (Teil-)Autonomie zu sprechen zu kommen: die deutschen Auslandsschulen scheinen aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen spezifischen Situation mehr Freiraum in der individuellen Ausgestaltung zu haben, diese Ausgestaltung wird jedoch engmaschiger durch die Auslandsschulaufsicht begleitet.

Meine zweite Interviewpartnerin arbeitete etwa ein Jahrzehnt in einem Staatlichen Schulamt in Hessen. Sie macht als gemeinsames, übergeordnetes Ziel von Schule und Schulaufsicht aus, dass die Qualitätsbemühungen in den unterschiedlichen Bereichen auch tatsächlich Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben: „In erster Linie geht’s doch darum, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern.“

Bei der Frage nach ihren Erfahrungen mit der Selbstständigkeit von Schulen gibt sie an, dass die hessischen „Schulen in hohem Maße selbstständig“ seien und verweist auf ein „Programm“ für noch größere Selbstständigkeit, worauf sich die Schulen bewerben könnten. Dieses sei von „noch größerer Budgetfreiheit“ geprägt und lasse sogar „Abweichungen von gültigen Verordnungen“ zu. Die Schulaufsichtsbeamtin verweist hier (wie auch an anderen Stellen im Interview) auf den rechtlichen Rahmen, was sehr deutlich macht, dass sie sich ihrer Rolle als Kontrollinstanz sehr bewusst war und in diesem Rahmen immer auch die Rechtmäßigkeit der geplanten Maßnahmen sicherstellen musste; offensichtlich war dies eine Priorität ihrer Tätigkeit.

Dies lässt sich auch an ihrer Antwort auf die Frage nach dem Schwerpunkt ihrer Tätigkeit, ob eher beratend oder eher kontrollierend, ablesen. Zwar verwandte sie ihrer Wahrnehmung nach den „größeren Anteil an [ihrer] Arbeitszeit auf Beratung und Unterstützung“, betont aber: „Klar, von der Position der Hierarchie her sind wir Aufsicht und üben die auch aus.“ Interessanterweise stellt die SchA 2 neben die beiden Bereiche

der Beratung / Unterstützung und Kontrolle einen dritten Bereich, den sie „Service“ nennt und der auf die Verwaltungsfunktion der Behörde abzielt.¹²⁰

Was die Richtung der Qualitätsentwicklung angeht, scheint diese laut der Aussagen von SchA 2 sowohl top down als auch bottom up zu verlaufen. In ihrer Eigenschaft als Schulaufsichtsbeamtin hat sie offensichtlich, angeregt durch „Fachliteratur, Fortbildungen und Seminare“, Ideen an die Schulen herangetragen, genauso aber reagiert sie unterstützend auf bottom up-Initiativen: „Aber ich bin natürlich sehr daran interessiert, wenn ich innovative Schulleiterinnen und Schulleiter habe, die mir natürlich auch gute Ideen berichten.“ Als Beispiel werden hier die Umstellung des Unterrichts von 45 auf 60 Minuten oder Ganztagsprofile angeführt. Auch hier ist es der Schulaufsichtsbeamtin wichtig, die Rechtmäßigkeit zu betonen („Die hessischen Schulgesetze lassen das zu“).

Ihren Schulen zeigte sie ihre Wertschätzung, indem sie sie direkt ausdrückte („Das sage ich ihnen, das schreibe ich ihnen“) oder die Schulleitungen bat, Neues auf der Schulleiterdienstversammlung vorzustellen. An anderer Stelle spricht SchA 2 von „best practice-Beispielen“, die „in Umlauf“ gebracht werden oder von einer guten Pressearbeit. Diese Wertschätzung wird auch im Verlaufe des Interviews immer wieder durch die Äußerungen der Schulaufsichtsbeamtin deutlich („gute Ideen“, „sehr kreativ“, „hervorragende Ideen“).

Mehrfach betont SchA 2, dass die Kommunikation „absolut auf Augenhöhe“, „total auf Augenhöhe“ abgelaufen sei. Ausgenommen waren offensichtlich Konflikte („dass man in schwierigen Phasen auch mal ne Anweisung geben muss“); auch hier lässt sich klar das Hierarchiebewusstsein der Schulaufsichtsbeamtin erkennen, das sie immer wieder auch expressis verbis benennt: „[Es ist] natürlich so, (...) dass es ne Hierarchie gibt“.

Die Frage, wie sich die Schulaufsicht einen Überblick über den Stand der Qualitätsentwicklung verschaffte, beantwortet SchA 2 unter Verweis auf alljährliche Schulentwicklungsgespräche, bei denen Schulentwicklungsziele mit „Zeithorizont“ „ausgemacht, vereinbart“ wurden. Laut SchA 2 ging es aber nicht nur um eine produktorientierte, sondern auch um eine prozessorientierte Sicht von Qualitätsentwicklung („...dass es da immer auch Zwischenstände gibt“).

Der Fokus der Beratung hinsichtlich der Qualitätsentwicklung scheint auch aus Sicht der Schulaufsichtsbeamtin ein systemischer zu sein („Also, wenn es wirklich um Qualitätsentwicklung gehen soll, geht es ja wirklich um das System“); lediglich bei Problemen gehe es um einzelne Lehrkräfte. SchA 2 nennt hier als Beispiel die auffällige Analyse der Ergebnisse einer Abschlussarbeit einer 10. Klasse im Fach Mathematik, wo Nachforschungen ergaben, dass eine Lehrkraft fachfremd eingesetzt gewesen sei und dies offensichtlich zu deutlich schlechteren Schülerleistungen geführt habe. Das Beispiel legt nahe, dass auch Qualitätssicherung sehr im Fokus der Schulaufsichtsbeamtin war und sie umgehend Verbesserungsmaßnahmen einleiten wollte („Das wäre natürlich was, wo man sagt, das muss man jetzt mal verändern“).

Die Schulaufsichtsbeamtin macht sehr deutlich, dass sie die ihr unterstellten Schulen sehr gut kannte und deswegen sehr spezifisch unterstützen konnte. Als Begründung gibt sie Besuche „regelmäßig vor Ort“ sowie Berichte („was in der Region läuft“) an. Sie machte klar, dass die Schulaufsicht weiß, „in welchem Umfeld die [gemeint sind die

¹²⁰ Diese Funktion wird in meinem Bundesland, NRW, nicht von den Schuldezernenten selbst ausgeübt.

Schulen, C.B.] sich bewegen, welche Probleme es gibt.“ Hier wird zusätzlich noch der Aspekt der lokalen Vernetzung deutlich, weil die SchA 2 zusätzlich auf „Kontakt mit den Schulträgern“ verweist.

Hinsichtlich der Evaluationsverfahren berichtet SchA 2 von qualitativen und quantitativen Verfahren zu etwa gleichen Teilen („fifty-fifty, würde ich sagen“) und verweist auf die in Hessen stattfindende externe Evaluation, deren Basis der hessische Referenzrahmen für Schulqualität ist.¹²¹ Von interner Steuerung, also zum Beispiel von kollegialer Hospitation, ist zwar an keiner Stelle die Rede, dies heißt aber nicht, dass diese nicht stattfindet.¹²² Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler schätzte sie über die Abschlussprüfungen und Lernstandserhebungen ein, also primär output-orientiert.

Als gelungene Entwicklungen der letzten Zeit im gemeinsamen Bemühen von Schule und Schulaufsicht verweist die Schulaufsichtsbeamtin auf die ihrer Meinung nach erfolgreiche Bewältigung der sprachlichen Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Folge der Flüchtlingskrise von 2015 sowie auf die Inklusion, also die Regelbeschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Hier stellt sie insbesondere heraus, „wie die Schulen sich wirklich sehr bemüht haben und da auch gut vorankommen“. Als Desiderat nennt sie die Digitalisierung und auch eine Evaluierung der „guten Arbeit“ der Schulaufsichtsbehörde durch die Schulen.

Fasst man die Aussagen der Schulaufsichtsbeamtin zusammen, so zeigt sich auch hier eine deutliche Entwicklung in der Folge des Paradigmenwechsels von 1990. SchA 2 verweist auf die Selbstständigkeit und große Eigenverantwortung der Schulen, auf Qualitätsentwicklung, die sowohl top down als auch bottom up verläuft, auf eine prozessorientierte Sicht auf Ergebnisse und einen systemischen Fokus (mit Ausnahme von problematischen Einzelfällen). Sie macht deutlich, dass sie die ihr unterstellten Schulen sehr gut kannte und gemeinsam mit ihnen schulspezifische Konzepte der Qualitätsentwicklung und -sicherung vorantreiben konnte. Sie bezieht sich sowohl auf quantitative als auch auf qualitative externe Evaluationsverfahren; interne werden allerdings nicht genannt. Die Äußerungen der Schulaufsichtsbeamtin machen deutlich, dass die Steuerung im Wesentlichen outputorientiert verlief. Das Kommunikationsverhältnis war zwar partnerschaftlich und vertrauensvoll, die Kommunikationsform dialogisch und unterstützend, aber die SchA 2 macht an etlichen Stellen im Interview durchaus ihre überlegene hierarchische Position deutlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Vertreter der Schulaufsicht trotz der sehr unterschiedlichen Arbeitsbereiche überwiegend ähnliche Aussagen hinsichtlich des gemeinsamen Prozesses von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule und Schulaufsicht heutzutage machen. Beide Schulaufsichtsbeamte nehmen in den abgefragten Kategorien im Sinne des Paradigmenwechsels deutliche Entwicklungen wahr in Richtung einer *gemeinsamen* Verantwortung für den Prozess. Sie unterscheiden sich allerdings in ihrem Hierarchiebewusstsein (SchA 1 äußert sich deutlich weniger hierarchiebewusst als SchA 2) sowie im Fokus ihrer Arbeit (für SchA 2 stehen juristische Aspekte im Vordergrund).

¹²¹ Offensichtlich ist dies das Pendant zur nordrhein-westfälischen QA.

¹²² Selbstkritisch möchte ich hinzufügen, dass ich dies natürlich durch eine Nachfrage in Erfahrung hätte bringen können.

4.3 Synopsis

In diesem Unterkapitel führe ich die Ergebnisse der Interviews mit den beiden Vertretern der Schule als auch mit den beiden Vertretern der Schulaufsicht zusammen und stelle sie vergleichend einander gegenüber.

Beide Vertreter der Schulen hatten im Laufe ihrer Tätigkeit mit zwei Dezernenten der Schulaufsicht zu tun. Mit den jeweils ersten Dezernenten (die alsbald dann auch in den Ruhestand verabschiedet wurden), waren beide Schulleiter insofern nicht zufrieden, als sie die Zusammenarbeit als wenig partnerschaftlich und gewinnbringend für die Qualitätsentwicklung ihrer Schulen wahrnahmen. Bei diesen Dezernenten war also der Paradigmenwechsel noch nicht angekommen. Hinsichtlich des jeweils zweiten Dezernenten hingegen äußerten sich die Schulleiter vorwiegend positiv. Sie empfanden die Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbeamten als von gegenseitiger Wertschätzung geprägt, die sich besonders im Kommunikationsverhältnis ausdrückte und den Paradigmenwechsel in allen abgefragten Kategorien als umgesetzt bzw. auf einem gewinnbringenden Weg darstellte. Unterstellt man den pensionierten Dezernenten eine langjährige Tätigkeit, lässt sich vermuten, dass ihre Sicht und damit ihr professionelles Verhalten – wahrgenommen von den interviewten Schulleitern - noch von der Zeit vor 1990 geprägt war und der Paradigmenwechsel jetzt erst von der „neuen“ Generation der Schulaufsichtsbeamten vollzogen wird.

Die Vertreter der Schulaufsicht lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Wirkungsgebiete nicht so gut zusammenführen, aber auch hier kann man gemeinsame Linien ausmachen. Bei beiden Interviews zeigt sich das große Verantwortungsbewusstsein der Schulaufsichtsbeamten für den Prozess der gemeinsamen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Sie unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der Schwerpunktsetzung, hier lässt sich bei SchA 1 mehr eine beratende Funktion ausmachen als bei SchA 2, bei der bei etlichen Aussagen durchaus ein kontrollierender Blick zu erkennen ist. Den unterschiedlichen Aufgabenbereichen geschuldet sind auch die Aussagen über das Geleistete und die Desiderate unterschiedlich; während SchA 2 Defizite vornehmlich im Bereich der Digitalisierung ausmacht¹²³, betont SchA 1 seinen Wunsch, dass ihm die Schulen noch vertrauensvoller entgegen kommen und das partnerschaftliche Anliegen der Schulaufsicht noch mehr annehmen.

Alle vier Interviewte sind sich einig, dass Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung nur gemeinsam geschehen und gelingen kann und es dazu beiderseitig Willen und Anstrengungsbereitschaft bedarf. Wie bereits thematisiert, sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ, aber wenn die Befragten in ihrer Einschätzung gewisser Aspekte übereinstimmen, darf man davon ausgehen, dass diese Einschätzung die Wirklichkeit angemessen widerspiegelt. In diesem Sinne sind die Ergebnisse dann eben doch (eingeschränkt) repräsentativ.

¹²³ Vermutlich macht SchA 1 keine Defizite im Bereich der Digitalisierung aus, weil deutsche Auslandsschulen finanziell deutlich besser ausgestattet sind als Inlandsschulen.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel wird das Fazit meiner Arbeit gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen, die im Verlauf der Arbeit aufgekomen sind, gegeben.

Um das Fazit zu ziehen, ist der Rückbezug auf die Forschungsfrage unerlässlich. Ihr Ziel war es, einen kritischen Blick auf Historie und Status Quo von Schule und Schulaufsicht im Prozess gemeinsamer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu werfen.

Dazu wurde zunächst im theoretischen Teil der Stand der Forschung inklusive der jeweiligen Rechtslage dargestellt. Da als Zäsur in diesem Prozess das Jahr 1990 angenommen wurde, teilte sich der theoretische Teil in zwei Blöcke, die jeweils die Rechtslage und daraus folgend das Verhältnis von Schule und Schulaufsicht in den Fokus nahmen. Dieses theoretische Kapitel schloss mit einer Übersicht, die die der Forschungsliteratur entnommenen Aspekte Kategorien, in denen der Paradigmenwechsel besonders deutlich zutage trat, zuordnete.

Daran schloss sich ein empirischer Teil an, der die Aussagen der Schulentwicklungsforscher praktisch erhellen sollte. Nach Methodenreflexion und Begründung der Stichprobe wurde für die Schule als auch für die Schulaufsicht anhand der gebildeten Kategorien ein Leitfadenterview entworfen, das den Status Quo in den jeweiligen Kategorien verdeutlichen sollte.

Nach Durchführung und Transkription der Interviews wurden die Aussagen zunächst fallimmanent, dann fallübergreifend kodiert und vergleichend gegenübergestellt.

Die gewählte Methode hat sich als besonders geeignet erwiesen, insofern als Stimmen von beiden Seiten zu Wort gekommen sind und diese nach dem theoretischen Teil auch einen Einblick in die Praxis gestattet haben. Auch wenn die Ergebnisse nicht bzw. nur sehr eingeschränkt repräsentativ sind, erleuchteten sie doch die Situation und lassen den Schluss zu, dass der Paradigmenwechsel in wesentlichen Bereichen wie dargestellt stattgefunden hat. Dessen unbenommen, so konstatiert Stephan Huber, sind „Unterschiede im Grad der Implementierung (...) die Regel: eine einheitliche Umsetzung ist eher die Ausnahme“¹²⁴.

Eine gewisse Spannung zwischen den Instanzen Schule und Schulaufsicht bleibt zwar bestehen. So liest man in der Kienbaum-Studie: „Fast zwangsläufig kommt es hier aufgrund der unterschiedliche Interessenslage zu Konflikten mit der Schulaufsicht“¹²⁵. Aber es kann nicht darum gehen, Schulaufsicht abzuschaffen, die Spannung aufzuheben oder zu negieren, sondern im Hinblick auf ein gemeinsames Interesse an Qualitätssicherung (weiterhin) mit diesem Spannungsverhältnis konstruktiv umzugehen. Dementsprechend äußert sich auch Hans-Günter Rolff:

„Umfragen zeigen, dass gut drei Viertel aller Lehrerinnen und Lehrer eine staatliche Schulaufsicht beibehalten wollen, allerdings in grundlegend

¹²⁴ Huber, S. und Lohmann, A. (2012): Schulentwicklung auf Systemebene. Studienbrief SMO920 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 12.

¹²⁵ Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1994): a.a.O., S. 128.

veränderter Form: vor allem als Beratungs- und Unterstützungsinstanz, die aber auf Kontrolle nicht ganz verzichten soll“.¹²⁶

Die Arbeit von Schule und Schulaufsicht ist also *nicht* konkurrierend, sondern komplementär. Dass ein Miteinander von Schule und Schulaufsicht, welches als „Ziel aller Maßnahmen letztlich immer [hat], die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen“¹²⁷, sich stets im Prozess befindet, ist unbestritten. In diesem Sinne sind und bleiben Schulen (und, so darf man hinzufügen, auch Schulaufsichtsbehörden) „lernende Gemeinschaften“¹²⁸.

Im Laufe der Arbeit haben sich zahlreiche weitere, interessante Fragen aufgetan. Anhand einer kleinen Auswahl möchte ich abschließend einen Ausblick auf weitere mögliche Forschungsvorhaben geben.

Zuallererst bleibt festzuhalten, dass die Antwort auf meine Forschungsfrage ihrerseits nur ein Schlaglicht auf den Status Quo im Prozess wirft. Es wäre folglich interessant, die Frage in gewissen zeitlichen Abständen wieder zu stellen und diese Ergebnisse dann mit denen dieser Arbeit zu vergleichen.

Wie gezeigt, lässt sich eine deutlich messbare Verbesserung im ehemals tendenziell eher angespannten Verhältnis von Schule und Schulaufsicht nachweisen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu erforschen, ob dieses verbesserte Verhältnis tatsächlich auch messbar zu besserer Schulqualität und damit zu besseren Schülerleistungen geführt hat bzw. führt. Stephan Huber merkt hier kritisch an: „Der Nachweis direkter positiver Auswirkungen auf die Qualität der Schulen steht allerdings dort noch aus.“¹²⁹ Ähnlich äußern sich Anne Piezunka („Several researchers questioned whether school inspections had any impact on school improvement measures“¹³⁰) und Marcus Pietsch:

Eine Vielzahl von Studien zur Wirksamkeit von Schulinspektionen zeigt jedoch, dass dieses Ziel häufig nicht erreicht wird oder sogar nicht-intendierte Nebeneffekte beobachtbar sind. Die Befundlage ist hierbei sehr heterogen. So zeigen einzelne Studien, dass sich Effekte auf die innerschulische Qualitätsentwicklung finden lassen, und andere Studien negieren genau diesen Befund.“¹³¹

Auch Norbert Maritzen reiht sich mit einem seiner Meinung nach „durchaus kritisch zu diskutierende[m] Korpus von Befunden empirischer (...) Wirksamkeitsforschung“ ein.¹³² Außerdem darf, selbst wenn es zu messbar verbesserter Schulqualität gekommen ist, eine Grundregel bei Systemreformen nie vergessen werden, nämlich niemals einen Einzelfaktor als Schlüssel zu Verbesserungsprozessen anzusehen.¹³³

¹²⁶ Rolff, H.-G. (1998): a.a.O., S. 194.

¹²⁷ Huber, S. und Lohmann, A. (2012): a.a.O., S. 16.

¹²⁸ Ebd., S. 15.

¹²⁹ Ebd., S. 11.

¹³⁰ Piezunka, A. (2019): a.a.O., S. 271.

¹³¹ Pietsch, M. / van den Ham, A.K. / Köller, O. (2015): Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten, in: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.) (2015): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster, S. 118.

¹³² Maritzen, N. (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen, in: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (2015), a.a.O., S.13.

¹³³ Huber S. und Lohmann, A. (2012): a.a.O., S. 7.

An dieser Stelle könnten weitere Forschungsvorhaben ansetzen. Sicherlich wäre auch eine größere Stichprobe hilfreich. Zu überlegen wäre außerdem, ob und wie man qualitativen Erhebungen quantitative an die Seite stellt.

Um bei meinem Bundesland NRW zu bleiben, könnte das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ erneut evaluiert werden. Die an dem Modellprojekt beteiligten Schulen erhalten deutlich mehr Freiheit, aber auch Verantwortung bezüglich der Gestaltung ihrer Arbeit¹³⁴, und es wäre interessant zu sehen, welche Erfahrungen die Modellschulen gemacht haben und ob diese auf andere Schulen / Systeme übertragbar sind.

Ebenfalls interessant stelle ich es mir vor, den Blick auf alle Bundesländer zu weiten und hier eine Vergleichsstudie durchzuführen, insbesondere, da die Schulaufsichtsbehörden sich teilweise deutlich voneinander unterscheiden - und was diese Unterschiedlichkeit genau für die innerschulische Qualitätsentwicklung und damit letztlich für die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler heißt. Als interessanter Unterpunkt böte sich hier ein Vergleich landesspezifischer Steuerungskonzepte an.¹³⁵ Auch das Verhältnis von Schulaufsicht und anderen Formen der externen Evaluation wäre ein interessantes Forschungsgebiet - bis auf eine Ausnahme (Schleswig-Holstein) geht der Trend in allen Ländern schließlich in Richtung einer dauerhaften Etablierung von externer Evaluation.¹³⁶

Auch der Blick auf andere Länder könnte interessant sein und wichtige Erkenntnisse für die deutsche Schulentwicklungsforschung leisten. Andere Schulwesen, z.B. das englische, sind einerseits deutlich zentralistischer organisiert als das deutsche, andererseits lassen aber einzelne LEAs den Schulen wesentlich größere Autonomiespielräume.¹³⁷ Laut Thomas Littmann kann auch das niederländische Modell einer externen Schulevaluation durchaus Vorbildcharakter für deutsche Schulen haben.¹³⁸ Wolf-Thorsten Saalfrank regt in diesem Zusammenhang eine Untersuchung an, inwieweit die Einführung von Elementen des New Public Management in Österreich für Deutschland hilfreich sein könnten¹³⁹. Auch Israel dürfte einen Blick wert sein, wo interne Selbstevaluation und externe Evaluation durch regionale Schulaufsichtsbehörden kombiniert werden.¹⁴⁰

Auch ein Blick auf andere Schulformen würde sich lohnen, so gibt es z.B. Pläne für Schulfreiheitsgesetz für berufliche Schulen in mehreren Bundesländern, deren Ziel es ist, ihnen als Einrichtung die Rechtsfähigkeit zuzusprechen.¹⁴¹

Ein weiteres Forschungsfeld täte sich auf, wenn man weitere schulische und auch außerschulische Akteure in den Blick nähme. In diese Richtung denken z.B. Michael

¹³⁴ Menzel, W. (2004): Implementierung von Coaching für Schulleitungen und Schulaufsicht, in: Organisationsberatung – Supervision – Coaching. Heft 3/2004, S. 283.

¹³⁵ Vgl. Böttcher, W. und Rürup, M. (2010): Landesspezifische Steuerungskonzepte, in: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 56ff.

¹³⁶ Vgl. Müller, S. (2015): Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland, in: Pietsch, M. / van den Ham, A.-K. / Köller, O. (2015): a.a.O., S. 369.

¹³⁷ Vgl. dazu Müller, S. (2010): a.a.O., S. 181, wo die Ergebnisse internationaler Studien und Meta-Analysen vorgestellt werden.

¹³⁸ Littmann, Thomas: Schulinspektion: Schul-TÜV oder Entwicklungshelfer? In: Hamburg macht Schule. 2/2004, S. 35.

¹³⁹ Saalfrank, W.-T. (2005): Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 97. Jg. 2005. Heft 4, S. 508.

¹⁴⁰ https://www.bildungserver.de/Bildungswesen-in-Israel-7017_ger.html.

¹⁴¹ Vgl. dazu Rürup, M. (2009): Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform, in: Rauscher, E. et. al. (2009): Schulautonomie – Perspektiven in Europa, S. 61.

Schratz¹⁴² oder Hans-Jürgen Kuhn („ ... auch die Rolle der KMK behandel[n], die sich, anders als auf dem Gebiet des Bildungsmonitoring durch empirisch fundierte Leistungsvergleiche auf unterschiedlichen Ebenen, bisher eher randständig mit dem Instrument der externen Evaluation beschäftigt hat“¹⁴³).

Weitere Forschungen könnten angestellt werden hinsichtlich der Aufgabenfelder der deutschen Schulaufsicht, die bisher größtenteils lediglich im Spannungsfeld zwischen Beratung und Kontrolle wahrgenommen wurden. Neueste Forschungen deuten nämlich darauf hin, dass es ein drittes Aufgabenfeld gibt: die Verbindung zwischen den verschiedenen Akteuren im Schulsystem¹⁴⁴ im Rahmen des System Leadership. So formuliert Stephan Huber, dass „es sich ab[zeichnet], dass die Entwicklung in Richtung der Übernahme von Verantwortung über die Einzelschule hinaus im Sinne einer System Leadership geht.“¹⁴⁵ Das Konzept der „regional gestalteten Bildungslandschaft“ stammt aus der sog. Rau-Kommission (Bildungskommission NRW), die im Jahre 1995 ein ausführliches Gutachten zu „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ veröffentlicht hat.¹⁴⁶ Hier wäre es interessant zu verfolgen, wie sich das Konzept weiterentwickelt hat und ob ein „Mehrwert aus den Vernetzungen“ entstanden ist¹⁴⁷, also, ob und wenn ja wie Einzelschule und Systementwicklung adäquat gekoppelt werden können.

System Leadership bietet weitere interessante Aspekte, z.B. eine Erforschung der Annahme, dass wirksame Schulentwicklung nur erreicht wird, wenn sich die politischen Maßnahmen und die Praxis auf eine Verbesserung und Weiterentwicklung des ganzen Schulsystems ausrichten.¹⁴⁸ Hier könnte man die Wechselwirkung von politischen Entscheidungen und die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schulen im Rahmen der Output-Steuerung untersuchen. Dies regt z.B. Herbert Schnell an.¹⁴⁹

Sabine Müller sieht noch Handlungsbedarf bei der „Vermittlung von Evaluationskompetenz in der Lehrerbildung“ sowie bei der „Systematisierung von Kooperationsstrukturen von Administration und Wissenschaft“¹⁵⁰. Auch hier würden sich empirische Forschungsvorhaben anbieten.

Wie man sieht, gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte an mein Thema – seien es personelle, geographische, thematische, methodische oder strukturelle Aspekte. Lassen wir Hans-Günter Rolff, dessen „Entdeckung“ den Auftakt zu dieser Masterarbeit bildete, nun auch abschließend zu Wort kommen: „Auch wenn dies auf einen langen Marsch hinausläuft, so führt er doch in die richtige Richtung.“¹⁵¹

¹⁴² Schratz, M. und Hartmann, M. (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule, in: Rauscher, E. et.al. (Hrsg.) (2009): Schulautonomie – Perspektive in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Münster, S. 340.

¹⁴³ Kuhn, H.-J (2015): Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland, in: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.) (2015): a.a.O., S. 386.

¹⁴⁴ Vgl. dazu die Ausführungen von Ehren, M. und Scheerens, J. (2015): Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion, in: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (2015): a.a.O., S. 233 ff.

¹⁴⁵ Huber, S. und Lohmann, A. (2012): a.a.O., S. 5.

¹⁴⁶ Rolff, H.-G. (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief SMO 910 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern, S. 175.

¹⁴⁷ Rolff, H.-G. (2017): a.a.O., S. 176.

¹⁴⁸ Huber, S. und Lohmann, A. (2012): a.a.O., S. 8.

¹⁴⁹ Vgl. Schnell, H. (2010): a.a.O., S. 199.

¹⁵⁰ Müller, S. (2015): a.a.O., S. 381.

¹⁵¹ Rolff, H.-G. (1998): a.a.O., S. 216.

Literaturverzeichnis

Monographien

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1994): Kienbaum-Gutachten zur Reorganisation der Staatlichen Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Rosenbusch, H. (1994): Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schratz, M. (1996): Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens. Innsbruck: StudienVerlag.

Sammelwerke

Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1996): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Pietsch, M. / Scholand, B. und Schulte, K. (2015): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann.

Beiträge in Sammelwerken, Aufsätze in Zeitschriften

Altrichter, H. (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag GmbH, S. 263 - 335.

Arnold, E. und Reese, M. (2010): Externe Beratung. In: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 298 - 302.

Arnold, R. (2010): Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 79 - 82.

Avenarius, H. (2003): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schule und bei der Sicherung

gleicher Lebenschancen? In: Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 04/2003, S. 9 – 15.

Bauer, K.-O. (2010): Methoden und Techniken der Evaluation. In: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB 8443, S. 535 – 542.

Böttcher, W. und Rürup, M. (2010): Landesspezifische Steuerungskonzepte. In: Bohl, T. et.al. (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 56 – 62.

Brockmeyer, R. (1990): Planung und Schulaufsicht: Aufforderung zur Selbstgestaltung. In: Pädagogische Führung. Köln: LinkLuchterhand, S. 17 – 19.

Buchen, H. (1995): Aufbau und Grundlagen der Fortbildungsmaßnahme „Schulentwicklung und Schulaufsicht“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 11-26.

Burkard, C. (1996): Evaluation in der Fortbildungsmaßnahme „Schulentwicklung und Schulaufsicht“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 27-63.

Christ, I. (1995): L'inspection dans le système éducatif allemand. In: Revue interantionale d'éducation de Sèvres. 08/1995, S. 1-8.

De Grauwe, A. (2007): Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. In: International Review of Education 2007, Bd. 53. S. 709 – 714.

Dinges-Dierig, A. (2006): Schulen benötigen Rückmeldung. In: Hamburg macht Schule. 2/2006, S. 28 – 29.

Ehren, M. und Scheerens, J. (2015): Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion. In: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 233 - 272.

Eikenbusch, G. (1995): (V)erfahrungen mit Evaluation. Wie setzt man Evaluationsprozesse in Gang? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 267 - 290.

Flader, W. und Lewe, H. (1995): Kooperation und Aufsicht bei der Schulentwicklung – Einsatz eines Fragebogens. In: LSW (Hrsg.), Evaluation und Schulentwicklung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 213 - 221.

Höfer, C. (1995): Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer schulaufsichtliche Beratung im Kontext dienstlicher Beurteilung wahr? Befragung im Rahmen eines Entwicklungsprojektes. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Evaluation und Schulentwicklung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 223 - 237. exzerpiert

Hopkins, D. / West, M. / Skinner, J. (1995): „Improvement through Inspection?“ A Critique of the OFSTED Inspection System. *School Education in England and Wales*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15. Jg. 1995, Heft 4, S. 337 – 350.

Kuhn, H.-J. (2015): Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. In: Pietsch, M., Scholand, B. und Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 385 - 418.

Lange, H. (2008): Vom Messen zum Handeln. „Leadership“ als wichtige Aufgabe der Bildungspolitik. In: *Die Deutsche Schule* 100, Bd. 2, S. 178 – 189.

Lardi, G. (2005): Die Organisation der neuen Schulaufsicht GR. In: *Bolletino scolastico grigione*, S. 7 – 10.

Littmann, T. (2004): Schulinspektion: Schul-TÜV oder Entwicklungshelfer? In: *Hamburg macht Schule* 2/2004, S. 35.

Lückert, G. (1985): Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht. Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung. In: *Die Deutsche Schule*. Heft 3, S. 341 – 344.

Marek, J. (2006): Den Blick von außen suchen. Nur Selbsterkenntnis führt zu Veränderungen. In: *Hamburg macht Schule* 2f/2006, S. 24 – 25.

Maritzen, N. (2015): Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen. In: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 13 – 36.

Maritzen, N. (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag GmbH, S. 609 - 637.

Menzel, W. (2004): Implementierung von Coaching für Schulleitung und Schulaufsicht. In: *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*. Heft 3/2004, S. 283 – 290.

Müller, S. (2010): Externe Evaluation durch Schulinspektion. In: Bohl, T. et.al. (2010): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 179 – 183.

Müller, S. (2015): Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. In: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 369 - 383.

Nagel, F.-W. / Rolff, H.-G. / Schmitz, R. (1995): Evaluation als Grundlage von Schulberatungsbesuchen am Beispiel einer Hauptschule. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Evaluation und Schulentwicklung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 239 – 266.

Pietsch, M. / van den Ham, A.-K. / Köller, O. (2015): Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten. In: Pietsch, M., Scholand, B. und Schulte, K. (Hrsg.): *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 – 2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 117- 135.

Piezunka, A. (2019): Struggle for Acceptance – Maintaining External School Evaluation as an Institution in Germany. In: *Historical Social Research*, 44 (2), S. 270 – 287.

Preuß, B. / Wissinger, J. / Brüsemeister, T. (2015): Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In: Abs, H.J. et al. (Hrsg.): *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer, S. 117 – 142.

Rolff, H.-G. (1998): Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hrsg.) (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag GmbH, S. 190 – 217.

Rolff, H.-G. (1992): Schulaufsicht sichert Qualität. In: *Pädagogische Führung* 3 (1992) 1, S. 10-11.

Rolff, H.-G. (1995): Evaluation – ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 293 - 333.

Rürup, M. (2009): Schulautonomie in Deutschland – ein Dauerthema der Schulreform. In: Rauscher, E. et. al. (Hrsg.) (2009): *Schulautonomie – Perspektive in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. Münster: Waxmann, S. 61 - 67.

Saalfrank, W.-T. (2005): Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 97, Heft4, S. 507 – 508.

Schnell, H. (2010): Funktion und Aufgaben der Schulaufsicht. In: Bohl, T. et.al. (2010): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 196 - 199.

Schratz, M. und Hartmann, M. (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: Rauscher, E. et. al. (Hrsg.) (2009): *Schulautonomie – Perspektive in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. Münster: Waxmann, S. 323 – 340.

Stryck, T. (2000): Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In: Helmke, A. et.al.: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik und Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Belz, S. 111 – 125.

Weibel, W. (1992): Schule in Europa braucht eine leistungsfähige Schulaufsicht: Fachtagung „Schulaufsicht für die Schule von morgen“. In: *Schweizer Schule* Bd. 79, Heft 11, S. 31 – 32.

URL / Internet-Quellen

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_start [letzter Zugriff am 10.06.2020]

<http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html> [letzter Zugriff am 10.06.2020]

[https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Geistliche_Schulaufsicht_\(19./20._Jahrhundert\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Geistliche_Schulaufsicht_(19./20._Jahrhundert)) [letzter Zugriff am 12.06.2020]

<https://www.qua-lis.nrw.de/> [letzter Zugriff am 13.06.2020]

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=3360&vd_back=N
[letzter Zugriff am 18.06.2020]

<https://www.bildung.bremen.de/dixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf>. [letzter Zugriff am 20.06.2020]

https://www.bildungserver.de/Bildungswesen-in-Israel-7017_ger.html [letzter Zugriff am 29.06.2020]

Studienbriefe der TU Kaiserslautern

Arnold, R. und Pätzold, H. (2019): Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SMO 130 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Bonsen, M. und Büchter, A. (2012): Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation. Studienbrief SMO 1030 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Buhren, K. und Rolff, H.-G. (2012): Qualitätsmanagement in Schulen. Studienbrief 1010 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Huber, S. und Lohmann, A. (2012): Schulentwicklung auf Systemebene. Studienbrief SMO 920 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Klemm, K. (2016): Entwicklungen und Trends der Schulpolitik. Studienbrief SMO 310 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Maritzen, N. (2013): Externe Evaluation und Schulinspektion. Studienbrief SMO 102 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Rolff, H.-G. (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief SMO 910 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Anhang

Interview mit SL 1

I: **Guten Morgen und vielen herzlichen Dank noch einmal für Ihre Bereitschaft, sich mir für ein Interview zur Verfügung zu stellen zu meinem Forschungsthema.**

SL 1: Guten Morgen! Das hab ich natürlich gerne gemacht. Wenn ich damit weiterhelfen kann, nützt es ja im Endeffekt allen.

I: **Herzlichen Dank. Meine erste Frage lautet, ob Sie sich durch die Schulaufsicht in Ihrer Eigenständigkeit bzw. der Eigenständigkeit Ihrer Schule unterstützt gefühlt haben oder zu ihr ermutigt gefühlt haben und wenn ja, inwiefern.**

SL 1: Ja, im Prinzip hab ich mich immer unterstützt gefühlt dazu, allerdings habe ich doch im Laufe der Jahre gelernt, dass es gut ist, wenn man einen neuen Plan hat, vorweg schon mal grobe Ideen zu formulieren und mit der Schulaufsicht abzustimmen und sich das OK zu holen und wenn die dann das grobe „Ja“ gegeben haben, dann konnte man auch laufen und eigene Ideen entwickeln und ich habe dann auch selbstverständlich Unterstützung bekommen in den Plänen.

I: **Können Sie von einer besonders einprägsamen Situation erzählen, in der Sie als Schulleiterin Qualitätsentwicklung angestoßen haben und wie die Schulaufsicht darauf reagierte?**

SL 1: Ja, mir fällt so ziemlich am Ende meiner Zeit ein Beispiel ein, da haben wir gemerkt, dass die Vertretungsstunden, die die Kollegen schieben mussten, immer mehr geworden sind und auch ungeplant kamen, weil schon auch Ältere – ich hab da ein sehr altes Kollegium - zeitweise ausgefallen sind und spontan gegeben werden mussten, und dann ist uns die Idee gekommen, dass wir einen Topf aufmachen, der nicht wie in den anderen Schulen dann so ein Vertretungstopf ist, sondern ein Topf, der abgesichert ist über die Schulaufsicht mit zusätzlichen Punkten, die eingearbeitet wurden in der Stellenbearbeitung, wo die Kollegen entweder die Vertretung machen mussten, oder wenn keine Vertretung anstand, haben sie gegenseitige Hospitationen vorgenommen oder sich gegenseitig beraten. Auf jeden Fall waren die Stunden mit Aktionen gefüllt und trotzdem, wenn Not am Mann war, waren sie da, damit man den Unterricht abdecken konnte. Und den Plan haben wir dann auch mit der Bezirksregierung besprochen und die Bezirksregierung war dann bereit als Schule, als Vorführschule quasi das mit uns auszuführen und hat uns im Stellenpegel zusätzliche Punkte gegeben, so dass wir im Prinzip ein bisschen über dem gewollten Stellenpegel waren und dieses Projekt (natürlich mit Bericht am Ende oder so was) laufen lassen konnten. Und das läuft bis heute, ist auch über die Gewerkschaften abgesegnet worden und war eigentlich ne supergute Sache.

I: **Woran haben Sie denn gemerkt, dass die Schulaufsicht Ihrer Arbeit mit Anerkennung und Wertschätzung begegnet ist?**

SL 1: Weil ich nicht zuletzt auch durch die Gewerkschaftsvertreter Nachfragen hatte, weil man in der Bezirksregierung das den Dezernenten auf den entsprechenden Sitzungen vorgestellt haben und als Beispiel vorgestellt

haben, wie man in der Schule halt Vertretungsstunden einsparen könnte und dann noch viele Nachfragen von außen kamen.

I: **Wie würden Sie die Kommunikation mit der Schulaufsichtsbehörde beschreiben? Also ... fühlten Sie sich eher unterstützt und beraten oder eher belehrt und inwiefern?**

SL 1: Ganz große Wertschätzung auf gleicher Ebene.

I: **Also Sie hatten auch den Eindruck, dass Sie Rückendeckung in schwierigen Situationen erhalten haben?**

SL 1: In jedem Fall. In jedem Fall. Von dem Dezernenten, der zum Schluss für mich zuständig war, war es totale Rückendeckung. Und wo auch ein ganz offenes Wort mal gesprochen werden konnte, bevor man dann wieder zum dienstlichen Ton zurückging um Dinge abzuklären.

I: **Und wann und in welcher Form haben Sie die Ergebnisse Ihrer Qualitätsentwicklung an die Schulaufsicht kommuniziert, also konnten Sie auch mit vorläufigen Zwischenständen kommen oder hatten Sie den Eindruck, dass die Schulaufsicht Ihrer Wahrnehmung nach eher an fertigen Produkten interessiert war?**

SL 1: Nee, überhaupt nicht. Ganz im Gegenteil. Immer wieder haben wir telefoniert und Nachfragen gestellt und mir Hilfe geholt und das fertige Ergebnis war erst ganz zum Schluss dann in einem Bericht. Zwischendurch ... wir hatten eine gute Wegbegleitung.

I: **Können Sie vielleicht dazu ein Beispiel nennen?**

SL 1: Ja, das Beispiel, was ich eben erwähnt habe, dass das verbessert wurde, in die Stundenverteilung eingegeben wurde, und Hilfe gegeben wurde, die beraten haben, wie man die Stunden auch für kollegiale Hospitation einsetzen konnte. Ob das abgesichert ist, ob die Gewerkschaften dahinterstehen, ... Also, das war Step für Step, bei jeder Frage konnte ich quasi nicht nur zu dem Dezernenten, der für meine Schule zuständig war, sondern auch zu den Dezernenten, die mehrere Stellen vergeben haben ... immer wieder nachfragen und hab geholfen bekommen.

Genauso mit dem Ganzttag, kann ich ein Beispiel anführen. Da war ich an meiner Schule eine, die ganz anfangs schon mit Ganzttag, mit gebundenem Ganzttag die Schule geführt hat. Auch da konnte man immer wieder Hilfe erfahren. Ich meine, wie man die Übermittagsbetreuung und solche Dinge ableisten sollte und konnte, so dass alle zufrieden sind.

I: **Können Sie benennen, ob die Schulaufsicht den Fokus ihrer Arbeit eher auf die Schule als System gelegt hat oder eher auf einzelne Lehrkräfte an Ihrer Schule?**

SL 1: Schule als System. Ganz klar.

I: **Können Sie in dem Zusammenhang noch ein Beispiel nennen? Vielleicht noch ein anderes als die bereits erwähnten?**

SL 1: Ja, wir hatten ja die QA im Haus, und dann ist natürlich nicht über den Unterricht der einzelnen Personen gesprochen worden, sondern über das Gesamtbild, was die Schule ausmacht, was die unterscheidet von anderen Schulen, was wir ausbauen sollen, welche Schüler wir haben, welche Klientel wir haben, wie wir uns von der Nachbarschule aus dem gleichen Ort abgrenzen, also es war schon Schule als System.

Wir hatten einen Französischzweig, und das war ganz wichtig, dass der erhalten bleibt, und, ja, Schule als System.

I: **Also, wenn ich Sie richtig verstehe, dann hatte der Schulaufsichtsbeamte ... also kannte sich sehr gut aus über die spezifischen Gegebenheiten und hatte auch realistische Vorstellungen vom Alltag an Ihrer Schule?**

- SL 1: Ja, ganz, ganz, ganz besonders war das so! Der kam auch oft vorbei, unangemeldet, um einfach mal zu gucken, wie's läuft, war dem Französischzweig auch sehr nahe. Er selber hat Abibac-Prüfungen in Frankreich abgenommen und wusste, wovon er spricht.
- I: **Wenn Sie die Evaluationsverfahren der Schulaufsicht gewichten sollten, also eher quantitativ an Daten, Schulabschlüssen und so weiter orientiert, oder eher qualitativ, also im Gespräch eruieren, wo die Schule steht und was die Schule braucht: Wie würden Sie dann das Verhältnis bewerten oder gewichten?**
- SL 1: Zwei Drittel, ein Drittel. Also zwei Drittel, wo die Schule steht, was man braucht zur Entwicklung, das andere schon über Abschlüsse, Studentafeln und so.
- I: **Und wie gut gelang es der Schulaufsicht Ihrer Meinung nach, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? Also ... die Frage geht darauf, woran sich die Schulaufsicht konkret orientierte, Kompetenzraster, Lehrpläne und so weiter, oder gab's noch andere Kriterien?**
- SL 1: Also im Speziellen würde ich das sagen, bei den Schülern, die Abibac gemacht haben, da hat sie ja auch teilgenommen, die Schulaufsicht, und wusste auch, was abgefragt wird und welche Kompetenzen, wo sich die Kompetenzen unterscheiden zu unseren deutschen Schülern, da konnte man dann ganz genau inhaltlich diskutieren. Bei dem anderen eher oberflächlich.
- I: **Dann kommen wir schon zur letzten Frage, die eine übergeordnete Bewertung in den Blick nimmt. Auf der Basis Ihrer langjährigen Erfahrung mit der Schulaufsicht: Welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung erachten Sie als sinnvoll und gelungen, und welche weiteren Entwicklungen halten Sie für wünschenswert?**
- SL 1: Also die QA, die hab ich zum ersten Mal an der alten Schule erlebt, die war zuerst ein Schreckensgespenst, weil wir eine der ersten Schulen waren, die die alte QA miterleben durften, und das Schreckensgespenst hat total seine Ängste verloren, weil wir als Schulleitung das Gefühl haben, die zeigt genau die Stellen, an denen wir als Kollegium weiterarbeiten müssen, zeigt nicht die Defizite auf, sondern Entwicklungschancen, wie unsere Schule vorangebracht werden kann, auch im Vergleich zu anderen, woran wir arbeiten müssen. Unterm Strich hatten wir wirklich das Gefühl, das sind genau die Stellen, die bei uns im Kopf latent schon immer vorhanden waren, uns meine ich als Schulleitung, und die dann auch dem Kollegium bewusst geworden sind , denn was die Schulleitung im eigenen Hause sagt, ist natürlich nicht so gewichtig wie das, was in einer QA dokumentiert wird.
- I: **Also da haben Sie praktisch Ihre eigene Einschätzung bestätigt bekommen?**
- SL 1. Ja. Bestätigt bekommen, Stellen gezeigt bekommen, wo wir dran arbeiten müssen, und dann werden auch dementsprechend Fortbildungen fürs Kollegium möglich gemacht, genau an den richtigen Stellen.
- I: **Ja, das ist dann schon das Ende des Interviews, dann möchte ich mich noch einmal sehr herzlich bei Ihnen bedanken.**
- SL 1: Ich hätte vielleicht noch gerne eine eigene Anmerkung dazu. Ich hab ja nun zwei Schulsysteme erlebt und auch zwei Schulaufsichtsbeamten. In der alten Schule war das so, dass der Schulaufsichtsbeamte eigentlich nur, wenn ne große Veranstaltung war, sein Gesicht gezeigt hat und

niemals auf die Idee gekommen wäre, da anzurufen und nachzufragen. Was sich in der neuen Schule völlig verändert hat.

I: **Das heißt, an der neuen Schule, das fanden Sie besser, weil es partnerschaftlicher war und ne engere Zusammenarbeit?**

SL1: Ja. Also in der alten Schule mussten wir im eigenen Saft kochen und haben high life gespielt, als die Schulaufsicht kam, und in der neuen Schule bin ich wirklich beraten worden.

I: **Vielen herzlichen Dank!**

Interview mit SL 2

I: **Ja, vielen herzlichen Dank noch einmal von meiner Seite, dass Sie sich bereit erklären, dieses Interview mit mir zu führen.**

SL 2: Das mache ich gerne mit Ihnen, denn ich denke, die Ergebnisse sollen ja unter Umständen auch helfen, schulische Entwicklung im weitesten Sinne voranzubringen.

I: **Das stimmt! Vielen Dank. Meine erste Frage lautet, ob Sie sich durch die Schulaufsichtsbehörde in Ihrer Eigenständigkeit, also in Ihrer Autonomie, unterstützt oder zu ihr ermutigt fühlen und wenn ja, inwiefern.**

SL 2: Also, ich denke, in dem Bereich gibt es auch unterschiedliche Ebenen. Ich habe Schulaufsicht in meiner Dienstzeit als Schulleiter, in meiner bisherigen Dienstzeit als Schulleiter durch zwei schulfachliche Dezernenten erlebt. Bei dem ersten Dezernenten hatte ich den Eindruck, dass er diesen Begriff der Autonomie eher sehr, sehr weit auf die Schulen ausgedehnt hat, schon fast so weit, dass es, wenn es mal ne rechtliche Rückfrage gab oder man Hilfe brauchte, dass ich schon mal den Eindruck hatte, das ist sehr zäh oder man bekommt wenig konkrete Hilfe. Der zweite schulfachliche Dezernent, mit dem ich zusammenarbeite, ist da an einem sehr engen Austausch interessiert, ist aber auch in seiner – ich sag mal, zeitlichen Verfügbarkeit sehr eng, sodass man da sehr gut überlegen muss, wann man versucht ihn zu erwischen und mit welchen Themen. Und ich versuche Schule so zu leiten, dass ich sage: grundsätzlich versuche ich das autonom zu mache. Ich sage immer: unsere Schule ist weit weg von der vorgesetzten Behörde, und solange man rechtskonform arbeitet und auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Kollegen, glaube ich, kann man auch schulische Autonomie relativ unabhängig von der vorgesetzten Behörde betreiben. Aber es gibt halt immer wieder auch Bereiche, wo man halt die vorgesetzte Behörde braucht, um da bestimmte Aussagen zu treffen, und da erlebe ich jetzt den zweiten schulfachlichen Dezernenten als ansprechbar, auf jeden Fall.

I: **Können Sie von einer besonders einprägsamen Situation erzählen, in der Sie als Schulleiter Qualitätsentwicklung angestoßen haben und wie die Schulaufsicht darauf reagierte?**

SL 2: Ja, das war vor etwas zwei Jahren. Da gabs die Überlegung, das Tableau der Schule insofern zu erweitern, als dass in den unteren Klassen ein weiterer Zweig, so ne Art Bildungsgang, auf den Weg gebracht werden sollte. Und das Problem war aber, dass wir von den Zahlen her das erstmal nur schwer realisieren konnten. Man hätte eigentlich auf der Grundlage der rechtlichen oder der Klassenfrequenzbildungswerte hätte man diese Idee wohl nicht ohne Weiteres umsetzen können, und da war es dann so, dass der Schulaufsichtsbeamte, der Dezernent in dem Fall, gesagt hat: ‚Macht das! Ich halte das für ne ganz wichtige Sache! Auch an eurer Schule, da nochmal nen zusätzlichen Impuls reinzubringen. Ihr bekommt von mir Rückendeckung, auch wenn das den allgemeinen Frequenzen nicht entspricht, aber‘ – und das war die Kehrseite des Ganzen – ‚ihr müsst trotzdem versuchen, mit dem, was Ihr an Lehrstellen zur Verfügung habt, klarzukommen.‘ Also, es war so ne win-win-Sache irgendwo, aber halt, aber auch mit nem leichten Wermutstropfen, weil, das sind natürlich, wenn man an der einen Seite ne kleine Klasse auf den Weg bringt, man das natürlich an ner anderen Stelle auch wieder bezahlen muss.

I: **Würden Sie aufgrund dieser Erfahrung weitere Momente der Qualitätsentwicklung anstoßen?**

SL 2: Auf jeden Fall. Ich denke, dass das ein ganz wesentliches Element von Schule, von schulischer Entwicklung ist. Schule lebt ja letztlich von den Impulsen, die manchmal von den Schülerinnen und Schülern kommen, oftmals aber auch von Kolleginnen und Kollegen, manchmal vielleicht auch von Ideen, die Schulleitung hat, und ich finde schon, dass, wenn viele an Schule Beteiligte sagen: ‚Das ist ne tolle Idee, die uns als Schule weiterbringen könnte, uns in unserer gesamten Entwicklung weiterbringen könnte‘, dass man dann diesen Weg weiter verfolgen soll. Das würde ich schon immer mal versuchen, auch wenn man vielleicht an der ein oder anderen Stelle auch mal zu hören bekommt, dass das nicht funktioniert.

I: **Woran merken Sie denn konkret, dass die Schulaufsicht Ihrer Arbeit mit Anerkennung und Wertschätzung begegnet? Woran machen Sie das fest?**

SL 2: Also, das ist teilweise auch über ne direkte Rückmeldung, dass ich auch schon mal vom Schulaufsichtsbeamten gesagt bekomme: ‚Das haben Sie prima gemacht!‘ oder ‚Das läuft ja super!‘, manchmal auch so über indirekte Kommentare, so z.B. ‚Von Ihnen hör ich ja gar nichts, da gibt’s ja gar keine großen Beschwerden‘. Und von Seiten der Eltern keine großen Widersprüche oder sowas, das würde ich jetzt mal auch als Bestätigung der eigentlichen Arbeit wahrnehmen. Also, ich denke so über unterschiedliche Ebenen.

I: **Wie würden Sie die Kommunikation mit der Schulaufsichtsbehörde insgesamt beschreiben?**

SL 2: Insgesamt ist das sehr schwierig, weil ich schon der Meinung bin, dass man da die unterschiedlichen Dezernate und Zuständigkeiten ... dass die sehr unterschiedlich reagieren. Also, es gibt so Abteilungen, mit denen man, auch so im Laufe der Zeit, wenn man sich so ein bisschen kennengelernt hat, vielleicht auch mal gesehen hat in der Behörde, mit denen man einen sehr innigen Kontakt hat, und wo man halt Dinge auch schon mal ... ich will nicht sagen, auf dem kleinen Dienstweg regeln kann, aber wo ein kurzes Telefonat oftmals reicht, und dann weiß man: die Sache läuft.

Bei manchen Stellen muss man – warum auch immer – öfter nachbohren oder manchmal halt auch immer wieder nachbohren, um das hoffentlich zu bekommen, was man sich so wünscht.

I: **Also da werden Sie nicht so bereitwillig oder nicht so schnell unterstützt und beraten, wie Sie sich das wünschen?**

SL 2: Ja, genau. Das könnte man so sagen. Man merkt dann, da werden, wenn es z.B. um Stellen geht, Vertretungsstellen oder so etwas, dann werden sehr oft natürlich finanzielle Argumente genannt, und auf der anderen Seite hat man aber vor Ort an der Schule das personelle Problem und muss das dann immer wieder mal, oder öfter mal, dann vorbringen, in der Hoffnung, dass man dann vielleicht doch noch das bekommt, was man ursprünglich gerne gehabt hätte. Oder aber man schließt einen Kompromiss. Was ich allerdings noch nie erlebt habe, war, dass man mir *nicht* geholfen hat. Das nicht. Aber wie gesagt, da gibt es unterschiedliche Stellen, mit denen man halt auch sehr unterschiedlich zusammenarbeitet.

I: **Dann möchte ich nochmal gern auf die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung zurückkommen. Wann und in welcher Form kommunizieren Sie die Ergebnisse an die Schulaufsicht? Haben Sie zum Beispiel den Eindruck, dass Sie auch mit vorläufigen Zwischenständen kommen dürfen?**

SL 2: Das auf jeden Fall! Es ist so, dass wir vereinbart haben, dass wir uns einmal im Jahr, also Schuljahr, bestimmte Entwicklungsziele, Vorstellungen der Schule, dass wir die mit der vorgesetzten Behörde kommunizieren und darüber auch ins Gespräch kommen. Ja, also auch in Form einer Beratung, dass man sagt: ‚Schöne Idee!‘ oder ‚Da würd ich an der Stelle nochmal überlegen‘. Also das schon. Jetzt muss man allerdings auch sagen, dass das natürlich oftmals auch ein Punkt ist, der so ein bisschen im – ich will nicht sagen, im Klein-Klein, aber in diesem ganzen Verwaltungsaufwand, der ja auch noch von Seiten ... in der Kommunikation zwischen Schulaufsicht und Schule stattfindet, auch manchmal eigentlich ein bisschen zu kurz kommt. Ich glaube, das ist ein Bedürfnis der Schulen, aber teilweise auch ein Bedürfnis der jeweiligen Dezernentin und Dezernenten, die sich auch, glaube ich, gerne noch viel intensiver um solche Aspekte der Qualitätsentwicklung und / oder -sicherung mit den Schulen vor Ort austauschen würden.

I: **Haben Sie denn den Eindruck, dass die Schulaufsicht sich gut auskennt mit den spezifischen Gegebenheiten Ihrer Schule?**

SL 2: Ich denke mal, dass ein schulfachlicher Dezernent sich das sicherlich auch erstmal ein bisschen einarbeiten muss. Ich sprach ja eben schon mal davon, dass es in unserer Schule einen Wechsel in der Zuständigkeit gegeben hat. Der vorige Schulaufsichtsbeamte war sicherlich ganz ... oder recht gut vertraut mit den spezifischen Gegebenheiten vor Ort, also der kannte so die, ich sag mal, Hausprobleme, der kannte auch so ein bisschen die Baustellen. Die kennt der neue Dezernent auch, aber ich glaube, dass da sicherlich auch noch insgesamt ein bisschen mehr so gegenseitiges Kennenlernen über die persönliche Ebene hinaus noch stattfinden muss.

I: **Also ein Prozess auch.**

SL 2: Ja. Ich glaube, dass das ein Prozess ist. Da würde ich mir auch wünschen, dass die Dezernentin, die Dezernenten auch häufiger mal in der Schule vor Ort wären. Das kann auch meinerwegen relativ spontan sein, aber einfach mal aufzuschlagen und sagen: ‚Wie sieht’s aus? Wo brennt der Schuh?‘. Und das kann man per Telefon sicher auch regeln, aber ein direktes Gespräch, so face to face, ist, finde ich, immer sehr viel besser, zumal man auch, wenn man in der Schule vor Ort ist, dann auch einfach mal als Schulleiter sagen kann: ‚Komm mal mit!‘ oder ‚Kommen Sie mal mit! Ich zeig Ihnen das mal‘.

I: **Können Sie denn benennen, ob die Schulaufsicht den Fokus ihrer Arbeit eher auf die Schule als System legt oder eher auf einzelne Lehrkräfte an Ihrer Schule? Und in Abhängigkeit von Ihrer Antwort, woran erkennen Sie das?**

SL2: Also ich glaube schon, dass der erste Blick eher ein systemischer ist. Das mache ich daran fest, dass grundsätzlich diese Aspekte Grundlage eigentlich all unserer Gespräche sind. Der Schwerpunkt auf Lehrkräfte wird immer dann gelegt, wenn es um Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Lehrkräfte und Schülern, Eltern, irgendwas, geht, oder aber, wenn es um Beförderungen, solche Dinge geht. Dann werden diese Aspekte natürlich interessant und müssen dann halt auch entsprechend besprochen und verhandelt werden. Aber ich glaube, dass grundsätzlich zunächst mal das gesamte System im Fokus steht.

I: **Wenn Sie die Evaluationsverfahren der Schulaufsicht gewichten sollten, also eher quantitativ oder eher qualitativ: Wie würden Sie das Verhältnis bewerten?**

SL 2: Ich glaube ... das hängt halt auch wieder mit den entsprechenden Erwartungen ab. Also, ich sehe auf der einen Seite, dass durchaus ein großes Interesse zum Beispiel an erzielten Ergebnissen im Abitur von Seiten der vorgesetzten Behörde besteht, dass da auch geguckt wird: Wie gut waren die Ergebnisse? Auf der anderen Seite glaube ich, sind qualitative Ergebnisse z.B. im Sinne des Referenzrahmens Schulqualität Nordrhein-Westfalen natürlich irgendwo auch ... oder stehen auch im Fokus. Gleichwohl, glaub ich, ist aber auch der vorgesetzten Behörde bewusst, dass dieser Referenzrahmen, der ja letztlich den Orientierungsrahmen für Qualitätsarbeit in den Schulen oder Schulentwicklungsarbeit legt, sicherlich nicht nur auf die Schulform Gymnasium zutreffend.

I: **Das heißt, eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren hier?**

SL 2: Ja, so würde ich das sehen.

I: **Ja. Wie gut gelingt es der Schulaufsicht Ihrer Meinung nach, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? Also woran orientiert sich die Schulaufsicht Ihrer Wahrnehmung nach konkret, wie sehr spielen da Kompetenzraster und Lehrpläne eine Rolle und wie sehr noch andere Dinge?**

SL2: Also, ich glaube, dass das auch ein Punkt ist, denn man natürlich nicht spezifisch jetzt auf ne Schule runterbrechen kann, sondern, ja, eher einer allgemeinen Vorstellung anhängt. Und in dem Zusammenhang hat z.B. ja die vorgesetzte

Behörde, haben sich ja Dezernenten zusammengesetzt und mal überlegt, nach Kriterien beispielsweise guten Unterrichts. Da haben die sich mal überlegt: Was könnte das sein? Der Hintergrund ist natürlich wieder, wie sind Ergebnisse oder Rückmeldungen des Dezernats Q, die für die Qualitätsanalysen zuständig ist, die lautete, dass im Wesentlichen an den Gymnasien oftmals zu wenig Unterricht im Anforderungsbereich III zu erkennen ist. Ich muss ehrlich sagen, in dem Bereich sehe ich diese Aussage sehr kritisch, denn ich glaube, wenn nicht am Gymnasium, wo soll denn dann noch Anforderungsbereich III eher erreicht werden? Aber das sei in Parenthese gesetzt.

I: **Dann kommen wir schon zur letzten Frage, die mehr so eine übergeordnete Bewertung in den Blick nimmt. Auf der Basis Ihrer Erfahrungen insgesamt mit der Schulaufsicht: Welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung erachten Sie bisher als sinnvoll und gelungen, und welche weiteren Entwicklungen, die Ihrer Meinung nach noch nicht oder nicht genügend stattgefunden haben, halten Sie für wünschenswert?**

SL 2: Also, ich glaube, dass Entwicklungen, die im Rahmen von Bedarfen, von Wünschen, vor Vorstellungen der einzelnen Schulen an die Bezirksregierung, an die Schulaufsicht gemeldet werden, dass da, in diesem Bereich, schon oft ne Begleitung stattfindet.

Was für die Schulaufsicht schwierig ist, ist eher so das Herunterbrechen – meiner Meinung nach – das Herunterbrechen von allgemeiner gesetzten Vorstellung von Qualitätstableaus auf die einzelnen Schulen. Ich glaube, dass da auch die schulfachlichen Dezernenten natürlich irgendwo auch in einem Spannungsfeld stehen. Auf der einen Seite müssen sie dafür sorgen, dass die Schulen in diesem Rahmen arbeiten, auf der anderen Seite möchten sie natürlich auch schulische Entwicklung, so sie denn in den Schulen stattfindet, auch nicht zum Stillstand bringen, blockieren oder was auch immer. Also, ich glaube, dass man auch den schulfachlichen Dezernenten an der ein oder anderen Stelle auch noch ein bisschen mehr Freiheit geben könnte. Dass man sagt, ok, ich gucke mir jetzt dieses Experiment an Schule xy mal für zwei, drei Jahre an und warte mal auf die Ergebnisse, die mir da zurückgemeldet werden, auch wenn das vielleicht nicht immer ganz 100% konform ist, die Vorstellung, die im Referenzrahmen Schulqualität angelegt ist. Also, ich kann verstehen, dass schulfachliche Dezernenten da zunächst mal ein bisschen zucken und sagen: ‚Uh! Das wollen wir nicht!‘, aber das wäre etwas, was ich mir wünschen würde. Das wir insgesamt vielleicht auch noch ein bisschen mehr eigene Freiheit dann auch hätten.

I: **Ja. Vielen herzlichen Dank. Damit sind wir dann schon das Ende des Interviews, und ich würde die Aufzeichnung dann beenden.**

SL 2: Ja, dann freue ich mich und bedanke mich auch für die interessanten Fragen.

Interview mit SchA 1

I: **Ich möchte mich zu Beginn noch einmal sehr herzlich für Ihre Bereitschaft bedanken, sich mir für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Meine erste Frage lautet, welche Erfahrungen Sie mit der Selbstständigkeit der Ihnen unterstellten Schulen gemacht haben.**

SchA 1: Ich habe Erfahrungen mit selbstständigen Schulen gemacht im Kontext meiner Arbeit als Schulaufsichtsbeamter für deutsche Auslandsschulen in einem Bereich, der insgesamt 17 Schulen umfasst.

I: **Liegt Ihrer Einschätzung nach der Schwerpunkt Ihrer Tätigkeit eher in beratenden oder eher in kontrollierenden Tätigkeiten?**

SchA 1: Ja, das ist beides. Vor allen Dingen sicherlich eine beratende Funktion. Das liegt auch daran, dass im Inland die Schulaufsicht oder die klassische Schulaufsicht schon geographisch viel näher ist, da man sich als Schulleiter im Inland mal eben ins Auto setzen kann und ein persönliches Gespräch auch relativ leicht noch führen kann in den Bundesländern. Im Auslandsschulwesen ist das anders, da ist – allein durch die geographische Ferne in aller Regel – die Betreuungsfunktion, die Fürsorgefunktion, die man hat, stärker ausgeprägt. Sozusagen in diese Richtung, würde ich sagen, stärker ausgeprägt, aber auch was die kontrollierende Funktion angeht, würde ich ebenfalls sagen, dass das stärker ausgeprägt ist als im Inland, weil im Auslandsschulwesen die Schulen, „Aufsicht des Bundes“, wie wir uns nennen, eben auch überprüfen muss, ob die von uns zur Verfügung gestellten Gelder auch ordnungsgemäß verwendet werden. Im Inland ist das der Schulträger, der dafür zuständig ist. Das heißt, die Kontrolle über die verwendeten Mittel hat im Inland in erster Linie – nicht nur, aber in erster Linie – der Schulträger.

I: **Wie tragen Sie als Schulaufsichtsbeamter Ideen zur Qualitätsentwicklung an Ihre Schulen heran bzw. wie reagieren Sie auf Ideen und Vorstöße Ihrer Schulen zur Qualitätsentwicklung?**

SchA 1: Wir tragen das in der Weise heran, dass wir innerhalb unseres Teams Überlegungen anstellen, wie Schulen zusätzliche Impulse bekommen können zu dem, was sie sowieso schon tun. Dann gibt es bei uns ein sehr ausgeklügeltes Schulentwicklungskonzept, ich möchte das mal so nennen, das sowohl aus formativen wie aus summativen Elementen besteht. Beispielsweise gibt es regelmäßige Bilanzbesuche, die sich dann abwechseln mit Inspektionen, Auslandsschulinspektionen. Das eine hat eben mehr eine impulsgebende Funktion, das andere hat mehr eine überprüfende Funktion, ob diese Impulse auch angekommen sind.

I: **Und wie zeigen Sie den Schulen Ihre Wertschätzung für ihre Arbeit?**

SchA 1: Zum einen im Anschluss an diese Besuche, die relativ aufwendig sind, also gerade diese Inspektionen, das ist immer ein Inspektionsteam, ein Inspektorenteam, das sich an den Schulen eine Woche lang umschaute und also erstmal in Form eines sehr ausführlichen Berichts dazu, und im Anschluss an diese Bilanzbesuche ganz genauso. Es finden halt eben Berichte statt, es gibt

ein relativ ausgebreitetes Berichtswesen. Und natürlich durch regelmäßige Kontakte, die man übers Telefon oder andere Medien mit den Schulen hat. Dass man regelmäßig ne Rückmeldung gibt zu dem, was man von den Schulen bekommen hat.

I: **Und wie würden Sie Ihre Kommunikationsform mit den Schulen überwiegend beschreiben, also sehen Sie die Schulen eher als Partner im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung und wenn ja, könnten Sie dazu ein prägnantes Beispiel nennen?**

SchA 1: Ja, ich würd die eher als Partner sehen, das liegt aber auch sicherlich an meinem eigenen Hintergrund, da ich Schulleiter war zuvor und ich mich mit der Rolle des Schulleiters, der Schulleiterin ziemlich gut identifizieren kann. Und ja, das ist, glaube ich, auch nicht verkehrt, wenn die Schulleiter das wissen, dass man nicht nur sozusagen von Anfang an Schulaufsichtsbeamter war, sondern auch einen anderen Hintergrund hat.

I: **Wie verschaffen Sie sich einen Überblick über den Stand der Qualitätsentwicklung, also lassen Sie sich z.B. auch Zwischenberichte geben?**

SchA 1: Ja, das ist bei uns ein formalisiertes Verfahren. Es werden mit den Schulen sogenannte Förderverträge abgeschlossen, die eben auch in einem Teil vorsehen, dass Schulentwicklungsziele formuliert werden. Diese Schulentwicklungsziele, die werden gewissermaßen ausgehandelt zwischen der Schulleitung und uns. Und die Basis dafür sind eben diese Bilanzbesuche bzw. diese Inspektionen, von denen ich vorhin sprach.

I: **Inwiefern sind Ihre Gespräche mit den Schulen, wenn Sie diese beraten, dann auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort abgestellt?**

SchA 1: Das sind sie zwangsläufig, weil die Schulen natürlich unter – ja, zum Teil erheblich unterschiedlichen Standortfaktoren arbeiten, also wir bekommen von den Schulen ja auch einen Bericht, wir machen uns bei den Besuchen vor Ort ja auch ein Bild davon, was sozusagen die kulturellen Gegebenheiten anbetrifft, was die Schülerklientel anbetrifft, was Elternerwartungen besonderer Art anbetrifft, wie das Engagement beispielsweise der Auslandsvertretung vor Ort anbetrifft, wie groß ist das Interesse überhaupt des jeweiligen Landes an der Schule hat, sind das eher wirtschaftliche Interessen oder ist das eher möglicherweise auch ein kulturelles Interesse und der wirtschaftliche Faktor spielt nicht so ne große Rolle. Das sind alles Dinge, die die Schulen kommunizieren, die wir aber auch vor Ort erleben bei unseren Besuchen und dass wir uns auf diese Weise doch ein relativ gutes Bild der Bedingungen, der individuellen Bedingungen, unter denen die Schule arbeitet und existiert, machen können. Und wir versuchen halt, im Aushandeln von Schulentwicklungszielen, welche weiteren Schritte die Schule machen soll, dieses auch zu berücksichtigen.

I: **Wenn Sie Ihre Schulen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung beraten, geht es dann eher um einzelne Lehrkräfte oder eher um das System Schule als Ganzes?**

SchA 1: Es geht eher um die Schule als Ganzes. Wir überlassen die einzelnen Lehrkräfte und deren personelle Entwicklung, Personalentwicklung, überlassen wir mehr

dem Schulleiter, der Schulleiterin. Wir versuchen mehr die systemische Brille aufzusetzen, das heißt natürlich nicht, dass wir in Einzelfällen nicht auch beraten in Bezug auf einzelne Lehrkräfte, aber das stellt eher die Ausnahme dar.

I: **Wenn Sie Ihre Evaluationsverfahren gewichten sollten, eher quantitativ oder eher qualitativ, wie würden Sie da das Verhältnis bewerten?**

SchA 1: Das würde ich mit 70 zu 30 bewerten. 70 qualitativ und 30 quantitativ.

I: **Und wie einfach oder wie schwierig ist es für Sie, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen, also woran orientieren Sie sich dabei konkret? Wie sehr spielen da Kompetenzraster, Lehrpläne usw. ne Rolle?**

SchA 1: Genau. Also wir haben entsprechende Kompetenzraster, die im Grunde basieren auf Beobachtungsbögen, die auch die KMK beispielsweise verwendet, und die legen wir zugrunde. Und natürlich spielen auch unsere eigenen Erfahrungen mit Unterricht, sofern wir denn welche haben, aber das ist in nahezu allen Fällen so, die Schulaufsichtsbeamte, die bei uns arbeiten, sind bis auf eine Person alle ehemalige Pädagogen, das spielt da sicherlich auch mit rein. Außerdem gibt es mit gewisser Regelmäßigkeit einschlägige Fortbildungen, an denen wir dann auch teilnehmen. Wir machen das beispielsweise bei Schulungen für diese Inspektoren, von denen ich sprach, da gibt es regelmäßig Unterrichtsvideos, die wir uns anschauen und die wir dann in der großen Runde diskutieren und ja, auch da versuchen auszuhandeln, zu kalibrieren, wie unsere Einschätzung des gesehenen Unterrichts ist.

I: **Dann kommen wir schon zur letzten Frage. Auf der Basis Ihrer Erfahrungen in der Schulaufsichtsbehörde: welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung und um Qualitätssicherung erachten Sie als sinnvoll und als gelungen, und welche weiteren Entwicklungen halten Sie für wünschenswert?**

SchA 1: Können Sie die Frage ein bisschen präzisieren? Da könnte ich jetzt mit Sicherheit weit ausholen ...

I: **Ja, also sicherlich ... Sie beschreiben sich ja auch in einem Prozess mit den Ihnen anvertrauten Schulen, und meine Frage zielt darauf ab, Sie haben eben schon sehr beeindruckend geschildert, was alles schon geleistet worden ist. Diese Frage würde jetzt auch darauf abzielen, wo Sie noch Entwicklungsraum sehen in der gemeinsamen Zusammenarbeit oder in dem gemeinsamen Bemühen um eine Qualitätsentwicklung.**

SchA 1: Ja, was mir spontan einfällt, ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter im Auslandsschulwesen natürlich in aller Regel aus ner innderdeutschen Sozialisation kommen, es gibt nur sehr wenige, die längere Zeit im Ausland waren und möglicherweise dort angeheuert wurden an den Schulen. Das heißt, die sehen in der Tat die Schulaufsicht oftmals wie sie das aus ihren jeweiligen Bundesländern kennen, sei es in der Form einer Bezirksregierung, eines Schulamtes, eines Regierungspräsidiums, wie auch immer sich das Ganze dann nennt, sehen diese oft in einer – ja, eher kontrollierenden Rolle noch. Stärker als das vielleicht wünschenswert ist. Und wenn die dann noch erleben, dass wir

Rechenschaft fordern über Einsatz von zur Verfügung gestellten Geldern, denn verstärkt das diesen Eindruck.

I: **Also, wenn ich Sie richtig verstehe, wünschen Sie sich, dass die Ihnen unterstellten Schulen mehr erkennen, dass Ihnen an einem partnerschaftlichen Verhältnis gelegen ist?**

SchA1: Genau, richtig. Das wollte ich gerade sagen. Und da sind die Mittel, die wir einsetzen, eben nur bedingt tauglich. Das heißt, das, was wir machen, ist eben ... Ich sagte vorhin, das ist mal formativ, mal summativ, und wir sind also in einer Doppelrolle, vielleicht vergleichbar mit dem Fachleiter in der Referendarsausbildung, der zum einen den Referendar, die Referendarin ausbilden möchte und zuerst mal ganz offen da rangeht, aber diese Personen eben auch bewerten muss. Und diese Doppelrolle, die wir da einnehmen, die ist nicht immer gut, weil sie ... weil man vielleicht von Natur aus eher misstrauisch ist und möglicherweise auch unsicher ist in der neuen Rolle als Schulleiter, als Schulleiterin, dann nimmt man dieses von uns – ich glaube, jedenfalls von vielen von uns – ich sprech jetzt nicht nur für mich, ich glaube, ich kann das für die anderen auch sagen, für die meisten anderen auf jeden Fall, das partnerschaftliche Anliegen, das wir haben, dieses Angebot, was wir damit machen wollen, wird dann nicht von allen angenommen.

I: **Damit ist unser Interview am Ende, und ich möchte mich noch einmal sehr herzlich bei Ihnen bedanken.**

SchA 1: Sehr gerne, ich danke auch!

Interview mit SchA 2

I: **Ich möchte mich zu Beginn dieses Interviews noch einmal sehr herzlich bei Ihnen bedanken für Ihre Bereitschaft, sich mir als Interviewpartnerin zur Verfügung zu stellen.**

SchA 2: Ja, gerne.

I: **Meine erste Frage lautet, welche Erfahrungen Sie haben mit der Selbstständigkeit von Schulen.**

SchA 2: Also, ich berichte ja aus dem Bundesland Hessen, und wir haben ja auch die selbstständigen Schulen. Das sind einige, die sich für dieses Programm bewerben konnten und die haben besondere, noch größere Budgetfreiheiten und können im ein oder anderen Punkt auch, sagen wir mal, von gültigen Verordnungen abweichen, aber das ist nur eine Minderzahl. Aber so grundsätzlich würde ich sagen, dass unsere Schulen in hohem Maße selbstständig sind. Da ist ein bestimmter Rahmen vorgegeben, und innerhalb von diesem können die sich in vielen Punkten, was die Ausgestaltung anbelangt, frei bewegen.

I: **Wo sehen Sie denn den Schwerpunkt Ihrer Arbeit mit den Ihnen unterstellten Schulen? Sehen Sie den eher im Bereich der Beratung oder eher im Bereich der Kontrolle?**

SchA 2: Also, in Hessen sprechen wir oft auch von drei Säulen. Wir sprechen von Aufsicht, Service und Unterstützung. Und da gibt's bei Unterstützung und Beratung, das ist, ja, oft auch ähnliche Themen. Also, ich würde eigentlich schon sagen, dass wir, dass der größere Anteil an unserer Arbeitszeit auf Beratung und Unterstützung verwenden. Klar, von der Position der Hierarchie her sind wir Aufsicht und üben die auch aus, aber das wird nicht so in der täglichen Zusammenarbeit mit den Schulen sichtbar.

I: **Und unter „Service“ stellt man sich dann z.B. Vernetzung mit anderen Schulen vor, Hilfe dabei, oder so?**

SchA 2: Unter Service sind natürlich auch Leistungen gemeint, die auch bei uns im Haus auch die verschiedene Personalsachbearbeitungen erbringen, also ich sag jetzt mal die Verbeamtung der Lehrkräfte, alles, was mit Urkunden zu tun hat, aber auch die Einstellungen, Bearbeitung von Teilzeitanträgen, sowas ist eigentlich in Hessen unter „Serviceleistungen“ zu verstehen.

I: **Wie haben Sie denn als Schulaufsichtsbeamter Ideen zur Qualitätsentwicklung an Ihre Schulen herangetragen bzw. wie reagierten Sie auf Ideen und Vorstöße Ihrer Schulen zur Qualitätsentwicklung?**

SchA 2: Also, grundsätzlich ist es natürlich so, dass wir ja auch in der Schulaufsicht, ich sag mal auch Fachliteratur lesen, auch auf Fortbildungen gehen, auf Seminare und wir haben ja regelmäßig Schulleiterdienstbesprechungen. Dort tauscht man sich auch über neue Entwicklungen aus. Aber ich bin natürlich sehr daran interessiert, wenn ich innovative Schulleiterinnen oder Schulleiter habe, die mir natürlich auch gute Ideen berichten. Gerne bringt man das dann natürlich auch in den Umlauf oder bespricht das dann auch mal auf der Schulleiterdienstversammlung, so als best practice-Beispiel.

I: **Können Sie denn da mal ein konkretes Beispiel nennen, bitte?**

SchA 2: Nehmen wir jetzt mal zum Beispiel ... es gibt viele ... ich nehm jetzt mal Umstellung des Unterrichts von 45 Minuten auf 60 Minuten Unterrichtszeit. Also, ich finde, das ist ne ganz innovative Sache gewesen. Die hessischen Schulgesetze lassen das auch in der Ausgestaltung zu, dass man nicht im klassischen 45-Minuten-Rhythmus oder 90-Minuten-Rhythmus als Doppelstunde arbeitet, sondern die Schulen haben dann eigene Konzepte entwickelt, die dann mit den 60-Minuten Unterricht zum Beispiel umgehen wollen. Haben dann natürlich ein neues Konzept gemacht. Das fand ich zum Beispiel sehr gut. Es gab auch hervorragende Ideen, wie auch die Ganztagsprofile auch umgesetzt werden können in Hessen, da gibt's drei, also auch da sind Schulen sehr kreativ tätig gewesen.

I: **Wie zeigen Sie denn den Schulen Ihre Wertschätzung für ihre Arbeit, also woran können die Schulleiterinnen und Schulleiter konkret erkennen, dass Sie ihre Arbeit wertschätzen?**

SchA 2: Ja, das sage ich Ihnen, das schreibe ich Ihnen, und auch dadurch, dass man den Schulleitungen zum Beispiel vorschlägt, ob sie gerne mal was auf der

Schulleiterdienstversammlung vorstellen könnten, ob man da auch mal drauf verweisen dürfte, ich glaube, das kommt schon ganz gut an.

I: **Wie würden Sie generell Ihre Kommunikationsform mit den Schulen überwiegend beschreiben?**

SchA 2: Also, wir kommunizieren absolut auf Augenhöhe. Letztendlich haben wir auch einen gemeinsamen Bildungsauftrag, jeder in seiner Rolle, also natürlich ist in Staatlichen Schulämtern auch Schulaufsicht, aber in erster Linie geht's doch darum, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Und das machen die Kolleginnen / die Kollegen vor Ort, und wir haben eben im Staatlichen Schulaufgaben auch viele Aufgaben dafür im back office. Also insofern ist es natürlich so, dass man manchmal schon ... dass es ne Hierarchie gibt, und dass man in schwierigen Phasen auch mal ne Anweisung geben muss, aber ansonsten läuft das total auf Augenhöhe.

I: **Also generell sehen Sie die Schulen als Partner im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung?**

SchA 2: Absolut.

I: **Können Sie denn ein prägnantes Beispiel dazu nennen, das diese Antwort konkretisiert?**

SchA 2: In welche Richtung denken Sie da?

I: **Also partnerschaftlich, dass die Schulen ganz klar das Gefühl haben, dass trotz des hierarchischen Verhältnisses sie als ebenbürtige Partner gewertschätzt und auch gesehen werden.**

SchA 2: Das kommt in der Kommunikation zum Ausdruck, das kommt, sagen wir mal, auch in der Pressearbeit zum Ausdruck, also, da gibt's verschiedene Möglichkeiten.

I: **Wie verschaffen Sie sich als Schulaufsicht einen Überblick über den Stand der Qualitätsentwicklung Ihrer Schulen? Also interessieren tut mich in diesem Zusammenhang, ob Sie sich z.B. auch Zwischenberichte geben lassen, oder ob Sie nur an fertigen Produkten interessiert sind.**

SchA 2: Nein, wir kriegen auf jeden Fall auch Zwischenberichte. In Hessen ist es ja so, dass in der Zeit, als ich Schulaufsichtsbeamtin war, dass die Schulinspektionen da war, also das ist ja dann eine externe Evaluation, und die haben dann die Schulleitungen, aber auch wir in der Schulaufsicht bekommen, und insofern hat man also doch ... das ist ein Moment, sozusagen ein Check, ist der hessische Referenzrahmen für Schulqualität. Also da haben wir natürlich auch Ergebnisse von den Schulinspektionen bekommen und darüber hat man sich dann eben auch mit den Schulleitungen verständigt, in der Regel lief das dann so ab, das konnten sich die Schulen vom Setting her ein bisschen aussuchen, dass dann die Inspektorinnen, die Inspektoren, die an der Schule waren, dort das im Rahmen einer Gesamtkonferenz vorgestellt haben, die Ergebnisse, und dass man darüber in einen Austausch kam und da war dann meistens auch der schulfachliche Dezernent / die Dezernentin dabei und dann hat man zu gegebener Zeit natürlich Schulentwicklungsgespräche. Also das ist ein Moment, was immer auch noch ausgeübt wird, dass die Schulaufsicht regelmäßig die

Schulentwicklungsgespräche mit den Schulleitungen führt, und da werden auch Schulentwicklungsziele ausgemacht, vereinbart, anvisiert, und die sind natürlich auch so aufgebaut, dass da ein Zeithorizont ist, dass es da immer auch Zwischenstände gibt. So dass dann doch, wenn alles gut läuft, man rein über die Schulentwicklung geht. Dass man, abgesehen von anderen Gesprächen, sich einmal im Jahr über die Qualität der Entwicklung der Schule austauscht.

I: **Und wenn Sie Ihre Schulen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung beraten, geht es dann eher um einzelne Lehrkräfte oder eher um das System Schule als Ganzes?**

SchA 2: Also wenn es wirklich um Qualitätsentwicklung gehen soll, geht es ja wirklich um das System. Wenn es um einzelne Lehrkräfte geht, dann ist das, sagen wir mal, mehr so ein anlassbezogenes Gespräch. Das führen wir natürlich auch oft, also jetzt mal angenommen, das hatten wir also auch schon, wenn man sich mal die Ergebnisse zum Beispiel anschaut bei zentralen Abschlussprüfungen, nehmen wir jetzt mal Mathematik zum Beispiel. Und da fällt einfach auf, dass das in einer bestimmten Jahrgangsstufe ganz schlecht ist, zum Beispiel die Zehner Abschlussarbeiten. Dann wäre natürlich die Frage, woran könnte das liegen, und dann kommt man natürlich auch auf Lehrkräfte zu sprechen. Und dann könnte vielleicht auch auffallen, dass dort auch Lehrkräfte eingesetzt waren, die fachfremd unterrichten. Das wäre natürlich was, wo man sagt, das muss man jetzt mal verändern.

I: **Inwiefern sind Ihre Gespräche mit den Schulen, wenn Sie diese beraten, auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort abgestellt?**

SchA 2: Ich denke, absolut spezifisch. Also, wir kennen unsere Schulen gut. Wir sind ja auch regelmäßig vor Ort. Wir lassen uns auch berichten, was in der Region läuft, also insofern sind das nicht allgemeine Gespräche, sondern absolut schulspezifische.

I: **Also zugeschnitten auf die Einzelschule?**

SchA 2: Ja, natürlich. Wir kennen doch unsere Schulen gut. Wir wissen auch, in welchem Umfeld die sich bewegen, welche Probleme es gibt. Wir sind ja auch in Kontakt mit den Schulträgern. Also, es spielen ja auch viele Faktoren auch ne Rolle, auch Räume, Gebäude, das spielt auch alles ne Rolle, wenn man ein gutes Konzept umsetzen will. Da ist man voll involviert.

I: **Lassen Sie Ihre Betreuungsangebote denn auch von den Schulen evaluieren und passen Sie sie möglicherweise daraufhin an?**

SchA2: Das ist vielleicht eher ein Schwachpunkt, dass unsere gute Arbeit von den Schulen eigentlich nicht evaluiert wird.

I: **Wenn Sie Ihre Evaluationsverfahren gewichten sollten, ob eher quantitativ oder eher qualitativ, also eher auf Daten ausgelegt wie Schulabschlüsse und so weiter, oder eher auf Gespräche ausgelegt, wie würden Sie dann das prozentuale Verhältnis bewerten oder gewichten?**

SchA 2: Also, wenn wir die Schulentwicklungsgespräche führen, dann legen wir uns natürlich auch vorher einen gewissen Datenspiegel parat. Das ist schon mal wichtig, auch mal gut, auf der Grundlage von Zahlen, Daten, Fakten zu sprechen,

aber natürlich spielen auch die anderen Dinge eine Rolle. Es ist relativ schwierig, es jetzt genau prozentual festzulegen ... fifty-fifty, würde ich sagen.

- I: **Wie einfach oder wie schwierig ist es für Sie, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen? Woran genau orientieren Sie sich, wenn Sie das konkret tun sollten? Wie sehr spielen da Kompetenzraster, Lehrpläne usw. eine Rolle?**

SchA 2: Also, ich denke mal, das ist auch nicht primär unsere Aufgabe. Also, ja, wir erhalten dann die Ergebnisse zum Beispiel über die zentralen Abschlussprüfungen, H [gemeint sind Hauptschulabschlüsse, C.B.], R [gemeint sind Realschulabschlüsse, C.B.] und Landesabitur. Das ist dann mal für uns interessant, dass wir dann mal dort erkennen, wie die Schülerinnen und Schüler an einzelnen Schulen abschneiden. Dann gibt's in Hessen auch noch Lernstandserhebungen, da können wir uns dann auch die Ergebnisse besorgen, aber inwieweit jetzt wir als Schulaufsicht Genaueres wissen über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ..., das ist vielleicht nicht so zu beobachten.

- I: **Dann kommen wir auch schon zur letzten Frage. Das ist mehr eine Frage nach der übergeordneten Bewertung. Auf der Basis Ihrer Erfahrungen mit denen Ihnen unterstellten Schulen: Welche Entwicklungen im gemeinsamen Bemühen um Qualitätsentwicklung und um Qualitätssicherung erachten Sie als sinnvoll und als gelungen, und welche weiteren Entwicklungen, die aber noch nicht vollzogen worden sind, halten Sie für wünschenswert?**

SchA 2: Ich denke, was sehr gut gelungen ist, ist insbesondere die sprachliche Förderung. Hessen ist ja auch ein Bundesland, das in bestimmten Regionen auch einen erheblichen Anteil von Migrantinnen und Migranten hat, also wenn wir jetzt die Flüchtlingskrise in den Blick nehmen im Jahr 2015. Dann haben wir auch einen sehr hohen Zuzug aus dem osteuropäischen Ausland. Also, insofern sagen wir mal, das, was dort geleistet wird, hier ist die Sprachförderung sehr gut, besonders hervorzuheben. Gute Erfolge werden jetzt auch in der inklusiven Schulung erzielt, das ist ja auch neu gewesen. Also, das heißt, in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung an allgemeinbildenden Schulen. Das ist auch ein Beispiel, glaube ich, dafür, wie die Schulen sich wirklich sehr bemüht haben und da auch gut vorankommen.

Aktuell würde ich mir natürlich wünschen, dass wir im Bereich des digitalen Lernens besser vorankommen, jetzt auch gerade zu Zeiten der Corona-Krise, erfahren wir ja, wie gut das ist, wenn man auch andere Möglichkeiten des selbstorganisierten Lernens mit digitalen Medien eben auch von zu Hause aus hat. Ich glaube, das ist ein ganz großer Meilenstein für die nächste Zeit.

- I: **Etwas, was erstrebenswert ist und was noch mehr in die Breite getragen werden müsste?**

SchA2: Absolut. Absolut. Also, wir stellen das jetzt halt fest, dass da jetzt hier in Hessen auch die Präsenzbeschulung für mehrere Wochen ausgesetzt war und in der nächsten Woche mit einigen Jahrgängen wieder anläuft, dass die Lehrkräfte einfach zum Teil noch zu wenig ausgebildet waren, digitalisiertes Lernen zu nutzen. Das stelle ich jetzt natürlich fest, dass aus der Not heraus diese Lehrkräfte das doch als Manko erkennen und sich im Prinzip jetzt auch verstärkt

auf den Weg machen. Und die Medienzentren, die jetzt eben auch für diese Schwierigkeiten viele online-Fortbildungen anbieten, und jetzt machen sich die Lehrkräfte da verstärkt auf den Weg, und das ist auch gut so.

I: **Dann sind wir am Ende dieses Interviews. Ich möchte mich noch einmal sehr herzlich bei Ihnen bedanken für die aufschlussreichen Antworten und würde an dieser Stelle dann die Aufnahme beenden.**

SchA 2: Ich bedanke mich und wünsche Ihnen alles Gute für Ihre Masterarbeit.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Eitorf, 10. August 2020