

Zauberstunden für die Schulinspektion – (wie) bereiten sich Lehrkräfte auf die Hospitation bei Inspektionsbesuchen vor?

Kris-Stephen Besa¹, Johanna Gesang², Kathrin Kullmer³

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1084>

Zusammenfassung

Die externe Evaluation hat in Deutschland eine längere Tradition und lässt sich trotz aktueller Neuausrichtungen nach wie vor in allen Bundesländern finden. Die Funktion der Schulinspektionsverfahren lässt sich in zwei grobe Bereiche unterteilen: Einerseits soll die Inspektion dazu dienen, Hinweise zur Schulqualität zu erhalten, andererseits soll durch die Rückmeldung der Inspektionsergebnisse an die Schulen sichergestellt werden, dass die Schulen Hinweise zu konkreten Schulentwicklungsprozessen erhalten. Forschung zur Schulinspektion fokussiert primär auf die Auswirkungen dieser daraus resultierenden Entwicklungsprozesse. Welche Auswirkungen die externe Evaluation jedoch bereits im Vorfeld auf Entwicklungen in Schulen hat und wie Individuen mit einer angekündigten Inspektion umgehen, wurde bislang eher selten betrachtet.

Hier setzt der Beitrag an und untersucht, inwiefern die Ankündigung der Inspektion Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften hat. Dabei soll gleichermaßen beachtet werden, welche speziellen Vorbereitungen für hospitierte Unterrichtsstunden getroffen werden, aber auch, welche Gründe gegen eine solche gezielte Vorbereitung sprechen. Diesen Fragen soll mit Hilfe von Interviews, die mit elf Hamburger Lehrkräften geführt wurden, begegnet werden. Die Analyse der Daten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse.

Keywords:

Externe Evaluation
Schulinspektion
Schulentwicklung
Unterrichtsvorbereitung

1 Einleitung

Schulinspektionsverfahren sind vor über 15 Jahren in Deutschland eingeführt worden, wobei vor allem das Ziel verfolgt wurde, durch externe Evaluation Aufschluss über Schulqualität zu bekommen und darüber hinaus Hinweise für Schulentwicklungsprozesse zu geben (Perels & Zahn, 2013; Wurster & Gärtner, 2013). Letzteres geschieht vor allem über Rückmeldung an den Einzelschulen, z. B. durch Inspektionsberichte (Böhm-Kasper, Selders & Lambrecht, 2016; Lankes, Vaccaro & Gegenfurtner, 2013; Pietsch, van den Ham & Köller, 2015). Auch wenn „klassische“ Schulinspektorate in vielen Bundesländern mittlerweile wieder abgeschafft wurden, so sind an deren Stellen andere Verfahren externer Evaluation getreten (vgl. zum Überblick zum Stand externer Schulevaluation in Deutschland: Kuhn, 2019).

Ein Großteil der Forschung zu Schulinspektion im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Inspektionsergebnisse sowie der Anregung von Entwicklungsprozessen bei den Schulen nach einer Inspektion (vgl. z. B. Böttcher & Keune, 2012; Husfeldt, 2011a; Lambrecht & Rürup, 2012). Nur wenige Studien untersuchen das Geschehen in den Schulen vor dem Besuch der Inspektion (Ausnahmen bilden hier

¹Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

E-Mail: kbesa@uni-muenster.de

² Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

E-Mail: johanna.gesang@uni-muenster.de

³ Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

E-Mail: katrin.kullmer@gmx.de

einige internationale Arbeiten, z. B. Altrichter & Kemethofer, 2016; Perryman, 2006). Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Ziel der Qualitätssicherung und Schulentwicklung überhaupt erreicht werden kann. Dadurch, dass die Inspektion einige Monate im Voraus angekündigt wird und zudem die Bewertungsbögen öffentlich zugänglich sind, ist anzunehmen, dass dies in vielen Fällen an den Schulen zu Vorbereitungen auf die Evaluation führt. So entsteht die Frage, inwiefern das gezeigte Bild einer Schule in einem Inspektionsverfahren überhaupt der Realität entspricht, wobei gleichzeitig durch die Veröffentlichung der Kriterien der Eindruck entsteht, dass eine Vorbereitung auf die Inspektion durchaus erwünscht sein könnte.

An diese Überlegungen anknüpfend soll in der vorliegenden Studie geprüft werden, welche Auswirkungen die Ankündigung eines Inspektionsbesuchs auf die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften an Hamburger Schulen hat. Die Inspektor*innen haben im Hamburger Inspektionsverfahren die Aufgabe, im Rahmen einer externen Evaluation unter anderem die Unterrichtsqualität an den jeweiligen Schulen zu bewerten und das Ergebnis in einem Inspektionsbericht, der anschließend an die Schulaufsicht weitergeleitet wird, festzuhalten (Diedrich, 2015). Für die vorliegende Studie wird daher in den Blick genommen, wie sehr die Unterrichtsstunden durch den Besuch der Inspektor*innen durch gezielte Vorbereitung zu „Zauberstunden“ werden, aber auch, welche Gründe aus Sicht der Lehrkräfte möglicherweise vorliegen, auf eine besondere Vorbereitung zu verzichten. Hierfür werden Interviews mit elf Lehrkräften an Hamburger Schulen geführt und mit Blick auf ihren Umgang mit einer angekündigten Schulinspektion inhaltsanalytisch ausgewertet.

2 Die Schulinspektion in Deutschland

Die Schulinspektion wurde Mitte der 2000er Jahre flächendeckend in Deutschland eingeführt, um im staatlichen Auftrag die einzelnen Schulen als Organisation extern zu evaluieren und eine regelmäßige Bestandsaufnahme der Schulqualität zu erstellen (Lambrecht, 2018; Schmidt, 2020; Wurster, Richter & Lenski, 2017). Wenngleich der aktuelle Trend weg von verpflichtenden externen Evaluationen (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2021) hin zu einer Stärkung interner Evaluationsmaßnahmen (z. B. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, 2021) geht, so bleibt die externe Evaluation weiterhin wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherung. Dabei lassen sich neben länderspezifischen Regelungen des Evaluationsverfahrens zahlreiche Gemeinsamkeiten ausmachen (Tarkian, Lankes & Thiel, 2019): Ein Schulbesuch erfolgt durch ein externes Team, das die Schulqualität auf verschiedenen Ebenen (Unterricht, Lehrer*innenprofessionalität, Schulklima sowie Schul- und Qualitätsmanagement, Böhm-Kasper et al., 2016, S. 2) untersucht. Die Qualifikationen der Inspektor*innen unterscheiden sich dabei in den Bundesländern. Häufig werden Personen aus Schulleitungen für die Aufgabe gewonnen, wobei in Hamburg auch Personen mit anderen biographischen Hintergründen, wie etwa aus dem Wissenschaftsbereich, vertreten sind. Um den Ansprüchen des Inspektionsverfahrens gerecht zu werden, durchlaufen angehende Inspektor*innen in Hamburg eine relativ aufwändige Einarbeitungs- und Qualifizierungsphase, in der nicht nur fachliche Kompetenzen für die Aufgabe vermittelt werden, sondern auch das Rollenverständnis von Inspektor*innen behandelt wird (Diedrich, 2015).

Für die Evaluationen werden zumeist diverse Erhebungsmethoden genutzt, wie Fragebogenerhebungen, Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen, Schüler*innen und Eltern oder auch Dokumentenanalysen (Perels & Zahn, 2013), wobei im Vorfeld eine Ankündigung des Besuchs erfolgt (Kroupa, Tarkian, Füssel, Schewe & Thiel, 2019). Auch die Unterrichtshospitation ist weit verbreitet. Die dort erhobenen Daten, die sich zumeist aus 20-minütigen Sequenzen speisen, werden nicht je Lehrkraft, sondern als zusammenfassende Beschreibung der schulischen Unterrichtsqualität rückgemeldet. Der Bewertung liegen kriteriale, wissenschaftliche Qualitätsmodelle zugrunde, die für eine Vergleichbarkeit zwischen Schulen sorgen (Dreyer, Giese & Wood, 2011). An den hier im Fokus stehenden Schulinspektionen wurde in der Forschung wiederholt Kritik geübt. Bechtel, Burghard und Hadenfeld (2011) bemängeln etwa die Kriterienkataloge, die an jeder Schule unabhängig von den individuellen Begebenheiten die gleichen Aspekte bewerten und fehlende Punkte zu einem negativen Befund in dem Bericht der Inspektion werden lassen. Problematisch scheint ebenfalls, dass fehlende Konzepte kurzfristig erarbeitet werden, der Unterricht angepasst wird und fehlende Dokumente erstellt werden, sodass die Schulinspektion zur „Inszenierung verkommen“ (Bechtel et al., 2011, S. 252) kann. Des Weiteren enthalten Inspektionsberichte keine Handlungsempfehlungen, sodass die inspizierten Schulen mit der Entwicklungsarbeit alleine gelassen werden (Kroupa et al., 2019). Dadurch, dass die Schulleitung primär als Ansprechperson für das Inspektionsteam dient, kann zudem festgestellt werden, dass allein dieses Vorgehen gegen einen Schulentwicklungsprozess spricht, bei dem große Teile des Kollegiums angesprochen werden sollten (Brüsemeister, 2020).

Für eine theoriegestützte Annäherung an die Funktionen von Schulinspektion und die dadurch evozierten Reaktionen der Schulen bieten die Modelle von Landwehr (2011) sowie von Ehren und Visscher (2006) Orientierungspunkte. Nach Landwehr (2011) muss Schulinspektion die Hauptfunktionen *Wissensgewinnung*, *Rechenschaftslegung*, *Schulentwicklung* und *Normendurchsetzung* anstoßen, damit ihr Einsatz von der Schule als Erfolg wahrgenommen werden kann. Die Funktion *Wissensgewinnung* beschreibt die vielfältigen Erkenntnisse, die eine Schule durch die Inspektion erhält, auf denen sie aufbauen kann. Das können bspw. Kenntnisse über evaluierte Probleme sein. Der Wirkungsbereich *Schulentwicklung* bezieht sich auf die innerschulischen Entwicklungen, die aufgrund der Inspektion ausgelöst werden. Die *Rechenschaftslegung* ist etwa der Bericht der Inspektion an die Schulaufsicht. Daher ist diese Funktion eine notwendige Voraussetzung für die Kontrolle. Die Funktion *Normendurchsetzung* beschreibt schließlich den Umstand, dass durch die Schulinspektion Normen, die bisher keine Beachtung gefunden haben, nun in den Fokus der Schulleitung und der Lehrkräfte rücken. Die genannten Funktionen bedingen einander, sodass etwa nur dann Schulentwicklungsprozesse initiiert werden, wenn zuvor Wissen über bestimmte zu bearbeitende Handlungsfelder generiert und zudem i. S. der Normendurchsetzung definiert wurde, in welche Richtung sich die Schule weiterentwickeln möchte (Landwehr, 2011).

Das Modell von Ehren und Visscher (2006) enthält spezifische Aussagen über mögliche Reaktionen der Schule und Effekte, die sich bereits vor der Durchführung der Inspektion finden lassen können. Das Alleinstellungsmerkmal dieses Modells ist, dass die möglichen Auswirkungen einer Schulinspektion sowohl in intendierte als auch in nicht intendierte gegliedert werden. Zudem werden im Modell fünf Dimensionen unterschieden: (1) Merkmale der Schulinspektion, (2) Merkmale der Schule (bezogen auf Einstellungen und Potentiale zur Entwicklung), (3) externe Impulse und Unterstützung, (4) Reaktionen der Schule auf die Schulinspektion, (5) Effekte der Schulinspektion (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Rahmenmodell zur Wirkung von Schulinspektion nach Ehren und Visscher (2006)

Die Reaktionen der Schule werden wiederum mit den intendierten und nicht intendierten Effekten zusammengebracht, die sich gegenseitig bedingen. Eine spezielle Vorbereitung auf die Inspektion kann z. B. dazu führen, dass die Schule den Fokus auf ein erfolgreiches Abschneiden der Schulinspektion legt und daher nur kurzfristige Ziele formuliert, die bis zur Inspektion erreicht werden können. Auch ist denkbar, dass Entwicklungsmaßnahmen vollkommen auf die Qualitätsstandards der Inspektion angepasst werden, anstatt auf die eigenen Entwicklungsnotwendigkeiten einzugehen. Als letzten Punkt nennen die Autor*innen die aktive

Verfälschung von Daten, indem z. B. die Schüler*innen auf die Unterrichtsstunden vorbereitet oder einzelne Schüler*innen sogar für die Zeit vom Unterricht ausgeschlossen werden (Ehren & Visscher, 2006).

Es zeigt sich in beiden Modellen, dass die Funktionen sowie die nicht gewünschten Reaktionen bereits im Vorfeld der Inspektion zutage treten können und sich auf die Inspektion selbst auswirken. Eine Vorbereitungszeit kann entweder zu positiven Effekten führen oder Grund dafür sein, dass eine Scheinverbesserung etabliert wird. Die Folge ist, „dass die Ergebnisse der Inspektion verfälscht werden“ (Feige, Schulz & Schulze, 2011, S. 143), weil der Fokus der Schule vorrangig auf einem guten Abschneiden im Inspektionsverfahren, nicht aber auf der Entwicklung der eigenen Schule lag. Daher ist die Akzeptanz als eine der intendierten Reaktionen der Schule eine grundlegende Gelingensbedingung, wenn Inspektionsverfahren positive Entwicklungsansätze an Schulen hervorrufen und stärken sollen.

Inwiefern die Akzeptanz des Schulinspektionsverfahrens mit der Vorbereitung auf selbige zusammenhängt, untersuchten Altrichter et al. (2016). Die Ergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz von weiteren Einflussfaktoren, wie den Erwartungen der Eltern, abhängt und es daher sogar wahrscheinlicher ist, dass die Entwicklung der Schule bereits vor der Veröffentlichung der Ergebnisse einsetzt. Auch in anderen Studien wird festgestellt, dass die Schulinspektion die größte Wirkung im Vorfeld entfaltet (Gärtner & Wurster, 2009; Gärtner, Hüsemann & Plant, 2009; Wurster & Gärtner, 2013), teilweise wird sogar angenommen, dass die bloße Existenz der Inspektion mehr Entwicklungen ermöglicht als die Bekanntgabe der Ergebnisse (Böhm-Kasper et al., 2016). Gleichzeitig kommt die Studie von Dederich, Fritsch & Weyer (2012) zu dem Schluss, dass i. d. R. keine besonders ausgeprägten Vorbereitungen getroffen und auch keine negativen Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung ausgemacht werden können.

Insgesamt liegen divergierende Erkenntnisse zu Akzeptanz und Nutzen der Inspektion vor, wobei sich in der Tendenz eine eher positive Einstellung zeigt (z. B. Brüsemeister, Gromala, Preuß & Wissinger, 2016; Sommer & Schwank, 2013). Zum Teil sehen Lehrkräfte durch Inspektionen jedoch keinen neuen Erkenntnisgewinn und empfinden diese als unzumutbaren Mehraufwand (Schwank & Sommer, 2012). Der fehlende wahrgenommene Nutzen zeigt sich auch auf Ebene der Schulleitungen (Husfeldt, 2011b), was drastische Folgen haben könnte, da die Wirkung und die vorausgehende Akzeptanz der Schulinspektion in großen Teilen mit der Einstellung der Schulleitung zusammenhängen (Böhm-Kasper & Selders, 2013). Vor allem die fehlende Möglichkeit, Inspektionsergebnisse auf den individuellen Unterricht zurückzuführen, führt aus Lehrkräftesicht zu einer geringeren Änderungsmotivation (Wagner, Hosenfeld & Zimmer-Müller, 2019). So scheint insbesondere die Schulleitung ausschlaggebend dafür zu sein, ob die Inspektion als Steuerungsimpuls wirkt und somit Entwicklung vorantreibt (Brüsemeister, Gromala, Böhm-Kasper & Selders, 2016).

3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Wie gezeigt, entfaltet Schulinspektion bereits vor den eigentlichen Schulbesuchen ihre Wirkung und ruft Reaktionen an den Schule hervor. Diese Reaktionen lassen sich verschiedenen gewünschten (Schulentwicklung) sowie nicht gewünschten Bereichen („Tunnel-Blick“ auf ein möglichst erfolgreiches Abschneiden im Inspektionsverfahren) zuordnen. Daraus ergibt sich das zentrale Forschungsanliegen dieser Studie: Es soll der Frage nachgegangen werden, ob eine angekündigte Inspektion die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften dahingehend beeinflusst, dass „Zauberstunden“ gezeigt werden, d. h. die Vorbereitung bspw. intensiver als üblich erfolgt, andere Methoden im Unterricht eingesetzt werden, der Inspektion ein gezieltes Coaching der Schüler*innenschaft vorausgeht etc.

Für die Beantwortung dieser Frage wurden leitfadengestützte Interviews mit elf Lehrkräften Hamburger Schulen unterschiedlicher Schulformen und Standorttypen, die bereits mindestens ein Inspektionsverfahren durchlaufen haben, geführt. Die Hamburger Schulinspektion stellt insofern eine Besonderheit dar, da sie als eines der wenigen Inspektorate auch ein „Durchfallen“ bei der Inspektion mit anschließender Nachinspektion vorsieht. Zudem werden die Ergebnisse, wie auch in Berlin, veröffentlicht, wodurch sich der Umgang mit der Inspektion möglicherweise verändert (Pietsch, Feldhoff & Petersen, 2016). Die Themenbereiche des Leitfadens wurden dabei aus empirischen Befunden, Theorien, eigenen Vorüberlegungen oder Kenntnissen abgeleitet. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019), wobei sowohl die strukturierende als auch die zusammenfassende Inhaltsanalyse genutzt werden, da einerseits die relevanten Annahmen aus der Theorie und der Empirie an das Material angelegt und andererseits die Ergebnisse offen betrachtet werden, damit erkannt wird, wenn das Material neue Aspekte beinhaltet.

In einem ersten Schritt wurde auf das Funktionenmodell von Landwehr (2011) sowie das Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) Bezug genommen und für die deduktive Kategorienbildung genutzt. In dem

Funktionenmodell von Landwehr (2011) wird bspw. deutlich, dass durch die Schulinspektion Normen in den Fokus gerückt werden, die vorher nicht beachtet wurden. Daher kann bereits die Ankündigung der Inspektion zu einer Vorbereitung führen. Daraus entsteht die Kategorie der *gezielten Unterrichtsvorbereitung*. Des Weiteren ergibt sich aus dem Wirkungsmodell von Ehren und Visscher (2006) die deduktive Kategorie *Gründe für und gegen eine Unterrichtsvorbereitung*, um die Motivation hinter einer eventuellen Vorbereitung zu erfahren, damit erkannt werden kann, inwiefern die intendierten oder nicht intendierten Wirkungen und Effekte eintreten. Hieraus wurde ebenfalls die deduktive Kategorie *Vorbereitung der Schüler*innen* abgeleitet, die von Ehren und Visscher (2006) als explizite mögliche Maßnahme genannt wird. Altrichter und Kemethofer (2016) sehen zudem die Hauptwirkung der Inspektion, wie einige andere Studien ebenfalls, in der Vorbereitung. Hieraus lässt sich die Kategorie der *Hauptauswirkung der Inspektion* ableiten.

Die bereits dargelegten deduktiven Kategorien wurden so zunächst an das Material herangetragen und um weitere induktive Kategorien ergänzt. So entstanden die weiteren Kategorien *Wahrnehmung und Akzeptanz, Einstellung der Schulleitung gegenüber der Inspektion, ein reales Abbild für die Inspektion und Einflussfaktoren auf die Vorbereitungszeit*.

4 Ergebnisse

Die Güte der Analyse wurde mit Hilfe einer zweiten geschulten kodierenden Person sichergestellt. Die Interkoderreliabilität nach Holsti (1969) beträgt $R = .7$. In Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend berichtet, sodass auf die Darstellung der jeweiligen Subkategorien verzichtet wird.

4.1 Gezielte Unterrichtsvorbereitung

Aus allen elf Interviews geht hervor, dass im Kollegium über die Bewertungskriterien der Inspektion gesprochen wurde. Sechs Lehrkräfte berichteten zudem, dass es Absprachen im Kollegium gegeben hat und versucht wurde, diese für den Besuch umzusetzen, um sich bestmöglich zu präsentieren. L6 gibt an, dass die Kriterien für einen guten Unterricht gezielt in die Unterrichtsvorbereitung eingearbeitet wurden und somit ein ganz anderer Unterricht als üblich gezeigt wurde:

Ich glaube, ein Kriterium war Inklusionsbeschulung, was passiert, gehen die dann mit den Kindern raus oder nicht? Na ja, dann haben wir eben gesagt, es muss so aussehen, als wenn wir Inklusiv beschulen, dann gehen wir halt nicht raus und sind mit den Förderkindern im Klassenraum. (L6)

An einer anderen Schule wurde besonders Wert auf ein differenziertes Unterrichtskonzept gelegt und ein Lernkonzept entwickelt, von dem angenommen wurde, dass es bei der Inspektion positiv bewertet werden würde. Lediglich L2 und L6, die beide an der gleichen Schule arbeiten, berichten jenseits der Absprachen im Kollegium von individuellen Vorbereitungen auf die Inspektion.

Ich habe mir tatsächlich für die Stunden, also so ganz simpel, nicht wie im Referendariat, mal kurz aufgeschrieben ungefähr, wie lang die Phasen, eventuell sogar. Kann sein, dass ich auch mal eine Frage aufgeschrieben habe. Was will ich die Kinder fragen. (L2)

Eine weitere Lehrkraft berichtet, dass im Kollegium anscheinend eine massive individuelle Unterrichtsvorbereitung stattfand: „Viele Kollegen, weiß ich, die haben die Stunden eingeübt und das Klassenzimmer aufgeräumt“ (L11). Neun der elf Lehrkräfte jedoch haben sich in ihrer Vorbereitung nicht wesentlich von der Inspektion beeinflussen lassen, aber bspw. Stundensymbole während der Hospitationen verwendet, da bekannt ist, dass dies der Kommission wichtig ist (L3).

4.2 Gründe für und gegen eine Unterrichtsvorbereitung

Bei den Gründen *für* eine Vorbereitung konnten insgesamt fünf Textstellen aus vier Interviews kodiert werden. Hierzu gehört L2, die den Unterricht deswegen vorbereitet, um gelassen in die Inspektionssituation zu gehen. Sowohl L2 als auch L6 unterstreichen, dass die Anpassung des Unterrichts an die Kriterien selbstverständlich ist,

da diese vorliegen und auch öffentlich einsehbar sind. Generell herrscht bei den Gründen für eine Vorbereitung Einigkeit darüber, dass durch die Inspektion ein gewisser Druck aufgebaut wird:

Man will natürlich immer besonders gut dastehen, vor allen Dingen seitdem das ja auch online gegangen ist, was da rausgekommen ist bei den Schulinspektionen. Ist das sozusagen auch ein großer Druck auf Schulen, da besonders gut dazustehen. (L8)

Gründe, die *gegen* eine Unterrichtsvorbereitung sprechen, konnten an 32 Textstellen in zehn Interviews identifiziert werden. Insgesamt sind die Entscheidungen, keine Vorbereitungen anzustellen, bewusst getroffen worden.

Wir wollten realistisch sein. Also natürlich wollten wir das, was wir hatten, zeigen, präsentieren, klar. Also das, [...] was wir selbst als gut empfinden, das rüberbringen. Aber uns nicht verbiegen dafür. (L1)

Es bestehen keine Bedenken, dass die Bewertung negativ ausfällt (u. a. L1, L5). Auch werden deswegen keine besonderen Vorbereitungen getroffen, weil dies von der Inspektion nicht gewünscht ist und zudem aus Zeitmangel keine besondere Vorbereitung möglich sei (u. a. L1, L3, L8). Hinzu kommt, dass die Norm für guten Unterricht sich so häufig ändert, dass die Einsicht fehlt, den Unterricht stets an die neuesten Standards anzupassen (L1). L3 sagt hierzu:

Ich bin jetzt so lange im Geschäft, ich bin 57, und habe so viel Säue durchs Dorf getrieben gesehen, was jetzt gerade State of the Art ist, warum man gerade das so machen soll. (L3).

Zudem wurde an verschiedenen Stellen angegeben, keinen Mehrwert in einer Vorbereitung zu sehen, da das Inspektionsinstrument als unpassend eingeschätzt wird. Dies wurde im Wesentlichen von den Sonderschullehrkräften angemerkt, da es hier besonders ins Gewicht fällt, dass die Kriterien der Inspektion standardisiert und daher besonders für eine Sonderschule unmöglich zu erreichen sind, sodass die Mühe nicht lohnenswert erscheint:

Also dann ging es irgendwie um Selbstständigkeit und Selbstreflexion, ob das irgendwie zu sehen ist, wo wir einfach gedacht haben: Das können wir einfach mit unseren Schülern [...] gar nicht zeigen, weil unsere Schüler das gar nicht können, als nichtsprechende Kinder, zum Teil im Wachkoma. Kann man, geht es einfach nicht, solche Sachen zu zeigen. Und so einen Unterricht durchzuführen. (L4)

Weiterhin wird deutlich, dass auch aus dem Grund der normale Unterricht gezeigt wird, da keine Konsequenzen befürchtet werden, was häufiger in Verbindung mit einem höheren Alter gesehen wird (u. a. L8). Andere Lehrkräfte bereiten sich deswegen nicht vor, da nicht die einzelne Person, sondern das Gesamtkollegium im Fokus steht (L9) oder weil bewusst die Realität gezeigt werden soll, um möglicherweise Unterstützung zu erhalten (L11). Es war zudem ein Anliegen, gerade die verhaltensauffälligen Kinder nicht vor der Kommission zu verstecken.

4.3 Vorbereitung der Schüler*innen

Das Thema der Vorbereitung der Schüler*innen wurde in sieben Interviews angesprochen. Die meisten befragten Lehrkräfte gaben hier an, dass die Schüler*innen über den Besuch der Kommission informiert wurden, z.T. auch mit der Bitte, sich positiv zu verhalten:

Da habe ich einfach gesagt: ‚Die [von der Kommission] gucken einfach, wie gut wir das zusammen machen. Die gucken auf euch, die gucken auf mich, wie ich mit euch praktisch zurechtkomme und es wäre obercool, wenn wir uns da mal so richtig schön zusammenreißen.‘ Hat geklappt [...]. (L2)

Explizite Vorbereitungen auf den Unterricht wurden nicht getroffen, um ein authentisches Bild zu geben (u. a. L6).

4.4 Hauptauswirkung der Inspektion

Bei der Nachfrage, zu welchem Zeitpunkt der Einfluss der Schulinspektion am größten war, wird immer wieder deutlich gemacht, dass die meiste Arbeit in der Vorbereitung steckte. Insgesamt wurden hier 17 Textstellen aus neun Interviews kodiert. Es wird erwähnt, dass einige Unterlagen gesammelt werden mussten, was vor allem die Teams für die schulinternen Curricula und die Schulleitung betraf (L1), doch auch darüber hinaus zur Bildung neuer Teams führte:

Wir haben dann in Arbeitsgruppen, Teams gebildet, was dann sozusagen noch überarbeitet werden muss. Wir haben diverse Dinge überarbeitet oder bzw. reingeschaut und geguckt, ob es alles passt, genau ist. (L6)

Des Weiteren wird berichtet, dass die Inspektion eine aufgeregte Stimmung erzeugt und einen regen Austausch im Kollegium ausgelöst hat. Durch die Neuheit und die Ungewissheit über den Ablauf der Inspektion wurde hier überlegt, welche Bedeutung die Inspektion hat und inwiefern sie den Alltag und den Unterricht beeinflusst (L4). Von weiteren Lehrkräften wird insbesondere der Mehraufwand, der mit der Inspektion einhergeht, betont:

Bestimmt hat man innerhalb einer Woche sich damit außerordentlich viel beschäftigt dann, bevor die Schulinspektion losgegangen ist. Die Vorbereitung war groß, da die Stunden konkret abgesprochen und im Team abgestimmt wurden. (L8)

4.5 Wahrnehmung und Akzeptanz

Bei den Aussagen über die persönliche Wahrnehmung und die Akzeptanz der Inspektion wird von den Lehrkräften ein positives und zufriedenes Bild gezeichnet. Teilweise werden die Lehrkräfte aufgrund der Inspektion auf Kritikpunkte aufmerksam gemacht, teilweise werden bereits bestehende Kritikpunkte der Lehrkraft seitens der Inspektion bestätigt (u. a. L1, L6). Auch ist die Inspektion bei beruflicher Veränderung sehr hilfreich:

Wenn du [...] die Schule wechseln willst oder sowas, dann kannst du halt dich vorher über deine Schule relativ gut eben als Arbeitnehmer informieren. Inspektion ist eine gute Möglichkeit, um sich über Schulen zu informieren. Es stellt hierbei eine Erleichterung dar. (L10)

Insgesamt herrscht überwiegend Einigkeit darüber, dass die Inspektion zu fairen Ergebnissen kommt, die dem Rahmen der standardisierten Bewertung entsprechen. Allerdings stehen sieben der befragten elf Lehrkräfte der Inspektion kritisch gegenüber, so wie diese Lehrkraft:

Aber man fragt sich auch, wozu ist das alles, macht uns das besser und das weiß ich immer nicht. [...] Wir wollen die Kinder glücklich machen, wir wollen, dass die Kinder schlau sind. [...] [Die Inspektion] macht nur viel Aufruhr, es macht unheimlich viel Arbeit und es setzt Schulen untereinander in so einen starken Konkurrenzkampf. Da werden untereinander dann die Ergebnisse der Schulinspektion verglichen, dann gibt es ein Ranking. [...] Aber die Schule wird dadurch nicht spürbar besser. (L2)

Ein zentrales Problem, das auch von anderen Lehrkräften angesprochen wurde, ist die Standardisierung des Verfahrens, da „die Individualität von Schulen und von Kindern [...] standardisiert“ wird (L3). Es gibt keine Gelegenheit, vor der Kommission seinen Unterricht zu begründen und zu zeigen, dass diese Vorgehensweise zwar nicht der Norm entspricht, aber in Einzelfällen sinnvoll sein kann. Verschiedene Schulformen werden zudem mit einem allgemeinen Instrument bewertet. Die fehlende Unterstützung nach der Inspektion ist ein weiterer Kritikpunkt:

Wo bleibt eigentlich das Coaching? [...] Wenn da Ergebnisse rauskommen, sollte es die Möglichkeit geben, dass man als Schule ein Coaching hat, um in den Dingen, die vielleicht nicht so gut gelaufen sind, auch gemeinsam zu überlegen, wie können wir das verbessern. Also ich finde einfach so ein Ergebnis da stehen zu haben [...], das finde ich nicht so klug. Also ich finde das ist so ein halber Prozess. Unterstützung für die Weiterentwicklung fehlt. Die Ergebnisse werden daher häufig nicht zur Weiterentwicklung genutzt. (L3)

Zudem bleibt für manche Lehrkräfte der Sinn der Inspektion aus, da durch die Möglichkeit der Vorbereitung i. d. R. keine Schule schlecht abschneiden kann (L6).

Auch wenn sich die Lehrkräfte in Bezug auf die Bewertung meist zuversichtlich äußern, dass die Kommission in der Lage ist, in der Zeit des Besuchs ein repräsentatives Bild zu bekommen, so wird z. T. die Dauer des Unterrichtsbesuchs als zu kurz angesehen, um einen wirklichen Eindruck zu erhalten (L11). Mit Blick auf die Wahrnehmung und Akzeptanz des Kollegiums berichten zwei Lehrkräfte, dass insgesamt die Funktion und der Sinn der Inspektion deutlich waren und die Schule der Inspektion insgesamt positiv gegenübersteht, da die Arbeit überprüft und bestätigt werden konnte (L1, L5). Des Weiteren wird angegeben, dass die Rückmeldung der Inspektion als berechtigt und hilfreich empfunden wurde. Andere Lehrkräfte berichteten aber auch über Kritik aus dem Kollegium:

[...] Aber auch so ein bisschen so eine Trotzreaktion, jetzt kommt die Behörde, jetzt müssen wir denen zeigen, was wir gut können. Was soll denn eigentlich dieses ganze Verfahren? Und warum müssen wir uns jetzt so präsentieren? Wir machen das doch eigentlich gut. (L4)

Insgesamt waren die Akzeptanz und die Wahrnehmung zwiespältig: Einerseits besteht der Wunsch, den Anforderungen der Inspektion gerecht zu werden, andererseits ist der Sinn hinter dem Aufwand nicht ersichtlich.

4.6 Einstellung der Schulleitung gegenüber der Inspektion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen nach Einschätzung der Lehrkräfte mit der Inspektion unterschiedlich umgehen. L6 berichtet, dass die Schulleitung die Informationen vorfilterte und dabei entschied, welche Aufgaben an das Kollegium herangetragen werden sollten. L9 erzählt hierzu, dass die Schulleitung der Inspektion gegenüber offen eingestellt war und sie als Chance wahrgenommen hat. Diese Einstellung führte auch bei den Lehrkräften zu einem positiven Gefühl gegenüber der Kommission. Dies wird ebenfalls bei L5 deutlich. Sie hat selber als Schulleitung bereits zwei Inspektionen mitgemacht und sieht sie als positives Feedback. Die Inspektion wurde als Bestätigung der Arbeit empfunden:

Ich weiß, dass ganz viele so Schulinspektionen auch so ängstlich beäugen und sagen: ‚Oh Gott, jetzt kommt eine Schulinspektion.‘ Das ist einfach bei uns nicht gewesen, also beide Male. (L5).

Bei drei der befragten Personen wird allerdings ersichtlich, dass die Schulleitung eine starke Vorbereitung auf die Inspektion initiierte.

Sie hat sich dann richtig vorbereitet, hat geguckt, was ist alles von Nöten. Ich glaube, sie hat auch andere Schulen noch einmal kontaktiert, was bei denen so im Fokus stand [...]. Und uns hat sie natürlich auch eingenordet [...]. Sie hat uns schon zu verstehen gegeben, [...] dass wir darauf achten müssen, dass wir auch wirklich differenziert arbeiten [...] und die Kriterien hat sie uns übrigens auch ausgehändigt. Für einen guten Unterricht im Klassenraum. Und da sollten wir uns dann auch bitte bemühen, das besonders zu zeigen. (L2).

Eine weitere Lehrkraft beschreibt ebenfalls, dass die Schulleitung Druck auf das Kollegium ausübte, um den Anforderungen zu entsprechen:

Die Schulleitung hat uns quasi ganz genau gedrillt drauf, was wir zeigen sollen [...]. Also es wird schon drauf geguckt, dass die Kollegen, die es wirklich gut machen, quasi relativ häufig hospitiert werden.“ (L10).

Zudem berichtet die Lehrkraft, dass versucht wurde, so gut es geht auf den Ablauf der Inspektion Einfluss zu nehmen, indem z. B. spontan die Lehrkräfte von Klassen ausgetauscht werden.

4.7 Ein reales Abbild für die Inspektion

Diese Kategorie wurde anhand der Aussagen von sieben Lehrkräften gebildet, die sich alle einig sind, dass die Darstellung bei einer Inspektion nicht der Realität entspricht. L2 verdeutlicht es folgendermaßen:

Also man spielt eine Show und ich glaube auch, die Schulleitung ist in der Lage, eine Show zu spielen [...]. Ich glaube, das ist wirklich wie ein Theaterstück, was man spielt. (L2).

L6 beschreibt die Inspektion wie folgt:

Also das ist so ein bisschen die Vorbereitung, also es wird alles auf Hochglanz poliert, dass die Schule super gut dasteht. Und Zeit. Und es ist viel Arbeit für ein bisschen Lobhudelei im besten Fall am Ende, die dann da auf dem Papier steht. (L6).

Es wird insgesamt deutlich, dass das Abbild nie vollständig die Realität darstellt, aber es von den einzelnen Lehrkräften im Kollegium abhängt, wie stark es schlussendlich verändert wurde (z. B. L8).

4.8 Einflussfaktoren auf die Vorbereitungszeit

In den Interviews wurden Einflussfaktoren auf die Vorbereitungszeit benannt, die in erster Linie nichts mit der allgemeinen Stimmung der Schule, der Akzeptanz oder den Maßnahmen der Schulleitung zu tun hatten. Als ein maßgeblicher Faktor wurde hierbei von allen das Alter angesprochen. Es stellt sich eine Gelassenheit im Alter ein, während die jüngeren Kolleg*innen vor der Inspektion sehr aufgeregt waren (u. a. L2, L3). Dies schildert auch L11:

Bei der allerersten [Inspektion], da war ich ganz frisch und da hatte ich echt Muffensausen. Da hab ich alles ganz schön gemacht, super vorbereitet und alternative Enden, alles Mögliche gesichert. [...] Das ist die Angst, die viele besonders junge Kollegen haben. Kann ich auch verstehen, dass das schon beschäftigt.“ (L11).

Es wird auch angemerkt, dass das Beschäftigungsverhältnis eine Rolle spielt (u. a. L8). Zudem führt vermutlich das Wissen um die eigenen Schwachstellen zu einer intensiveren Vorbereitung:

Wenn es eine Schule gibt, die richtig ein Defizit hat, in einem Bereich und das wird aufgedeckt, dann kann das immens wichtig sein. Eine Schule mit Kenntnissen von ihren Defiziten versucht diese zu mildern oder zu verdecken. (L3)

5 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verknüpfen sowohl theoretische Modellierungen als auch empirische Kenntnisse der Forschung zur Schulinspektion. Es zeigt sich, dass die von Landwehr (2011) beschriebenen Funktionen durchaus im Lehrkräftehandeln identifizierbar sind. Dies gilt insbesondere für die Normendurchsetzung. Die reine Ankündigung der Inspektion reicht aus, damit die Schulen über die Bewertungskriterien diskutieren und Normen in den Blick nehmen, sodass Inspektion bereits im Vorfeld eines Schulbesuchs wirkt (Wurster & Gärtner, 2013).

Zu nicht intendierten Reaktionen der Schulen zählt hingegen das Gründen bestimmter Gremien, die kurzfristige, bis zur Inspektion erreichbare Ziele umsetzen und somit einer Inszenierung (Bechtel et al., 2011) oder einer Scheinverbesserung (Feige et al., 2011) gleichkommen. Der Grat, wann eine Vorbereitung als intendiert anzusehen und wann sie als eine eher unerwünschte Reaktion einzustufen ist, scheint schmal. Da das Ziel der Inspektion die Schulentwicklung ist, hat sie ihr Ziel erreicht, solange die Veränderungen beibehalten werden, unabhängig davon, wie neuartig und inszeniert sie zu dem Zeitpunkt des Besuchs der Inspektion waren. Hier ergäbe sich trotz möglicherweise unerwünschter Motivation im Endeffekt dennoch ein gewünschtes Ergebnis. Die von Ehren und Visscher (2006) angenommene aktive Verfälschung der Daten mit Blick auf die Vorbereitung der Schüler*innen auf die Inspektion konnte in den Daten nicht gefunden werden.

Trotz Kenntnis der Kriterien, die für ein positives Inspektionsergebnis zentral sind, wurde der Unterricht nicht grundlegend, sondern eher partiell (wenn auch in unterschiedlich großem Umfang) angepasst. Dies spricht dafür, dass die Inspektion prinzipiell geeignet ist, um Eindrücke des regulären Unterrichts an Schulen zu erhalten, auch wenn dieser nicht vollumfänglich dem gängigen Unterricht entspricht. Da die Beurteilungskriterien der Inspektion jedoch öffentlich zugänglich sind, stellt sich die Frage, ob eine solche „Verfälschung“ nicht nur toleriert, sondern womöglich sogar erwünscht ist, wenn diese – wie oben angesprochen – auch langfristig beibehalten wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass laut Eigenauskunft der interviewten Lehrkräfte zwar keine „Zauberstunden“ gezeigt wurden, doch im Vorfeld auf schulorganisatorischer Ebene durch das Erstellen von Dokumenten, Konzepten etc. ein erheblicher Mehraufwand betrieben wird, der nicht so sehr das Ziel der Inspektion (etwa Hinweise zu Schulentwicklungsansätzen zu erhalten) verfolgt, sondern vor allem zu einem

besseren Bewertungsergebnis führen sollte. Es ist zu vermuten, dass vor allem eine Veröffentlichung der Ergebnisse und ein so ermöglichter Vergleich zwischen Schulen einen immensen Druck auf die Schulen ausübt und die Kontrollfunktion der Inspektion zu Ungunsten der Entwicklungsfunktion überbetont.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine angekündigte Inspektion durchaus dazu führt, dass andere Vorbereitungen als sonst an den Schulen getroffen werden. Diese finden hauptsächlich auf Ebene der Gesamtkollegien und nicht im Rahmen der individuellen Vorbereitung von Lehrkräften statt. Hierfür sind verschiedene Gründe denkbar: Der Austausch im Kollegium über die Bewertungskriterien sowie das Erdenken einer schulischen Strategie sind eine ausreichende Rückversicherung für die einzelnen Lehrkräfte, sodass keine weiteren individuellen Maßnahmen mehr ergriffen werden müssen. Außerdem werden die Inspektionsergebnisse nicht auf Individualebene rückgemeldet, sodass die Inspektion zwar ernst genommen, die Konsequenzen einer eventuellen negativen Bewertung jedoch nicht gefürchtet werden müssen (vgl. auch Wagner & Hosenfeld, 2019). Anders als in der Studie von Altrichter et al. (2016) konnten die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz des Inspektionsverfahrens keine Voraussetzung für die Vorbereitung der Lehrkräfte ist. Im Gegenteil wird die Akzeptanz mit dem Verfahren von den Interviewten sogar als Grund genannt, sich *nicht* vorzubereiten. Gleichzeitig ist auch denkbar, dass – anders als angegeben – durchaus Vorbereitungen stattgefunden haben, dies jedoch nicht offen kommuniziert wurde, etwa aus dem Grund heraus, dass nicht jede Lehrkraft zugeben möchte, dass ihr „üblicher“ Unterricht nicht den Kriterien guten Unterrichts entspricht.

Einschränkend ist festzuhalten, dass alle befragten Lehrkräfte an Schulen arbeiten, die im Inspektionsverfahren sehr positiv bewertet wurden. Des Weiteren wurden in dieser Studie lediglich Lehrkräfte an Sonder- oder Grundschulen befragt. Für weitere Untersuchungen wäre ein variantenreicheres Sampling mit Blick auf Schulformen und Inspektionsurteil sinnvoll.

6 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (Heft 3), S. 487–508. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0688-0>
- Bechtel, A., Burghard, R., & Hadenfeldt, K. (2011). Ein kritischer Blick auf die Schulinspektion. In M. von Saldern (Hrsg.), *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation*. Books on Demand Norderstedt (S. 246–272).
- Böhm-Kasper, O., & Selders, O. (2013). „Schulinspektionen sollten regelmäßig durchgeführt werden“? Ländervergleichende Analyse der Wahrnehmung und Akzeptanz von Schulinspektionsverfahren. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund (Die deutsche Schule. Beiheft. 12, S. 121–153)*. Waxmann Münster.
- Böhm-Kasper, O., Selders, O., & Lambrecht, M. (2016). Schulinspektion und Schulentwicklung – Ergebnisse der quantitativen Schulleitungsbefragung. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Educational governance* (Bd. 25). Wiesbaden: Springer VS (S. 1–50). https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_1
- Böttcher, W., & Keune, M. (2012). Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung? In M. Ratermann (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Educational governance* (Bd. 16). Springer VS Wiesbaden (S. 63–80). https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_4
- Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Organisation Schule*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04305-6>
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Böhm-Kasper, O., & Selders, O. (2016). Schulentwicklung aus einer Verhärtung heraus. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Educational governance* (Bd. 25). Springer VS Wiesbaden (S. 51–89). https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_3
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B. E., & Wissinger, J. (2016). Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Educational governance* (Bd. 25). Springer VS Wiesbaden (S. 91–117). https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_2

- Dederig, K., Fritsch, N., & Weyer, C. (2012). Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte - hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen*. Waxmann Münster (S. 205–222).
- Diedrich, M. (2015). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Waxmann Münster (S. 57-76).
- Dreyer, A., Giese, J., & Wood, C. (2011). Qualitätskriterien bei Schulinspektionen. In M. von Saldern (Hrsg.), *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation* (Bd. 5). Books on Demand Norderstedt (S. 90–112).
- Ehren, M. & Visscher, A. J. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (Heft 1), S. 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Feige, S., Schulz, J., & Schulze, I. (2011). Durchführung und Datenerhebung einer Schulinspektion. In M. von Saldern (Hrsg.), *Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation*. Books on Demand Norderstedt (S. 134–156).
- Gärtner, H., Hüsemann, D., & Plant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23 (Heft 1), S. 1–18.
- Gärtner, H., & Wurster, S. (2009). *Befragung zur Wirkung von Schulvisitation in Brandenburg: Ergebnisbericht*. Berlin. Zugriff am 16.09.2022. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-344890>
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Reading, MA.
- Husfeldt, V. (2011a). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (Heft 2), S. 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0204-5>
- Husfeldt, V. (2011b). Externe Schulevaluation. Ein länderübergreifender Blick auf Forschungen und Modelle. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. hep Verlag Bern (S. 13–34).
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. (2021). *Neukonzeption Evaluation*. Zugriff am 16.09.2022. Verfügbar unter <https://ibbw.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Systemanalysen/Neukonzeption+Evaluation>
- Kroupa, A., Tarkian, J., Füssel, H.-P., Schewe, C., & Thiel, F. (2019). Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Springer VS Wiesbaden (S. 231–312). https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_7
- Kuhn, H.-J. (2019). Angst vor dem Urteil? Eine Bestandsaufnahme der externen Schulevaluation in Deutschland (Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Hrsg.): Heinrich-Böll-Stiftung (böll.brief Teilhabegesellschaft #10). <https://doi.org/10.25530/03552.29>
- Lambrecht, M. (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20738-0>
- Lambrecht, M., & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel „Schulinspektion“. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Educational governance*. Springer VS Wiesbaden (S. 57–77). https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_3
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit externer Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. hep Verlag Bern (S. 35–69).
- Lankes, E.-M., Vaccaro, D., & Gegenfurtner, A. (2013). Wie kommen Evaluationsteams zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität bei externen Evaluationen? *Unterrichtswissenschaft*, 41 (Heft 3), S. 197–215.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Springer VS Wiesbaden (S. 633–648). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Fokusevaluation und Schulinspektion in Niedersachsen*. Zugriff am 16.09.2022. Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitat/externe_evaluation/schulinspektionen_in_niedersachsen/schulinspektionen-in-niedersachsen-128017.html
- Perels, F., & Zahn, A. (2013). Auswirkungen der Variation der Dauer von Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Hessischen Schulinspektion - Vergleich von 20- und 45-minütigen Unterrichtsbeobachtungen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (Heft 3), S. 235—251.
- Perryman, J. (2006). Panoptic Performativity and School Inspection Regimes: Disciplinary Mechanisms and Life under Special Measures. *Journal of Education Policy*, 21 (Heft 2), S. 147—161.
- Pietsch, M., Feldhoff, T., & Petersen, L. S. (2016). Von der Schulinspektion zur Schulentwicklung. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Educational governance* (Bd. 25). Springer VS Wiesbaden (S. 227—262). https://doi.org/10.1007/978-3-658-10872-4_7
- Pietsch, M., van den Ham, A.-K., & Köller, O. (2015). Wirkungen von Schulinspektion. Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Waxmann Münster (S. 117—135).
- Schmidt, M. (2020). *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion (Schule und Gesellschaft)*. Springer VS Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28081-9>
- Schwank, E., & Sommer, N. (2012). Wirkung der Schulinspektion anhand der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 23 (Heft 4), S. 106—110.
- Sommer, N., & Schwank, E. (2013). *Anhang III: Rückmeldung der Schulen zur Schulinspektion. Ergebnisse einer Befragung nach Übersenden des Endberichts: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 16.09.2022. Verfügbar unter <https://docplayer.org/171227867-Anhang-iii-rueckmeldung-der-schulen-zur-schulinspektion.html>
- Tarkian, J., Lankes, E.-M., & Thiel, F. (2019). Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke, & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Springer VS Wiesbaden (S. 105—183). https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_5
- Wagner, I., Hosenfeld, I., & Zimmer-Müller, M. (2019). Empirische Arbeit: Vergleichende Analyse der Zusammenhänge von Akzeptanz, Auseinandersetzung mit und Nutzung von Ergebnissen von Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, Preprint Online. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art22d>
- Wurster, S. & Gärtner, H. (2013). Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (Heft 3), S. 425—445.
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (Heft 4), S. 628—650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>